k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung 10, 2026, S. 47–67.
https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2026.3

Anna Ulrike Franken

Überzeugungen von Lehrkräften der Sekundarstufe I im Kontext des materialgestützten Schreibens – Eine dokumentarische Rekonstruktion fachbezogener Überzeugungen

Abstract

Die Studie untersucht, wie epistemische Überzeugungen von Lehrkräften der Sekundarstufe I zum Lesen und Schreiben sowie ihre Vorstellungen von Lernenden die Wahrnehmung des materialgestützten Schreibens als Prüfungsformat prägen. Grundlage sind problemzentrierte Interviews mit sechs Lehrkräften, die im Schuljahr 2014/15 in einer frühen Implementationsphase des Aufgabenformats geführt und mithilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Die Rekonstruktionen zeigen unterschiedliche Akzentuierungen zwischen transmissional und transaktional geprägten Überzeugungen. Zudem wird deutlich, dass die Wahrnehmung des Prüfungsformats im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen wie Materialfülle, Zeitdruck und Bewertungslogik erfolgt. Die Ergebnisse sind explorativ und dienen der hypothesenbildenden Einordnung fachbezogener Überzeugungen zum materialgestützten Schreiben.

This study examines how secondary school teachers' epistemic beliefs about reading and writing, as well as their conceptions of students, shape their perceptions of *materialgestütztes Schreiben* as an examination format. The analysis is based on problem-centred interviews with six teachers conducted in the 2014/15 school year, during an early phase of the curricular implementation of the format and analysed using the documentary method. The reconstructions reveal different emphases between transmissional and transactional beliefs. At the same time, individual cases show domain-specific tensions between beliefs about reading and writing. The findings also indicate that perceptions of the examination format are shaped by institutional conditions such as the amount of material, time constraints, and assessment logic. The results are exploratory and contribute to a hypothesis-generating interpretation of subject-related beliefs about *materialgestütztes Schreiben*.

Schlagwörter

Epistemische Überzeugungen, Bilder von Schüler*innen, Materialgestütztes Schreiben, Institutionelle Rahmenbedingungen, Dokumentarische Methode
Epistemic beliefs, conceptions of students, material-based writing, institutional conditions, documentary method

Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

1. Einleitung

Das materialgestützte Schreiben verlangt auf der Grundlage kontinuierlicher und diskontinuierlicher Dokumente die Produktion eines adressatenorientierten informierenden oder argumentierenden Textes und integriert dabei komplexe Lese- und Schreibprozesse (vgl. Abraham et al., 2015; Philipp, 2017; Steinmetz, 2025). In der fachdidaktischen Diskussion wird daher die Bedeutung polytextueller Lese- und Schreibprozesse betont, die als zentral für die Bewältigung dieses Formats gelten (vgl. Philipp, 2017; Schüler, 2017).

Die Qualität der dabei entstehenden Texte hängt jedoch nicht allein von den Fähigkeiten der Lernenden ab. Studien zeigen, dass auch ihre lese- und schreibbezogenen Überzeugungen eine Rolle spielen, insbesondere in der Wechselwirkung mit der Fähigkeit, Inhalte aus mehreren Texten zu synthetisieren (vgl. Mateos et al., 2011; Mateos et al., 2012).

In der Forschung werden solche Überzeugungen häufig entlang der Modelle Transmission und Transaktion beschrieben. Während im Transmissionsmodell Lesen und Schreiben primär als informationsübertragende Prozesse verstanden werden, begreift das Transaktionsmodell Textarbeit als wechselseitige Bedeutungs- und Wissenskonstruktion im Zusammenspiel von Leserin, Schreiberin und Text (vgl. Schraw & Bruning, 1996; White & Bruning, 2005).

Auch für das materialgestützte Schreiben ist daher anzunehmen, dass unterschiedliche Vorstellungen von Textarbeit den Umgang mit Materialien beeinflussen (vgl. Franken, 2020).

Während die oben genannten Studien den Fokus auf Lernende richten, untersucht die vorliegende Studie die Perspektive der Lehrkräfte. Deren Überzeugungen sind deshalb bedeutsam, weil sie Unterrichtsentscheidungen prägen. Zugleich sind sie durch Prüfungsanforderungen, curriculare Standards und schulische Konventionen institutionell gerahmt (vgl. Wieser et al., 2021, S. 159-161; Wieser, 2024, S. 4). Das materialgestützte Schreiben ist deshalb insbesondere als Prüfungsformat ein aufschlussreicher Untersuchungsgegenstand, weil sich hier epistemische Überzeugungen und Bilder von Schüler*innen unter institutionellen Bedingungen verdichten. Für den Literaturunterricht ist bereits gezeigt worden, dass Überzeugungen von Lehrkräften mit potenzial- oder defizitorientierten Vorstellungen über Lernende verschränkt sein können und didaktische Entscheidungen beeinflussen (vgl. Lessing-Sattari, 2018, S. 14; Wieser, 2024, S. 17). Daran anknüpfend lässt sich fragen, ob sich eine solche Verschränkung auch in anderen fachlichen Kontexten zeigt. Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende explorative Interviewstudie, wie a) lese- und schreibbezogene epistemische Überzeugungen und potenzial- bzw. defizitorientierte Bilder von Schüler*innen von Lehrkräften der Sekundarstufe I ihre Wahrnehmung des materialgestützten Schreibens als Prüfungsformat prägen und b) wie sich diese Deutungen im Spannungsfeld institutioneller Rahmenbedingungen strukturieren.

Zunächst wird der theoretische Rahmen der Studie skizziert (Kapitel 2). Darauf aufbauend werden das methodische Vorgehen sowie Datenerhebung und -auswertung erläutert (Kapitel 3 und 4). Im Zentrum des empirischen Teils steht anschließend die Rekonstruktion der

lese- und schreibbezogenen Überzeugungen entlang der heuristischen Unterscheidung von Transmission und Transaktion (Kapitel 5). Die Ergebnisse werden anschließend im Hinblick auf institutionelle Rahmenbedingungen kontextualisiert (Kapitel 6), bevor sie abschließend in die fachdidaktische Überzeugungsforschung eingeordnet und hinsichtlich ihrer Reichweite sowie weiterführender Perspektiven diskutiert werden (Kapitel 7).

2. Verortung im Kontext der deutschdidaktischen Forschung zu Überzeugungen

Die Überzeugungsforschung hat in der Deutschdidaktik in den letzten zwei Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen. Forschungsschwerpunkte liegen bislang vor allem im Bereich der Literaturdidaktik (u. a. Kunze, 2004; Wieser, 2008; Stolle, 2017; Magirius, 2020; Lessing-Sattari, 2018; Matz, 2021; Wieser, 2024).

Für die Lesedidaktik liegen rekonstruktive Studien zu handlungsleitenden Konzepten und Lesefördermaßnahmen vor (Scherf, 2013; Schmidt, 2018; Kamzela, 2019).

Im Bereich Schreibdidaktik ist die Forschung weniger umfangreich und umfasst Arbeiten zu Revisionsüberzeugungen (Schmelz, 2009), zu schreibprozessbezogenem Wissen und berufsbezogenen Überzeugungen (Sturm et al., 2016) sowie zu Selbstwirksamkeit im Schreibunterricht (Jagemann & Schwinning, 2023). Einzelne Studien befassen sich zudem mit Überzeugungen im Kontext von Orthografie (Wiprächtiger-Geppert et al., 2022) und Mehrsprachigkeit (Pohlmann-Rother et al., 2023).

In der Forschung zu lese- und schreibbezogenen Überzeugungen werden beide Bereiche bislang jedoch überwiegend getrennt voneinander betrachtet (vgl. die oben genannten Studien). Gerade im materialgestützten Schreiben ist ihre Verschränkung jedoch besonders relevant. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, mögliche wechselseitige Bezüge zwischen lese- und schreibbezogenen Überzeugungen zu untersuchen. An dieser Stelle setzt die vorliegende Studie an.

Zur theoretischen Fundierung wird an die Definition berufsbezogener Überzeugungen von Reusser und Pauli (2014) angeschlossen. Sie verstehen Überzeugungen von Lehrkräften als „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über Lehr-Lernprozesse, Lehrinhalte, die Rollen von Lernenden und Lehrenden sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung“, die dem beruflichen Denken und Handeln Orientierung geben (Reusser & Pauli, 2014, S. 642 f.). Überzeugungen fungieren damit als Filter für die Interpretation von Erfahrungen, als Rahmen für Problemlösungen und als Leitlinien für Zielsetzungen – unabhängig davon, ob sie bewusst oder unbewusst sind (Fives & Buehl, 2012, S. 478).

In der Forschung wird die Abgrenzung von Überzeugungen und Wissen kontrovers diskutiert. Überzeugungen können komplexe, auch widersprüchliche Systeme bilden und un-

terschiedlich stark handlungsleitend sein (Buehl & Beck, 2015). Wissen wird als intersubjektiv überprüfbares und an fachlichen Geltungsansprüchen orientiertes Konstrukt verstanden, während Überzeugungen stärker subjektiv geprägt sind und nicht primär nach den Kategorien „richtig“ oder „falsch“ beurteilt werden (Thompson, 1992; Pajares, 1992; Fives & Buehl, 2012). Zugleich sind die Übergänge fließend, da Überzeugungen von Lehrkräften oft als Wissen wahrgenommen werden (Pajares, 1992; Thompson, 1992). Relevant für die Studie ist, dass Überzeugungen sowohl widersprüchlich und teils unbewusst sein können als auch das Handeln von Lehrkräften im Unterricht prägen (Reusser & Pauli, 2014, S. 646). Da Prüfungsformate Teil dieser Praxis sind, liegt es nahe, dass auch deren Wahrnehmung durch Überzeugungen beeinflusst wird.

Reusser und Pauli unterscheiden drei zentrale Gegenstandsbereiche von Überzeugungen: (1) epistemologische Überzeugungen über Lerninhalte und -prozesse, (2) personenbezogene Überzeugungen über Rollen und Eigenschaften von Lehrenden und Lernenden sowie (3) kontextbezogene Überzeugungen über das schulische und gesellschaftliche Umfeld (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 650). Die Untersuchung richtet den Fokus auf lese- und schreibbezogene epistemische Überzeugungen sowie auf personenbezogene Überzeugungen in Form von Bildern von Schüler*innen, die jeweils in ihrer Einbettung in institutionelle Rahmenbedingungen betrachtet werden. Reusser und Pauli sprechen von epistemologischen Überzeugungen, also Annahmen über Wissen und Lernen im Allgemeinen. In dieser Studie wird der Begriff epistemische Überzeugungen verwendet, um die fachbezogene Perspektive zu betonen. Die terminologische Differenz markiert damit eine inhaltliche Fokussierung, nicht einen theoretischen Bruch (vgl. Pleyer, 2020, S. 200 f.).

Überzeugungen und Bilder von Schüler*innen entfalten ihre Wirksamkeit im Zusammenspiel mit institutionellen Vorgaben wie Prüfungsanforderungen, curricularen Standards und schulischen Konventionen. Wieser (2024) betont in Anknüpfung an Lessing-Sattari (2018) sowie Reusser und Pauli (2014), dass sich die in Interviews rekonstruierbaren Orientierungen von Lehrkräften im Wechselspiel zwischen individuellen Überzeugungen, didaktischen Traditionen und institutionellen Normen zeigen. Entsprechend werden in dieser Untersuchung Überzeugungen und Bilder von Schüler*innen nicht isoliert betrachtet, sondern als Deutungsmuster rekonstruiert und in ihrer Verschränkung mit institutionellen Rahmenbedingungen analysiert.

3. Die dokumentarische Rekonstruktion von Überzeugungen

3.1 Die dokumentarische Methode

Die dokumentarische Methode gilt in der Professionalisierungsforschung als etabliertes Verfahren zur Rekonstruktion impliziter Wissensbestände, insbesondere im Hinblick auf kollektive Orientierungen (Bohnsack, 2012, S. 120). Sie unterscheidet zwischen explizit-kommunikativem Wissen, das bewusst artikuliert und in Form von Orientierungsschemata wirksam

wird, und implizit-konjunktivem Wissen, das routinierte Handlungen und die Alltagspraxis prägt und als handlungsleitend gilt. Letzteres bezeichnet Bohnsack als Orientierungsrahmen.

Orientierungsschemata und Orientierungsrahmen bilden gemeinsam den konjunktiven Erfahrungsraum kollektiver Wissensbestände (Bohnsack, 2007, S. 112 f.). Die dokumentarische Methode wurde gewählt, da sie nicht nur zur Rekonstruktion kollektiver Orientierungen geeignet ist, sondern sich ebenso für die Analyse impliziter und expliziter Überzeugungen als fruchtbar erwiesen hat (vgl. Lessing-Sattari, 2018; Wieser, 2024). Überzeugungen, die sowohl individuelle Reflexionen als auch sozial geprägte Erfahrungen widerspiegeln, lassen sich auf diese Weise erfassen.

Ursprünglich für Gruppendiskussionen entwickelt, wurde die Methode später auch auf Einzelinterviews übertragen. Für Einzelinterviews ist sie insofern passend, als sich implizite Orientierungen auch hier in sprachlichen Routinen, narrativen Sequenzen und metaphorischen Verdichtungen zeigen können. Da die Studie auf die Rekonstruktion individueller Überzeugungen und nicht auf kollektive Aushandlungsprozesse zielt, wurde das Einzelinterview als Erhebungsformat gewählt (vgl. Nohl, 2013).

3.2 Explizite und implizite Dimensionen von Überzeugungen

Für die empirische Rekonstruktion von Lehrerüberzeugungen ist die Unterscheidung zwischen expliziten und impliziten Dimensionen zentral. In Anlehnung an Bohnsacks Differenzierung von kommunikativem und konjunktivem Wissen (2007, 2012) und unter Rückgriff auf die Spezifizierung von Lessing-Sattari (2018) wird davon ausgegangen, dass Überzeugungen sowohl explizit formulierbar als auch implizit in habitualisierten Mustern verankert sind. Explizite Überzeugungen zeigen sich in direkten Selbstaussagen. Implizite Überzeugungen dokumentieren sich in der sprachlichen Gestaltung von Aussagen. Sie werden in Routinen des Sprechens, narrativen Sequenzen und metaphorischen Sprachbildern sichtbar und verweisen auf habitualisierte Deutungsmuster, die sozial mitkonstituiert sind (vgl. Lessing-Sattari, 2018, S. 6 ff.).

Die dokumentarische Methode stellt ein geeignetes Instrumentarium bereit, um sowohl explizite als auch implizite Dimensionen von Überzeugungen zu rekonstruieren. In der formulierenden Interpretation werden zunächst die thematischen Gehalte der Interviews sowie die darin enthaltenen Argumentationslinien und expliziten Orientierungen herausgearbeitet. Die reflektierende Interpretation richtet den Blick demgegenüber auf die Art und Weise des Sprechens. Sie zielt auf den dokumentarischen Sinngehalt, also auf jene impliziten Orientierungsrahmen, die sich in sprachlichen Routinen, narrativen Strukturierungen oder metaphorischen Verdichtungen manifestieren. Auf diese Weise lassen sich handlungsleitende Überzeugungen nicht nur in ihrem kommunikativen Gehalt, sondern auch in ihrer zugrunde liegenden Struktur rekonstruieren. In der fallvergleichenden Analyse schließlich werden die rekonstruierten Orientierungen kontrastiert, sodass überindividuelle Muster, homologe Strukturen und signifikante Unterschiede sichtbar werden (vgl. Nohl, 2013, S. 70 ff.).

Neben narrativen und beschreibenden Passagen werden gezielt jene Äußerungen betrachtet, in denen die befragten Lehrkräfte ihr Handeln begründen und bewerten, um die dabei wirksam werdenden Überzeugungen zu dokumentieren (vgl. Lessing-Sattari et al., 2017, S. 112). Sprachliche Marker wie metaphorische Verdichtungen, narrative Rahmungen oder wiederholende Betonungen werden als Hinweise auf Deutungsmuster interpretiert.

Wichtig ist, dass explizite wie implizite Dimensionen gleichermaßen handlungsleitend sein können: explizite Überzeugungen, indem sie bewusst artikulierte Leitlinien für professionelles Handeln bereitstellen, implizite Überzeugungen, indem sie habitualisierte Deutungsweisen und Routinen strukturieren. Die dokumentarische Methode zielt darauf, beide Dimensionen analytisch zugänglich zu machen und deren Verschränkung zu rekonstruieren. Auf dieser Grundlage lässt sich untersuchen, wie allgemeine lese- und schreibbezogene Überzeugungen der Lehrkräfte im Kontext des materialgestützten Schreibens als Prüfungsformat aktualisiert und gerahmt werden. So wird sichtbar, wie sich fachdidaktische Grundannahmen im Umgang mit dem Aufgabenformat niederschlagen und welche habitualisierten Deutungsmuster die Wahrnehmung des Formats prägen.

Der Begriff Überzeugungen bezeichnet im Folgenden die expliziten wie impliziten subjektiven Vorstellungen der Lehrkräfte zu Lesen und Schreiben. Als Bilder von Schüler*innen werden die personenbezogenen Vorstellungen über Lernende gefasst. Der dokumentarische Begriff Orientierungen dient dazu, implizite Sinngehalte zu rekonstruieren, die sich in sprachlichen Routinen und narrativen Sequenzen dokumentieren. Diese Orientierungen werden als empirisch zugängliche Manifestationen von Überzeugungen verstanden.

Damit wird zwischen methodischer und theoretischer Ebene unterschieden: Während „Orientierungen“ die rekonstruktive Zugriffskategorie der dokumentarischen Methode markieren, ermöglicht der Begriff „Überzeugungen“ den Anschluss an den internationalen Diskurs der Beliefs-Forschung. Die Anschlussfähigkeit dieser Perspektiven ist insbesondere von Lessing-Sattari (2018) systematisch begründet worden. Wieser (2024) zeigt darüber hinaus, dass Überzeugungen von Lehrkräften in fachlich und institutionell gerahmten Spannungsfeldern artikuliert werden und daher kontextgebunden zu analysieren sind.

Die Studie zielt daher nicht auf die Rekonstruktion kollektiver Aushandlungen, sondern auf die Analyse individueller, kontextuell situierter Überzeugungen, die sich in Orientierungen dokumentieren und im fallvergleichenden Verfahren in einen übergreifenden Zusammenhang gestellt werden.

4. Datenerhebung und -auswertung

4.1 Datenerhebung

Um explizite und implizite Dimensionen von Überzeugungen zu erfassen, wurden problemzentrierte Interviews nach Witzel (2000; vgl. auch Witzel & Reiter, 2022) durchgeführt. Das Verfahren verbindet eine leitfadengestützte Struktur mit Offenheit für narrative Sequenzen

und ermöglicht so, sowohl reflektierte Selbstaussagen als auch erfahrungsbasierte Deutungsmuster zu erschließen. Es wird auch in der deutschdidaktischen Lehrerforschung eingesetzt (vgl. Schmidt, 2018). Narrative Passagen und gezielte Nachfragen erlauben zudem eine vertiefte Exploration der Aussagen (vgl. Witzel, 2000, S. 1; 4).

Die Interviews wurden im Schuljahr 2014/15 mit fünf weiblichen und einer männlichen Lehrkraft der Sekundarstufe I geführt. Drei Lehrkräfte unterrichteten im Bildungsgang Erster Erweiterter Schulabschluss, drei im Mittleren Schulabschluss. Alle Befragten hatten das Fach Deutsch grundständig studiert; ihre Berufserfahrung reichte von etwa sechs bis über dreißig Jahre. Ziel war ein hinsichtlich des Bildungsgangs und der Berufserfahrung heterogenes Sample, um unterschiedliche Perspektiven auf das Prüfungsformat zu erfassen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 178 f.).

Zum Zeitpunkt der Interviews bereiteten alle Lehrkräfte eine Klasse 10 auf das materialgestützte informierende Schreiben der zentralen Abschlussprüfung im Fach Deutsch vor.

Die Datenerhebung fiel in eine frühe Implementationsphase des Aufgabenformats, dessen unterrichtspraktische Ausgestaltung noch im Prozess stand (vgl. Franken, 2019). Das materialgestützte Schreiben gilt dabei als anspruchsvoll, da die Arbeit mit mehreren Materialien und die Verschränkung von Lese- und Schreibprozessen einen erhöhten Planungs- und Unterstützungsaufwand erfordern (vgl. Steinmetz, 2025, S. 265 f.). Die hier rekonstruierten Überzeugungen geben daher Einblick in eine frühe Phase der unterrichtlichen Aneignung des Formats, in der sich Deutungen seiner Anforderungen erst herausbilden.

Die Interviews gliederten sich in zwei Teile. Zunächst wurden Fragen zur Unterrichtspraxis sowie zur Einschätzung des Prüfungsformats gestellt. Im zweiten Teil arbeiteten die Lehrkräfte mit einer Beispielaufgabe aus einer landesweiten Abschlussprüfung. Gefordert war ein informierender Text über die Figur Robinson Crusoe für eine Schulzeitung auf Grundlage von sieben Materialien (vgl. Pertzel, 2019). Aufgabe und zwei mit „gut“ bewertete Schülerlösungen erhielten die Lehrkräfte vorab, um ihre fachdidaktischen Entscheidungen zu reflektieren. Ziel war es, möglichst unterrichtsnahe Verbalisierungen zu generieren.

4.2 Datenauswertung

Die Datenauswertung orientierte sich an der von Lessing-Sattari beschriebenen Anwendung der dokumentarischen Methode auf Lehrkräfteüberzeugungen (Lessing-Sattari, 2018, S. 8 ff.). Zunächst wurde im Schritt der formulierenden Interpretation der thematische Verlauf jedes Interviews nach Ober- und Unterthemen gegliedert, um die Sprache der Beforschten in eine forschungsnahe Darstellung zu überführen und Distanz zum Material zu schaffen (Loos & Schäffer, 2001, S. 61). Die Zusammenfassungen erfolgten in vollständigen Sätzen (Nohl, 2013, S. 70). Als erster Fall wurde ein Interview mit längeren Redebeiträgen ausgewählt, da viele „Erlebniszentren“ (Bohnsack, 2012, S. 379) zu erwarten waren, also Passagen, in denen sich subjektive Erfahrungsbestände und handlungsleitende Deutungen verdichtet zeigen. Hinweise darauf sind Perspektivwechsel, Wiederholungen, Modalwörter oder Metaphern. Für

jeden Fall entstand eine Tabelle mit thematischen Zusammenfassungen und relevanten Zitaten für die spätere reflektierende Interpretation (Lessing-Sattari, 2018, S. 9; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 294).

In der reflektierenden Interpretation wurde die Ebene des expliziten Inhalts verlassen und die Art des Sprechens untersucht, mit Fokus auf dokumentierte Orientierungen als Manifestationen von Überzeugungen zum Lesen und Schreiben. Auch hier wurden fallbezogene Tabellen angelegt. Die Auswahl der Äußerungen erfolgte anhand der Leitkategorien epistemische und schülerbezogene Überzeugungen. Ergänzend wurden institutionelle Rahmenbedingungen berücksichtigt, die Überzeugungen prägen, ohne selbst solche zu sein. Homologe Äußerungen wurden verglichen, um zugrunde liegende Überzeugungen zu rekonstruieren.

Zur Veranschaulichung des Vorgehens dient ein Beispiel aus dem Interview mit Frau Thiel[1], die Sachtexte als zentral für den Alltagsbezug der Lernenden beschreibt:

> Eigentlich halte ich das für sehr wichtig, denn es sind ja Sachtexte, die sie ähm, ja, im Alltäglichen ja auch lesen KÖNNEN, wenn sie denn nun wollen. Und ich glaube, ähm es ist eigentlich wichtig, aus vielen verschiedenen Informationsquellen sich, ja, ein Bild über eine gewisse Sache zu machen. (E_LM, 42–45)

Die Aussage ist durch Modalisierungen („eigentlich“, „ja“), Verzögerungsmarker („ähm“) und Konditionalformulierungen („wenn sie denn nun wollen“) gekennzeichnet[2]. Diese sprachlichen Routinen dokumentieren eine Orientierung, die Sachtexte zwar grundsätzlich als bedeutsam ansieht, ihre tatsächliche Nutzung im Alltag der Schüler*innen in Zweifel zieht. Damit verbindet sich die Überzeugung, dass Sachtexte theoretisch wichtig sind, deren praktische Relevanz aber von Motivation und Eigenverantwortung der Lernenden abhängt. Später konkretisiert Frau Thiel im Interview:

> Ja, oder auch über Models, über Schauspieler und so was lesen sie schon. (...) da ist dann so die intrinsische Motivation durchaus vorhanden. (E_LM, 225–228)

Dies legt nahe, dass die Lehrkraft davon ausgeht, lebensweltnahe Themen seien eine zentrale Bedingung dafür, dass sich Lernende motiviert auf Sachtexte einlassen. In der komparativen Analyse wurde Frau Thiels Position mit derjenigen von Frau Otto kontrastiert, die ebenfalls auf Lebensweltbezüge verweist, zugleich aber stärker die Fähigkeit der Lernenden betont, sich auch in weniger vertraute Themen hineinzudenken und diese schreibend zu erschließen:

---

[1] Bei allen Namen der Lehrenden handelt es sich um Pseudonyme.

[2] Auch wenn einzelne Marker wie „ähm“ habituelle Bestandteile individueller Sprechweise sein können, erhalten sie analytische Relevanz erst im Zusammenspiel mit weiteren Modalisierungen und argumentativen Verschiebungen innerhalb der Sequenz.

> Also da ging es um so Handynutzungsgeschichten (...) Aber ich habe auch mal so was, äh hm so über virtuelle Welten (...) das ist dann vielleicht nicht, den Schülern nicht bekannt, (...) aber ich denke, darüber könnte man schon auch so einen Informationstext verfassen. (E_LH, 129–134)

Auch hier ist das Sprechen geprägt von tastendem, abwägendem Sprachgebrauch: einleitende Partikel („also“), Pausen („...“), Verzögerungsmarker („äh hm“) und Modalisierungen („vielleicht nicht bekannt“, „könnte man schon auch ...“).

Auffällig ist zudem die Verwendung des unpersönlichen „man“, wodurch die Möglichkeit des Schreibens verallgemeinert und nicht explizit den Lernenden zugeschrieben wird. Gleichwohl wird Fremdheit des Themas zwar benannt, jedoch nicht als Hinderungsgrund markiert. Damit deutet sich eine Überzeugung an, nach der Lernende auch jenseits unmittelbarer Lebensweltanschlüsse lernwirksam gefordert werden können.

Der Vergleich zeigt eine unterschiedliche Akzentuierung. Während Frau Thiel die Relevanz von Sachtexten an die Eigenmotivation der Schüler*innen bindet, betont Frau Otto stärker die Fähigkeit der Lernenden, sich auch in neue Inhalte einzudenken. Beide Positionen lassen sich in ihrer Tendenz als transaktional beschreiben, da sie die aktive Rolle der Lernenden hervorheben.

Die im Weiteren vorgenommene Zuordnung der Äußerungen zu den Modellen der Transmission und Transaktion ist dabei als heuristische Einordnung zu verstehen und nicht im Sinne einer sinngenetischen Typenbildung, also der Rekonstruktion stabiler fallübergreifender Orientierungsmuster (vgl. Nohl, 2013, S. 51–52). Angesichts der kleinen Fallzahl können die Ergebnisse lediglich als explorative Tendenzen gewertet werden.

5. Ergebnisse der Fallrekonstruktionen

5.1 Orientierungen zum Lesen und Schreiben als Ausdruck von Überzeugungen im Kontext materialgestützten Schreibens

5.1.1 Euler und Schneider – Lesen und Schreiben als methodisch angeleitete Prozesse

Frau Euler, Lehrkraft an einer Gesamtschule im Grundkurs, äußert sich im Interview zur Auswertung der Materialien im Rahmen der vorgelegten Beispielaufgabe. In diesem Zusammenhang schildert sie, wie sie ihre Schüler*innen beim Erkennen von Schlüsselwörtern anleitet. Sie erklärt: „Schlüsselwörter ist für mich, sind für mich Antworten auf die Fragen: WER kommt drin vor? WO ... zu Wann ... Werden Zahlen genannt? Veränderungen? Ereignisse?“ (H_LH, 239–248).

Die Äußerung bezieht sich auf das systematische Erschließen der zur Verfügung gestellten Sachtexte. Damit dokumentiert sich eine Orientierung, in der Lesen als zielgerichtetes Filtern von Informationen entlang schulisch tradierter W-Fragen erscheint. Literarische Texte werden in diesem Zusammenhang explizit „raus“ genommen. Textverstehen wird hier primär als strukturierte Informationsentnahme gefasst.

Auch Herr Schneider beschreibt Lesen mit dem Ziel der Materialauswertung als methodisch angeleiteten Prozess. Er verweist auf die „Fünf-Schritt-Lesemethode“ als „methodische Grundlagen, die man auf jeden Fall braucht, um diese Materialien eben auszuwerten“ (S_LM, 275–284). Wenn er berichtet, dass Schüler*innen ganze Texte „komplett“ markieren, „weil sie gar nicht wissen, was sie eigentlich da überhaupt markieren“, dokumentiert sich eine Zuschreibung, nach der Lernende ohne klar strukturierte Verfahren Schwierigkeiten entwickeln, Relevantes von Irrelevantem zu unterscheiden. Die Methode wird als zentrale Stütze beschrieben, um Unsicherheiten im Umgang mit komplexen Materialien zu reduzieren.

Auch das Schreiben wird von beiden Lehrkräften prozedural gerahmt. Frau Euler beschreibt eine Texttabelle, in der Informationen aus den Materialien gesammelt und anschließend „nur noch ... mit eigenen Worten zusammen[gefasst]“ werden (H_LH, 94–101). Schreiben erscheint hier als schrittweise Überführung zuvor gesicherter Inhalte in eine vorgegebene Struktur. Herr Schneider betont ebenfalls die Bedeutung eines klaren Plans: „nicht einfach drauflos zu schreiben, sondern ... Einleitung ... Hauptteil und Schluss“ (L_LM, 70–85).

In beiden Fällen dokumentiert sich eine Überzeugung, nach der methodisch angeleitete Prozesse als zentrale Voraussetzung gelingender Textproduktion erscheinen. Die wiederholten Hinweise auf notwendige Strukturierung lassen sich als Ausdruck eines Bildes von Schüler*innen lesen, in dem Lernende ohne klar ausgewiesene Verfahren Schwierigkeiten entwickeln könnten, die Anforderungen der Aufgabe zu bewältigen.

5.1.2 Thiel und Otto – Strukturierung, Transformation und unterschiedliche Akzentsetzungen im Bild von Schüler*innen

Frau Thiel bezieht sich im Interview ebenfalls auf die Arbeit mit der vorgelegten Beispielaufgabe. Sie beschreibt Lesen und Schreiben als eng verzahnten Prozess. Lernende müssten Informationen „sauber herausgesucht“ und „gebündelt“ haben, bevor das Schreiben gelingen könne (E_LM, 111–120). Lesen erscheint hier als mehrstufige Tätigkeit, die über bloßes Markieren hinausgeht und eine strukturierende Verarbeitung einschließt.

Wenn sie betont, Schüler*innen müssten sich von den Texten „lösen“ und Inhalte „in eigenen Worten [...] in die entsprechende Textform gießen“ (E_LM, 287–294), wird Schreiben als Transformationsleistung gefasst. Eine explizite Thematisierung der Entwicklung einer eigenen Position tritt nicht in den Vordergrund; vielmehr steht die angemessene Überführung der Materialien in eine adressatenbezogene Textform im Fokus.

Frau Otto beschreibt ebenfalls die Notwendigkeit einer vorgängigen Strukturierung, etwa mithilfe einer Mindmap, „weil die dann [...] tatsächlich Informationen herausfiltern und die in eine neue Struktur bringen können“ (E_LH, 167–172). Schreiben wird hier als Neuordnung und Umformung von Informationen beschrieben. Prägnant ist ihre Beschreibung des „größten Transfers“, wenn Inhalte „in eine eigene Form, in eine eigene Sprache“ überführt werden (E_LH, 276–283).

In beiden Fällen deutet sich eine Überzeugung an, in der Lesen als aktive Auseinandersetzung und Schreiben als Transformationsleistung erscheint. Während Thiel stärker die Sicherung einzelner Arbeitsschritte betont, akzentuiert Otto die eigenständige Neuordnung von Informationen. Die Schüler*innen werden hier als prinzipiell handlungsfähig beschrieben, wobei Strukturierungshilfen als unterstützend hervorgehoben werden.

5.1.3 Kühn und Mohr – Spannungen zwischen Aneignung, Sicherung und Gestaltung

Frau Kühn beschreibt im Interview den Umgang mit mehreren Materialien als besondere Herausforderung im Kontext der Prüfungsaufgabe. Wenn sie schildert, „dass sie alles erstmal aufbrechen müssen und erarbeiten müssen“ und viele Schüler*innen beim Anblick mehrerer Texte reagieren mit: „Das mache ich nicht. Ich fange mal an. Ich KRIEGE das irgendwie hin“ (H_LM, 271–282), erscheint Lesen als komplexer Aneignungsprozess, der mit Unsicherheit verbunden sein kann.

Ihre Überzeugungen zum Schreiben veranschaulicht Frau Kühn anhand einer Analogie. Das Zerlegen und Neuordnen von Legosteinen dient als Bild für Textaufbau: „Text ist nicht anders“ (K_LH, 247–249). Schreiben erscheint hier als komponierendes Verfahren, das schrittweise Ordnung herstellt. Zugleich fordert sie „GANZ dringende [...] konkrete Formulierungshilfen. Wirklich wie, wie Fremdsprachenunterricht“ (K_LH, 393–397). Hier dokumentiert sich eine Orientierung an sprachlichen Gerüsten zur strukturellen Unterstützung des Schreibprozesses. Darin deutet sich bei Frau Kühn ein Schülerbild zwischen Unsicherheit und eigenständiger Bewältigung an, wenn es entsprechende Unterstützung gibt.

Frau Mohr verwendet demgegenüber die Metapher der „Röntgenbrille“ bzw. „Röntgenlupe“, die „rot anspringt“, wenn wichtige Informationen in den Texten zum materialgestützten Schreiben enthalten sind. (M_LM, 112–113). Lesen erscheint hier als ein Prozess, in dem das Erkennen relevanter Informationen für manche Schüler*innen eine Herausforderung darstellt und weiterer Unterstützung bedarf. Damit wird ein Schülerbild sichtbar, indem Lernende hinsichtlich ihrer Lesekompetenz unterschiedlich geprägt zu sein scheinen. Schreiben beschreibt sie als Gestaltung eines „schönen“ und „für den Leser gut lesbaren“ Textes (M_LM, 213–217). Kohärenz und Adressatenbezug werden hervorgehoben. Zugleich differenziert sie im Interview zwischen Lernenden, die vor allem Unterstützung bei der Informationsentnahme benötigen und solchen, die im Schreiben, insbesondere stilistische Entwicklungspotenziale aufweisen. Schüler*innen erscheinen damit nicht einheitlich, sondern als unterschiedlich leistungsfähige Akteure.

Im Vergleich legen die Fälle nahe, dass Überzeugungen innerhalb eines Interviews unterschiedliche Akzente setzen können. Während Kühn die Anforderungen der Materialfülle und die Notwendigkeit deutlicher Sicherung betont, hebt Mohr stärker die Gestaltung adressatenbezogener Texte hervor und differenziert zugleich zwischen unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen im Lesen und Schreiben. Die Fälle sprechen dafür, dass Überzeugungen

nicht zwingend konsistent zwischen Lesen und Schreiben verlaufen, sondern bereichsspezifisch unterschiedlich gewichtet werden können. In den damit verbundenen Schülerbildern zeigen sich entsprechende Unterschiede: Während Kühn Lernende eher als auf strukturelle Unterstützung angewiesen beschreibt, erscheinen sie bei Mohr als hinsichtlich ihrer Kompetenzen differenziert, mit je unterschiedlichen Entwicklungsbedarfen im Lesen und Schreiben.

5.2 Fallübergreifende Muster von Überzeugungen

Auf Basis der sechs Fallrekonstruktionen lassen sich wiederkehrende Muster von Überzeugungen erkennen, die entlang der in Kapitel 2 eingeführten Heuristiken Transmission und Transaktion beschrieben werden können.

In drei Interviews (Euler, Schneider, Kühn) erscheint Lesen primär als strukturierte Informationsentnahme, die durch klar definierte Verfahren abgesichert werden soll. Schreiben wird hier als schrittweise Verdichtung und formale Organisation zuvor gesicherter Inhalte beschrieben. Methodische Instrumente wie Tabellen, Pläne oder Formulierungshilfen werden als zentrale Stützen hervorgehoben. Diese Rahmung entspricht einem Verständnis, das Lesen und Schreiben als kontrollierbare Verfahren der Wissensübertragung fasst (vgl. Jost et al., 2018; Feilke et al., 2016, S. 36).

In drei weiteren Interviews (Thiel, Otto, Mohr) wird Lesen stärker als aktive Bündelung und Umstrukturierung von Informationen gefasst. Schreiben erscheint hier als Transformationsprozess, in dem Inhalte in eigene sprachliche und strukturelle Ordnungen überführt werden. Auch hier spielen Strukturierungshilfen eine Rolle, aber stärker als Unterstützung einer eigenständigen Verarbeitung. Diese Akzentuierung steht einem transaktionalen Verständnis nahe, das die aktive Rolle der Lernenden im Konstruktionsprozess betont (vgl. Philipp, 2020, S. 184 ff.).

Zugleich zeigen zwei Fälle (Kühn, Mohr) bereichsspezifische Spannungen: Die Rahmung des Lesens unterscheidet sich dort von der Rahmung des Schreibens. Diese Beobachtung legt nahe, dass Überzeugungen nicht als geschlossene Systeme auftreten, sondern bereichsspezifisch unterschiedlich akzentuiert werden können.

Die beschriebenen Muster verweisen darauf, dass Überzeugungen zum materialgestützten Schreiben nicht isoliert, sondern im Verhältnis zu impliziten Bildern von Schüler*innen und institutionellen Anforderungen betrachtet werden müssen.

6. Deutungen institutioneller Rahmenbedingungen im Kontext materialgestützten Schreibens

Die bisherigen Fallrekonstruktionen verdeutlichen, dass Lehrkräfte das materialgestützte Schreiben vor dem Hintergrund unterschiedlicher Überzeugungen auf Lesen und Schreiben sowie in spezifischen Bildern von Schüler*innen deuten. Diese Überzeugungen zeigen sich

stets im Horizont institutioneller Vorgaben (vgl. Wieser, 2024, S. 4). In den Interviews wird sichtbar, dass sich Überzeugungen zum Lesen und Schreiben, Vorstellungen von Schüler*innen und Einschätzungen institutioneller Rahmenbedingungen wechselseitig berühren und verschränken, auch wenn die genauen Einflussrichtungen nicht eindeutig bestimmbar sind. Im folgenden Kapitel werden daher die fallübergreifenden Deutungsmuster in den Blick genommen, die an dieser Schnittstelle dokumentierbar sind.

6.1 Materialfülle und Zeitdruck

Ein wiederkehrendes Thema in allen sechs Interviews ist die Materialfülle der Prüfungsaufgabe. Diese wird in unterschiedlicher Weise als Herausforderung beschrieben.

Frau Euler beschreibt, Schüler*innen würden von der Menge „erschlagen“ (H_LH, 32–34). Die Formulierung kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass die Materialfülle als Überforderungsrisiko wahrgenommen wird. Zugleich lässt sich diese Redeweise auch als Ausdruck eines Schutzbündnisses mit den Lernenden verstehen, insofern das Anspruchsniveau der Aufgabenart hervorgehoben und mögliche Schwierigkeiten nicht primär individualisiert werden.

Auch Frau Kühn spricht von „Verweigerung“ (K_LH, 271–276). Diese Wortwahl deutet darauf hin, dass sie emotionale Reaktionen auf die Aufgabenstellung wahrnimmt. Aneignung erscheint in ihrer Darstellung als aktiver Prozess, der angesichts der Materialmenge ins Stocken geraten kann.

Frau Otto hebt die „sehr komplexen Arbeitsschritte“ hervor, die für ihre Schüler*innen „total schwierig“ seien, sodass sie „nicht zeigen können, was sie eigentlich können“ (E_LH, 64–71). In dieser Deutung erscheint das Prüfungsformat als Situation, in der vorhandene Kompetenzen unter Umständen nicht sichtbar werden. Auch hier wird die Schwierigkeit der Aufgabe betont, ohne diese ausschließlich den Lernenden zuzuschreiben.

In allen Interviews wird die Materialfülle somit als ambivalente Größe thematisiert. Während sie teilweise als Überforderungsrisiko erscheint, wird sie in anderen Passagen zugleich als Anlass beschrieben, strukturierende Verfahren einzuüben oder Eigenständigkeit zu fördern. Die Materialfülle fungiert damit in den rekonstruierten Äußerungen der Lehrkräfte als Deutungsanlass, an dem sich Überzeugungen zu Anforderungen, Lernenden und methodischer Unterstützung artikulieren.

6.2 Themenwahl und Lebensweltferne

Die Lehrkräfte thematisieren die Distanz vieler Prüfungsthemen zur Lebenswelt der Schüler*innen. Frau Mohr betont, Aufgaben sollten nicht „weltfremd“ sein, sondern „bewältbar“ (M_LM, 41–45). Der Begriff „weltfremd“ verweist auf die Bedeutung lebensweltlicher Anknüpfungspunkte als Voraussetzung für Motivation und Bearbeitbarkeit. Auch Frau Kühn bezeichnet bestimmte Themenvorschläge als „weltfremd“ und nennt als positives Gegenbei-

spiel das Thema „begleitendes Fahren“ (K_LH, 52–56), das Fahren eines PKWs mit einer eingetragenen Begleitperson bei Minderjährigen ohne Führerschein. Dieses Beispiel wird als lebensnah und für Jugendliche anschlussfähig beschrieben. Die Interviews enthalten keine pauschale Abwertung lebensweltferner Themen. Vielmehr erscheint Motivation relational zur Themenwahl und zur wahrgenommenen Komplexität der Anforderungen. Themenferne wird als möglicher Faktor beschrieben, der die Auseinandersetzung mit den Materialien erschweren kann. Auch hier dokumentiert sich eine Verschränkung von Überzeugungen über Lernprozesse, impliziten Bildern von Schüler*innen und Einschätzungen institutionell gesetzter Aufgabenstellungen.

6.3 Prüfungslogik und methodische Orientierung

Die Interviews zeigen zudem, dass das Prüfungsformat selbst als strukturierend wahrgenommen wird. Mehrere Lehrkräfte beschreiben eine starke Orientierung an methodischen Verfahren im Umgang mit der Aufgabe.

Frau Kühn formuliert: „wir schwimmen so ein bisschen … konzentrieren uns sehr stark auf die Methode“ (K_LH, 281–285). Unklar bleibt, ob sich das „wir“ ausschließlich auf die Lehrkräfte oder auch auf ein gemeinsames Lehr-Lern-Bündnis mit den Schüler*innen bezieht. Die Passage kann als Hinweis darauf gelesen werden, dass methodische Verfahren im Kontext des Prüfungsformats als stabilisierende Orientierung dienen, wenn Inhalte oder Anforderungen als komplex wahrgenommen werden.

Auch Herr Schneider sieht in der klaren Strukturierung des Formats eine Möglichkeit, sprachlich schwächere Schüler*innen zu unterstützen: Sie könnten so „gut“ lernen, „ein informierendes Schreiben zu verfassen“ (S_LM, 243–247). Methodische Rahmung erscheint hier als Mittel zur Herstellung von Handlungsfähigkeit.

Insgesamt wird das Prüfungsformat in den rekonstruierten Äußerungen der Lehrkräfte nicht lediglich als äußere Vorgabe beschrieben, sondern als normativer Bezugspunkt, der methodische Akzentuierungen nahelegt oder verstärkt. Diese Überzeugung kann sowohl als hilfreiche Strukturierung wie auch als potenzielle Verengung wahrgenommen werden. Die Analyse zeigt, wie methodische Verfahren als Antwort auf wahrgenommene institutionelle Anforderungen aktualisiert werden.

7. Diskussion

7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die fallübergreifenden Rekonstruktionen legen nahe, dass die im Korpus rekonstruierten Überzeugungen zu Lesen und Schreiben komplex strukturiert sind und sich nicht auf eindeutige Positionen reduzieren lassen. Sie werden im Kontext des materialgestützten Schreibens

artikuliert und dort spezifisch akzentuiert. Lesen und Schreiben werden entlang eines Kontinuums zwischen transmissional und transaktional akzentuierten Überzeugungen verortet, wobei hybride und bereichsspezifisch asymmetrische Ausprägungen sichtbar werden.

Während bei Frau Euler und Herrn Schneider Lesen primär als zielgerichtete Informationsentnahme und Schreiben als strukturierende, methodisch angeleitete Verdichtung zuvor gesicherter Inhalte konzipiert werden, betonen Frau Thiel und Frau Otto stärker die aktive Bündelung, Transformation und eigenständige Strukturierung von Material. Schreiben erscheint hier als gestaltende Leistung, die über reine Wiedergabe hinausgeht. Zugleich zeigen die Fälle Frau Kühn und Frau Mohr, dass diese Akzentuierungen nicht konsistent verlaufen: Lesen und Schreiben werden jeweils unterschiedlich gewichtet. Überzeugungen erscheinen damit nicht als geschlossene Systeme, sondern als bereichsspezifisch unterschiedlich akzentuierte Deutungszusammenhänge.

Diese Befunde lassen sich mit Annahmen der Überzeugungsforschung verbinden, wonach Überzeugungen als kontextabhängige, mehrdimensionale und teilweise widersprüchliche Orientierungsgefüge beschrieben werden (vgl. Pajares, 1992; Reusser & Pauli, 2014; Kunze, 2004; Lessing-Sattari, 2018).

Zugleich wird im Material deutlich, dass Überzeugungen zu Lese- und Schreibprozessen eng mit impliziten Bildern von Schüler*innen verschränkt sind. Wahrgenommene Überforderung angesichts der Materialfülle wird je nach Überzeugungshorizont unterschiedlich gerahmt: teils als Hinweis auf fehlende Strukturierungsangebote, teils als Ausdruck anspruchsvoller Selektions- und Transferleistungen. Vorstellungen von Lesen und Schreiben sind somit nicht unabhängig von Annahmen über Lernende rekonstruierbar, sondern erscheinen als Teil eines Geflechts aus fachbezogenen Überzeugungen, Leistungszuschreibungen und institutionellen Erwartungshorizonten. Vergleichbare Befunde berichten Wieser et al. (2021), die zeigen konnten, dass identische Schülerleistungen von Lehrkräften gegensätzlich gedeutet werden (vgl. Wieser et al., 2021, S. 170 f.). Bewertungen sind demnach nicht ausschließlich kriterial gesteuert, sondern durch zugrunde liegende Deutungsmuster strukturiert.

Hinzu treten institutionelle Rahmungen, die nicht lediglich als äußere Restriktionen erscheinen, sondern als normative Bezugspunkte, auf die sich die Lehrkräfte explizit oder implizit beziehen. Seit der Einführung des materialgestützten Schreibens im Zuge der Bildungsstandards 2003 bzw. 2012 ist das Format curricular normiert und prüfungslogisch profiliert. Wie Steinmetz (2025) herausarbeitet, handelt es sich beim materialgestützten Schreiben um ein stark top-down implementiertes, normativ gerahmtes Aufgabenformat, dessen Profil wesentlich durch bildungsadministrative Vorgaben geprägt ist (vgl. Steinmetz, 2025, S. 247-252). In einem solchen Format verdichten sich fachliche Anforderungen, didaktische Konventionen und institutionelle Erwartungsstrukturen in besonderer Weise (vgl. Schütte, 2017).

Die hier rekonstruierte Konstellation lässt sich daher als Spannungsfeld beschreiben, in dem fachbezogene Überzeugungen unter normativen Setzungen artikuliert werden. Die Notwendigkeit einer solchen Kontextualisierung wird auch in der aktuellen deutschdidaktischen Überzeugungsforschung hervorgehoben (vgl. Wieser, 2025). Normative Vorgaben determinieren Überzeugungen nicht, strukturieren jedoch ihre Artikulationsweisen und Gewichtungen. Die Lehrkräfte entwickeln ihre Vorstellungen zu Lese- und Schreibprozessen im Rahmen des materialgestützten Schreibens im Spannungsraum zwischen fachlichen Ansprüchen, impliziten Bildern von Schüler*innen und institutionellen Rahmungen.

Die Reichweite der Ergebnisse der Untersuchung bleibt gleichwohl begrenzt. Auf Grundlage der dokumentarischen Methode können exemplarische Strukturmuster rekonstruiert werden; stabile Typologien lassen sich aus der kleinen Fallzahl nicht ableiten (vgl. Carl & Scherf, 2022). Ziel der Studie ist daher nicht die Typenbildung, sondern die explorative Rekonstruktion fachbezogener Überzeugungen im Spannungsfeld von Lesen, Schreiben und normativ gerahmtem Aufgabenformat.

7.2 Weiterführende Fragestellungen

Die Interviews wurden im Schuljahr 2014/15 geführt und dokumentieren Überzeugungen in einer Phase, in der das materialgestützte Schreiben curricular bereits eingeführt, unterrichtspraktisch aber noch nicht umfassend etabliert war. Seither hat sich das Aufgabenformat in mehrfacher Hinsicht weiter stabilisiert. So ist es inzwischen fest in zentralen Prüfungen verankert und wird durch veröffentlichte Beispielaufgaben und Begleitmaterialien systematisch gestützt (vgl. Steinmetz, 2025). Auch in Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien hat das Format mittlerweile einen festen Platz gefunden, während entsprechende Darstellungen zum Zeitpunkt der Datenerhebung noch deutlich seltener waren (vgl. Franken, 2019).

Seit der Datenerhebung haben sich zudem die medialen Bedingungen schulischen Arbeitens verändert. Digitale Endgeräte und Online-Ressourcen haben Einzug in den Unterricht gehalten und damit auch die Arbeitsweisen im Kontext des materialgestützten Schreibens beeinflusst. Unter den Bedingungen einer „Kultur der Digitalität“ ist materialgestütztes Schreiben mit erweiterten Anforderungen verbunden, etwa bei digitaler Recherche, der Bewertung von Online-Quellen und kollaborativen Schreibprozessen mit digitalen Werkzeugen (vgl. Lawida et al., 2025). Durch die Entwicklung von Large Language Models ergeben sich zudem neue Fragestellungen. Inwiefern diese Entwicklungen die Überzeugungen von Lehrkräften zum Lesen und Schreiben im Kontext des materialgestützten Schreibens beeinflussen, stellt eine offene Forschungsfrage dar.

Literatur

Abraham, Ulf; Baurmann, Jürgen & Feilke, Helmuth (2015). Materialgestütztes Schreiben. *Praxis Deutsch 251*, S. 4–12.

Bohnsack, Ralf (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (6. Aufl.). UTB.

Bohnsack, Ralf (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus: Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In Karin Schittenhelm (Hg.), *Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung: Grundlagen, Perspektiven, Methoden*. Springer VS, S. 119–153. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94119-6_5

Buehl, Michelle M. & Beck, Jori S. (2015). The Relationship between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. In Michele Gregoire Gill & Helenrose Fives (Hg.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs.* Routledge, S. 66–84. https://doi.org/10.4324/9780203108437

Carl, Marc-Oliver & Scherf, Daniel (2022). Über den angemessenen Umgang mit empirischen Erkenntnissen in der Literaturdidaktik. *SLLD-Z* (2), S. 1–25. https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.8894

Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin; Rezat, Sara & Steinmetz, Michael (2016). *Materialgestütztes Schreiben lernen: Konzepte – Aufgaben – Kopiervorlagen. Sekundarstufen I und II*. Schroedel.

Fives, Helenrose & Buehl, Michelle M. (2012). Spring cleaning for the "messy" construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In Karen R. Harris, Steve Graham, Tim Urdan, Sandra Graham, James M. Royer, & Moshe Zeidner (Hg.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2: Individual differences and cultural and contextual factors*. American Psychological Association, S. 471–499. https://doi.org/10.1037/13274-019

Franken, Anna U. (2019). Materialgestütztes informierendes Schreiben am Ende der SI: Die Suche nach Verbindlichkeiten. In Helmuth Feilke, Katrin Lehnen, Sara Rezat & Michael Steinmetz (Hg.), *Materialgestütztes Schreiben: Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung.* Fillibach bei Klett, S. 97–114.

Franken, Anna U. (2020). „Wir hatten ja schon öfters mal Texte." – Schülervorstellungen von Texten und materialgestütztes Schreiben. *Leseforum Schweiz 2*. https://doi.org/10.58098/lffl/2020/2/697

Jagemann, Sarah & Schwinning, Sandra (2023). Selbstwirksamkeitserwartungen und inklusiver Schreibunterricht: Entwurf eines schreibunterrichtsspezifischen Messinstruments. *SLLD-Z 3*, S. 1–25. https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2023.10912

Jost, Jörg; Krelle, Michael & Wieser, Dorothee (2018). Zwischen allen Stühlen? Zur Notwendigkeit der Diskussion des normativen Profils von Abituraufgaben zum materialgestützten Schreiben. In Helmuth Feilke, Katrin Lehnen, Sara Rezat & Michael Steinmetz

(Hg.), *Materialgestütztes Schreiben: Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven der Forschung.* Fillibach bei Klett, S. 41–63.

Kamzela, Kerrin (2019). *Lesen und Leseunterricht in der Sekundarstufe I: Eine rekonstruktive Studie zu handlungsleitenden Konzepten von Deutschlehrenden*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23543-7

Kunze, Ingrid (2004). *Konzepte von Deutschunterricht: Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lawida, Cedric; Maahs, Ina-Maria & Gutenberg, Janna (2025). Materialgestütztes Schreiben in der Kultur der Digitalität: Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur Förderung digitaler Lese- und Schreibkompetenz für 8. Klassen. In Michael Beißwenger, Eva Gredel, & Peter Schildhauer (Hg.), *Die Kultur der Digitalität im Spiegel von Sprach- und Mediendidaktik*. SLLD-B, S. 109-129.

Lessing-Sattari, Marie (2018). Zur Ausprägung und zum Zusammenspiel von Lehrerüberzeugungen zum literarischen Lesen im Deutschunterricht: Darstellung der dokumentarischen Rekonstruktion von domänenspezifischen Überzeugungen und erste Auswertungsergebnisse der Studie LiMet-L. *Leseräume 5*(5), S. 1–22. https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2019/02/lr-erg-2018-2-Lessing-Sattari.pdf

Lessing-Sattari, Marie; Pieper, Irene; Strutz, Bianca & Wieser, Dorothee (2017). Zugänge zum Wissen von Literaturlehrenden: Konzeptionelle und methodologische Überlegungen am Beispiel der LiMet-Studie. In Christian Dawidowski, Anna R. Hoffmann & Angelika R. Stolle (Hg.), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte*. Peter Lang, S. 101–120.

Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren: Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Leske + Budrich.

Magirius, Marco (2020). *Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte: Eine Mixed-Methods-Studie.* J. B. Metzler.

Mateos, Mar; Cuevas, Isabel; Martín, Elena; Martín, Ana; Echeita, Gerardo & Luna, María L. (2011). Reading to write an argumentation: the role of epistemological, reading and writing beliefs. *Journal of Research in Reading 34(3)*, S. 281–297 https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01437.x

Mateos, Mar; Cuevas, Isabel; Martín, Elena; Martín, Ana; Luna, Maria; Echeita, Gerardo; Miras, Marianna; Solé, Isabel; Castells, Nuria; Espino, Sandra & Minguela, Marta (2012). The effect of beliefs on writing synthesis from multiple texts. In Mark Torrance, Denis Alamargot, & Montserrat Castello (Hg.), *Learning to write effectively: Current trends in European research.* Brill, S. 257–259. https://doi.org/10.1163/9781780529295_059

Matz, Daniela (2021). *Interpretationskonzepte von Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen: Eine explorative Studie*. University of Bamberg Press. https://doi.org/10.20378/irb-49947

Nohl, Arnd-Michael (2013). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19421-9

Pajares, Frank M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research 62*(3), S. 307–332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Pertzel, Eva (2019). Materialgestütztes informierendes Schreiben als Prüfungsformat in der Sekundarstufe I: Genese und Erfahrungen im Kontext der zentralen Prüfungen am Ende der Klasse 10 in Nordrhein-Westfalen. In Helmuth Feilke, Katrin Lehnen, Sara Rezat, & Michael Steinmetz (Hg.), *Materialgestütztes Schreiben: Erfahrungen aus der Praxis und Perspektiven aus der Forschung.* Fillibach bei Klett, S. 65–95.

Philipp, Maik (2017). *Materialgestütztes Schreiben: Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung*. Beltz Juventa.

Philipp, Maik (2020). Außer Schreiben nichts gewesen?! Materialgestütztes argumentatives Schreiben aus der Sicht der Leseforschung. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 67*(2), S. 183–196. https://doi.org/10.14220/mdge.2020.67.2.183

Pleyer, Angelika (2020). Epistemologische Überzeugungen und ihre Relevanz für den Geschichtsunterricht. *Forum Historische Bildung, 10*(2), S. 200–220.

Pohlmann-Rother, Sanna; Lange, Sarah D.; Zapfe, Laura & Then, Daniel (2023). Supportive primary teacher beliefs towards multilingualism through teacher training and professional practice. *Language and Education 37*(2), S. 212–228. https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2143721

Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Oldenbourg Verlag. https://doi.org/10.1524/9783486719550

Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz, & Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.). Waxmann, S. 642–661.

Scherf, Daniel (2013). *Leseförderung aus Lehrersicht: Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02477-2

Schmelz, Markus (2009). *Texte überarbeiten im Deutschunterricht der Hauptschule: Eine empirische Untersuchung zur Rezeption schreibdidaktischer Neuerungen*. Schneider Verlag Hohengehren.

Schmidt, Frederike (2018). *Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Lehrpersonen im Fach Deutsch: Didaktische Rekonstruktion eines onlinebasierten Diagnoseverfahrens für die Unterrichtspraxis*. Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b14406

Schraw, Gregory & Bruning, Roger (1996). Readers' Implicit Models of Reading. *Reading Research Quarterly 31*, S. 209–305. https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.4

Schüler, Lisa (2017). *Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte: Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe*. Schneider Verlag Hohengehren.

Schütte, Anna U. (2017). Materialgestütztes (informierendes) Schreiben aus der Perspektive der Sekundarstufe I. *Didaktik Deutsch 42*, S. 20–25.

Steinmetz, Michael (2025). Schreibpraktiken in der Gegenwart. Schreiben in der analogen und digitalen Welt von Schule und Lehrkräfte-Ausbildung. Materialgestütztes Schreiben im Deutschunterricht. Eine (nicht mehr ganz) neue Schreibform mit viel Zukunftspotenzial. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 72*(3), S. 246–252. https://doi.org/10.14220/mdge.2025.72.3.246

Stolle, Angelika R. (2017). *Deutungsmuster von Lehrpersonen im Literaturunterricht der Oberstufe: Eine qualitative Studie*. Peter Lang.

Sturm, Afra; Lindauer, Nadja & Sommer, Tim (2016). „Es fehlen Gefühle und Details in der Geschichte" – Wissen und Überzeugungen von Lehrpersonen in der Domäne Schreiben. *Leseforum Schweiz 3*, S. 1-25. https://irf.fhnw.ch/bitstreams/054e5d12-d548-4b75-a6d2-53f9f8487b5b/download

Thompson, Alba G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In Douglas A. Grouws (Hg.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. Macmillan, S. 127–146.

White, Mary Jane & Bruning, Roger (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology 30*(2), S. 166–189. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.07.002

Wieser, Dorothee (2008). *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden: Eine qualitative Interviewstudie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wieser, Dorothee (2024). Die Analyse literarischer Texte – Überzeugungen von Lehrenden in einem literaturdidaktischen Spannungsfeld. *SLLD-Z 4,* S. 1–23 https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2024.11347

Wieser, Dorothee (2025). Wie, warum und wozu Überzeugungen von Lehrenden rekonstruieren? Eine deutschdidaktische Perspektive. In Iryna Zachow, Jochen Heins, Sarah Böse, Katrin Hauenschild & Ulrike Schütte (Hg.), *Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog: Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung*. Verlag Julius Klinkhardt, S. 31–48. https://doi.org/10.35468/6181-02

Wieser, Dorothee; Pieper, Irene & Lessing-Sattari, Marie (2021). Was ist und wie entwickelt sich „angemessenes" literarisches Verstehen? Perspektiven von Lehrenden auf Verstehensprozesse von Lernenden. In Lydia Brenz & Torsten Pflugmacher (Hg.), *Normativität und literarisches Verstehen. Interdisziplinäre Perspektiven auf Literaturvermittlung*. Peter Lang, S. 155–173.

Wiprächtiger-Geppert, Maja; Riegler, Susanne; Kusche, Dorothea & Schurig, Michael (2022). Überzeugungen von Primarlehrpersonen zu Orthografie und Orthografieerwerb. *Zeitschrift für Grundschulforschung 15* (1), S. 169–185. https://doi.org/10.1007/s42278-021-00135-6

Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung 1*(1), Art. 22, S. 1–13. https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132

Witzel, Andreas & Reiter, Herwig (2022). *Das problemzentrierte Interview: Eine praxisorientierte Einführung*. Beltz Juventa.

Über die Autorin

Dr. Anna Ulrike Franken ist wissenschaftliche Referentin für das Fach Deutsch in der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut Nordrhein-Westfalen. Im Rahmen dieser Tätigkeit ist sie an der Entwicklung und Weiterentwicklung von Konzepten und Materialien für den Deutschunterricht sowie an landesweiten Vorhaben der Unterrichts- und Schulentwicklung beteiligt. Dabei arbeitet sie insbesondere zu Fragen der Leseförderung, des literarischen Lernens, des Schreibens und des sprachsensiblen Unterrichts und wirkt an der Entwicklung von Unterstützungsangeboten für Lehrkräfte und Schulen mit. Seit dem Sommersemester 2025 vertritt sie eine Professur für Literaturdidaktik Deutsch an der Universität Vechta. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Leseförderung, literarisches Lernen, materialgestütztes Schreiben, sprachsensibler (Fach-)Unterricht sowie Aufgabenforschung und Professionsforschung.
Korrespondenzadresse: anna-ulrike.franken@uni-vechta.de