

Mark-Oliver Carl & Daniel Scherf

Über den angemessenen Umgang mit empirischen Erkenntnissen in der Literaturdidaktik

Guidelines for Drawing Conclusions from the Results of Empirical Research in Literary Education

Abstract: Dieser Beitrag schlägt Orientierungslinien für den Umgang mit empirischen Erkenntnissen in literaturdidaktischer Forschung und Lehre sowie in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen vor. Diese werden auf Grundlage von Gütekriterien entwickelt, die in quantitativ und qualitativ empirischen Forschungsrichtungen für die Erhebung und Auswertung von empirischen Daten Geltung aufweisen. Dabei werden Herausforderungen für die Applikation dieser Kriterien auf die als Erfahrungswissenschaft noch junge Literaturdidaktik deutlich, auch scheinen die unterschiedlichen Anforderungen forschungspraktischer und unterrichtspraktischer Ableitungskonstruktionen, sog. didaktischer Implikationen, auf. Demgemäß schlagen wir eine Differenzierung vor zwischen der Ableitung von Anregungen zur Überprüfung wissenschaftlicher und unterrichtlicher Konstrukte einerseits und der Ableitung von Empfehlungen zur routinemäßigen Verwendung von (Ableitungs-)Konstrukten andererseits.

Keywords: Gütekriterien; Ergebnisse empirischer Forschung; Ableitungen; quantitative Forschung; qualitative Forschung

Abstract: In this article, we propose guidelines for an adequate approach towards results of empirical research in literary education. These guidelines are meant to help both fellow researchers and teacher educators in the field. They are drawn from the different sets of quality criteria for collecting and analysing data which have been formulated within the qualitative and quantitative traditions of empirical research respectively. Adjustment are necessary when criteria designed to ensure the quality of data collection and analysis are applied to the handling of empirical results in the field of research on literary education. Furthermore, empirical results are relevant in different ways for academic researchers on the one hand and school teachers on the other hand. We propose a framework which differentiates between “inspirations” (for further research or for new teaching practices) and “clear recommendation” (upon which further research and teaching can rely with greater certainty).

Keywords: quality criteria; empirical results; quantitative research; qualitative research; derived constructions

© 2022, Mark-Oliver Carl & Daniel Scherf
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 2 (2022)
veröffentlicht am 02.02.2022
<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.8894>

Gefördert durch
DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

1 | Einleitung

Gütekriterien und Standards wissenschaftlichen Arbeitens sind zentrale Bestandteile des Selbstverständnisses einer wissenschaftlichen Disziplin: Sie setzen fest, welchen Ansprüchen einzelne Forschungsvorhaben genügen sollten und bilden sich entsprechend in den Bewertungsmaßstäben für wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten ebenso ab wie in den Leitfäden und Kriterienkatalogen, mit denen zur Publikation eingereichte Zeitschriftenartikel, Tagungsbeiträge etc. begutachtet werden. Damit regulieren sie den Fachdiskurs und bestimmen in ihrem Wandel dessen Entwicklung mit.

Nicht nur in der Literaturdidaktik haben *empirische Forschungsarbeiten* in den letzten Jahrzehnten immer mehr an Gewicht gewonnen. Ihre methodologische Reflexion hat sich in unserer Disziplin, wie auch in anderen Fachdidaktiken, demgemäß mittlerweile als Diskursanliegen etabliert. Der disziplinäre Anspruch, die empirischen Wissensproduktionen methodologisch adäquat zu verorten und methodisch angemessen durchzuführen, wird zunehmend expliziert und damit diskutabel; einige Gütekriterien und Standards empirischer Wissensproduktion dürften darüber hinaus bereits als breit akzeptiert gelten.

Die disziplinäre Auseinandersetzung mit empirischen Studien wird damit allerdings deutlich auf deren methodologische Einbettung sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethoden von Forschungsdaten fokussiert – womit eine andere Ebene der Reflexion an den Rand rückt: Es findet unseres Erachtens zu wenig Diskussion um Kriterien statt, an denen sich die Angemessenheit der *Verwendung* jener Erkenntnisse ausmachen ließe. Breit akzeptierte Standards fehlen diesbezüglich auch. Erkenntnisse zu produzieren, die es ermöglichen, sog. *didaktische Implikationen*¹ zu formulieren, halten wir für (literatur-)didaktisch motivierte empirische Forschung allerdings für üblich; einen positiven Einfluss auf zukünftigen Fachunterricht oder die Fachlehrerausbildung zu nehmen, ist eine Zieldimension, die den meisten Studien zugeschrieben werden kann. Aber was kennzeichnet einen angemessenen Umgang mit empirisch gewonnenen Erkenntnissen im Hinblick auf sog. didaktische Implikationen? Wie sind einerseits die Grenzen der Geltung des empirisch gewonnenen Wissens für daraus abzuleitende Konstruktionen² zu bestimmen, wie andererseits dessen angemessene Verwendung zu modellieren?

Das Benennen von Folgerungen aus empirischen Erkenntnissen erfolgt statt regelgeleitet oder an kriterienorientiert in unserer Disziplin in vielerlei Hinsicht ‚hemdsärmelig‘, so zumindest unser Eindruck. Für eine Teildisziplin einer Wissenschaft, die sich als „praktische“ (Ossner, 1999) versteht bzw. als „eingreifende Kulturwissenschaft“ (Kepser, 2013), ihre Wissensproduktion also auf eine Veränderung der (hoch-)schulischen unterrichtlichen Praxis zielend begreift, ist die Erörterung des skizzierten Fragenkomplexes um eine angemessene Verwendung empirischer Erkenntnisse allerdings, so meinen wir, zentral.

¹ Der Begriff wird häufig gebraucht, ohne genau(er) bestimmt zu sein, und beschreibt Schlussfolgerungen von Forschenden für die praktische (fach-)unterrichtliche Arbeit, die aus (empirischen) wissenschaftlichen Erkenntnissen gezogen werden.

² Auf Erkenntnissen empirischer Studien gründen gemeinhin sog. „Ableitungsstrukturen“ (von Heynitz & Steinmetz, 2020, S. 2), z. B. in Form von Handlungsempfehlungen für professionelle Praktiker*innen. Wir werden im Laufe des Beitrags auf diese und weitere Möglichkeiten der Verwendung empirisch hergestellten Wissens eingehen.

Im Blick auf methodologische Orientierungen in unserer Disziplin sowie angesichts einiger vorliegender Arbeiten und den in ihnen formulierten Folgerungen versuchen wir uns hiermit daher an einer solchen Erörterung. Abschließend stellen wir eine Art Matrix zur Diskussion. Diese könnte dazu dienen, die Fragen, welche Verwendungsweisen für Erkenntnisse einer empirischen Forschungsarbeit als akzeptabel gelten und welche als unangemessen einzuschätzen sind, auf eine Systematik gründend zu erörtern.

2 | Wie forschen wir empirisch? Methodologische Orientierungen literaturdidaktischer Studien und ihre Folgen für sog. didaktische Implikationen

Unsere Disziplin hat nicht nur Erhebungs- und Auswertungsmethoden aus der empirischen Sozialforschung übernommen (vgl. hierzu z. B. Boelmann, 2018), sondern auch die grundlegende Unterscheidung zwischen quantitativ und qualitativ ausgerichteten Studien (die in „Mixed Methods-Designs“ gemischt Verwendung finden können). Innerhalb dieser unterschiedlichen Forschungstraditionen stellt sich die Herausforderung eines angemessenen Umgangs mit gewonnenen Erkenntnissen jeweils unterschiedlich dar.

2.1 | Umgang mit Ergebnissen quantitativer Studien

Im Rahmen des quantitativen Paradigmas – beziehungsweise, einer Selbstbeschreibung der in diesem Paradigma verorteten Wissenschaftler Kromrey et al. (2016) folgend, innerhalb „standardisiert verfahrenender [...] analytisch-nomologischer Erfahrungswissenschaft“ (ebd., S. 34) – erscheinen die Vorgaben für den Umgang mit den Befunden der jeweiligen Studien zunächst eindeutig. Gestützt auf den Erkenntnis- und Wissenschaftsbegriff des Kritischen Rationalismus erklären die Autoren den Falsifikationismus zum zentralen Prinzip empirischer Forschung: „Alle Aussagen einer empirischen Wissenschaft müssen – sofern sie unzutreffend sind – prinzipiell an der Erfahrung scheitern können“ (ebd., S. 35).³

Befunde der standardisierten Sozialforschung entsprechen demgemäß entweder der vorab klar zu definierenden Ausgangshypothese eines Forschungsvorhabens oder sie widersprechen ihr. Wenn sie ihr widersprechen, tragen sie zur Falsifikation der zugrundeliegenden Theorie bei; wenn sie ihr entsprechen, erhärten sie diese Theorie (vgl. z. B. Kromrey et al., 2016, S. 80ff.) – ohne sie jedoch jemals endgültig beweisen zu können. Alle Erkenntnis ist schließlich, wenn man der Epistemologie Karl Poppers (1971) folgt, vorläufig. Auch wenn letztgültige Sicherheit prinzipiell als unerreichbar gilt, ist es dennoch rational, Ableitungen für (jegliches) Handeln eher auf empirisch erhärtete Theorien zu stützen als auf solche, die bereits an der Erfahrung gescheitert sind (vgl. Kromrey et al., 2016, S. 45f.).

Um in diesem Sinne rationale Ableitungen vorzunehmen, sind Befunde einzelner Studien daher sowohl auf die Güte des jeweiligen Forschungsvorhabens als auch in der Zusammenschau mit

³ Poppers epistemologischer Falsifikationismus ist im Rahmen quantitativ empirisch forschender Wissenschaft freilich nicht unwidersprochen geblieben (vgl. Diekmann, 2017), ist aber nach wie vor als erkenntnistheoretisches Fundament quantitativ-empirischer Methodologien populärer als z.B. explizit gegen Popper gerichtete Epistemologien wie der Neo-Holismus von Quine (1981), der epistemologische Anarchismus von Feyerabend (1975) oder die Paradigmen-Theorie von Kuhn (1967).

den Ergebnissen anderer in Studiendesign, Datenerhebung und -auswertung ebenfalls den strengen etablierten Maßstäben folgenden Untersuchungen zu prüfen. Zentrale Gütekriterien der quantitativen Sozialforschung sind dabei die Repräsentativität der Stichprobe im Verhältnis zur Grundgesamtheit, Objektivität und Reliabilität in der Durchführung sowie Validität der Erkenntnisse (vgl. Himme, 2007; Krebs & Menold, 2019). Aus der Erfüllung dieser Kriterien ergeben sich im Selbstverständnis der Forschungsrichtung auch die Grenzen der Applikation des mittels der verwendeten Verfahren produzierten Wissens.

Für den Umgang mit didaktischen Studien, die in dieser Forschungstradition stehen, scheint auf den ersten Blick also ein recht eindeutiger Rahmen vorzuliegen: Wer konzeptuelle Ableitungen aus den Ergebnissen empirischer Forschung vornimmt, sollte sich der prinzipiellen Vorläufigkeit der Erkenntnis bewusst sein; die Ableitungen dürfen sich darüber hinaus nicht isoliert auf einzelne Studien beziehen, ohne konkurrierende Befunde zu berücksichtigen. Sie sind aber in diesem Rahmen prinzipiell nicht nur zulässig, sondern sogar das einzig rationale Handeln, wenn die berücksichtigten Studien den genannten Gütekriterien angemessen entsprechen und die jeweiligen Ableitungen stringent der jeweils überprüften Hypothese folgen.

Diese Vorgaben erscheinen eindeutig. Sie stellen unsere als Erfahrungswissenschaft noch junge Teildisziplin aber vor hohe Hürden. Dies kann anhand von Arbeiten der Forschungsgruppe um Sarah Levine (Stanford University, USA) illustriert werden: In mehreren Interventionsstudien mit US-amerikanischen Schulklassen erhärteten z. B. die statistisch belastbaren Ergebnisse die Hypothese, dass die Verfahren der „affective evaluation“ und der Vorgabe von „everyday interpretive language sentence items“ Schüler*innen zu einem deutenden (gegenüber einem rein paraphrasierenden) Handeln gegenüber literarischen Texten veranlassen (Levine & Horton, 2013, 2015; Levine, 2018). Von diesen Erkenntnissen leiteten die Forscher*innen Unterrichtsprinzipien ab und konzipierten eine entsprechende Lehrer*innenfortbildung, deren Wirksamkeit sie in einer Folgestudie testeten (Levine & Trepper, 2019, S. 13ff.).

Vieles spricht dafür, dass die Ableitung, die Levine et al. vornehmen, rational ist: Bei den Interventionsstudien handelt es sich um echte Experimente, die Stichprobe von Levine (2018) kann zumindest als repräsentativ für *high schools* in einer bestimmten Region der USA gelten; die inferenzstatistischen Analysen entsprechen den methodischen Standards und die Ableitungen folgen stringent der erhärteten Hypothese. Doch die Knappheit empirisch belastbarer Konstruktionen in unserer Disziplin und mangelnde Klarheit über das Verhältnis verschiedener Befunde zueinander setzen auch Ableitungen aus methodisch vorbildlich vorgehenden Studien wie den genannten enge Grenzen. So verlangen Kromrey et al. (2016) unter anderem eine Überprüfung der sogenannten „externen Validität“ der Ergebnisse in der Zusammenschau mit anderen Forschungsarbeiten zu verwandten Konstrukten im selben Feld. Oft wird diese in Anlehnung an Campbell und Fiske (1959) in Gestalt der Konvergenz- und Diskriminanzvalidität als messbar begriffen: Konvergenzvalidität bedeutet, dass verschiedene Messverfahren, die dasselbe Konstrukt erfassen wollen, auch ähnliche Werte erzielen müssen. Diskriminanzvalidität bedeutet demgegenüber, dass Messverfahren, die unterschiedliche Konstrukte erfassen wollen, auch deutlich unterschiedliche Werte erzielen müssen.⁴ Angesichts der überschaubaren Anzahl quantitativer Studien, die sich im (Um-)Feld von „affective evaluation“ bewegen, und

⁴ Auch die Kriterien Konvergenz- und Diskriminanzvalidität sind innerhalb des quantitativen Forschungsparadigmas nicht unumstritten; für eine Kritik vgl. Rossiter, 2008. Belastbare Gegenvorschläge fehlen allerdings.

deren unklaren Bezügen und Schnittmengen mit der genannten Studie ist eine solche Prüfung der Ergebnisse von Levine et al. schwierig: Zielt etwa ihr Konstrukt der „character inferences“ (Levine & Horton, 2015, S. 142), das sie als einen durch „affective evaluation“-Verfahren förderbaren Rezeptionsprozess auffassen, auf dasselbe Phänomen wie die „character emotional reaction inferences“ bei Graesser et al. (1994, S. 375)? Zielt es auf etwas anderes als die „theory of mind processes“ bei Kidd und Castano (2013)? Da die betreffenden Studien sich Modellierungen, deren Bezüge und Abgrenzungen nicht geklärt sind, und unterschiedlicher Messverfahren bedienen und darüber hinaus Stichproben aus unterschiedlichen Grundgesamtheiten gezogen haben, lassen sich diese Fragen nicht beantworten. Angesichts dessen lässt sich aus unserer Sicht also behaupten, dass selbst die stringente wie innovative „Ableitungskonstruktion“ (von Heynitz & Steinmetz, 2020, S. 2) von Levine et al. – also die erwähnten Unterrichtsprinzipien, s. o. – auf empirischer Erkenntnis gründen, die dringend weiterer Erhärtung bedarf.

Eine weitere Ungewissheit ergibt sich für Rezipient*innen der Studie, die als Lehrer*innen, Lehramts-Studierende und sogar Literaturdidaktiker*innen nicht unmittelbar mit empirischer Forschung beschäftigt sind: So ist etwa im deutschsprachigen literaturdidaktischen Diskurs das Konzept der „Perspektivübernahme literarischen Figuren“ verbreitet (z. B. Spinner, 2006; Rietz, 2017), und auch viele Lehrer*innen bekunden, häufig die Gedanken und Gefühle von Figuren im Unterricht zu thematisieren (vgl. Böhme et al., 2018, S. 14). Inwiefern sind aber all dies nah verwandte Konstrukte und inwiefern ist dementsprechend der Rückgriff auf „affective evaluation“ zur Förderung derselben rational? Ob unterschiedliche Akteur*innen mit verwandt klingenden Konzepten tatsächlich (sehr) Ähnliches meinen, ließe sich zumindest näherungsweise durch Verfahren kommunikativer Validierung überprüfen.⁵ (Dass eine kommunikative Validierung von Forschungsbefunden mit unterschiedlichen Akteur*innen allerdings eine erhebliche Herausforderung darstellt, diskutieren wir weiter unten).

Eine Alternative hierzu besteht darin, die Eigenständigkeit der in Studien verwendeten „wissenschaftlichen Zweckkonstruktion“ (von Heynitz & Steinmetz, 2020, S. 2), die mit verbreiteten Vorstellungen zwar ggf. Verbindungen aufweist, aber nicht mit diesen deckungsgleich ist, explizit anzugeben. So verfährt beispielsweise die quasi-experimentelle Studie „ÄSKIL“ (Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht) von Volker Frederking, Jörn Brüggemann und Mitarbeiter*innen, eines der seltenen quantifizierenden Literaturunterrichts-Forschungsprojekte aus dem deutschsprachigen Raum. Ziel der Studie ist es, die Wirkung zweier forscherseitig durch Scripts vorgegebener Extremtypen literarischer Kommunikation auf das literarische Textverstehen sowie das ästhetische Erleben von Schüler*innen zu bestimmen (vgl. Brüggemann et al., 2015, S. 235f.). Die Gesprächstypen „kognitiv-analytisch orientierte Kommunikation“ bzw. „ästhetisch ausgerichtete Kommunikation“ (Frederking et al., 2020, S. 298) sind zunächst einmal Zweckkonstruktionen der Wissenschaft; sie knüpfen – durch den Anspruch, diametrale

⁵ In diversen literaturdidaktischen Veröffentlichungen wird die Frage, ob in Forschungsvorhaben verwendete Konstrukte dem Verständnis der beforschten praktisch handelnden Akteur*innen von denselben Begriffen entsprechen, unter das Gütekriterium der „ökologischen Validität“ rubriziert (u. a. Bräuer & Winkler, 2012, S. 78; Heins, 2016, S. 31; Prediger et al., 2016, S. 344). Ökologische Validität meinte in ihrem ursprünglichen psychologischen Verwendungskontext allerdings das Ausmaß, in dem ein postulierter psychologischer Faktor zu erfolgreichem Verhalten seiner Träger*innen beiträgt. Für eine Kritik an der Verwischung der Bedeutung des Begriffs durch seinen synonymen Gebrauch mit Begriffen wie Repräsentativität, kommunikative Validität etc. vgl. bereits Hammond (1998). Deshalb diskutieren wir dieses Problem hier und im Folgenden als ein Problem „kommunikativer Validität“.

Gegensätzlichkeit zu gewährleisten (vgl. Brüggemann et al., 2015, S. 231) – nur bedingt an authentische Unterrichtskommunikation zu literarischen Texten an und stellen keine (unmittelbar) an Praktiker*innen gerichtete didaktische Konzeptionen dar – was zur Folge hat, dass aus ihren Befunden Konsequenzen für eine schulische Praxis auch nicht unmittelbar abgeleitet werden können (und sollen).

Nicht zuletzt: Auch die Ermittlung der Reliabilität der Erhebungen bleibt gemeinhin auf eine Konsistenzprüfung beschränkt; deren Stabilität zu ermitteln, bspw. durch wiederholte Messungen, ist schließlich aus forschungspraktischen Gründen nur selten möglich. Das einzige uns bekannte Beispiel im weiteren Umfeld der Literaturdidaktik stellt die kritische Reproduktion der Tests von Kidd und Castano (2013) durch Panero et al. (2016) und deren partielle Zurückweisung des Befundes über die Förderung von Theory of Mind-Fähigkeiten bereits durch einmaliges Lesen eines Kapitels anspruchsvoller Literatur dar. Und die Repräsentativität der eigenen Erkenntnisse zu gewähren, etwa durch geschichtete Zufallsstichproben entlang bestimmter Variablen, die als ausschlaggebend für Verhaltensdifferenzen anerkannt sind, bleibt ein schwer erfüllbarer Anspruch, solange auf Basis des schmalen Erkenntnisfundaments wenig Gewissheit darüber besteht, welche Variablen als zentral gelten können.

Quantitative Studien polarisieren unsere Teildisziplin, so unterschiedlich ihre Anlagen und Gegenstände auch sind. Es liegen im deutschsprachigen Forschungsraum u. a. mittlerweile Studien sowohl zum Wissen als auch zu Überzeugungen (und dessen/deren Erwerb) (angehender) Lehrer*innen (vgl. z. B. Magirius, 2020; Masanek & Doll, 2020 [Studien mit quantitativen Anteilen]), eine Interventions- und eine Korrelationsstudie zu gesprächsförmigem Literaturunterricht (vgl. z. B. Frederking et al., 2020; Magirius et al., in Vorb. [Studien mit quantitativen Anteilen]), eine quantifizierende Betrachtung von literaturunterrichtlichen Aktivitäten sowie Schüler*innen- und Lehrer*innenmotivationen (vgl. z. B. Siebenhüner et al., 2019 [Studie mit quantitativen Anteilen]) und nicht zuletzt die Aufgabeneffekts- und Kompetenzmessungen der Forschungsgruppe um Volker Frederking und Jörn Brüggemann vor (vgl. Henschel et al., 2016; Roick et al., 2013).

Die Ergebnisse dieser Studien besitzen teillweise große Suggestivkraft, ihre Geltung und Angemessenheit und nicht zuletzt konzeptuelle Ableitungen aus ihnen werden zugleich von Mitgliedern der Disziplin manches Mal (pauschal) zurückgewiesen (vgl. z. B. Odendahl, 2021). Eine differenziertere Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen der didaktischen Verwendung quantitativ empirisch hergestellter Forschungsergebnisse in der Deutschdidaktik erscheint insofern geboten – wobei die benannten Gütekriterien als Orientierungsangebote u. E. durchaus eine Rolle spielen können.

2.2 | Umgang mit den Ergebnissen qualitativer Studien

Unter dem Begriffs-Dach der ‚Qualitativen (Sozial-)Forschung‘ sind unterschiedliche Forschungstraditionen zusammengefasst, die sich in Hinblick auf die Prinzipien und den (explizierten) Zweck ihrer Wissensproduktion erheblich unterscheiden. Geteilte Auffassungen über Standards und Gütekriterien der Wissensproduktion, von denen ausgehend man sich – strukturgleich zur quantitativen Forschungstradition, vgl. o. – Gedanken über die Angemessenheit didaktischer Ableitungen machen könnte, liegen dementsprechend nicht vor. Der Umstand,

dass es „keine einheitliche Diskussion über einen allgemein akzeptierten Kriteriensatz“ (Flick, 2019, S. 473) für die Gütebestimmung gibt, verweist vielmehr darauf, dass es *die* ‚soziale Arena‘ Qualitative (Sozial-)Forschung nicht gibt, sondern dass sie sich aus mehreren Arenen zusammensetzt, deren Mitglieder jeweils durch einige geteilte (z. B. methodologische) Orientierungen miteinander verbunden sind.⁶

Eine Strömung, an der sich etliche (Qualifikations-)Arbeiten in unserer Disziplin orientieren, stellt die sog. Rekonstruktive Sozialforschung dar. Vorhaben rekonstruktiver Sozialforschung zielen darauf, für spezifische Phänomene sozialen Handelns „merkmalsentdeckend und in analytischer Tiefenschärfe auszuarbeiten, was bislang nicht ohne Weiteres ‚sichtbar‘ oder bekannt ist“ (Wiezorek, 2017, S. 106); ihre Wissensprodukte sollen „das Vorfindliche [sozialer Wirklichkeit, moc/ds] besser erfassen und darstellen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 379), als dies ohne den jeweils methodologisch begründeten ‚genauen‘ Blick von Forscher*innen möglich wäre.

Bisher vorliegende Studien mit expliziertem rekonstruktivem Interesse in der Literaturdidaktik orientieren sich an soziologisch begründeten Methodologien; verbreitet erscheint uns z. B. die Ausrichtung an der von Ralf Bohnsack begründeten Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2003, vgl. z. B. Heizmann, 2018), seltener scheint die auf Glaser und Strauss zurückgehende Grounded-Theory-Methodologie Verwendung zu finden (z. B. Kubik, 2018) oder auf die Objektive Hermeneutik (z. B. Pflugmacher, 2017) bzw. einige ihrer Denkfiguren zurückgegriffen zu werden (z. B. Dawidowski et al., 2019).⁷ Zumindest den erstgenannten Methodologien ist die wissenschaftstheoretische Ausrichtung gemein, dass eine Suche nach Erkenntnis niemals im Glauben steht, sich einer allgemeingültigen Wahrheit anzunähern (vgl. o.): Welterfahrung, so könnte man formulieren, ist vielmehr (nur) als an ihren Betrachter und dessen Betrachtungsposition und Anschauungsweise gebunden denkbar. Zurückgehend auf sozialphilosophische Überlegungen von einerseits Karl Mannheim (Dokumentarische Methode), andererseits Vertretern der sog. Chicagoer Schule (Grounded-Theory-Methodologie) ist Welterfahrung dabei jeweils sozial gerahmt, an eine wie auch immer geartete Weltanschauungsgemeinschaft gebunden gedacht. Konstitutiv für die dokumentarische Methode ist insofern bspw. auch die „Ein-klammerung des Geltungscharakters“ (Bohnsack, 2003, S. 64), also letztlich auszuklammern, was die geschilderte und interpretierte Wirklichkeit einer beforschten Gruppe jenseits des „milieuspezifischen Er-Lebens“ (ebd.) faktisch sein könnte. Die wissenschaftliche Analyse zeigt viel-

⁶ Als soziale Arenen gelten ‚Schauplätze‘ von Kommunikationen (vgl. Schütze, 2002). In diesen vergewissert sich eine bestimmte soziale Gruppierung, z. B. eine Professionsgemeinschaft, entweder der ihr eigenen Anschauungsweise eines Phänomens, diskutiert Anschauungsweisen (gerahmt durch gruppenspezifische kollektive Orientierungen) oder sie stellt sich dem „Wettbewerb der unterschiedlichen Sozialwelten miteinander“ (vgl. ebd., S. 61) um Ressourcen und Aktivitätsbereiche.

⁷ Weiterhin erkennen wir für einigen Arbeiten, die die Autor*innen nicht selbst (eindeutig) in den Rahmungen der Rekonstruktiven Sozialforschung verorten, ein rekonstruktives Interesse, so z. B. für zwei jüngst in der Disziplin veröffentlichte und weithin beachtete Studien mit Fokus auf Aufgabenbearbeitungsprozesse im Literaturunterricht. Von Heins (2017) sowie Seyler (2020) werden Interaktions-, Sinnbildungs- und/oder Lernprozesse von Schüler*innen mit bestimmten Aufgabensets zunächst aus einer u. E. rekonstruktiven Perspektive erfasst und folgend kategorial unterschieden. Auch Fallstudien, z. B. zur Gegenstandskonstitution in Unterrichtsmedien oder im Unterricht (vgl. z. B. Pieper, 2017; Pieper & Scherf, 2019) verfolgen rekonstruktive Interessen.

mehr auf, was für die Darstellenden als Wirklichkeit gilt. Auch literaturdidaktische rekonstruktive Studien zielen demgemäß darauf, Wahrnehmungsperspektiven, Handlungsorientierungen und/oder Handlungen in einem spezifischen sozialen Handlungsfeld – z. B. dem Literaturunterricht – aufzuschlüsseln, typologisch zu ordnen und/oder durch gegenstandsbezogene Theoriebildungen zu erklären.

Sich in diesem Sinne das Vorfindliche sozialer Welt mit wissenschaftlichem Anspruch verständlich zu machen und die hierbei inhärenten Ordnungen aufzudecken, geht von Seiten der soziologischen Forschung gemeinhin nicht damit einher, das Vorfindliche verändern zu wollen: Im normativen Rahmen rekonstruktiver Wissensproduktion stellt sich die Frage nach (didaktischen) Implikationen nicht; (lediglich) an Deskription und theoretisierendem Verstehen interessierte Forscher*innen müssen nicht erörtern, unter welchen Bedingungen Implikationen aus ihren Erkenntnissen resultieren können. Dass eine solche ‚Folgenlosigkeit‘ der Forschung für didaktisch orientierte Studien, die dieser Forschungstradition folgen, nicht gelten kann, macht Wiezorek (2017) deutlich:

Anders als eine sich (nur) als erziehungswissenschaftlich verstehende Forschung, die sich bspw. auf die Analyse formaler, d.h. nicht inhaltlich bestimmter, Lern- und Bildungsprozesse beschränken kann, kann fachdidaktische Forschung wiederum die Frage nicht *nicht* [Hervorhebung im Original, moc/ds] thematisieren, wie über Literaturvermittlungshandeln Lernprozesse so initiiert und begleitet werden können, dass das Verstehen von Welt und die eigene Selbstentfaltung befördert werden, dass also über Literaturvermittlungshandeln Bildung ermöglicht wird (hierauf zielen schließlich fachdidaktische Konzepte). (Ebd., S. 105f.)

Der Frage, inwiefern und unter welchen Umständen rekonstruktive Studien es ermöglichen, didaktische Implikationen (mit dem Ziel, Bildungsprozesse zu optimieren, vgl. o.) zu formulieren, widmet sich die Autorin allerdings nicht.⁸

Der skizzierte methodologische Rahmen wurden in den letzten Jahren für einige Studien mit (literatur-/deutsch-)didaktischem Interesse genutzt (vgl. z. B. Wieser, 2008; Schmelz, 2009; Scherf, 2013; Heizmann, 2018; Schmidt, 2018; Zanker, 2020). Etliche dieser Studien widmen sich dabei der (typengenerierenden) Betrachtung von Lehrerwissen (in einem weiten Sinn) und/oder dessen potenzieller Veränderung. Da Lehrer*innenhandeln und dessen Grundlage, nämlich das Wissen und die Überzeugungen von Lehrenden, von einer eingreifenden Kulturwissenschaft (vgl. o.) als professionalisierungsbedürftig angesehen werden, sind die entstehenden Erkenntnisse allerdings auch ob ihrer Verwendbarkeit zur Verbesserung der Lehreraus- und -weiterbildung einzuschätzen.

Insofern werden von einigen Autor*innen Ableitungskonstruktionen vorgenommen. Aus den Erkenntnissen der Studien von Schmelz (2009), Scherf (2013) sowie Zanker (2020), die sich im Sinne einer Wissensverwendungsforschung auf die Nutzung didaktischer Konzepte durch Lehrende beziehen, werden bspw. – unterschiedlich offensiv – Ableitungen im Hinblick auf die erfolgversprechende Adressierung didaktischer Konzepte an Praktiker*innen vorgenommen.

⁸ Mit Blick auf drei Studien mit literaturdidaktischem Interesse erörtert Wiezorek (2017) vielmehr, dass mit deren Zielhorizont ein besonderes Problem einhergehen dürfte: Für fachdidaktisch motivierte Studien seien normativ gerahmte Vorstellungen, z. B. von einem erwünschten spezifischen Lernen, gemeinhin der eigentliche „Ausgangspunkt“ (ebd., S. 111) der Wissensproduktion, was einer inhaltlich offenen Forschungshaltung zuwiderläuft und diese zusätzlich erschwert.

Gleichzeitig leiten die Autoren aber auch Hinweise an die konzepterstellenden Disziplinen für den Transfer von entstehenden Konzepten in die Praxis ab (vgl. hierzu insbesondere auch Schmidt, 2018). Dass ihre jeweiligen (Re-)Konstruktionen genutzt werden können, um die (im Ganzen eher vorsichtigen) Ableitungen vorzunehmen, wird damit begründet, hierfür auf methodisch kontrollierte Weise eine dem Gegenstandsfeld angemessene Typologie entwickelt und somit eine ‚gesättigte‘ Theoriebildung betrieben zu haben (vgl. z. B. Scherf, 2013, S. 411ff.; Zanker, 2020, S. 180ff.).

Die Wissensproduzent*innen berufen sich demgemäß auf Gütekriterien, die die rekonstruktive Sozialforschung im Hinblick auf die Güte von Wissensprodukten für relevant erachtet. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) bescheinigen einer Studie z. B. eine reliable Durchführung, wenn die Erhebung und Auswertung der fallbezogenen Daten streng methodisch kontrolliert erfolgte sowie sich der Suche nach Strukturen verpflichtete, die über den Fall hinaus „systematisch“ (ebd., S. 25) in sozialen Funktionssystemen Geltung aufweisen. Solche Strukturen ließen sich unabhängig von den offensichtlichen Themen des jeweiligen Einzelfalls ausmachen – weshalb sie als Erkenntnis ebenso wie als Beleg für die Zuverlässigkeit der rekonstruktiven Forschungsarbeit taugen. In diesem Sinne entwickeln die Autorinnen ein Verständnis von Verallgemeinerung der hergestellten Erkenntnis als „einer Form und Methode der Verallgemeinerung, die der Individualität der untersuchten Gegenstände [...] gerecht werden sollte“ (ebd., S. 360). Abstrahiert man in diesem Sinn von Einzelfällen bestimmte Typiken, leistet man als Forscher*in einen Beitrag zur Erklärbarkeit von Eigengesetzlichkeiten sozialer Wirklichkeit, die eine gewisse Geltung auch jenseits der untersuchten Fälle aufweisen können. So könnten vermutlich bspw. die Muster, die von Zanker (2020) für die Wahrnehmung der ‚Kultur‘ von Schüler*innen durch Lehrer*innen ausgemacht werden konnten, auch Handlungsentscheidungen von Lehrkräften in anderen als den untersuchten Kontexten erklären. Eine wissenschaftlich hergestellte Typologie in diesem Sinne ist freilich „kein Abbild der Realität, sondern eine Konstruktion“ (ebd., S. 379).

Unter welchen Prämissen eine im skizzierten Sinn vorgenommene (Re-)Konstruktion für Ableitungskonstruktionen genutzt werden kann, ist damit allerdings nicht erschöpfend geklärt. So ist es bspw. schwerlich bestimmbar, wann eine auf skizzierte Weise erfolgte Theoriebildung tatsächlich ‚gesättigt‘ ist (vgl. Truschkat et al. 2005, Abs. 42). Außerdem muss die typologische Relevanz einer Erkenntnis nichts mit der Häufigkeit ihres Vorkommens zu tun haben, über deren Relevanz in einem massenstatistischen Sinn kann also keine Aussage getroffen werden (vgl. Scherf, 2013, S. 411). Kann man auf Grundlage von auf diese Weise hergestellten Erkenntnissen mehr als Ideen für Ableitungskonstruktionen „zur Diskussion stellen“ (Schmidt, 2020, S. 329)? Vorschläge für Professionalisierungs- und Unterrichtsentwicklungsprozesse, denen eine solche Theoriebildung zugrunde liegt, erweisen sich z. B. nicht zuletzt vor dem Hintergrund ‚aufgedeckter‘ unproduktiver Praktiken nicht nur als möglich, sondern vielmehr als „naheliegend“ (ebd.).

Ein anderes methodologisches Selbstverständnis und auch eine andere Perspektive auf den Umgang mit den Ergebnissen qualitativ-empirischer Forschung lässt sich bis zu Barton und Lazarsfeld (1955) zurückverfolgen. Barton und Lazarsfeld formulierten als „Funktion von qualitativer Analyse in der Sozialforschung“ das Generieren von Hypothesen, um die bestehende The-

orien erweitert werden oder von denen gänzlich neue Konzeptualisierungen ihren Anfang nehmen könnten – allerdings vorbehaltlich ihrer Erhärtung, für die Barton und Lazarsfeld wiederum eher quantitative bzw. standardisierte Forschungsverfahren zuständig sahen (vgl. ebd., S. 41–89, für eine Zusammenfassung vgl. Kelle, 2014, S. 160f.).

Diesem Selbstverständnis zufolge unterliegt die Ableitung von Konstruktionen aus qualitativ empirischer Forschung keiner Beschränkung auf eine Beschreibung des Vorfindlichen. Im Gegenzug wird im Rahmen der von Barton und Lazarsfeld vorgeschlagenen Arbeitsteilung zwischen qualitativen und quantitativen Vorgehensweisen die Einschränkung formuliert, dass Befunde qualitativ empirischer Forschung, in der Gestalt generierter Hypothesen, zunächst einmal als zu prüfende wissenschaftliche Zweckkonstruktionen zu behandeln sind. Sofern die gewonnenen Erkenntnisse eigens für diesen veränderten Kontext entwickelten Gütekriterien entsprechen, können aus ihnen Desiderata für hypothesenprüfende, standardisierte Forschungsvorhaben, Zweifel an der Gegenstandsangemessenheit bestimmter standardisierter Verfahren etc. abgeleitet werden. Nicht statthaft ist es diesem Selbstverständnis zufolge hingegen, qualitativ-empirisch generierte Hypothesen bereits als gesicherte Erkenntnis allgemeiner Zusammenhänge anzunehmen oder Praxiskonstruktionen, die aus ihnen abgeleitet wurden, ungeprüft als rational zu qualifizieren.

Mayring zufolge erfordert eine solche qualitativ empirisch vorgehende, „hypothesengenerierend[e ...] Theoriebildung“, bei der „der Forscher während der Datensammlung theoretische Konzepte, Konstrukte, Hypothesen entwickelt, verfeinert und verknüpft“ (2016, S. 82, 105) eigene Gütekriterien. Im Rückgriff auf Kirk und Miller (1986) sieht er in einer umfassenden „Verfahrensdokumentation“, „argumentative[n] Interpretationsabsicherung“, „Regelgeleitetheit“ und „kommunikativen Validierung“ wichtige Kriterien für die Sicherstellung plausibler Hypothesengenerierung und nachvollziehbarer Theoriebildung.

Inzwischen finden sich in der Literaturdidaktik viele Forschungsarbeiten, die sich einer so verstandenen qualitativen Methodologie oder einer hierauf aufbauenden Triangulation bzw. einem Mix qualitativer und quantitativer Verfahren bedienen (vgl. Freudenberg, 2012; Stiller, 2018; Holder, 2019; Magirus, 2020). Hinsichtlich der von Mayring genannten Gütekriterien zeichnen sie sich zumeist durch transparente Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung und Regelgeleitetheit ihres Vorgehens aus.⁹

Diskussionsbedarf scheint uns hingegen bei der Anforderung einer kommunikativen Validierung (nicht nur, s. o.) qualitativ empirischer Forschungsergebnisse gegeben. Zu erörtern wäre: Wessen kommunikative Validierung ist zwingend erforderlich? Und welche kommunikative Handlung soll zum Maßstab einer Validierung erhoben werden? (Für eine umfassende Diskussion vgl. Flick, 1987). Klüver (1979, S. 82) und Mayring (2015, S. 127) betrachten die Untersu-

⁹ Es mag auffallen, dass in unserer Darlegung bisher das in der disziplinären qualitativen Forschung weit verbreitete Auswertungsverfahren Qualitative Inhaltsanalyse nicht erwähnt wurde. Dies hat den Grund, dass u. E. dessen Nutzung nicht an die Verortung in einer bestimmten methodologisch begründeten Forschungshaltung gebunden ist (vgl. Stamann et al., 2016, S. 3f.). So verfolgt Seyler (2020) u. E. in ihrer Studie mithilfe einer Qualitativen Inhaltsanalyse ein rekonstruktives Interesse mit dem Ziel der Typisierung (vgl. ebd., S. 445), während bspw. König (2020) das Ziel verfolgt, prüfbare Hypothesen zu generieren.

chungsteilnehmer*innen als wichtigste Akteursgruppe, die die Ergebnisse empirischer Analysen kommunikativ validieren müsse. Unter den genannten Forscher*innen unserer Disziplin bemüht sich nur Magirius um eine entsprechende Validierung seiner Kategorien durch die studentischen Teilnehmer*innen seiner Studie. Dieser Umstand mag unter anderem in den Schwierigkeiten begründet liegen, mit denen eine kommunikative Validierung wissenschaftlicher Konzepte durch heranwachsende Lernende (beispielsweise etwa durch Schüler*innen vierter und sechster Klassen bei Holder (2019)) konfrontiert wäre. Alternativ könnte eine kommunikative Validierung durch Forscherkolleg*innen einerseits und durch professionelle Praktiker*innen andererseits für verbindlich erklärt werden.

Dann wäre allerdings klarzustellen, worin diese kommunikative Validierung bestehen müsste. Im Rahmen der Handlungsforschung gilt etwa als zentral, dass sowohl der Forschungsprozess als auch seine Ergebnisse auf die Bedürfnisse der beforschten Akteur*innen im Feld antworten (vgl. Horn, 1979; Mayring, 2016, S. 50-53, 149f.) und für sie von positivem Nutzen sein müssen. Da sich nun allerdings die Interessen der Praktiker*innen von denen der Didaktiker*innen deutlich unterscheiden könnten, dürfte auch die Akzeptabilität, Relevanz und Plausibilität der entwickelten Hypothesen unterschiedlich bewertet werden. Selbst innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin ist eine kommunikative Bestätigung im Sinne einer Zuschreibung von Relevanz und Plausibilität weder realistisch noch zwingend notwendig. Sehr wohl notwendig erscheint jedoch, dass zumindest die Forscherkolleg*innen, besser jedoch auch Lehrpersonen in Schulen, die verwendeten Konstrukte, den Prozess der Wissensproduktion, seine Resultate und ggf. auch deren Implikationen *verstehen*. Dies ist nicht nur – aber auch! – eine Frage der allgemeinverständlichen Darlegung von Forschungsvorhaben und -ergebnis, sondern es erfordert auch sicherzustellen, dass die (gewählten oder ggf. neu kreierten) beforschten Konstrukte nachvollziehbar an verbreitete Begriffsverwendungen anknüpfen.

Differenzen lassen sich auch erkennen hinsichtlich der Frage, ob diesem Selbstverständnis folgende qualitative Untersuchungen sich konsequent an die Selbstbeschränkung ihres Paradigmas halten, demzufolge ihre Befunde Hypothesen sind, deren verallgemeinerbare Bestätigung oder Widerlegung noch aussteht. Magirius (2020) etwa leitet aus jenen konzeptionellen Erweiterungen, die sich ausschließlich auf seine qualitative Interview-Studie stützen, lediglich Konsequenzen für geplante quantitative Fragebogen-Studien ab (vgl. ebd., S. 392ff.). Hochschuldidaktische Folgerungen für die erste Phase der Lehrerbildung (die Überzeugungen von Lehramts-Studierenden zur Interpretation literarischer Texte seien in Seminaren zu elaborieren) nimmt er indessen nur dann vor, sofern er sich auch auf Befunde aus seiner standardisierten und repräsentativen Fragebogen-Studie stützen kann (vgl. ebd., S. 396ff.). Anders geht Stiller (2018) im Anschluss an ihre Qualitative Inhaltsanalyse vor. Ihre Untersuchung fragte nach der Übertragbarkeit des für die Sekundarstufe validierten LUK-Modells auf die Primarstufe – d.h. sie zielte auf die Erweiterung eines wissenschaftlichen Zweckkonstrukts. Obwohl sie sich dem Paradigma qualitativer Forschung im Sinne Mayrings verpflichtet sieht (ebd., S. 90f.), leitet sie aus ihrer qualitativen Studie doch eine Bestätigung der gesicherten Gültigkeit des Modells auch für Grundschüler*innen ab und geht in ihren Formulierungen über die Behauptung bloßer Plausibilität einer Verallgemeinerung ihrer Befunde etwa zur Fiktionskompetenz im Grundschulalter deutlich hinaus (vgl. ebd., S. 251f.). Unter den in dieser Arena tätigen Literaturdidak-

tiker*innen erscheint insofern im Hinblick auf die Setzung, dass qualitative empirische Forschung sensu Barton und Lazarsfeld sowie Mayring einen (rein) hypothesengenerierenden Charakter hat, keine Einigkeit zu bestehen.

3 | Vorschläge für Kriterien zum Umgang mit empirischen Forschungsergebnissen

Die Wahrnehmung, dass die Frage nach jeweils angemessenen Umgangsweisen mit empirisch gewonnenen Erkenntnissen im Hinblick auf sog. didaktische Implikationen in der innerdisziplinären Diskussion eine (zu) kleine Rolle spielt, stellte den Ausgangspunkt unseres Beitrags dar. Wie einerseits die Grenzen der Geltung empirisch gewonnenen Wissens für konzeptuelle Ableitungen zu bestimmen, andererseits dessen angemessene Verwendung zu modellieren wäre, wird, so unsere Sicht, weder zur Genüge innerhalb vorgelegter Wissensprodukte thematisiert noch disziplinär diskutiert. Dass dies ein Problem darstellt für eine Wissenschaft, die auf die Praxis von (zukünftigen) Lehrenden einwirken möchte, liegt u. E. auf der Hand.

Im vorigen Abschnitt haben wir Gütekriterien der Wissensproduktion und Haltungen zu Ableitungskonstruktionen von Methodologien präsentiert, an denen sich unsere Disziplin seit einigen Jahrzehnten orientiert. Dies geschah, um grundlegend deren inhärente Ansprüche offenzulegen sowie die Möglichkeiten und Grenzen der Ableitung zu skizzieren, die in deren jeweiligen Denkraumen vorliegen.

Abschließend möchten wir nun skizzieren und begründen, welche Umgangsweisen mit empirischen Wissensprodukten, deren Forschungsgegenstände sich auf den Literaturunterricht beziehen und mit denen ein Interesse einhergeht, auf die bestehende Lehr- und Lernpraxis einzuwirken, wir für angemessen halten. Wir orientieren uns hierbei an den Kriterien, die innerhalb bestimmter Forschungsparadigmen Geltung aufweisen; ein Stück weit versuchen wir uns aber auch in einer Sichtweise, die den Wissensprodukten einen spezifischen Status im Hinblick auf Lern- und Veränderungsprozesse für professionelle (zukünftige) Lehrer*innen zumisst.

Wir meinen, soviel vorweg: Die Frage nach der Angemessenheit von Ableitungskonstruktionen ist für unterschiedliche Wissensprodukte und Verwendungskontexte differenziert zu beantworten. Spezifische Maßstäbe sind anzulegen, je nachdem, auf welcher empirischen Grundlage Erkenntnisse beruhen – und je nachdem, für welches Handlungsfeld Ableitungen angestrebt werden: ‚Didaktische Implikation‘ ist ein Begriff, den man zunächst eindeutig mit Ableitungen für die schulische Unterrichtspraxis oder die praktische (Fach-)Lehrerbildung verbindet. Gleichwohl ergeben sich Implikationen aus empirischen Erkenntnissen, wie oben deutlich geworden sein dürfte, manchmal eher für die Wissenschafts- resp. Forschungspraxis: Die empirischen Erkenntnisse legen in diesem Fall Implikationen für weitere Forschungsarbeiten nahe. (Erst aus diesen kann dann ggf. auf das unterrichtliche Handlungsfeld geschlossen werden.)

Für beide Handlungsfelder – ‚praktische‘ Lehrerbildung und Schulunterricht auf der einen, didaktische Forschung auf der anderen Seite – gilt aus unserer Sicht: Empirische Erkenntnisse können Anstöße zur Überprüfung bestimmter Annahmen darstellen – dies erfordert ‚lediglich‘ Plausibilität, die je nach Handlungsfeld unterschiedlich zu bestimmen ist. Je eindeutiger die Konvergenz valider, reliabler und repräsentativer Befunde und ihre Kongruenz mit vorgängigen theoretischen Konstruktionen kommunikativ validiert werden konnte, desto sicherer lassen

sich aus ihnen indessen auch Empfehlungen zur ‚routinemäßigen Verwendung‘ entsprechender Konstruktionen ableiten – wobei die Routinen der Verwendung sich in den beiden Handlungsfeldern wiederum unterscheiden.

Das folgende Schaubild, das wir nachfolgend genauer erklären, stellt einen Versuch dar, das Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren für die Einschätzung des angemessenen Umgangs mit empirischen Erkenntnissen in der Literaturdidaktik aufzuzeigen.

Handlungsfeld Wissenschaft	<p><u>Anstoß zur Überprüfung von Zweckkonstruktionen:</u> z.B. - Typiken, die Zweifel an bestehenden Modellierungen schüren - Hypothese für Forschungsvorhaben, dem Modellierungen entspringen können</p> <p><i>Anstöße zur Überprüfung von Zweckkonstruktionen sind umso plausibler... ... je stringenter sie aus emp. Befunden abgeleitet sind... ... und je transparenter, intersubjektiv nachvollziehbarer und kommunikativ validierter diese Befunde sind</i></p>	<p><u>Empfehlung zur routinierten Anwendung von Zweckkonstruktionen:</u> z.B. etablierte Modelle zur Erklärung von Sachverhalten; widerlegter Irrglauben</p> <p><i>Empfehlbarkeit nimmt zu... ... durch kommunikative Selbstverständigung darüber, ... dass mehr und mehr repräsentative, reliable und valide Studien... ... in ihren Befunden konvergieren bzw. vorhersagegemäß divergieren</i></p>
	<p><u>Anstöße zum Überdenken profess. Lehrkonstruktionen:</u> z.B. Zweifel an eigenem Handeln / Wahrnehmen, Impulse für Veränderungen der Lehrpraxis</p> <p><i>Anstöße sind umso plausibler... ... je stringenter sie aus emp. Befunden abgeleitet sind... ... je transparenter, intersubjektiv nachvollziehbarer diese Befunde sind sowie ... je geeigneter sie dem Praxisfeld zuzuordnen sind und unter den Anforderungen des Handlungsfelds zu beachten sind</i></p>	<p><u>Empfehlungen zur routinierten Anwendung von Lehr-Lern-Konstruktionen:</u> z.B. evidenzbasierte Professionalisierungsangebote</p> <p><i>Empfehlbarkeit nimmt zu... ... durch Verständigung zwischen Akteuren beider Handlungsfelder darüber, ... dass umsetzbar erscheinende Lehr-Lern-Konstruktionen sich stringent ergeben ... aus mehr und mehr konvergierenden bzw. erwartungsgemäß divergierenden Befunden repräsentativer, reliabler und valider Studien</i></p>
	<p>Anstoß zur Überprüfung, zum Überdenken</p>	<p>Empfehlung zur routinierten Anwendung</p>

Abb. 1: Kriterien für den Umgang mit unterschiedlich beschaffenen Ergebnissen empirischer Forschung in den beiden Handlungsfeldern Schule und Wissenschaft

3.1 | Ableitung von Anstößen zur Überprüfung wissenschaftlicher Zweckkonstruktionen:

Wer qualitativ empirische Forschung so versteht wie Barton und Lazarsfeld (1955), dem muss unmittelbar einleuchten, aus empirischen Befunden vor allem Anstöße zum Überdenken von wissenschaftlichen Konstruktionen abzuleiten. Schließlich sieht solche Forschung ihren Auftrag darin, Hypothesen zu generieren, deren weitergehende (Über-)Prüfung lohnt. Doch auch qualitativ empirisch Forschende, die sich anderen epistemologischen und methodologischen Prinzipien verschrieben haben, dürften zustimmen, dass qualitativ empirische Forschung Anstöße zur Irritation bestehender Routinen, zur Überprüfung etablierter Theorien und Forschungsinstrumente, zur explorativen Erschließung neuer Felder und Erprobung neuer Untersuchungsweisen liefern kann und muss. Aus unserer Perspektive gilt Ähnliches darüber hinaus auch für quantitative Befunde empirischer Studien, deren externe Validität (noch) schwer einzuschätzen ist. In all diesen Fällen erscheint es uns sinnvoll, aus den vorliegenden Befunden vor allem Anstöße zur Auslotung von Schnittmengen und Widersprüchen, Inspiration für weitere, ggf. breiter, repräsentativer oder aufwändiger angelegte Forschungsvorhaben zu schöpfen – oder aber, was ebenso wichtig ist, begründete Nachfragen und Zweifel an der Reichweite und Zuverlässigkeit etablierter wissenschaftlicher Modelle und Methoden in den disziplinären Diskurs einzubringen.

Naheliegender ist, dass sich aus solchen Studien zunächst kein erhärteter Konsens über fachliche Untersuchungsgegenstände ableiten lässt. Vermeintliche Gewissheiten infrage zu stellen, neue Forschungsfelder zu erschließen und Inspiration für weitere Forschung bereitzustellen, ist für jede wissenschaftliche Disziplin allerdings unerlässlich.

Andere zur Überprüfung wissenschaftlicher Zweckkonstruktionen anzustoßen vermag nur, wessen Schlüsse aus der empirischen Arbeit *plausibel* sind. Die Plausibilität von Ableitungen beruht wiederum darauf, dass die zugrundeliegende Forschung methodisch kontrolliert und intersubjektiv nachvollziehbar erfolgt und unter Forscherkolleg*innen kommunikativ validiert ist – und die Ableitungen stringent aus dieser hervorgehen.¹⁰

Als Beispiel für eine solche Umgangsweise mag der Weg zur Konstruktion des möglichen Qualitätsaspekts der *Lernerunterstützung im Literaturgespräch* (Magirius et al. In Vorb.) taugen: In einer rekonstruktiven Unterrichtsforschung erwies sich – im Fallvergleich zweier Unterrichtsgespräche zum Text „Der blaue Falke“ von Jürg Schubiger in Gymnasialklassen der Unterstufe – ein Aspekt des betrachteten Lehrer*innenhandelns als besonders bedeutend für eine erfolgreiche kooperative Sinnkonstruktion im Gespräch: Durch Impulse und Nachfragen aktiv (Halte-)„Geländer“ (Harwart & Scherf, 2018, S. 161) für die literarische Sinnbildung der Schüler*innen bereitzustellen. Damit wurde ein Aspekt von Lehrerhandeln im Literaturgespräch in den Vordergrund gestellt, der in der konzeptionellen Diskussion aufgrund seines potenziell lenkenden, das Verstehen einengenden Charakters zumindest längere Zeit als riskant bewertet wurde. Anstelle der Risiken rückt die Studie die Chancen eingreifenden Lehrer*innenhandelns im Literaturgespräch in den Blick. Annahmen über Risiken können auf dieser Grundlage nicht als widerlegt gelten. Dennoch gaben die Befunde der rekonstruktiven Studie den Anstoß zur Modellierung des Aspekts „Lernerunterstützung“, der nun im Zuge einer quantitativen Studie auf eine Weise näher überprüft werden soll, die womöglich stärker verallgemeinerbare Aussagen zu Chancen und Risiken eingreifenden Lehrerhandelns im Unterrichtsgespräch ermöglichen wird.¹¹

¹⁰ Es sei angemerkt, dass uns keine (übertragbaren, auf jegliche Studie anwendbaren) Kriterien bekannt sind, anhand derer die ‚Stringenz‘ einer Ableitung graduell bemessen werden könnte (dies betrifft unsere Argumentation in allen vier Quadranten). Eine eindeutige Stringenz der Ableitungskonstruktion würde vorliegen, wenn ein beforschtes Verfahren – genau so, wie es im Experiment Verwendung findet – in den Unterricht überführt würde (vgl. das Tandemlesen, Kap. 3.4). Ein solches Ableitungshandeln ist allerdings für viele Studien qua ihrer Anlage und Zielsetzung nicht denkbar. Inwiefern eine modifizierte Ableitung noch als stringent aufgefasst werden kann, bleibt insofern Gegenstand von Aushandlungen zwischen Akteur*innen beider Felder.

¹¹ Eine Verwendung als Forschungsinspiration ist freilich keineswegs empirischen Erkenntnissen vorbehalten – einen vergleichbaren Status weisen aus unserer Sicht theoretisch begründete Typiken auf. Beispielsweise erweist sich das – auf sprachphilosophischen Überlegungen gründende – von Lösener vorgeschlagene Verfahren Inszenierendes Lesens (Lösener, 2017) genauso als Inspiration, um zu beforschende Konstrukte zu entwickeln: Kann das vorgeschlagene Schülerhandeln für eine empirische Interventionsstudie operationalisiert werden? Kann das, was als Lernen mit ihm verbunden wird, von Forscherseite in Daten abgebildet werden? Auf eine solche Weise ließe sich erforschen, ob dieses Vorgehen mit einer bestimmten empirischen Evidenz anderen Verfahren gegenüber als überlegen angesehen werden kann, um bestimmte, im Literaturunterricht erwünschte Wirkungen zu erzielen.

3.2 | Ableitung von Anstößen zur Reflexion und Erprobung von „Lehrkonstruktionen“¹²:

Inspirationen, um die eigene (professionelle) Sicht auf bestimmte handlungspraktisch relevante Phänomene zu hinterfragen, können sich aus Erkenntnissen, die unter zuletzt skizzierten Produktionsbedingungen entstanden, auch für Lehrer*innen ergeben. Professionelle Praktiken, normative Rahmungen ihrer Wahrnehmung oder Wissensinhalte von Lehrer*innen zu rekonstruieren (und, daraus folgernd, Zweifel an deren Produktivität resp. Angemessenheit zu schüren), ist der Gegenstand etlicher Studien fachdidaktisch orientierter Forschung. Die aus ihnen resultierenden dichten Beschreibungen, Typologien und Theorien bieten Lehrenden Inspiration; auf deren Grundlage kann über eigene professionelle Haltungen und Handlungen reflektiert werden und Neues kann in Betracht gezogen werden. Rekonstruierte Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster können Lehrende dazu anregen, sich zu fragen: Wie ist mein eigener Umgang mit kultureller Vielfalt, wie der anderer Lehrer*innen in meinem Umfeld, und was schlagen didaktische Konzepte aus welchen Gründen vor (Zanker, 2020)? Wie ist mein Umgang mit Unterrichtsmaterialien im Rechtschreibunterricht und welche plausiblen Alternativen existieren (Schmidt, 2020)? Ähnliche Anstöße können sich auch aus Erkenntnissen (bisher) isolierter quantitativer Studien ergeben. Als Beispiel mag in diesem Fall die bereits erwähnte ÄSKIL-Studie dienen: Trotz deren (von Seiten der Studiendurchführenden selbst thematisierten) Einschränkungen in der Geltung (vgl. Brüggemann et al., 2017) lassen sich aus dieser Studie Inspirationen für die unterrichtliche Praxis gewinnen – so etwa für eine Erprobung von Gesprächsformaten, die an das Treatment anknüpfen, dem Frederking et al. (2020, S. 304) in besonderer Weise die erwünschten personalen literarischen Bildungsprozesse zuschreiben.

Solcherart gewonnene Denkanstöße erscheinen im Praxisfeld Literaturunterricht – ähnlich wie im Praxisfeld der Wissenschaft – ungemein wichtig, um professionelle Haltungen und Handlungen entwickeln zu können.

Wichtig erscheint uns – wie auch bei den wissenschaftlichen Zweckkonstruktionen – ein Bewusstsein der Wissensproduzent*innen um den Status ihres Wissensprodukts, die Plausibilität der Befunde und der aus ihnen abgeleiteten Lehrkonstruktionen. Zu den oben bereits genannten Plausibilitätskriterien treten handlungsbezogene Kriterien hinzu: die adressierten (zukünftigen) Praktiker*innen beurteilen schließlich entlang der wahrgenommenen Gegebenheiten in ihrem Handlungsfeld, für wie relevant sie die Erkenntnisse und Schlussfolgerungen befinden.

3.3 | Ableitung von Empfehlungen zur routinierten Anwendung wissenschaftlicher Zweckkonstruktionen

So wichtig Zweifel am Bestehenden sowie Anstöße zu seiner Überprüfung und zur Erprobung neuer Modellierungen sind, so wichtig ist auch, dass diese auf ein relativ sicheres Fundament bauen können. Einen Beitrag zu rationalem Handeln kann eine wissenschaftliche Disziplin nur leisten, wenn sie aus der Fülle ihrer empirischen Befunde auch Unterscheidungen abzuleiten vermag, welche Theorien und Modelle eher als widerlegt anzusehen sind und welche als erhärtet gelten können, so dass ein routinierter Rückgriff auf sie als die augenblicklich rationalste Wahl gelten muss.

¹² Von Heynitz und Steinmetz nennen als Beispiel für „Lehrkonstruktionen“ Ideen für Aufgaben und Lernmaterialien sowie alternative gedankliche Entwürfe zu kritisch reflektiertem Unterricht (2020, S. 2).

Wie im Abschnitt zum Umgang mit den Ergebnissen quantitativer Forschung bereits angeklungen ist, besteht hier für die empirisch forschende Literaturdidaktik noch sehr großer Handlungsbedarf. Für ein Beispiel eines wissenschaftlichen Modells, das deutlich gesicherter erscheint als die meisten literaturdidaktischen Zweckkonstrukte, richten wir deshalb unseren Blick in die Nachbardisziplin der kognitiven Lesepsychologie. Hier finden wir mit dem Modell des aktiv-konstruktiven, strategie- und vorwissensbasierten, kohärenzorientierten Textverstehens ein über Jahrzehnte hinweg immer wieder bestätigtes und erweitertes Konstrukt, das gemeinhin vor allem aus den Befunden der Studie von van Dijk und Kintsch (1983) abgeleitet wird. Jene Studie zu *Strategies of Discourse Comprehension* baute ihrerseits auf konvergenten Befunden vorangegangener Untersuchungen (u.a. Bransford & Johnson, 1972; Labov, 1972; Sinclair & Coulthard, 1975; Kintsch & van Dijk, 1978; und etlichen anderen) auf. Ihre zentralen Theoreme wurden immer wieder bestätigt und erweitert (vgl. die versammelten Beiträge in van Oostendorp & Goldman, 1999). Infrage gestellte Postulate des Modells wie die Existenz einer propositionalen Textbasis (vgl. den Rückblick in Perfetti & Britt, 1995) können inzwischen als erhärtet gelten: Untersuchungsinstrumente, die auf die unterschiedliche mentale Textrepräsentation jeweils der Textoberfläche, der Textbasis und des Situationsmodells zielen, weisen erkennbare Diskriminanzvalidität auf (vgl. Schmalhofer & Glavanov, 1986; Fletcher & Chrysler, 1990; Zwaan, 1996; Graesser et al., 1997). Entsprechend wird das Modell in zahlreichen Überblickswerken, Einführungsdarstellungen etc. als allgemein anerkannter Forschungsstand, als „state of the art“, angeführt (vgl. für die Linguistik Schnotz, 2005; Schwarz-Friesel & Consten, 2014; für die Lesedidaktik Garbe et al., 2009; Philipp, 2012; Rosebrock & Nix, 2017; Lenhard, 2019; für die Literaturdidaktik Kist, 2017; Thiele, 2019; Kleber, 2021).

Dabei sei daran erinnert, dass der Status eines etablierten wissenschaftlichen Erklärungsmodells, damit auch: die Geltung eines beschreibenden Zweckkonstrukts als „herrschende Meinung“, nicht mit der Erkenntnis endgültiger Wahrheit verwechselt werden darf (vgl. Popper, 1971). Wissenschaftliche Lehrsätze sind niemals unumstößlich; der Fortgang der Forschung lebt davon, dass auch etablierte Modelle immer wieder infrage gestellt und der kritischen Prüfung unterzogen werden (für das oben genannte Modell des Textverstehens vgl. in der Lese- und Literaturdidaktik u. a. Grzesik, 2005; Odendahl, 2012; Schultz-Pernice, 2019).

Dessen unbeschadet ist wissenschaftlicher Erkenntnisfortschritt allerdings ebenso darauf angewiesen, sorgfältig zwischen solchen erhärteten und relativ hohe Gewissheit beanspruchenden Erklärungskonstrukten und anderen, bisher noch nicht im selben Maße gesicherten oder gar empirisch eher als widerlegt anzusehenden Konstruktionen und Theorien zu unterscheiden und erstgenannte als relativ gesichertes Wissen weiterzugeben – um Forschenden, die nach soliden Prämissen für Interventionsstudien o. Ä. suchen, gesicherte Fundamente bereitzustellen, aber auch, um Lehrer*innen, die nach Erklärungen für Phänomene in ihrem Tätigkeitsfeld suchen, solche bereitzustellen.

3.4 | Ableitungen unterrichtspraktisch relevanter Konstruktionen mit ‚abgesicherter Empfehlbarkeit‘ zur routinierten Anwendung (evident bewährte Praktiken des Lehrens, Diagnostizierens, Bewertens ...)

Ein Beispiel für eine solche Ableitung – die wir für angemessen halten – scheint uns im unmittelbaren disziplinären Umfeld vorzuliegen: In der sog. „Frankfurter Hauptschulstudie“ (u. a. Rosebrock et al., 2010; Nix, 2011) erwies sich das „Tandemlesen“ als einer anderen Methode überlegen, um die Leseflüssigkeit von Schüler*innen in der Unterstufe der Hauptschule zu fördern. Die Studie selbst knüpft an methodisch vorbildliche Studien, vorrangig des angloamerikanischen Sprachraums, an; die untersuchten Konstrukte (Leseflüssigkeit, Lesemotivation, Leseverstehen) sind wohlbekannt, breit beforscht und unterscheiden sich hinreichend von weiteren Konstrukten, die im bildungsforscherischen Blick auf das Lesenlernen Verwendung finden. Das beforschte Vorgehen selbst (das sog. „Tandemlesen“) ist eine für Lehrer*innen unschwer erwerbende Unterrichtspraxis, da sie in ihrer Zielsetzung und den Details ihrer Umsetzung sowohl eindeutig und für Praktiker*innen nachvollziehbar gerahmt als auch verständlich ist.

Sowohl im Hinblick auf die Gewissheit der zugrunde gelegten Befunde als auch bezüglich der Akzeptabilität und Machbarkeit des konstruierten Vorgehens unterscheidet sich das „Tandemlesen“ aus unserer Sicht insofern z. B. vom erwähnten Verfahren der „affective evaluation“, für das Levine et al. sich nicht auf breite, konvergente Befunde stützen konnten, oder von der bei Frederking et al. erfolgenden Gegenüberstellung „kognitiv-analytisch“ vs. „ästhetisch ausgerichteter Kommunikation“, die so wie modelliert wohl weniger anschlussfähig an gängige Handlungs- und Wahrnehmungsmuster von Lehrer*innen sind (wohlgemerkt: diesen Anspruch trugen sie auch gar nicht in sich). Aus der Frankfurter Hauptschulstudie samt ihren Vorläufer- und Nachfolgestudien also abzuleiten, dass Tandemlesen so wie modelliert und beforscht im Unterricht von nichtgymnasialen Unterstufenklassen implementiert werden sollte, um die Leseflüssigkeit der Schüler*innen zu fördern, erscheint uns demgemäß gerechtfertigt. Es ist mit einiger *Gewissheit* davon auszugehen, dass die investierte Zeit effektiv zur Förderung der Leseflüssigkeit (und vermittelt: zu einer bedingten Erhöhung von Lesekompetenz und -verstehen) vieler Schüler*innen beiträgt; die Empfehlung ist insofern angemessen ‚abgesichert‘. Seit etlichen Jahren wird das Vorgehen über Publikationen, die sich an Lehrer*innen richten (z. B. Rosebrock et al., 2010) und Fortbildungsanstrengungen der Schuladministration (z. B. in Hessen, Rheinland-Pfalz und Bayern) Lehrenden vorgestellt – mit dem Ziel, dass diese es im Unterricht einsetzen. Ableitungen aus Erkenntnissen benachbarter Studien, die sich auf die Verwendung des Verfahrens in der Grundschule beziehen, finden sogar Eingang in staatliche Steuerungsinstrumente.¹³ Damit wäre allerdings bereits eine noch höhere Verbindlichkeit aufgerufen – die jenseits des Handlungsfelds (Bildungs-)Wissenschaft liegt.

Für die schulische Lehre obliegt das Festlegen von Inhalten und professionellen Vermittlungsweisen der Bildungsadministration. Weit gefasste Gebote wie Lehrpläne ebenso wie punktuelle Gebote (vgl. o. das verpflichtende Tandemlesen in Hamburger Grundschulen) und Verbote

¹³ So hat die Hansestadt Hamburg angekündigt, alle 200 Grundschulen verpflichten zu wollen, eine Form des Tandemlesens in den höheren Jahrgängen zu implementieren. Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung. (2019, 11. Dezember). „Lesen mit BiSS“ – Systematische Leseförderung an Hamburger Grundschulen. <https://www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/13330280/2019-12-11-bsb-lesefoerderung-grundschule>, abgerufen am 08.03.2021.

(etwa der Methode „Lesen durch Schreiben“ in mehreren Bundesländern) bestimmen die Handlungsspielräume von Lehrer*innen im Fach Deutsch. Oft beanspruchen sie dabei, wie an den genannten Beispielen deutlich wird, nicht allein formal demokratische, sondern auch (aus empirischen Forschungsergebnissen abgeleitete) wissenschaftliche Legitimation. Wir empirisch (bildungs-)forschenden Wissenschaftler*innen sind demgemäß als (beratende) Expert*innen potenziell durchaus einflussreich. Der damit verbundenen Verantwortung würden wir allerdings nur gerecht, wenn wir diese Rolle im Bewusstsein um die besonders hohen Maßstäbe wahrnehmen, die an die Ableitung *administrativer Vorgaben* aus ‚gesicherten Empfehlungen‘ (vgl. o.) anzulegen sind, und diese Maßstäbe transparent kommunizieren: Bindende politische Vorgaben können nur insofern wissenschaftliche Legitimation beanspruchen, wie sie zwingend aus einem erhärteten Forschungsstand hervorgehen, an dem kaum mehr plausible Zweifel bestehen können.

Wie aus den vorangegangenen Ausführungen hervorgeht, dürften derart eindeutig erhärtete Erkenntnisse sehr rar sein. Damit ist allerdings nicht gesagt, dass die Kultusbürokratie Lehrpläne für den Literaturunterricht nicht legitimerweise erstellen kann. Sollten sie auf empirisch hergestelltes wissenschaftliches Wissen rekurrieren, ist es allerdings an uns Wissenschaftler*innen klarzustellen, welche Geltung die Erkenntnisse und abgeleiteten Empfehlungen beanspruchen (und welche nicht). Es wäre dann bspw. in unserem Interesse aufzuzeigen, dass die politische Entscheidung, „Lesen durch Schreiben“ zu verbieten, sich nicht im selben Maß auf einen gesicherten Stand empirischer Erkenntnis stützen kann, wie dies etwa im Falle der Evolutionstheorie oder des anthropogenen Klimawandels gegeben ist.

4 | Ausblick

Wir haben im vorigen Kapitel eine Matrix vorgeschlagen, wie der Status didaktischer Ableitungen aus empirischen Erkenntnissen in der Literaturdidaktik gemäß deren Entstehungsbedingungen eingeschätzt werden kann. Wir sind gespannt darauf, inwiefern sich Forscher*innen in ihr wiederfinden – oder auch nicht. Unsere Teildisziplin einer „praktischen Wissenschaft“ hätte schließlich auch dann gewonnen, wenn die skizzierte Matrix eine Diskussion anstoßen würde, in deren Folge sie durch eine funktionalere ersetzt würde.

Im Ganzen haben wir wohl etliche Limitierungen aufgezählt und Selbstbeschränkungen ange mahnt. Angesichts des Umstands, dass wir in unserer Disziplin bisher offensichtlich kaum über Wissen verfügen, das als umfassend validiert gelten kann (vgl. o.), erscheint uns diese Zurückhaltung angemessen. Ebenso dringlich erscheint die Folgerung, dass höhere Gewissheit herzustellen in den Blick geraten sollte. Dafür bedarf es u. E. eines disziplinären Kulturwandels hin zu mehr gegenseitiger Bezugnahme, geteilten Begriffen für Zweckkonstrukte und Offenheit für Replikations- und Revisionsversuche.

Quantitative Studien, in denen neue Messverfahren entwickelt wurden, betonen häufig die Innovativität ihres Instrumentes; qualitative Studien betonen oft ihr induktives oder abduktives Vorgehen. Womöglich wird darüber in beiden Paradigmen die Suche nach Anschlussfähigkeit an verwandte Vorgehensweisen und Erkenntnisse (oder auch die konturierte Abgrenzung von diesen) vernachlässigt. Im Ergebnis verfügen wir nun über zahlreiche konkurrierende Instru-

mente zur Messung von literalen Schülerfähigkeiten, Verfechter unterschiedlicher Literaturtheorien haben ihre (selbst validierten) Modelle literarischer Rezeptionskompetenz nebeneinandergestellt und zahlreiche explorative Studien haben einzelne Gegenstandsbereiche aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht – so z.B. Holder (2019) und die LiMet-Studie (vgl. Pieper & Strutz, 2018) das Metaphernverstehen. Im quantitativen Bereich erschwert die Betonung (oft nur geringfügiger!) konzeptueller Differenzen die Ermittlung von Konvergenz- und Diskriminanzvalidität; das Potenzial qualitativer Studien zur Theorieentwicklung könnte wohl besser ausgeschöpft werden, wenn die Suche nach Schnittmengen unter ihren Befunden verstärkt würde (vgl. Proske & Rabenstein, 2018, S. 13) – auch international (vgl. Winkler, 2021). Nicht zuletzt wurden in diesem Bereich inzwischen zahllose plausible Hypothesen generiert, deren Überprüfung lohnenswert wäre.

Diesem Kulturwandel könnten Tagungen, Publikationsprojekte etc. Gestalt verleihen, deren Ziel explizit die Verständigung über Schnittmengen zwischen unseren Zweckkonstruktionen und die Bearbeitung der tatsächlich offenen Widersprüche zwischen den Befunden unterschiedlicher Studien ist. Sehr hilfreich wäre in diesem Zusammenhang auch der Auf- und Ausbau sowie die Nutzung zentraler Datenbanken (wie sie die Gesprächsforschung bereits interdisziplinär aufbaut), in denen die Rohdaten literaturdidaktisch-empirischer Studien und erfolgte Primäranalysen kommentiert und übersichtlich dem interessierten Fachpublikum zugänglich gemacht werden, um Re-Analysen, Reproduktionsstudien und Meta-Studien zu erleichtern.

Literaturverzeichnis

- Barton, A. H., & Lazarsfeld, P. F. (1955). Some Functions of Qualitative Analysis in Social Research. In T. W. Adorno & W. Dirks (Eds.), *Sociologica. Aufsätze, Max Horkheimer zum sechzigsten Geburtstag gewidmet*. (pp. 321–361). Europäische Verlagsanstalt.
- Behörde für Schule und Berufsbildung. (2019, 11. Dezember). „Lesen mit BiSS“ – Systematische Leseförderung an Hamburger Grundschulen. <https://www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/13330280/2019-12-11-bsb-lesefoerderung-grundschule>, abgerufen am 08.03.2021.
- Böhme, K., Bertschi-Kaufmann, A., Pieper, I., Fässler, D., Depner, S., Kernen, N., & Siebenhüner, S. (2018). Leseverstehen und literarische Bildung. Welche Schwerpunkte setzen Lehrpersonen in ihrem Deutschunterricht und welche Texte wählen sie aus? Erste Befunde der TAMoLi-Studie. In *Leseforum* (3).
- Boelmann, J. (2018). *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik* (3 Bände). Schneider Hohengehren.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (5th ed.). Leske + Budrich.
- Bransford, J., & Johnson, M. (1972). Contextual Prerequisites for Understanding. Some Investigations of Comprehension and Recall. In *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* (11), 717–726.
- Bräuer, C., & Winkler, I. (2012). Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. In *Didaktik Deutsch* (33), 74–91.

- Brüggemann, J., Frederking, V., Albrecht, C., Drewes, J., Henschel, S., & Gölitz, D. (2015). Literarische Interpretations- und Kommunikationskulturen im Blick empirischer Forschung. In M. Lessing-Sattari, M. Löhden, A. Meissner, & D. Wieser (Eds.), *Interpretationskulturen*. (pp. 219–242). Peter Lang.
- Brüggemann, J., Albrecht, C., Frederking, V., & Gölitz, D. (2017). Literarisches Lernen durch Unterrichtsgespräche. Ein Beitrag über Unterrichts- als Interventionsforschung und deren Herausforderung für eine empirische Literaturdidaktik. In C. Dawidowski (Ed.), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte*. (pp. 61–79). Peter Lang.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. In: *Psychological Bulletin* (56), 81–105.
- Dawidowski, C., Hoffmann, A. R., & Stolle, A. R. (unter Mitarbeit von Meier, C., & Wolf, J.) (2019). Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe. Peter Lang.
- Diekmann, A. (2017). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (11th ed.). Rowohlt.
- Feyerabend, P. (1975). *Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie*. Suhrkamp.
- Fletcher, C. R., & Chrysler, S. T. (1990). Surface forms, textbases, and situation models. Recognition memory for three types of textual information. In *Discourse Processes* 13(2), 175–190.
- Flick, U. (1987). Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In J. Bergold, & U. Flick (Eds.), *Ein-Sichten: Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung*. dgvt-Verlag. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssaoar-25865>
- Flick, U. (2019). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In N. Baur, & J. Blasius (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_33
- Frederking, V., Brüggemann, J., & Albrecht, C. (2020). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Quantitative und qualitative Zugänge zu einer besonderen Form personaler und funktionaler literarischer Bildung. In F. Heizmann, J. Mayer, & M. Steinbrenner (Eds.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. (pp. 295–314). Schneider.
- Freudenberg, R. (2012): *Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte*. Springer VS.
- Garbe, C., Holle, K., & Jesch, T. (2009). *Texte lesen. Lesekompetenz, Textverstehen, Lesedidaktik*. Schöningh.
- Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. In *Psychological Review* (101), 371–395.
- Graesser, A., Millis, K., & Zwaan, R. (1997). Discourse comprehension. In *Annual Review of Psychology* (48), 163–189.
- Grzesik, J. (2005). *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. Waxmann.
- Hammond, K. (1998). Ecological Validity. Then and Now. In *Newsletter of the Brunswik Society*. <https://www.albany.edu/cpr/brunswik/notes/essay2.html>

- Harwart, M., & Scherf, S. (2018). „Vielleicht muss man aber auch so damit leben können und es aushalten.“ Zur Bedeutung des Lehrerhandelns in schulischen ästhetischen Rezeptionsprozessen (gemeinsam mit Harwart, M.). In D. Scherf, & A. Bertschi-Kaufmann (Eds.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. (pp. 149–163). Juventa.
- Heins, J. (2016). Die Rolle von (Teil-)Ergebnissen im Aufgabenverstehens- und Textverstehensprozess zu einem literarischen Text. In *ZISU* (5), 28–45.
- Heins, J. (2017). *Lenkungsgrade im Literaturunterricht. Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen*. Springer VS.
- Heizmann, F. (2018). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Schneider.
- Henschel, S., Meier, C., & Roick, T. (2016). Effects of Two Types of Task Instructions on Literary Text Comprehension and Motivational and Affective Factors. In *Learning and Instruction* (44), 11–21.
- Himme, A. (2007). Gütekriterien der Messung: Reliabilität, Validität und Generalisierbarkeit. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter, & I. Wolf (Eds.) *Methodik der empirischen Forschung*. (pp. 375–390). Gabler.
- Holder, F. (2019). *Wege zum Metaphernverstehen. Ein Zeichensystemübergreifender Ansatz zur Didaktik der Metapher mit empirischer Fundierung*. Schneider Hohengehren.
- Horn, K. (Ed.) (1979). *Aktionsforschung*. Syndikat.
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur, & J. Blasius (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (pp. 153–166). Springer.
- Kepser, M. (2013). Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In *Didaktik Deutsch* (34), 52–68.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. In *Science*, 342(18), 377–380.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Discourse Comprehension and Production. In *Psychological Review*, 85(5), 363–394.
- Kirk, J. & Miller, M. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Sage.
- Kist, M. (2017). *Visualisierungen in der Literaturdidaktik. Präferenzen von Schüler_innen der Klassenstufen 4 bis 6 im Umgang mit erzähltextbezogenen Bildern sowie Bildwirkungen im Bereich der Kognition und Lesemotivation*. Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. https://phfr.bsz-bw.de/files/712/Dissertation_Kist_2017.pdf
- Kleber, C. (2021). *Inferenzbildung bei literarischem Textverstehen*. Cuvillier.
- Klüver, J. (1979). Kommunikative Validierung. In T. Heinze (Ed.), *Theoretische und methodologische Überlegungen zum Typus hermeneutisch-lebensgeschichtlicher Forschung*. (pp.68–84). Fernuniversität Hagen.
- König, L. (2020). *Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens. Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Fiktionsverstehen und literarischer Grundkompetenz*. Schneider Hohengehren.
- Krebs, D., & Menold, N. (2019). Gütekriterien quantitativer Sozialforschung. In N. Baur, & J. Blasius (Eds.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (pp. 489–504). Springer VS.
- Kromrey, H., Roose, J., & Strübing, J. (2016). *Empirische Sozialforschung* (13th ed.). UVK.

- Kubik, S. (2018). Eine Geschichte von „fäulnis, kot und tod“. Wie unterschiedlich Schüler/-innen eine Geschichte auffassen können. In D. Scherf, & A. Bertschi-Kaufmann (Eds.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. (pp. 56–69). Beltz.
- Kuhn, T. (1967). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Suhrkamp.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Philadelphia Press.
- Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen, Diagnostik, Förderung*. Kohlhammer.
- Levine, S., & Horton, W. (2013). Using Affective Appraisal to Help Readers Construct Literary Interpretations. In *Scientific Study of Literature*, 3(1), 105–136.
- Levine, S., & Horton, W. (2015). Helping High School Students Read Like Experts. Affective Evaluation, Salience, and Literary Interpretation. In *Cognition and Instruction*, 33(2), 125–153.
- Levine, S. (2018). Using Everyday Language to Support Students in Constructing Thematic Interpretations. In *Journal of the Learning Sciences*, 28(1), 1–31.
- Levine, S., & Trepper, K. (2019). Theory, Design, and Teacher Experience in a Literature Focused Professional Development. In *L1* (19), 1–41. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.04.05>
- Lösener, H. (2017). *Gegenstimmen. Eine Dramendidaktik. Mit Leseübungen zu Szenen aus Brechts Furcht und Elend des Dritten Reiches*. Schneider Hohengehren.
- Magirius, M. (2020). *Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte*. Springer.
- Magirius, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (in Vorb.). Lernerunterstützung im Literaturgespräch. Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. In *SLLD. Sprach-literarisches Lernen in der Deutschdidaktik*. (eingereicht)
- Masanek, N., & Doll, J. (2020). Vernetzung ja, aber ohne Fachwissenschaft? Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. In *Didaktik Deutsch*, 25(48), 36–54.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12th ed.). Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6th ed.). Beltz.
- Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Beltz Juventa.
- Odendahl, J. (2012). Lesen, Kompetenz und Bildung. Nachtrag zu einer verstummenden Diskussion. In D. Frickel, C. Kammler, & G. Rupp (Eds.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. (pp. 105–117). Fillibach.
- Odendahl, J. (2021). Literaturdidaktik der Individualität. Vier Einwände gegen das Paradigma der Wirkungsforschung in ästhetisch-pädagogischen Belangen. In *Literaturdidaktik im Dialog*. <https://litdidakt.hypotheses.org/30>
- Ossner, J. (1999). Sprache und Literatur. Institution und Wissensintegration. In *Lesezeichen*, Sonderheft 1, 26–47.
- Panero, M. E., Weisberg, D. S., Black, J., Goldstein, T. R., Barnes, J. L., Brownell, H., & Winner, E. (2016). Does reading a single passage of literary fiction really improve theory of mind? An attempt at replication. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), 46–64.

- Perfetti, C., & Britt, A. (1995). Where do propositions come from? In C. Weaver, S. Mannes, & R. Fletcher (Eds.), *Discourse comprehension. Essays in honor of Walter Kintsch*. (pp. 11–34). Erlbaum.
- Pflugmacher, T. (2017). Sequenzanalytische Unterrichtsrekonstruktion als literaturdidaktische Grundlagenforschung. Eine Fallanalyse zur literarischen Textschwierigkeit im Handlungsfeld Deutschunterricht und ihre Bedeutung für eine literatur-pädagogisch-professionalisierende Lehrerbildung. In C. Dawidowski, & A. Hoffmann (Eds.), *LehrerInnen- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik*. (pp. 13–33). Peter Lang.
- Philipp, M. (2012). *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Klett-Kallmeyer.
- Pieper, I. (2017). Zur Gegenstandskonstitution im Lese- und Deutschbuch am Beispiel von Goethes „Willkommen und Abschied“. In D. Scherf (Ed.) *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. (pp. 62–78). Schneider Hohengehren.
- Pieper, I., & Strutz, B. (2018). Learners' approaches to poetic metaphor: A think aloud study with secondary school students in Grade 6 and 9. In *L1* (18), 1–35.
- Pieper I., & Scherf, D. (2019). „Was ‚ist‘ der literarische Text im Literaturunterricht?“ Beobachtungen zu Bronskys Scherbenpark in einer neunten Gymnasialklasse. In C. Bräuer & N. Kern (Eds.). *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik*. (pp. 137–154). Peter Lang.
- Popper, K. (1971): *Logik der Forschung*. Mohr.
- Prediger, S., Parchmann, I., Hamann, M., & Frederking, V. (2016). Unterrichtsqualität braucht Fachlichkeit. Zur Bedeutung fachdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung als Bindeglied zwischen Forschung und Praxis. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Ed.), *Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung*. (pp. 343–349). BMBF.
- Prose, M., & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In dies. (Eds.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren*. (pp. 7–24). Klinkhardt.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4th ed.). Oldenbourg.
- Quine, W. (1981). *Theories and Things*. Harvard University Press.
- Rietz, F. (2017). *Perspektivübernahmekompetenz. Ein literaturdidaktisches Modell*. Schneider.
- Roick, T., Frederking, V., Henschel, S., & Meier, C. (2013). Literarische Textverstehenskompetenz bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schulformen. In A. Bertschi-Kaufmann, & C. Rosebrock (Eds.) *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. (pp. 69–84). Juventa.
- Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D., & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. In *Didaktik Deutsch*, 28, 33–58.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (8th ed.). Schneider Hohengehren.
- Rossiter, J. (2008). Content Validity of Measures of Abstract Constructs in Management and Organizational Research. In *British Journal of Management*, 19, 380–388.
- Scherf, D. (2013). *Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Springer VS.

- Schmalhofer, F., & Glavanov, D. (1986). Three components of understanding a programmer's manual. Verbatim, propositional, and situational representations. In *Journal of Memory and Language*, 25 (3), 279–294.
- Schmelz, M. (2009). *Texte überarbeiten im Deutschunterricht der Hauptschule. Eine empirische Untersuchung zur Rezeption schreibdidaktischer Neuerungen*. Schneider.
- Schmidt, F. (2018). *Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Lehrpersonen im Fach Deutsch. Didaktische Rekonstruktion eines onlinebasierten Diagnoseverfahrens für die Unterrichtspraxis*. Peter Lang.
- Schmidt, R. (2020). *Zur Bedeutung didaktische Artefakte im Rechtschreibunterricht. Eine qualitative Studie zum Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien durch Lehrpersonen*. Springer VS.
- Schnotz, W. (2005). Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik. In H. Blühdorn, E. Breindl, & U. Waßner (Eds.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. (pp. 222–238). de Gruyter.
- Schultz-Pernice, F. (2019). *Die Literatur der Literaturdidaktik. Grundlegung und Entwurf einer literaturdidaktischen Objektkonstitution aus deutschdidaktischer Perspektive*. Metzler.
- Schütze, F. (2002). Das Konzept der sozialen Welten im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In I. Keim, & W. Schütte (Eds.), *Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag*. (pp. 57–83). Gunter Narr.
- Schwarz-Friesel, M. & Consten, M. (2014). *Einführung in die Textlinguistik*. WBG.Siebenhüner.
- Seyler, D. (2020). *Individuelle Textbegegnung und kooperative Aufgabenbearbeitung. Verstehensprozesse beim Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren*. Springer VS
- Siebenhüner, S., Depner, S., Fässler, D., Kernen, N., Bertschi-Kaufmann, A., Böhme, K. & Pieper, I. (2019). Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I. Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMoLi. In *Didaktik Deutsch*, 24(47), 44–64.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. In *Praxis Deutsch*, 200, 6–15.
- Stamann, C., Janssen, M., & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung. In *Forum Qualitative Sozialforschung*, 17. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2581/4022>
- Stiller, T. (2018). *Literärästhetische Verstehenskompetenz in der Grundschule*. Schneider Hohengehren.
- Thiele, J. (2019). *Kontextualisiertes Textverstehen im Literaturunterricht*. Schneider Hohengehren.
- Truschkat, I., Kaiser, M., & Reinartz, V. (2005). Forschen nach Rezept? Anregungen zum praktischen Umgang mit der Grounded Theory in Qualifikationsarbeiten. In *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(2), Art. 22. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs0502221>
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Benjamins.
- van Oostendorp, H., & Goldman, S. (1999) (Eds.). *The Construction of Mental Representations During Reading*. Erlbaum.
- von Heynitz, M., & Steinmetz, M. (2020). *Die Konstruktion stärken. Motivation und Ziele der Tagung*. Call for Papers zur gleichnamigen Fachtagung an der PH Weingarten am 27./28. September 2021.
- Wieser, D. (2008). *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Wiezorek, C. (2017). Vermittlungshandeln und Aneignungsprozesse im Literaturunterricht rekonstruktiv erforschen. Ein Kommentar aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In D. Scherf (Ed.), *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. (pp. 126–144). Schneider Hohengehren.
- Winkler, I. (2021). Literarisches Lernen im Spiegel internationaler Forschung. In *SLLD* (1). <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2021.8771>
- Zanker, P. (2020). *Vermittler – Bewahrer – Wächter. Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Kultur*. <https://doi.org/10.17904/ku.opus-654>
- Zwaan, R. (1996). Towards a Model of literary Comprehension. In B. Britton & A. Graesser (Eds.), *Models of Understanding Text*. (pp. 241–255). Taylor and Francis.

Autor*inneninformation

Dr. Mark-Oliver Carl ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Insitut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Seine Forschungsinteressen liegen in der Erforschung literarischer Rezeption, literarästhetischer Erfahrung und kulturellen Wissenserwerbs

Mark-Oliver Carl
Universität zu Köln
Institut für deutsche Sprache und Literatur II
Albertus-Magnus-Platz
D-50923 Köln
mcarl@uni-koeln.de

Daniel Scherf ist Professor für Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Seine Forschungsinteressen sind die fachdidaktische Lehrer*innen- und Unterrichtsforschung, die Praxis der Erwachsenenalphabetisierung sowie methodologische Fragen empirischer fachdidaktischer Forschung.

Daniel Scherf
Pädagogische Hochschule Heideberg
Insitut für deutsche Sprache und Literatur
Im Neuenheimer Feld 561
D-69120 Heidelberg
scherf@ph-heidelberg.de