



Jan M. Boelmann  
(Hrsg.)

# Empirische Forschung in der Deutschdidaktik

---

**Band 3: Forschungsfelder**





Empirische Forschung in der Deutschdidaktik

---

Band 3

# **Forschungsfelder der Deutschdidaktik**

Herausgegeben von

Jan M. Boelmann



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

## Umschlagidee:

Herausgeber

## Bildquelle:

Fotolia: papierkugeln als symbol für ideen/112922962

Die Veröffentlichung dieses Bandes als Open-Access-Veröffentlichung wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16PGF0076 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.



### Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1883-0

Schneider Verlag Hohengehren GmbH  
Wilhelmstrasse 13  
D-73666 Baltmannsweiler  
Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Das Werk und seine Teile sind in der Printversion (ISBN: 978-3-8340-1883-0) urheberrechtlich geschützt, jedoch in der vorliegenden Form unter der Creative Commons Lizenz *BY-NC-ND 4.0*: „Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International Public License“ veröffentlicht.



© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2018

# Inhaltsverzeichnis

Jan M. Boelmann  
Vorwort.....3

Jan M. Boelmann & Lisa König  
Zur Konzeption des Bandes.....5

## Übergreifende Forschungsfelder

Iris Kleinbub  
Unterricht.....11

Iris Winkler  
Aufgaben .....27

Marie Lessing-Sattari & Dorothee Wieser  
Lehrkräfte .....41

Florian Radvan  
Bildungsmedien .....57

Stefanie Granzow & Tilman von Brand  
Heterogenität und Inklusion .....71

Jeanette Hoffmann  
Interkulturalität .....89

Stefan Jeuk  
Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache .....111

Anna Rebecca Hoffmann  
Außerschulische Lernorte .....129

## Literaturdidaktische Forschungsfelder

Christian Dawidowski  
Fachgeschichte in der Literaturdidaktik .....147

Anita Schilcher & Johannes Wild  
Lesen.....163

Daniela A. Frickel  
Textpassung.....185

Jan M. Boelmann	
Literarisches Verstehen.....	203
Anne Steiner	
Drama und Theater .....	221
Petra Anders	
Visuelle und digitale Medien .....	231

## **Sprachdidaktische Forschungsfelder**

Sarah Jagemann & Swantje Weinhold	
Schriftspracherwerb .....	253
Astrid Neumann	
Schreiben .....	271
Melanie Bangel, Astrid Müller & Etje Schröder	
Orthographie und Interpunktion.....	287
Anja Binanzer & Miriam Langlotz	
Grammatik .....	303
Elke Grundler	
Mündlichkeit.....	321

JAN M. BOELMANN

## Vorwort

Nachdem sich die ersten beiden Bände dieser Reihe der Planung eines eigenen Forschungsprojektes widmeten, wechselt dieser Band die Perspektive und zeichnet in kompakten Überblicksbeiträgen nach, wie in unterschiedlichen Teildisziplinen der Deutschdidaktik geforscht wird. Die gedachte Zielgruppe stellen Studierende der höheren Semester und angehende Promovierende in der Themenfindungsphase dar, die bereits einen Überblick über die Struktur des Faches Deutsch und der Deutschdidaktik gewonnen haben und nun auf der Suche nach einem Thema für eine empirische Arbeit sind. Ich habe – wie ein Großteil der Autorinnen und Autoren dieses Bandes auch – die Erfahrung gemacht, dass insbesondere bei dieser Zielgruppe der Schritt vom Interesse an einem Themengebiet hin zur Entwicklung einer eigenen Forschungsfrage häufig daran scheitert, dass es an einer Vorstellung fehlt, was mit Mitteln der empirischen Forschung in dieser Teildisziplin möglich ist.

Dementsprechend zeichnet dieser Band ein Bild der Deutschdidaktik aus einem sehr spezifischen Blickwinkel heraus: In ihm werden die ihr zugehörigen Disziplinen streng unter dem Fokus bestehender empirischer Forschung betrachtet, wobei Forschungsfragen und -methoden zentraler stehen als die Ergebnisse der jeweiligen Projekte. Zwar richtet er sich an Novizen im Bereich der empirischen Forschung, doch setzt er zweierlei voraus:

Dieser Band setzt erstens voraus, dass die Rezipienten die einzelnen Teildisziplinen der Deutschdidaktik grundlegend kennen, also über eine Vorstellung verfügen, was sich etwa hinter *Bildungsmedien* oder *Grammatik* verbirgt. Expertenwissen wird nicht vorausgesetzt, jedoch handelt es sich im vorliegenden Band – diese Abgrenzung ist zentral – *nicht* um eine Deutschdidaktik, die die Grundlagen der einzelnen Disziplinen inhaltlich vorstellt. So wird beispielsweise im Beitrag *Aufgaben* nicht erklärt, welche verschiedenen Aufgabenformate es gibt oder welche Fallstricke bei ihrer Entwicklung zu beachten sind – diese Informationen finden sich in thematischen Sammelbänden oder den einschlägigen Einführungen in die jeweilige Disziplin. Vielmehr verdeutlicht der vorliegende Band, welche der zahlreichen Aspekte der einzelnen Disziplinen bereits mit empirischen Mitteln erforscht, wie hierbei vorgegangen wurde und welche Methoden dabei zum Einsatz kamen.

Dies setzt zweitens voraus, dass die Rezipienten grundlegende Vorstellungen von empirischer Forschung ausgeprägt haben, wenngleich auch hier kein Expertenwissen erforderlich ist. Allerdings verzichten die Beiträge darauf, einzelne Methoden vorzustellen oder Basiswissen zu vermitteln. Als Novize kann es sich lohnen, Band 2 dieser Reihe *Erhebungs- und Auswertungsverfahren* als Nachschlagewerk zu nutzen. So kann direkt recherchiert werden, was sich beispielsweise hinter *Lautem Denken*, *Qualitativer Inhaltsanalyse* oder *Ratings* verbirgt.

Weiterhin stellt die Lektüre dieses Bandes nur den ersten Schritt auf dem Weg zum eigenen Forschungsprojekt dar. Die Beiträge verfolgen das Ziel, den Einstieg in die Arbeit in der jeweiligen Disziplin zu erleichtern, können aber ein anschließendes ausführliches Quellenstudium nicht ersetzen. Anschaulich lässt sich dies am Beispiel *Schreiben* zeigen: Während der von Astrid Neumann verfasste Beitrag in diesem Band auf zwölf Seiten einen anschaulichen Überblick über das Feld liefert, nutzt das jüngst erschienene *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (Becker-Mrotzek/Grabowski/Steinhoff 2017) – zu deren Autorinnen Astrid Neumann auch gehört – über 22 Kapitel und 400 Seiten, um die Grundlagen des empirischen Forschens in der Schreibdidaktik zu erläutern.

Dieses Beispiel zeigt zugleich, wie groß die Herausforderung war, der sich die Autorinnen und Autoren dieses Bandes stellen mussten. Die Schreibenden, alleamt führende Experten in ihrem Feld, wurden durch den Herausgeber vor verschiedene Probleme gestellt: Zum einen sollten sie ihr immenses Wissen in einem Maße herunterbrechen, dass es einen einsteigerfreundlichen Zugang in die jeweilige Disziplin ermöglicht. Dies sollte zweitens auf nicht mehr als zwölf Seiten geschehen, um den Fokus auf essentielle Bestandteile zu erhalten. Zu guter Letzt stand standardisierte Struktur der Beiträge schon im Vorhinein fest, damit die Leserinnen und Leser in allen Beiträgen vergleichbare Informationen erhalten.

Entsprechend gilt mein großer Dank den Autorinnen und Autoren dafür, dass sie sich auf dieses Abenteuer eingelassen und die Entstehung dieses Bandes so positiv, konstruktiv und wertschätzend begleitet und gestaltet haben. Ein weiterer großer Dank gilt meiner Doktorandin Lisa König, die die Entstehung dieses Bandes von Anfang an begleitet hat und mir in vielfältiger Weise zur Seite stand.

## Literatur

Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.) (2017): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann.

Boelmann, Jan M. (Hrsg.) (2018): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

## Zur Konzeption des Bandes

Die Deutschdidaktik ist eine vielfältige Disziplin, in der es großer Erfahrung bedarf, um sich sicher innerhalb und zwischen den verschiedenen Forschungsfeldern zu bewegen. Der vorliegende Band kann auf diesem Weg keine Abkürzung darstellen, aber doch als Landkarte fungieren, die in einem unübersichtlichen Kosmos zu einer ersten Orientierung verhilft.

### 1. Wie ist der Band strukturiert?

Der Band ist in drei Teile gegliedert: Im ersten Teil werden übergreifende Forschungsfelder der Deutschdidaktik vorgestellt, im zweiten Teil folgen primär literaturdidaktische und im dritten Teil primär sprachdidaktische Forschungsfelder.

Wer das vorliegende Werk jedoch von Anfang bis Ende durcharbeitet, wird bemerken, dass verschiedene Forschungsprojekte in unterschiedlichen Beiträgen als Beispiel für die Arbeit der jeweiligen Disziplin genannt werden. Dies liegt daran, dass Forschung selten in innerdisziplinären Reinformen stattfindet. Gerade die Vernetzung der verschiedenen Bereiche stellt einen großen Mehrwert für Forschung und Schulpraxis dar. Dies zeigt sich exemplarisch insbesondere bei den Forschungsfeldern *Schriftspracherwerb*, *Schreiben* und *Orthographie und Interpunktion*, die, eng miteinander verwandt, zahlreiche Schnittmengen aufweisen, in diesem Band aber als voneinander getrennte Domänen aufgeführt werden. Die Autorinnen dieser Beiträge standen vor der Herausforderung, auch übergreifende Forschungsprojekte aus Sicht des von ihnen vertretenen Forschungsfeldes heraus vorzustellen, was beispielsweise dazu führt, dass die Dissertationsschrift von *Sara Jagemann* sowohl im Beitrag *Schriftspracherwerb* aber auch im Beitrag *Orthographie und Interpunktion* als Beispiel genutzt wird.

Auch stellte die Zuordnung der Forschungsfelder *Lesen* und *Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache* in einen der drei Teile dieses Bandes den Herausgeber vor eine große Herausforderung: Im Falle des *Lesens* wäre eine Zuordnung sowohl in den Bereich der literaturdidaktischen wie auch der sprachdidaktischen Forschungsfelder zu rechtfertigen – je nachdem, welche Definition von Lesen im Beitrag vertreten wird. Versteht man Lesen als Re- und Dekodierung von Graphemsequenzen, müsste der Fokus im sprachdidaktischen Bereich liegen, wird jedoch die Sozialisations- und Enkulturationsfunktion von Lesen als zentraler Aspekt mitberücksichtigt, stellt sich die Zuordnung in den Bereich der literaturdidaktischen Forschung als zutreffender heraus.

*Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache* ließe sich leicht im Feld der Sprachdidaktik verorten, werden sie doch im universitären Kontext fast ausschließlich von Sprachdidaktikern vertreten. Doch stellt *Stefan Jeuk* in seinem Beitrag anschaulich heraus, dass in einer multikulturellen Gesellschaft wie der Deutschen alle Aspekte des Systems Schule mit Fragen der *Mehrsprachigkeit* verbunden sind, womit das Forschungsfeld als übergreifendes gekennzeichnet wird.

Wenn in diesem Band der Fokus auf empirischer Forschung liegt, darf darüber hinaus nicht vergessen werden, dass in der didaktischen wie auch in der fachwissenschaftlichen Forschung andere Forschungstraditionen jenseits des empirischen Paradigmas existieren. Das vermutlich prominenteste Beispiel hierfür ist die in diesem Band nur mittelbar vertretene Forschung zu *Literatur* in ihrer gesamten Breite von *Prosa* über *Lyrik* und insbesondere dem Subsystem *Kinder- und Jugendliteratur*. In dieser Domäne stellt die hermeneutische Forschung immer noch den aktuellen Standard dar, der sich in der Regel empirischen Verfahren gegenüber verschließt. So blickt auch der Beitrag *Literarisches Verstehen* vor allem auf die Subjektebene der Literaturrezeption, die Werkseite steht in Ermangelung von einschlägigen empirischen Projekten im Hintergrund. Die Forschung zu diesen hier unterrepräsentierten Gegenständen des Deutschunterrichts soll durch ihr Fehlen nicht abqualifiziert oder gar negiert werden, sondern wird lediglich aufgrund der bestehenden Blickrichtung des Bandes ausgeblendet.

## 2. Wie sind die Beiträge strukturiert?

Die jeweiligen Beiträge stellen ihr Forschungsfeld in sechs Kapiteln, auf zwölf Seiten plus Literaturangaben vor. Hierbei ist der Aufbau der einzelnen Beiträge standardisiert, sodass im Folgenden die Kapitel mit ihren Leitfragen kursorisch vorgestellt werden.

Jeder Beitrag wird mit einer *Vorstellung des Forschungsfeldes* eingeleitet. Dieses Kapitel stellt heraus, welche Teilbereiche das Forschungsfeld umfasst, an welchen Stellen Übergänge zu anderen Disziplinen bestehen und wie es sich von anderen Forschungsfeldern abgrenzen lässt. Darüber hinaus nutzen die Autorinnen und Autoren dieses Kapitel, um ihr eigenes Begriffsverständnis transparent vorzustellen.

Es folgt eine *historische Betrachtung*, in der die Beitragenden herausstellen, wie sich das Forschungsfeld bis heute entwickelt hat, auf welche historischen Wurzeln es zurück geht, wie sich verschiedene Schulen bildeten, aber auch welche Strömungen in der Zwischenzeit nicht mehr verfolgt werden.

Das zentrale Kapitel 3 stellt den *aktuellen Stand der Forschung* vor. Hierbei stehen die Fragen nach den Gegenständen, Themen und besonderen Fragestellungen, also dem *Was erforscht* wird, sowie nach den Methoden und Zugangsweisen, also dem *Wie geforscht* wird, zentral. Ebenfalls werden Schwerpunkte und Teildisziplinen des Forschungsfeldes mit ihren spezifischen Forschungstraditionen vorgestellt.

*Exemplarische Studien* zeigen die Breite des Forschungsfeldes auf und liefern den Leserinnen und Lesern einerseits einen tieferen Einblick in deren Fragestellung und Methodik, andererseits dienen sie als Positivbeispiele, die Anregungen für die eigene Arbeit liefern sollen.

Im Kapitel *Desiderate* werden diejenigen Bereiche des Forschungsfeldes aufgezeigt, die aktuell noch (zu) wenig erforscht sind und in denen Forschungsbedarf besteht. Dieses Kapitel kann den Leserinnen und Lesern Anregungen liefern, um Spielräume und Potenziale für eigene Projekte zu entdecken.

Jeder Beitrag schließt mit zwei bis vier *kommentierten Literaturempfehlungen*. Insbesondere für die Weiterarbeit am Forschungsfeld stellen diese Werke einen guten Ausgangspunkt dar, sodass die Leserinnen und Leser bei den nächsten Schritten nicht alleine gelassen werden.

Bei einem Band wie diesem, in dem auf engstem Raum ein erster, grundlegender Einblick in die empirischen Forschungsfelder der Deutschdidaktik gewährt wird, bleibt es nicht aus, dass die einzelnen Beiträge Sachverhalte und Entwicklungen verkürzt und in Teilen unscharf wiedergeben. Die Leserinnen und Leser dieses Bandes sollten dies als Aufgabe verstehen und die Beiträge nicht als End-, sondern als Startpunkt einer intensiveren Beschäftigung mit den Materien der einzelnen Forschungsfelder annehmen.



# Übergreifende Forschungsfelder



# Unterricht

## Schlaglichter auf ein komplexes Forschungsfeld

### 1. Vorstellung des Forschungsfeldes „Unterricht“

#### 1.1 Versuch einer Definition

Das Forschungsfeld *Unterricht* zeichnet sich durch ein großes Maß an Komplexität aus. Die empirische Unterrichtsforschung ist die Forschungsrichtung, die sich der Analyse institutionalisierter Lehr-Lern-Prozesse, ihrer Bedingungsfelder und Erträge, ihrer methodisch-didaktischen Orchestrierung im Spannungsfeld von Temporalität und Medialität sowie ihrer gemeinsamen Gestaltung durch kommunikative Interaktionen der beteiligten Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler widmet. Klieme definiert sie als

die systematische Beobachtung und Beschreibung der Interaktionsprozesse von Lehrern und Schülern sowie die Analyse ihres Zusammenhangs mit Schülermerkmalen (im Sinne von Lernvoraussetzungen, Lernstrategien und Lernergebnissen unterschiedlicher Art) und Lehrermerkmalen (z.B. pädagogischem Wissen und Expertise, aber auch Persönlichkeitsmerkmalen wie Enthusiasmus und Selbstwirksamkeit). (Klieme 2006, 765)

#### 1.2 Grundannahmen

Aufgrund dieser Komplexität nimmt die Unterrichtsforschung nie Unterricht „als Ganzes“ in den Blick, sondern fokussiert einzelne Komponenten und ihre Interaktionen. Zur Erörterung der Grundannahmen der Unterrichtsforschung sowie zur Veranschaulichung zentraler Komponenten dient das „Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit“, das von Fend angeregt und von Helmke (2015, 73) weiterentwickelt wurde. Das Rahmenmodell thematisiert die komplexe Wirkungsweise des Unterrichts, seiner Voraussetzungen, Komponenten und Konsequenzen. Es ist nicht als Theorie, sondern vielmehr als Ordnungsrahmen zu verstehen, der vielfältige Verknüpfungen verschiedener Variablenblöcke aufzeigt (s. Abb. 1).

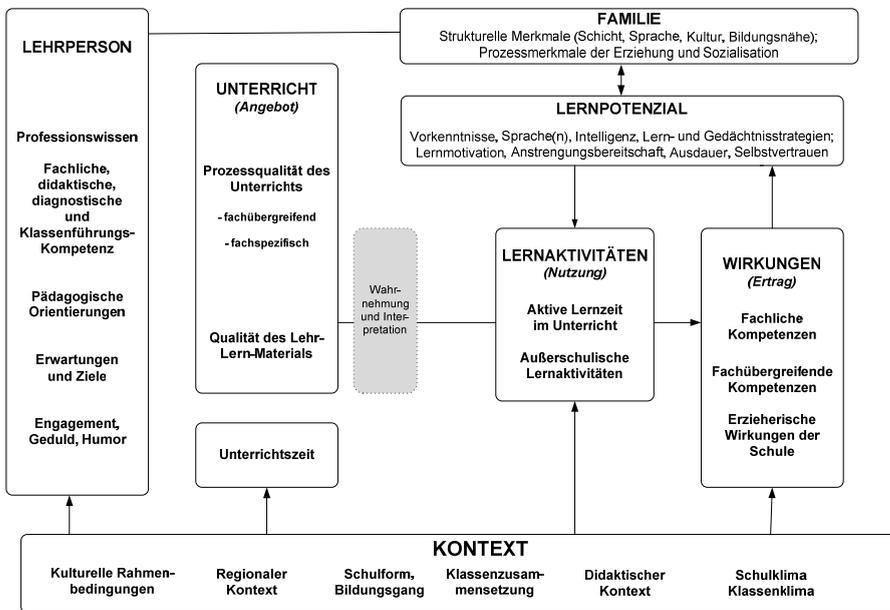


Abb. 1: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (Helmke 2015)

Den Grundannahmen der neueren Unterrichtsforschung zufolge, wird Unterricht als sozialer Prozess aufgefasst, in dem Lehrpersonen und Lernende Ko-Produzenten des verhandelten Wissens und Könnens sind. Hierin unterscheidet sich die aktuelle von der hauptsächlich amerikanischen behavioristischen Unterrichtsforschung, die bis zu den 70er-Jahren des vorigen Jahrhunderts dominierte.

Die Kenntnisse, Fertigkeiten oder auch Interessen von Lernenden werden demnach nicht als Produkte aufgefasst, die unmittelbar durch die Handlungen der Lehrpersonen „erzeugt“ oder „verursacht“ werden; vielmehr erschaffen die Lernenden „eine Lernumgebung als Raum von Lerngelegenheiten, die von den Beteiligten gemeinsam geformt und im Sinne eines Angebots je individuell genutzt werden“ (Klieme 2006, 765).

Dem Modell liegt daher die Denkfigur von Angebot und Nutzung zugrunde, der zufolge Unterricht ein Angebot ist, das darauf abzielt, dass es die Schülerinnen und Schüler nutzen und aktiv lernen. Ob, wie gut und wie nachhaltig dieses Angebot genutzt wird, hängt von einer Vielzahl unterrichtlicher, kontextueller und individueller Merkmale ab. Die lernförderliche „Wirkung“ bestimmter Unterrichtsmerkmale resultiert daraus, dass auf Schülerseite Lernaktivitäten in Gang gesetzt werden. Lernergebnisse im Sinne fachlicher oder fachübergreifender Kompetenzen und erzieherischer Wirkungen kommen dadurch zustande, dass Schülerinnen und Schüler das Lernangebot in bestimmter Weise wahrnehmen, interpretieren und für eigene Lernanstrengungen nutzen. Die „Nutzung“ beschreibt somit auf Schülerseite den Einsatz von kognitiven Aktivitäten, die die Basis von Lernprozessen bilden (kodieren, verknüpfen, vergleichen u.v.m.). Nur

auf der Grundlage dieser Lernaktivitäten können die angestrebten Wirkungen eintreten. Das Angebots-Nutzungs-Modell verdeutlicht die entscheidende Rolle, die die Lerner selbst im unterrichtlichen Lernprozess spielen, und zeigt damit auch, dass sich Unterrichtsangebote nicht direkt in Lernerfolge „umsetzen“ lassen (Helmke/Schrader 2008, 32). Dennoch ist davon auszugehen, dass die Angemessenheit des Unterrichtsprozesses und hier insbesondere die Qualität der Angebote eine Voraussetzung für die Nutzung durch die Lernenden darstellt.

Ob und in welchem Maße Schülerinnen und Schüler Lernangebote nutzen, hängt auch davon ab, ob günstige Bedingungen wie etwa Lernpotenzial (Vorkenntnisse, Intelligenz, Lernmotivation, Anstrengungsbereitschaft usw.) vorliegen und ob das Angebot von Seiten der Lehrkraft „angemessen“ gestaltet und dargeboten wird. Letzteres setzt u.a. Professionskompetenzen der Lehrperson wie Expertise in den Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Klassenführung und Diagnose, aber auch wichtige Personenmerkmale wie z.B. pädagogische Orientierungen voraus (s. auch den Beitrag von Lessing-Sattari/Wieser in diesem Band).

Empirische Unterrichtsforschung lässt sich auch deshalb nicht auf eine enge Wirkungsforschung reduzieren, da

der institutionelle, soziale und kulturelle Kontext (z.B. implizite und explizite Handlungsnormen des schulischen Settings) [...] den Unterricht bis in einzelne Interaktionszüge hinein [beeinflusst] (Klieme 2006, 766).

Unterrichtsgestaltung und -erfolg hängen immer auch wesentlich von vorgefundenen Kontextfaktoren ab. Hierzu zählen kulturelle und regionale Rahmenbedingungen, Schulform, Bildungsgang, Schul- und Klassenklima sowie Klassenzusammensetzung und didaktischer Kontext in Bezug auf Alters- und Fachspezifik.

Darüber hinaus herrscht heute Konsens darüber, dass Inhalte und Ziele von Unterricht die Unterrichtsprozesse und die Erträge des Unterrichts prägen. Da Inhalte und Ziele nicht nur fachunabhängiger (generischer), sondern auch fachspezifischer Natur sind, sind „Erkenntnisse über Zusammenhangsmuster [...] nur bedingt über Fächer und Inhalte hinweg verallgemeinerbar“ (Klieme 2006, 766).

### 1.3 Methodeninventar

Anhand der vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, dass der Komplexität des Forschungsgegenstands mit einer monomethodischen Zugangsweise nicht angemessen begegnet werden kann. Daher bedient sich die empirische Unterrichtsforschung deskriptiver, explorativer und erklärender Zugänge und einer Vielfalt von Theorieansätzen und Methoden.<sup>1</sup> Dies spiegelt sich auch im Mixed-Methods-Ansatz, einer Forschungsstrategie, die mittlerweile in vielen Forschungsprojekten verfolgt wird, da sie quantitative und qualitative Strategien erkenntnisförderlich miteinander verzahnt (vgl. Kuckartz 2012; Helsper/Klieme 2013).

---

<sup>1</sup> Da an dieser Stelle selbstverständlich nicht die gesamte Breite der qualitativen und quantitativen Unterrichtsforschung dargestellt werden kann, sei auf Quellen wie Döring/Bortz 2016; Boelmann 2018 u.a. verwiesen.

Die heute in der Deutschdidaktik verwendeten Forschungsansätze, -designs und -methoden stammen vorrangig aus sozialwissenschaftlichen Kontexten, in denen die Charakteristika des Forschungsfeldes *Unterricht*, insbesondere fachdidaktische Spezifika, meist nicht von Belang sind. Daher bedarf es bei Forschungsvorhaben mit fachdidaktischem Erkenntnisinteresse meist der Adaptionen, um eine Kompatibilität von Forschungsgegenstand einerseits und Untersuchungsdesign und -methode (resp. -instrument) andererseits herzustellen (vgl. Kleinbub 2016).

## 2. Historische Betrachtung

Um einen Überblick über die Historie der deutschdidaktischen Unterrichtsforschung zu gewinnen, sind die historischen Stränge unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen wie der Pädagogischen Psychologie, der Allgemeinen Didaktik und der Deutschdidaktik miteinander in Beziehung zu setzen. Da dies den Rahmen des Artikels sprengen würde, werden an dieser Stelle lediglich Schlaglichter gesetzt.<sup>2</sup>

*Von der Input- zur Output-Orientierung:* Die Teilnahme Deutschlands an internationalen Lernstandserhebungen wie TIMSS und PISA und das daraus resultierende unerwartet schwache Abschneiden führte zu einer bildungspolitischen Wende. Sie ist gekennzeichnet durch eine Abkehr vom Prinzip detaillierter Vorgaben von *Inputs* (z.B. in Lehrplänen) und einer Ausrichtung an nachweisbar erreichten (d.h. messbaren) Effekten und Wirkungen des Unterrichts (*Outputs* bzw. *Outcomes*). Im Zuge dieser Output-Steuerung werden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler als Maße erfolgreichen Kompetenzerwerbs gemessen. Die zu erwerbenden und in standardisierten Tests nachzuweisenden fachlichen Kompetenzen sind in den Nationalen Bildungsstandards festgehalten, die als Basis zunächst noch vorläufiger Kompetenzmodelle zu verstehen sind. Mit der Beteiligung an internationalen Lernstandserhebungen, der Entwicklung Nationaler Bildungsstandards und ihrer kontinuierlichen Überprüfung anhand flächendeckender Vergleichsarbeiten, der Einrichtung des IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) und von Qualitätsagenturen zur Sicherung der Schulqualität wurden Instrumente zur Steuerung des Bildungssystems implementiert.

*Von der normativen zur empirischen Orientierung:* Diese Wirkungsorientierung, durch empirische Forschungsansätze unterstützt, stand der normativen Orientierung, die in der überwiegend geisteswissenschaftlich geprägten deutschen Pädagogik und Didaktik mit ihrer hermeneutischen Tradition vorherrschte, zunächst konträr gegenüber (vgl. Terhart 2002). Heute ergänzen sich beide Ansätze in der Deutschdidaktik, da es normativer Setzungen über Unterrichtsinhalte und Bildungsziele ebenso bedarf wie empirisch belegbarer Merkmale der Unterrichtsqualität.

---

<sup>2</sup> Für eine ausführlichere Darstellung siehe u.a. Helmke 2015; Klieme 2006; Rupp (2016).

*Prozess-Produkt-Paradigma:* Aus der Kenntnis fachlicher Stärken und Schwächen der Lernenden infolge von Lernstandserhebungen lassen sich keine unterrichtlichen Konsequenzen für die Verbesserung der Lehr-Lern-Prozesse und somit für einen Ausgleich von Kompetenzdefiziten ableiten. Hierzu bedarf es u.a. einer komplexen empirischen Erfassung von Unterrichtsmerkmalen sowie einer Analyse ihrer Beziehungen zu den Leistungen der Lernenden. Dieses Wirkgefüge wird im Rahmen des sog. Prozess-Produkt-Paradigmas erforscht. Seine Architektur umfasst drei Schritte (vgl. Helmke 2015, 48):

- Prozesse: Erfassung bestimmter Unterrichtsmerkmale („Variablen“; z.B. Beurteilung der Strukturiertheit) meist durch Methoden der Unterrichtsbeobachtung
- Produkte: Erfassung von Zielkriterien, d.h. Wirkungen des Unterrichts (meist eines Maßes der fachlichen Leistung bzw. des Leistungszuwachses in einem bestimmten Zeitraum)
- Berechnung von Maßen des Zusammenhangs zwischen Unterrichtsmerkmalen und Zielkriterien (z.B. Leistungszuwachs)

Rege Forschungsaktivitäten insbesondere der Pädagogischen Psychologie führten im letzten Jahrhundert zu einer Differenzierung des elementaren Prozess-Produkt-Paradigmas, das mittlerweile um vermittelnde und interpretative Prozesse (*mediating processes*) auf Schülerseite ergänzt wurde. Auch finden heute komplexe Wirkbeziehungen Berücksichtigung (z.B. nicht-lineare Effekte, Wechselwirkungen und bedingte Effekte).

*Von einer fachübergreifenden zu einer fachspezifischen Sichtweise:* Nachdem die pädagogisch-psychologische Unterrichtsforschung fachspezifische Aspekte weitgehend ignorierte, die Fachdidaktik ihrerseits Erkenntnisse zu fachübergreifenden Wirkprinzipien des Unterrichts kaum berücksichtigte, ist heute eine beidseitige Erweiterung der Sichtfelder aufeinander zu zu erkennen. Es herrscht allgemeiner Konsens, dass es beider Perspektiven – generischer und fachspezifischer – bedarf, um der Komplexität des Forschungsgegenstands gerecht zu werden. Heute existieren zahlreiche Publikationen zur deutschdidaktischen Unterrichtsforschung, einige von ihnen stammen aus interdisziplinären Projekten. Beispiele finden sich in den folgenden Kapiteln dieses Bandes sowie in Kammler/Knapp (2002), Stückrath/Strobel (2005), Krelle/Senn (2016) u.a.

### 3. Aktuelle Forschungszweige

Im Folgenden werden einige Forschungszweige skizziert, die die aktuelle Unterrichtsforschung prägen. In Anbetracht der Breite des Forschungsfeldes können hier nicht alle relevanten Themenfelder berücksichtigt werden. Auch wird darauf verzichtet, einzelne Studien näher auszuführen. Hierfür wird auf die folgenden Kapitel des Bandes verwiesen, in denen mit Bezug zum jeweiligen Kompetenzbereich der Deutschdidaktik eine angemessene Darstellung stattfinden kann. Darüber hinaus suggeriert die Trennung in Unterkapitel, es handle sich um streng

abgrenzbare Zweige. Tatsächlich gibt es jedoch viele Berührungspunkte, was auf der Ebene konkreter Forschungsprojekte deutlich wird.

### 3.1 Bildungsstandards, Kompetenzmodellierung und -testung

Die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Nationalen Bildungsstandards für das Fach Deutsch beschreiben die fachlichen Lernergebnisse, die mit Deutschunterricht erzielt werden sollen. Ob diese Kompetenzen von den Lernenden erworben werden, wird seit 2009 regelmäßig bundesweit evaluiert. Heute stellt die vergleichende Leistungsmessung in Schulen, so Weinert (2001, 27), „eine umstrittene Selbstverständlichkeit“ dar.

Aus den Leistungstests resultieren quantitative Messungen auf kontinuierlichen Skalen. Anhand dieser Zahlenwerte können Zusammenhänge der erfassten Kompetenzen mit anderen Variablen (z.B. dem sozioökonomischen Status) untersucht werden. Auch ist es möglich, die Ergebnisse verschiedener Gruppen zu vergleichen (z.B. von Lernenden aus verschiedenen Schularten). Neben derartigen quantitativen Zusammenhangsanalysen ist es aus fachdidaktischer Perspektive von Interesse, wie sich diese spezifischen Kompetenzen der Lernenden charakterisieren lassen. Es besteht demnach der Bedarf an einer kriteriumsorientierten Interpretation der quantitativen Leistungswerte (vgl. Rost 2007). Dieses Ziel wird mit der Bildung sog. Kompetenzniveaus erreicht. Für die Niveaus werden kriteriumsorientierte Beschreibungen der Schülerkompetenzen vorgenommen. Die Kompetenzniveaus lassen sich beschreiben und mit Beispielaufgaben veranschaulichen, welche wiederum bestimmten Positionen auf der Skala der Testwerte zugeordnet werden (vgl. Bos et al. 2007; Hartig 2007).

In den bisherigen Large-Scale-Untersuchungen wurden Kompetenzniveaus (bzw. „-stufen“) in der Regel nicht theoretisch begründet, sondern ex post konstruiert, d.h. erst nach Sichtung der testmodellkonformen Aufgaben. Gegenwärtig ist ein solches Verfahren zwar plausibel, mittel- und langfristig ist es aber vor allem vom wissenschaftstheoretischen Ansatz her unbefriedigend,

so Bremerich-Vos, Granzer und Köller (2008, 7). Allerdings ist es bereits seit einigen Jahren *state of the art*, dass Lehrkräfte, Fachdidaktiker und empirische Bildungsforscher in Kooperation die Operationalisierung und Präzisierung der empirisch basierten Kompetenzniveaus vornehmen und somit auch schulpädagogisch formulierte Anforderungen berücksichtigt werden (vgl. Peek 2008).

Für das Fach Deutsch werden mit Bezug zu den Nationalen Bildungsstandards Modelle für die Kompetenzbereiche *Lesen – Mit Texten und Medien umgehen*, *Schreiben*, *Sprechen und Zuhören* sowie *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* erstellt. Dies umfasst die Definition bereichsspezifischer (Teil-) Kompetenzen, deren Dimensionierung und Graduierung, Möglichkeiten zur Operationalisierung und Messung, die Beschreibung von Kompetenzstufen sowie die Festlegung von (Minimal- oder Regel-) Standards für verschiedene Bildungsgänge.

Da die auf der Grundlage von Leistungsmessungen entstehenden Kompetenzmodelle aber lediglich die Teilkompetenzen erfassen, die auch messbar sind, ist es

darüber hinaus Aufgabe der Deutschdidaktik, die so entstandenen Kompetenzmodelle kritisch zu reflektieren und ggf. so zu optimieren, dass auch schwer-messbare Kompetenzen abgebildet werden. Beispiele hierfür finden sich u.a. bei Hurrelmann (2007) zur Lesekompetenz, bei Boelmann (2017) zur literarischen Kompetenz und bei Roik et al. (2013) zur literarischen Textverstehenskompetenz. Wie in diesem Rahmen mit dem didaktischen Prinzip der Integrativität der Kompetenzbereiche umgegangen werden soll, ist bisher noch unklar.

Kompetenzerwartungen für schulische Lernfelder und Fächer zu explizieren, mit klarem Fokus auf die jeweiligen Kernbegriffe und Leitideen und deren Entfaltung im Bildungsgang, gehört [...] zu den schwierigsten Herausforderungen einer Zusammenarbeit zwischen Fachexperten, Fachdidaktikern, Schulpädagogen, kognitiven Psychologen und Psychometrikern,

so Klieme/Rakoczy (2008, 222-223), die „Kompetenzmodellierung und Unterrichtsforschung als komplementäre interdisziplinäre Aufgaben“ sehen (ebd., 222).

### 3.2 Kompetenzorientierter Unterricht

Neben der Modellierung und Messung fachlicher Kompetenzen gilt die Erforschung von Prozessmerkmalen erfolgreichen Unterrichts als weitere Herausforderung für die empirische Forschung (Klieme/Rakoczy 2008, 223). Das Identifizieren wesentlicher Wirkprinzipien des Unterrichts gilt als Kernthema der empirischen Unterrichtsforschung, denn „für das Lehren und das Lernen gilt: keine Qualität der Produkte ohne entsprechende Prozessqualität“ (Oelkers/Reusser 2008, 324). Weinert, Schrader und Helmke (1989) verstehen unter Unterrichtsqualität demnach stabile Muster, die sich im Instruktionsverhalten erkennen lassen und die als Ganzes oder durch einzelne ihrer Komponenten erlauben, die Leistungen der Lernenden vorherzusagen oder zu erklären.

In den letzten Jahrzehnten sind auf der Grundlage nationaler wie internationaler Forschung Versuche unternommen worden, die Erkenntnisse zu fachübergreifenden (generischen) Qualitätsmerkmalen in Listen oder Katalogen zu bündeln (z.B. Slavin 1997; Brophy 1999; Ditton 2000; Walberg/Paik 2000; Meyer 2004). Für die empirische Unterrichtsforschung in Deutschland stellte die Systematisierung von Befunden im Kontext der *TIMS-Video-Studie* und die Zusammenfassung einzelner Qualitätsmerkmale in wenigen „Basisdimensionen“ einen wichtigen Schritt dar (vgl. Klieme/Schümer/Knoll 2001).

Guter Unterricht, der sowohl die fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler als auch ihre Motivation fördert, zeichnet sich demnach aus durch strukturierte, klare und störungspräventive Unterrichtsführung, unterstützendes, schülerorientiertes Sozialklima und kognitive Aktivierung (s. Abb. 2).

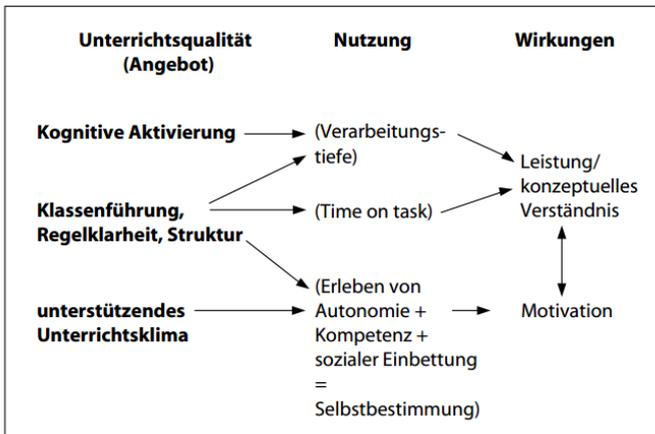


Abb. 2: Grunddimensionen der Unterrichtsqualität und deren vermutliche Wirkung (Klieme/Rakoczy 2008, 228)

Abb. 2 stellt Hypothesen zu Vermittlungsprozessen (Wahrnehmung und Nutzung der Lernangebote durch die Lernenden) dar, über die sich die postulierten Wirkungen entfalten. Anhand des Modells wird deutlich, dass *unterstützendes Unterrichtsklima* primär motivationsfördernd wirkt, *kognitive Aktivierung* hingegen für systematischen Wissensaufbau und Verstehen relevant ist, während *Klassenführung* vermutlich die Voraussetzung für beides darstellt.

Klieme und Rakoczy (2008, 228) erklären, dass „die Grunddimensionen [...] auch als Vorschlag für eine empirisch verankerte Systematik didaktischer Prinzipien verstanden werden [können].“ Sie betonen (ebd.), dass

die Konkretisierung insbesondere dessen, was „kognitive Aktivierung“ und „Strukturiertheit“ bedeutet, [...] von Fach zu Fach und vermutlich je nach Bildungsstufe unterschiedlich ausfallen [muss]. Hierin liegt eine für die Forschung zentrale Aufgabe der Fachdidaktik.

Beispiele für fachdidaktische Konkretisierungen finden sich u.a. bei Stahns (2013) zum Grammatikunterricht, bei Lotz (2016) zum Leseunterricht und bei Winkler (2017) zum Literaturunterricht.

Auch laut Helmke (2015, 169) machen fachspezifische Aspekte „einen wesentlichen Teil der Unterrichtsqualität aus“. Dies ist umso bedeutender, da die aktuellen Befunde zur Unterrichtsqualität vorrangig aus Studien zu mathematisch-naturwissenschaftlichem Unterricht stammen und nicht darauf geschlossen werden kann, dass sie auch für sprachliche Fächer Gültigkeit besitzen (Klieme 2006, 770). Wengleich viele Unterrichtsmerkmale über die Fächer hinweg stabil zu sein scheinen, konstatiert Klieme (2006, 771):

Aus Sicht der Didaktik, die darauf hinweist, dass unterrichtliche Prozesse von Zielen und Inhalten abhängen, muss davor gewarnt werden, den gegenwärtigen

Stand der Unterrichtsqualitätskonzepte und -prinzipien auf andere Fächergruppen [IK: als Mathematik, Naturwissenschaft] zu übertragen.

Seit Bremerich-Vos für das Fach Deutsch feststellte (2006, 450), „die Praxis des Deutschunterrichts der letzten Jahrzehnte [sei] nur spärlich dokumentiert“, sind rege Forschungsaktivitäten in der empirisch forschenden Deutschdidaktik zu verzeichnen (siehe u.a. die weiteren Beiträge in diesem Band); dennoch: „Was guten Deutschunterricht in den jeweiligen Kompetenzbereichen ausmacht, ist im Detail noch zu klären“ (Krelle/Senn 2016, 8).

Ein Ansatzpunkt bildet hierbei die Unterscheidung zwischen Oberflächen- und Tiefenstrukturen des Lehr-Lern-Prozesses, um das Konzept eines kognitiv aktivierenden Unterrichts theoretisch und empirisch herauszuarbeiten. Während erstere vornehmlich Muster der Unterrichtsorganisation abbilden, sind mit letzteren Instruktions- und Lernhandlungen benannt, von denen die Qualität der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand maßgeblich abhängt (vgl. Klieme 2002, 104). In diesem Kontext stehen insbesondere Aufgabenstellungen im Forschungsfokus (Köster 2016), da sie als „Träger der Lerngelegenheiten und Lernprozesse im kompetenzorientierten Unterricht“ zu verstehen sind (Reusser 2014). Hier eröffnet sich ein weites Forschungsfeld (s. den Beitrag von Winkler in diesem Band).

Neben der Fachspezifik stellt auch die differenzielle Wirksamkeit von Unterrichtsmerkmalen eine Herausforderung dar. Mehrere Studien angelehnt an die ATI-Forschung (*Aptitude Treatment Interaction*) haben gezeigt, dass derselbe Unterricht für verschiedene Lerner oder Lernergruppen differenzielle Wirkungen haben kann. So kann beispielsweise das gleiche Ausmaß an Strukturierung bei Lernenden mit hohem Leistungsniveau anders wirken als bei Lernenden mit niedrigem Leistungsniveau. Je nach Lernvoraussetzungen auf Schülerseite kann derselbe Unterricht also adäquat oder inadäquat sein (vgl. Klieme et al. 2008, Kleinbub 2016). Die Herausforderung vor Augen, Zusammenhänge zwischen Qualitätsmerkmalen und Wirkungen des Unterrichts global, d.h. für ganze Lerngruppen zu untersuchen, macht deutlich, welche Schwierigkeit es darstellt, dies für unterschiedliche Lernende mit je individuellen Lernvoraussetzungen durchzuführen (vgl. Klieme 2002, 105). Aufgrund der großen Heterogenität der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht und seine Erträge wesentlich prägen, bezeichnet es Klieme (2006, 770) als „zentrale[s] Desiderat der empirischen Forschung, [...] Belege für die Interdependenz von unterrichtlichem Lernangebot einerseits, individuellen Lernvoraussetzungen und -handlungen andererseits“ zu finden. Diese „differenzielle Unterrichtsforschung“ „[...] kann auch praktisch zur Erreichung jenes pädagogischen Ziels beitragen, das mit den Formeln vom ‚individuellen Fördern‘ und vom ‚Umgang mit Heterogenität‘ höchst unzureichend beschrieben ist.“ Vor diesem Hintergrund gilt es, auch Indikatoren für die Entwicklung von Fachinteresse, Lernmotivation und anderen affektiven Zielkriterien zu entwickeln.

### 3.3 Fachdidaktische Unterrichtsentwicklung

Neben der Kompetenzmodellierung und -testung und der Identifizierung von fachspezifischen und differenziellen Qualitätsmerkmalen des Unterrichts ist die Unterrichtsentwicklung ein Kernbereich der Deutschdidaktik. Dabei geht es nicht – wie der Terminus suggeriert – um einen Prozess, „der ohne nennenswerte äußere Beeinflussung organisch angelegt ist und nach einer Art innerem Bauplan verläuft“, sondern „schlicht um eine „Verbesserung“ oder Optimierung“ (Helmke 2015, 304). Als fachdidaktische Entwicklungsforschung, bei der Unterrichts- und Förderkonzeptionen entwickelt und evaluiert werden, nimmt sie einen zentralen Platz im Forschungsfeld der empirischen Unterrichtsforschung ein. Betätigungsfelder sind alle Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts.

Ein zentraler Forschungszweig widmet sich der Frage, wie ein inklusiver Unterricht aussieht, der der Heterogenität der Schülerschaft gerecht wird (s. auch die Beiträge von Granzow/von Brand, Hoffmann und Jeuk in diesem Band). Hierbei richtet sich der Blick auf alle bildungsrelevanten Heterogenitätsdimensionen, die sich förderlich oder erschwerend auf die Lernaktivitäten und die schulische Entwicklung auswirken können. Eine große Heterogenität der Lerngruppe erfordert es beispielsweise, eine Balance zwischen dem individuellen und gemeinsamen Lernen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht herzustellen (vgl. Hennies/Ritter 2013).

Obwohl sich die Deutschdidaktik schon seit längerem Fragen der Heterogenität und Differenzierung (beispielsweise im Kontext von Mehrsprachigkeit) widmen, stellt das verbreiterte Spektrum von Diversität im Rahmen der Inklusion von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf neue Anforderungen an die Akteure. Noch ungeklärt ist bisher die Frage, ob und inwieweit sich bestehende fachunspezifische Konzepte und Theorien als anschlussfähig an die Erfordernisse und Konzeptionen der Deutschdidaktik erweisen. Die vielfach geforderte Konkretisierung der Überlegungen und Konzepte der Pädagogik und allgemeinen Didaktik ist nicht ohne Weiteres leistbar, vielmehr bedarf es einer Reflexion neuer und alter, deutschdidaktischer und allgemein didaktischer sowie pädagogischer Konzepte mit Blick auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand sowie auf das fachliche Lernen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Bedarfen. Auch müssen die Befunde der ATI-Forschung (*Aptitude Treatment Interaction*) und der empirischen Unterrichtsforschung zur differenziellen Wirksamkeit von Unterrichtsmerkmalen in diesen Kontext eingeordnet und fruchtbar gemacht werden.

Musenberg und Riegert (2015, 16-17) betonen, dass im Diskurs um schulische Inklusion meist simplifizierend auf die Bereicherung des Unterrichts durch Heterogenität hingewiesen und die Chance betont werde, durch die Vielfalt auch die Unterrichtsqualität zu steigern. Hierbei handelt es sich jedoch keinesfalls um einen Automatismus. Kritisch merken sie an:

Heterogenität ist jedoch nicht nur Bereicherung, sondern auch Herausforderung für die Unterrichtsgestaltung – und zwar insbesondere im Hinblick auf fachliche Unterrichtsangebote, die einerseits für alle Schülerinnen und Schüler individuelle, subjektiv sinnvolle Aneignungsmöglichkeiten bieten und andererseits einen Lernkontext schaffen, in dem z.B. auch basale Lernzugänge von Schülerinnen und Schülern mit geistiger und schwerer Behinderung bei der gemeinsamen Beschäftigung mit einer Sache zur Geltung kommen können.

Dies bietet für die Deutschdidaktik auch die Chance,

sich mit der Frage nach dem fachdidaktischen Kern, nach essenziellen Inhalten, Zielen und Kompetenzen des jeweiligen Unterrichtsfachs auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang ist die Fachdidaktik herausgefordert, eigene Konzepte genauer in den Blick zu nehmen und weiter zu konturieren (Musenberg/Riegert 2015, 24-25).

Im Gegenzug werden fachdidaktische Fragen auch zum Prüfstein für Inklusion, indem sie im Diskurs inklusiver Didaktik weitere fachbezogene Dimensionen etablieren und zu einer fachlichen Fundierung des Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler beitragen können (Musenberg/Riegert 2015, 24).

Beispiele aus der Deutschdidaktik sind etwa Uhl (2016) zum sprachlichen und Dannecker (i. Dr.) zum literarischen Lernen. Zweifelsohne eröffnet sich hier noch ein weites Feld für konzeptionelle Arbeit und ihre empirische Überprüfung, die fachlicher, fachdidaktischer, pädagogischer und methodischer Tiefe bedürfen.

### 3.4 Forschung zu Lernprozessen

Während die Forschungsbemühungen zur Unterrichtsqualität und -entwicklung die Angebotsseite fokussieren, stellen Forschungen zu Lernprozessen die Nutzungsseite in den Mittelpunkt. Hierzu zählen in der Deutschdidaktik u.a. Untersuchungen zu den Themengebieten *Lernstandsdiagnostik*, *Lernentwicklung* sowie zu *Lernstrategien*. Prominente Beispiele sind Fragen des Sprachstandes in der Zweitsprache Deutsch und des Zweitspracherwerbs im Unterricht, des Schriftspracherwerbs aber auch des Erlernens und Nutzens von Lese-, Rechtschreib- und Schreibstrategien, der Entwicklung von Sprachbewusstheit, Sprechdenken und Hörverstehen, des Metaphernverstehens usw. Die Veränderungen der Lernprozesse durch den Einsatz verschiedener Medien ist ebenfalls ein Forschungszweig, der hier zuzuordnen ist. Wie Lernprozesse in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts ablaufen und welchen Einfluss die Lernangebote einerseits und die individuellen Schülermerkmale wie Bildungsnähe, Anregungsqualität der Lernumwelt, Lernerfolgsorientierung und Qualität des sprachlichen Vorbildes andererseits auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler haben, sind weitgehend offene Fragen. Beispiele für Forschung in diesem Bereich sind u.a. Kalkavan-Aydın (2016) zum (schrift)sprachlichen Lernen und Wildemann et al. (2016) zur bildungssprachlichen Entwicklung.

## 4. Resümee und Desiderate

Ohne ihre hermeneutische Tradition aufzugeben, hat die Deutschdidaktik ihr Forschungsfeld, ihr Forschungsparadigma und ihr Methodenrepertoire erweitert zugunsten ihrer wissenschaftlichen Aussagefähigkeit und ihrer Relevanz für professionelles Handeln.

Neben der normativen Festlegung von Unterrichts- und Bildungszielen gilt es, das Ausmaß der Zielerreichung und die Angemessenheit der Wege zum Ziel empirisch zu überprüfen. Zu den zentralen Forschungszweigen einer empirischen deutschdidaktischen Unterrichtsforschung gehören demnach die Entwicklung von bereichsspezifischen Kompetenzmodellen und ihre Ausdifferenzierung in Teilkompetenzen, was auch ihre Ergänzung mit schwer-messbaren Teilkompetenzen einschließt.

Des Weiteren bedarf es der Analyse von Qualitätsmerkmalen des Deutschunterrichts in den verschiedenen Kompetenzbereichen. Hier gilt es vornehmlich, die generische Grunddimension „kognitive Aktivierung“, die je nach Kompetenzbereich Unterschiedliches bedeuten kann, zu konkretisieren. Darüber hinaus sind ergänzende Kriterien des Unterrichts, vor allem im motivationalen und affektiven Bereich, weiterzuentwickeln.

Aus den Analysen der Unterrichtsergebnisse, der Unterrichtsprozesse und ihrer Zusammenhänge sind Schlüsse zu ziehen für die Unterrichtsentwicklung. Die Entwicklung und Optimierung didaktischer Konzeptionen, ihre Implementierung und Evaluation gehören ebenfalls zum „Kerngeschäft“ der deutschdidaktischen Unterrichtsforschung.

Als „Grundlagenforschung“ lässt sich die Untersuchung von Lernprozessen, d.h. der Angebotsnutzung auf Schülerseite, bezeichnen. Wie sich Lernende Unterrichtsgegenstände aneignen, wie sie Lernangebote nutzen und welche Strategien sie dabei einsetzen, kann wichtige Impulse für die anderen Forschungszweige liefern.

Die Komplexität des Forschungsfeldes *Unterricht* erfordert multimethodische Zugänge und eine fortwährende Qualifikation der Forschenden u.a. in Bezug auf empirische Forschungsmethoden, die kritisch reflektiert und ggf. für deutschdidaktische Zwecke adaptiert werden müssen. Neben der Weiterentwicklung von Projekten aus den Reihen der Deutschdidaktik ist auch die Beteiligung an interdisziplinären Unterrichtsstudien weiterhin wünschenswert, um „parallele Welten“ von Deutschdidaktik und pädagogischer Psychologie auf dem Feld der Unterrichtsforschung zu verhindern und Synergieeffekte zu nutzen. Die Desiderate sind zahlreich, und das gemeinsame Ziel steht klar vor Augen: Die Verbesserung des Unterrichts und seiner Wirkungen für Lehrende und Lernende.

## 5. Kommentierte Literaturempfehlungen

*Boelmann, (Hrsg.) (2018): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren.*

In dem Sammelband werden verschiedene methodische Zugänge vorgestellt und anhand empirischer Studien aus der Deutschdidaktik veranschaulicht.

*Helmke (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts.*

Diese Monographie ist das umfassende Standardwerk der Unterrichtsforschung. Sie gibt detailliert und verständlich Auskunft zu Themenbereichen wie Theorien und Konzepte des Lehrens und Lernens, Lehrerpersönlichkeit und Professionsstandards, Unterrichtsqualität, Unterrichtsentwicklung.

## Literatur

Boelmann, Jan M. (2017): Unproduktive Denkrahmen – Zur Schwierigkeit, literarische Kompetenz zu messen. In: Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna R. (Hrsg.): LehrerInnen- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik.

Boelmann, Jan M. (Hrsg.) (2018): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Bos, Wilfried/Valtin, Renate/Voss, Andreas/Hornberg, Sabine/Lankes, Eva-Maria (2007): Konzepte der Lesekompetenz in IGLU 2006. In: Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, 81-107.

Bremerich-Vos, Albert (2006): Deutsch. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 449-453.

Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf (2008): Vorwort der Herausgeber. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf (Hrsg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz, 7-8.

Brophy, Jere E. (1999): Teaching. Hgg. von International Academy of Education and International Bureau of Education. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac01e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac01e.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).

Dannecker, Wiebke (i. Dr.): Zwischen Individualisierung und gemeinsamem Lernen: Konzeptionelle und empirische Perspektiven auf inklusiven Literaturunterricht. In: Müller, Kathrin/Müller, Ulrike B./Kleinbub, Iris (Hrsg.): Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zu einer strukturierten Unterrichtsgestaltung bei heterogenen Lernvoraussetzungen. Weinheim: Beltz.

Ditton, Hartmut (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick über den Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, Andreas/Hornstein, Walter/Terhart, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im

- Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft). Weinheim: Beltz, 73-92.
- Döring, Nicole/Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Hartig, Johannes (2007): Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung – DESI-Studie. Weinheim: Beltz, 83-99.
- Helmke, Andreas (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 6. Aufl. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich-Wilhelm (2008): Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule, 3, 17-47.
- Helsper, Werner/Klieme, Eckhard (2013): Quantitative und qualitative Unterrichtsforschung – eine Sondierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3, 283-290.
- Hurrelmann, Bettina (2007): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 18-28.
- Kalkavan-Aydın, Zeynep (2016): Frühes (schrift)sprachliches Lernen in Vorleseinteraktionen beim Übergang von der Kita in die Grundschule – Eine Untersuchung in mehrsprachigen Kontexten unter besonderer Berücksichtigung metasprachlicher Äußerungen. In: Barkow, Ingrid/Müller, Claudia (Hrsg.): Frühe sprachliche und literale Bildung – Sprache lernen und Sprache fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt. Tübingen: Narr Francke Attempto, 27-44.
- Kammler, Clemens/Knapp, Werner (Hrsg.) (2002): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kleinbub, Iris (2016): Herausforderungen für die deutschdidaktische Unterrichtsforschung: Zehn Denkseln. In: Krelle, Michael/Senn, Werner (Hrsg.): Qualitäten von Deutschunterricht – Empirische Unterrichtsforschung im Fach Deutsch. Stuttgart: Klett/Fillibach, 247-262.
- Klieme, Eckhard (2002): Einleitung. In: Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 45, 102-106.
- Klieme, Eckhard (2006): Empirische Unterrichtsforschung: aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52, 6, 765-773.
- Klieme, Eckhard/Jude, Nina/Rauch, Dominique/Ehlers, Holger/Helmke, Andreas/Eichler, Wolfgang/Thome, Günther/Willenberg, Heiner (2008): Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz, 319-344.
- Klieme, Eckhard/Rakoczy, Katrin (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik 54, 2, 222-237.

- Klieme, Eckhard/Schümer, Gundel/Knoll, Steffen (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In: Klieme, Eckhard/Baumert, Jürgen (Hrsg.): TIMSS-Impulse für Schule und Unterricht. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 43-57.
- Köster, Juliane (2016): Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Krelle, Michael/Senn, Werner (Hrsg.) (2016): Qualitäten von Deutschunterricht – Empirische Unterrichtsforschung im Fach Deutsch. Stuttgart: Klett/Fillibach.
- Kuckartz, Udo (2012): Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lotz, Miriam (2016): Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.
- Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (2015): Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In: Riegert, Judith/Musenberg, Oliver (Hrsg.): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, 13-28.
- Oelkers, Jürgen/Reusser, Kurt (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Eine Expertise. Berlin: BMBF.
- Peek, Rainer (2008): Kompetenzen und Kompetenzmessung im Kontext von Fachdidaktik, Psychometrie und Unterrichtsentwicklung. In: Böhnisch, Martin (Hrsg.): Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht“. Didaktik Deutsch, Sonderheft, 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 162-172.
- Reusser, Kurt (2014): Aufgaben – Träger der Lerngelegenheiten und Lernprozesse im kompetenzorientierten Unterricht. In: SEMINAR – Lehrerbildung und Schule, 20, 4, 77-101.
- Ritter, Michael/Hennies, Johannes (2013): Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik: Ein Problemaufriss. In: Zeitschrift für Inklusion 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28/28> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Roick, Thorsten/Frederking, Volker/Henschel, Sofie/Meier, Christel (2013): Literarische Textverstehenskompetenz bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schulformen. In: Rosebrock, Cornelia/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 69-84.
- Rupp, Gerhard (2016): Fremde und vertraute Schwestern – Konstellationen interdisziplinärer Forschung in der Deutschdidaktik seit den 90er Jahren. In: Winkler, Iris/Schmidt, Frederike (Hrsg.): Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 43-70.
- Slavin, Robert E. (1997): Educational Psychology. 5. Aufl. Boston: Allyn and Bacon.
- Stahns, Ruven (2013): Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Videoanalysen zum Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stückrath, Jörn/Strobel, Ricarda (Hrsg.) (2005): Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Terhart, Ewald (2002): Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16, 77-86.
- Uhl, Benjamin (2016): Zwischen Grammatik und Text – zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Gemeinsames sprachliches Lernen mit Geschichtenplänen. In: Gebele, Diana/Zepter, Alexandra L. (Hrsg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Reihe KöBeS (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik). Band 11. Duisburg: Gilles & Francke, 276-307.
- Walberg, Herbert J./Paik, Susan J. (2000): Effective educational practices. Hgg. von International Academy of Education and International Bureau of Education. (Educational Practices Series, 3). [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices\\_03\\_eng.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_03_eng.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz, 17-31.
- Weinert, Franz-Erich/Schrader, Friedrich-Wilhelm/Helmke, Andreas (1989): Quality of instruction and achievement outcomes. In: International Journal of Educational Research, 13, 895-914.
- Wildemann, Anja/Rank, Astrid/Hartinger, Andreas/Sutter, Sabrina (2016): Bildungssprache im Kontext kindlicher Entwicklung. Eine Studie zur Erfassung früher bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Die Deutsche Schule (DDS), Beiheft 13, 54-81.
- Winkler, Iris (2017): Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. In: Didaktik Deutsch, 43, 78-97.

## Aufgaben

### 1. Vorstellung des Forschungsfeldes

Aufgaben gelten aus fachdidaktischer Sicht als wichtiges Steuerungsinstrument, mit dem sich Zielrichtung, Anspruchsniveau und Tiefe der fachlichen Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand beeinflussen lassen. Aufgaben vermitteln also zwischen Lernenden und fachlichen Inhalten, und sie tun das in der Regel ausgehend von einer fachdidaktischen Zielstellung.

Im Aufgabendiskurs werden unter Bezug auf Weinert (1999) Lern- und Leistungsaufgaben unterschieden (vgl. für die Deutschdidaktik zuerst Köster 2003a). Während Lernaufgaben der Anregung und Begleitung fachlicher Lernprozesse und damit dem Kompetenzerwerb dienen, soll über Leistungsaufgaben möglichst valide, reliabel und objektiv der Lernstand von Schülerinnen und Schülern ermittelt werden. Auch in Bezug auf gestellte Aufgaben in Lern- wie Leistungssituationen gilt die von Helmke (2014) profilierte Unterscheidung von Angebot und Nutzung; d.h., dass Merkmale der Aufgabenstellung (Zielrichtung, Anforderungsgehalt usw.) noch nichts darüber aussagen, wie Lernende die Aufgabe tatsächlich verstehen und bearbeiten. Im Bereich der Lernaufgaben wird zudem differenziert zwischen Aufgaben in Lehrwerken, Unterrichtsmaterialien und Planungsunterlagen einerseits („task as plan“; vgl. Legutke 2006) und Aufgaben im tatsächlichen Unterrichtseinsatz andererseits („task in process“; vgl. ebd.). Diese Unterscheidung ist bedeutsam, weil geplante Aufgaben im Unterrichtsprozess vielfach lernrelevant verändert werden. Darauf haben zuerst Ergebnisse der TIMS-Studie (vgl. Klieme et al. 2001, 45) aufmerksam gemacht. Auch im Deutschunterricht lässt sich beobachten, dass nicht die Merkmale der ausgewählten Aufgaben für die Unterrichtsqualität maßgeblich sind, sondern die Art und Weise, wie die Lehrperson die Bearbeitung der Aufgaben und deren Auswertung begleitet (vgl. Winkler 2005).

Die deutschdidaktische Aufgabenforschung schließt im Wesentlichen an die Forschung zu den Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts an. Was die Terminologie betrifft, wird in der deutschdidaktischen Aufgabenforschung in der Regel von „Aufgaben“ gesprochen, wenn es darum geht, Arbeitsaufträge zu bezeichnen, die die Auseinandersetzung von Lernenden mit fachlichen Gegenständen stimulieren und steuern – und zwar unabhängig davon, ob es sich für die adressierten

Lernenden um ein (komplexes und neuartiges) Problem oder um eine bereits bekannte Anforderung handelt (zum Problembegriff vgl. z.B. Jonassen 2000). Aufgaben im Unterricht können aus Forschungssicht auch mündlich als Fragen formuliert sein (vgl. z.B. Gold 2015, 59).

Da Lehrpersonen der wesentliche Einflussfaktor für die Auswahl und den Einsatz von Aufgaben in Lern- und Leistungssituationen sind, überschneidet sich die deutschdidaktische Aufgabenforschung partiell mit der Forschung zu Lehrpersonen. Beispielsweise ist es eine Frage fachdidaktischer Kompetenz, inwieweit Lehrpersonen in der Lage sind, die Schwierigkeit von Aufgaben differenziert und zutreffend einzuschätzen (vgl. z.B. Artelt et al. 2004, 152-154) oder Aufgaben adäquat als Diagnoseinstrument einzusetzen (vgl. z.B. Schmidt i.E.). Die Auswahl von Aufgaben lässt sich ferner nicht losgelöst von professionellen Überzeugungen sehen, die ebenfalls als Facette professioneller Kompetenz gelten (vgl. Winkler 2011).

Im Feld der Leistungsaufgaben hat die fachdidaktische Aufgabenforschung Überschneidungen mit der psychometrischen Testentwicklung, z.B. bei der Entwicklung und Auswertung von länderübergreifenden Kompetenztests am Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Hinsichtlich Lernaufgaben im Unterrichtseinsatz besteht ein Überschneidungsbereich zur empirischen Unterrichtsforschung, etwa wenn die Erfassung von Dimensionen der Unterrichtsqualität über Aufgaben operationalisiert wird (vgl. z.B. Winkler 2017). In beiden Fällen liegt die Besonderheit der fachdidaktischen Perspektive auf Aufgaben darin zu fragen, inwieweit die zur Diskussion stehenden Aufgabenmerkmale fachspezifische Verstehensziele sowie Merkmale der fachlichen Verstehensgegenstände angemessen widerspiegeln.

## 2. Historische Betrachtung

Die deutschdidaktische Aufgabenforschung ist ein noch recht junges Forschungsfeld, das sich erst im Rahmen der Kompetenzorientierung nach PISA 2000 und der damit einhergehenden Einführung der KMK-Bildungsstandards entwickelt hat. Vor dem Hintergrund des unerwartet schwachen Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler in PISA 2000 setzte allgemein eine Suche nach den Ursachen ein, in der Literaturdidaktik aber auch die Diskussion darüber, ob man aus PISA produktive Schlussfolgerungen für den Lese- und Literaturunterricht ziehen könne (vgl. z.B. Köster 2003b). Während bis dahin Aufgaben vorwiegend als „Methoden“ oder „Verfahren“ und damit eher als deutschdidaktische Randgebiete behandelt wurden (vgl. zusammenfassend Winkler 2011, 29-34), erscheint es aus der neuen Perspektive der Kompetenzorientierung nunmehr deutschdidaktisch relevant, mit Hilfe welcher Aufgabenmerkmale der fachspezifische Kompetenzerwerb (a) gezielt angeregt und (b) differenziert überprüft werden kann. In den KMK-Bildungsstandards für das Fach Deutsch nehmen die Aufgabenbeispiele, die abbilden sollen, „wie die Standardreichung festgestellt werden kann“ (KMK 2004, 20), jeweils den größten Seitenumfang ein (vgl. Becker-Mrotzek

2014, 484; Schüler 2017, 36f.). Die Notwendigkeit, die Bildungsstandards durch exemplarische Aufgaben zur bereichsspezifischen Kompetenzförderung zu konkretisieren, hat für einen Aufschwung fachdidaktischer Aufgabenentwicklung gesorgt (vgl. z.B. Becker-Mrotzek et al. 2015; Behrens et al. 2014; Bremerich-Vos et al. 2009). Dass Aufgaben als neuem Forschungsfeld erhebliche Bedeutung zugemessen wurde, spiegelt sich stellvertretend auch in dem Umstand, dass es auf den Symposien Deutschdidaktik seit 2004 wiederholt eigene Sektionen zum Schwerpunkt Aufgaben gab (vgl. z.B. Ballis/Peyer 2012; Bräuer/Kernen i. E; Köster/Lindauer 2008.). Die zunehmende deutschdidaktische Auseinandersetzung mit Aufgaben ist im Kontext eines ansteigenden fächerübergreifenden Interesses für Aufgaben zu sehen, das sich sowohl in der Allgemeinen Didaktik als auch in anderen Fachdidaktiken feststellen lässt (vgl. z.B. Blumschein 2014; Kiper et al. 2010; Leuders 2015).

### 3. Aktueller Stand der Forschung

Deutschdidaktische Forschung zu Aufgaben ist kein übersichtliches und geordnetes Gebiet. Die oben bereits genannten Einteilungsaspekte (Unterscheidung von Lern- und Leistungsaufgaben, Strukturierung des Forschungsfeldes entlang der Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts) verstellen leicht den Blick für verbindende, die Aufgabenforschung treibende Perspektiven. Der vorliegende Beitrag unterteilt das Forschungsfeld grundlegend in zwei Bereiche: (a) Forschungsansätze, in denen Aufgaben *Gegenstand* der deutschdidaktischen Forschung sind; (b) Forschungsansätze, in denen Aufgaben als *Medium* zur Operationalisierung deutschdidaktisch relevanter Konstrukte fungieren. Es handelt sich um eine heuristische Unterscheidung, die – auch in ihrer weiteren Differenzierung (vgl. Kap. 3.2) – dazu beitragen soll, Forschungsschwerpunkte und -lücken zu verdeutlichen (vgl. Kap. 5). Zwischen beiden Ansätzen kann es in einzelnen Arbeiten durchaus Überlappungen und fließende Übergänge geben (vgl. Kap. 3.3). Gemeinsames Merkmal beider Ansätze ist, dass sie in der Regel auf ausgewählten *Kriterien zur Kategorisierung und Analyse von Aufgaben* fußen und diese auch offenlegen.

#### 3.1 Kriterien zur Kategorisierung und Analyse von Aufgaben

Die Entwicklung von Kategoriensystemen zur Bestimmung von Aufgaben kann selbst Gegenstand der Forschung sein (vgl. z.B. Blömeke et al. 2006; Metz et al. 2012; Pracht/Löffler 2012). Entsprechende Kategoriensysteme für *Lernaufgaben* gehen gewöhnlich mit dem Anspruch einher, Aussagen über lernförderliche Aufgaben zu treffen. Die aufgeführten Kriterien repräsentieren also erwünschte Aufgabenmerkmale<sup>1</sup>, wobei in der Begründung normative und empirisch fundierte Perspektiven nicht immer sorgfältig unterschieden und ausgewiesen werden. Die

---

<sup>1</sup> Beispielsweise gilt vor dem Hintergrund wachsender Diversität in Lerngruppen das Differenzierungspotenzial von Aufgaben zunehmend als ein wichtiges Kriterium (vgl. u.a. Köster 2016; Leuders 2015).

entfalteten Kategoriensysteme werden üblicherweise an exemplarischen Aufgaben illustriert. Zusammenfassende Typologien für *Leistungsaufgaben* finden sich beispielsweise bei Abraham/Müller (2009), Hlebec (2011), Köster (2010).

Versucht man, die Merkmale zu bündeln, die im Aufgabendiskurs relativ stabil als Kriterien zur Beschreibung und Analyse von Aufgaben wiederkehren, und blendet man dabei die Frage normativer Erwünschtheit bestimmter Merkmalsausprägungen so weit wie möglich aus, ergeben sich im Wesentlichen die folgenden Kategorien, die fächerübergreifend relevant sind:

*Antwortformat:* Je nachdem, wie individuell und ausführlich die Lösung einer Aufgabe darzulegen ist, werden offene, halboffene und geschlossene Aufgaben unterschieden. Geschlossene Aufgaben sind beispielsweise Multiple-Choice-Aufgaben, zu halboffenen Aufgaben zählen u.a. Kurzantwortaufgaben. Immer, wenn Lernende „kleinere oder größere Texte mündlich oder schriftlich produzieren, handelt es sich um offene Formate“ (Köster 2010, 20). Das Aufgabenformat wird insbesondere in Bezug auf Leistungsaufgaben diskutiert (vgl. Köster 2010), ist aber durchaus auch mit Blick auf die Anregung bzw. Untersuchung von Lernprozessen bedeutsam.

Der *Schwierigkeitsgrad* ist ein zentrales Aufgabenmerkmal von Lern- wie Leistungsaufgaben<sup>2</sup>, das sich insbesondere bei Leistungsaufgaben empirisch ermitteln und auf empirischer Basis erklären lässt (Artelt et al. 2004; Neumann 2012; Schweitzer 2007). Unter Berücksichtigung entsprechender Befunde ist auch eine theoretische Einschätzung der Aufgabenschwierigkeit möglich. Hierfür sind insbesondere die Merkmale Komplexität und Offenheit bedeutsam (hierzu ausführlich Winkler 2011, 41-54). Bei der Bestimmung der Aufgabenschwierigkeit sind die Lernendenvoraussetzungen und der Anspruchsgehalt des Fachinhalts stets mit zu berücksichtigen.

*Kognitive Prozesse:* Aufgaben werden danach kategorisiert, welche Arten von Wissen (z.B. Faktenwissen, prozedurales Wissen) und welche Denkhandlungen (z.B. Erinnern und Abrufen, Anwenden, Bewerten) zur Bearbeitung bzw. Lösung erforderlich sind (zum Überblick vgl. z.B. Bremerich-Vos 2008).<sup>3</sup> Die Anforderungsbereiche in den KMK-Bildungsstandards sind in dieser Tradition zu sehen. Köster (2016, 48-55) weist diesbezüglich auf die wichtige Unterscheidung kognitiver und exekutiver Aktivitäten bei der Aufgabenbearbeitung hin und problematisiert gängige Operatoren. Mit Blick auf kognitive Prozesse der Aufgabenbe-

---

<sup>2</sup> Bei Leistungsaufgaben ist erst über die zutreffende Einschätzung der Aufgabenschwierigkeit eine Aussage darüber zu treffen, auf welchem Niveau die gezeigte Leistung liegt; bei Lernaufgaben ist der auf die Lernendenvoraussetzungen abgestimmte Schwierigkeitsgrad Voraussetzung dafür, dass Lernfortschritte angeregt werden können.

<sup>3</sup> Dass bei der Aufgabenanalyse neben den erforderlichen kognitiven Prozessen auch motivationale und soziale Aspekte der Aufgabenbearbeitung relevant sein können, sei der Vollständigkeit halber erwähnt.

arbeitung zeigen sich fachspezifische Präzisierungen, für das Lesen etwa die Unterscheidung von Ebenen des Textverstehens (vgl. z.B. Winkler 2010) oder von Teildimensionen des Lesens nach dem Lesekompetenzmodell nach PISA (vgl. Naumann et al. 2010).

Aufgaben können im Unterrichtszusammenhang nach ihrem allgemeinen *didaktischen Ziel* unterteilt werden. Auch die übergeordnete Differenzierung von Lern- und Leistungsaufgaben folgt diesem Kriterium (Lernen fördern vs. Lernstand überprüfen). Bezogen auf Lernaufgaben werden präzisierend u.a. Erarbeitungs-, Übungs-, Anwendungs-, Transfer- und Evaluationsaufgaben unterschieden (vgl. u.a. Köster 2016; Leuders 2015).

Aus fachspezifischer Sicht spielen bei der Analyse von Aufgaben zusätzliche Kriterien eine Rolle. Zentral und für die Fachdidaktik normativ nicht verhandelbar ist insbesondere, inwieweit eine Aufgabe ein *fachliches Verstehensziel* operationalisiert, das in Bezug auf den fachlichen Gegenstand *angemessen* ist. Werden allein fächerübergreifende Kriterien angelegt, wird die fachliche Adäquatheit einer Aufgabe ggf. vernachlässigt (vgl. z.B. Köster 2010, 22; Pracht/Löffler 2012, 61).

### 3.2 Aufgaben als Gegenstand deutschdidaktischer Forschung

Forschungsarbeiten, die Aufgaben zum Untersuchungsgegenstand machen, rücken Aufgaben ‚auf dem Papier‘ und/oder den Aufgabeneinsatz in konkreten Lern- und Leistungssituationen in den Mittelpunkt (und nicht primär Kategorien zur Aufgabenbeschreibung und -analyse). Aufgabenbezogene Forschung lässt sich also graduell nach ihrer zunehmenden Nähe zu realen Bearbeitungssituationen unterscheiden.

*Aufgaben ‚auf dem Papier‘* (task as plan) stellen ein potenzielles Angebot dar, für das eine bestimmte Nutzung intendiert ist. Zur Forschung, die das potenzielle Angebot in den Mittelpunkt rückt, zählen zum einen deskriptiv-analytische Untersuchungen von vorgefundenen Aufgaben in Lehrwerken, Unterrichtsmaterialien und Prüfungen (vgl. z.B. Köster 2003b; Riegler 2012; Winkler 2006). Über begründet ausgewählte Kriterien (vgl. 3.1) gelangen diese Arbeiten zu einer wissenschaftlichen Einschätzung der vorgefundenen Aufgabenqualität und zu Schlussfolgerungen für die Aufgabenentwicklung. Zum anderen ist derjenige Bereich fachdidaktischer Entwicklungsforschung zu nennen, der darauf zielt, gute Aufgaben für den Deutschunterricht zur Verfügung zu stellen, und damit eine für das Handlungsfeld überaus wichtige Konkretisierung von Verstehens- bzw. Kompetenzziele leistet (vgl. z.B. Becker-Mrotzek et al. 2015; Behrens et al. 2014; Bremerich-Vos et al. 2009). In die Aufgabenentwicklung fließen wissenschaftliche Befunde und ggf. auch Erfahrungen von Lehrpersonen ein.<sup>4</sup> Bislang nur vereinzelt wird in der Deutschdidaktik empirisch überprüft, inwieweit Aufgaben, die

---

<sup>4</sup> Diesem Anspruch folgen auch Zeitschriften wie „Praxis Deutsch“, die durchaus zu diesem Zweig der fachdidaktischen Entwicklungsforschung gezählt werden können.

aus theoretischer oder normativer Sicht als lernförderlich gelten, tatsächlich erwünschte Erfolge bei den Lernenden zeitigen (hierzu siehe unten).

Dass die wissenschaftsgeleitete und zugleich bildungspolitisch gestützte Entwicklung von Aufgabentypen eine Steuerungsfunktion für Lern- wie Leistungssituationen des Deutschunterrichts haben kann, zeigt das Beispiel des Materialgestützten Schreibens. Indem Materialgestütztes Schreiben als neuer Aufgabentyp in die KMK-Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012) aufgenommen wurde, wurde dessen Relevanz für die Abiturprüfung gesetzt und darüber der Aufgabentyp in den Deutschunterricht implementiert (vgl. die Debattenbeiträge in Didaktik Deutsch 42/2017 und 43/2017; Feilke et al. 2016; Praxis Deutsch 251/2015 und 262/2017).

Dass die Qualität von Aufgaben ‚auf dem Papier‘ noch keine Rückschlüsse auf die Qualität ihrer Bearbeitung oder ihre Lernwirksamkeit zulässt, wurde bereits hervorgehoben (vgl. Kap. 1). Entsprechende Zusammenhänge zu erhellen, ist das Ziel von Forschungsarbeiten, die den *Einsatz von Aufgaben* empirisch untersuchen. Sie können (1) quasi-experimentell angelegt sein oder (2) möglichst nah an im Deutschunterricht vorgefundene Lern- und Leistungssituationen anschließen. Bei (1) Quasi-Experimenten steht, verallgemeinert formuliert, als Forschungsfrage im Mittelpunkt, welche Aufgabenmerkmale bei welchen Lernenden im Prozess und/oder Ergebnis welche Wirkungen zeigen. Die Untersuchungsdesigns sind variantenreich, bedienen sich quantitativer oder qualitativer Methoden und reichen von der explorativen Erprobung ausgewählter Aufgabentypen (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010; Schüler 2017) über ein 2x2-faktorielles „Qualitatives Experiment“ (Heins 2017) bis zu Interventionen mit Versuchs- und Kontrollgruppe, enger angelegt als Zweigruppenplan mit Messwiederholung (Steinmetz 2016, Steinmetz i.E.) oder breiter ausgerichtet auf etliche Klassen über mehrere Monate hinweg (Bangel/Müller 2018). Ist (2) der vorgefundene unterrichtliche Aufgabeneinsatz Forschungsgegenstand, wird bei Lernaufgaben der Untersuchungshorizont davon bestimmt, welche Aufgaben im Deutschunterricht tatsächlich eingesetzt werden, auf welche Weise dies geschieht und welche Ergebnisse bei den Lernenden erzielt werden – wobei nicht alle diese Teilfragen stets im Verbund bearbeitet werden (vgl. Winkler 2005; Winkler/Steinmetz 2016). Dieser Bereich der Aufgabenforschung kann als Teil fachdidaktischer Unterrichtsforschung betrachtet werden (vgl. Kap. 1). Deutschdidaktische Untersuchungen eingesetzter Leistungsaufgaben fokussieren insbesondere auf schwierigkeitsbestimmende Merkmale und auf Fragen der Bewältigbarkeit des gesetzten Anspruchsniveaus (vgl. z.B. Freudenberg 2012; Neumann 2012; Schweitzer 2007; Steinmetz 2013).

### 3.3 Aufgaben als Medium der Operationalisierung fachdidaktischer Konstrukte

In der Unterrichtsforschung und bei der Entwicklung von Testaufgaben zur Kompetenzmessung spielen Aufgaben eine wichtige Rolle, fungieren aber weniger als Gegenstand denn als Instrument der Forschung. In den genannten Kontexten dienen Aufgaben zur Operationalisierung fachdidaktisch relevanter Konstrukte.

Bei der Entwicklung von Kompetenztests liegt aus fachdidaktischer Sicht das besondere Augenmerk darauf, dass fachliche und psychometrische Kriterien gleichermaßen angelegt werden, wenn es die Güte von Testaufgaben einzuschätzen gilt. Juliane Köster unterstreicht diesen Aspekt, wenn sie hervorhebt, dass es „v. a. hinsichtlich der Inhaltsvalidität fachdidaktische und fachwissenschaftliche Expertise [braucht]. Man muss kennen und verstehen, was Überprüfungsgegenstand ist, wenn man sicher gehen will, dass die Aufgabe das Intendierte misst [...]“, (Köster 2010, 22). Wie sich fachspezifische und psychometrische Perspektiven ausbalancieren lassen, zeigen exemplarisch Behrens/Weirich (2016).

In der Unterrichtsforschung ist ein prominentes und zugleich fachdidaktisch hochinteressantes Merkmal von Unterrichtsqualität das Potenzial zu kognitiver Aktivierung. Dieses über die im Unterricht eingesetzten Aufgaben zu operationalisieren, ist ein verbreiteter Zugang (vgl. z.B. Lotz 2016; Winkler 2017). Am Beispiel des Projekts KoALa („Kognitive Aktivierung durch Lernaufgaben im Literaturunterricht“) werden für den Literaturunterricht die Herausforderungen deutlich, die in einer fachdidaktisch befriedigenden Operationalisierung liegen (vgl. Winkler 2017). KoALa steht exemplarisch auch für die fließenden Grenzen zwischen der im vorliegenden Beitrag gewählten Einteilung der Untersuchungsansätze in der fachdidaktischen Aufgabenforschung (Kap. 3.1, 3.2, 3.3).

## 4. Exemplarische Studien

Im Folgenden werden drei Qualifikationsarbeiten vorgestellt, die in experimentellen Designs theoretisch fundiert und methodisch ebenso einfallsreich wie sachangemessen die Wirkungen von Aufgabenmerkmalen bei der Aufgabebearbeitung durch Lernende untersuchen.

Heins (2017) und Steinmetz (2016; i.E.) greifen eine Debatte auf, die insbesondere im literaturdidaktischen Diskurs in Bezug auf erwünschte Aufgabenmerkmale geführt wird. Als strittig gilt die Frage, wie offen Aufgaben in Lern- und Leistungssituationen des Literaturunterrichts sein sollen, also wieviel Raum für eigenständiges Entdecken angemessen und wieviel aufgabenimmanente Lenkung zielführend ist (vgl. grundlegend Köster 2003b). Das gemeinsame Verdienst der Arbeiten von Heins und Steinmetz liegt darin, dass sie sich in einer bislang vorwiegend normativ geführten Diskussion auf die Suche nach empirischer Evidenz machen.

Jochen Heins wählt den Ansatz des „Qualitativen Experiments“ und variiert in einem 2x2-Vergleichsgruppen-Design die Merkmale Lernvoraussetzungen (gute

vs. weniger gute Lernvoraussetzungen der Lernenden) und Lenkungsgrad (starke vs. weniger starke Lenkung des eingesetzten Aufgabensets). In jeder der sich daraus ergebenden vier Merkmalskombinationen werden jeweils sechs Kleingruppen mit i. d. R. je drei Lernenden des 6. Jahrgangs dabei beobachtet, wie sie die vorgelegten Lernaufgaben zu einem parabelhaften Kurztext bearbeiten. Erhoben werden Prozess- und Produktdaten (transkribierte Videographie der Arbeit in den Kleingruppen; schriftliche Ergebnisse der individuellen Aufgabenbearbeitung), die mit qualitativen Verfahren ausgewertet werden. Im Ergebnis zeigen sich vielfältige Interdependenzen zwischen Lernenden- und Aufgabenmerkmalen, die der Verfasser differenziert nachzeichnet. Festzuhalten ist, dass insbesondere die Lernenden mit schlechteren Lernvoraussetzungen eine stärkere Lenkung durch Aufgaben benötigen, um zu einem gegenstandsangemessenen globalen Textverständnis zu gelangen.

Michael Steinmetz wendet in seinem Habilitationsprojekt *Verstehensunterstützende Aufgaben im Literaturunterricht* quantitative Verfahren an. Die Studie fokussiert auf Interpretationsaufgaben. Im Rahmen eines Messwiederholungsplans mit Versuchs- und Kontrollgruppe wird varianzanalytisch überprüft, inwieweit frei wählbare Varianten aufgabenergänzender Unterstützung („Support“) das Lernerleben und die Qualität der schriftlichen Verstehensprodukte beeinflussen. Das Lernerleben wird mit adaptierten Skalen erhoben, die Textqualität über ein kriterienbasiertes vierstufiges Ratingsystem. Treatmentgruppe (N=61) und Kontrollgruppe (N=57) setzen sich jeweils ungefähr hälftig aus Lernenden des 10. Gymnasialjahrgangs und Studierenden für das Lehramt Deutsch an Gymnasien zusammen. Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist, dass der frei wählbare Support sowohl das Kompetenzerleben als auch die Qualität der schriftlichen Interpretationen positiv beeinflusst. Fortgeschrittene Lernende, hier die Studierenden, profitieren stärker vom frei wählbaren Support als die weniger fortgeschrittenen, hier die Schülerinnen und Schüler (vgl. Steinmetz i.E.).

Lisa Schüler greift das Desiderat auf, empirisch zu erforschen, wie Lernende den neuen Aufgabentyp des Materialgestützten Schreibens (vgl. 3.2) bewältigen. Schüler wählt für ihre Untersuchung das Kontroversenreferat als Variante Materialgestützten Schreibens. Sie nutzt die digitale Schreibumgebung SKOLA („Schreibkontroversenlabor“), die für die Lernenden die Aufgabenbearbeitung partiell vorstrukturiert und für Forschungszwecke die differenzierte Aufzeichnung von Prozess- und Produktdaten der Aufgabenbearbeitung ermöglicht. Schülers Stichprobe besteht aus zwei auf grundlegendem Niveau unterrichteten Deutsch-Kursen im 12. Jahrgang der gymnasialen Oberstufe (N=32). Die Erhebung erfolgt in zwei Gruppen, variiert wird die Reihenfolge der als Materialbasis präsentierten Texte und individuelle vs. kooperative Aufgabenbearbeitung. Die Untersuchung zeigt, dass gut die Hälfte der beteiligten Lernenden bereits mehr oder weniger in der Lage sind, beim Materialgestützten Schreiben einem synthetischen Zugriff zu folgen, d.h. sich strukturell und sprachlich von den Ausgangstexten zu lösen. Die Aufgabenspezifik des Kontroversenreferats scheint die Lernenden dabei zu unterstützen, ein differenziertes Formulierungsspektrum für die

Wiedergabe und Einordnung widerstreitender Positionen zu nutzen. Allerdings wird im Durchschnitt mehr als die Hälfte der Bearbeitungszeit für die vorbereitende Konzeption der eigenen Texte benötigt. Als ein wesentlicher Prädiktor für die Textqualität erweist sich die Lesekompetenz. Eine besondere Schwierigkeit für die Lernenden liegt darin, die vorgelegten Ausgangstexte textübergreifend zu verarbeiten, beispielsweise durch Entwicklung übergeordneter thematischer Kategorien. Aus den skizzierten Befunden leitet Lisa Schüler Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung des Materialgestützten Schreibens in Lern- und Leistungssituationen ab.

## 5. Desiderate

Aktuell besteht insbesondere weiterer Bedarf an empirischer Forschung zum Aufgabeneinsatz. Weitere Quasi-Experimente zur Wirkung von Aufgabenmerkmalen sind ebenso wünschenswert wie die Untersuchung der – bislang so gut wie nicht erforschten – Frage, welche Aufgaben auf welche Weise und mit welchen Wirkungen im ‚natürlichen‘ Deutschunterricht eingesetzt werden. Die Verbindung von handlungsfeldorientierter Aufgabenentwicklung und Forschung zum Aufgabeneinsatz, auch in Kooperation mit Lehrpersonen beispielsweise nach dem Design-Based-Research-Ansatz, ist ebenfalls ein Forschungsdesiderat.

Da Lehrpersonen der Schlüssel zu Auswahl, Konstruktion und Einsatz von Aufgaben sind, liegt auch auf Ebene der Lehramtsaus- und -weiterbildung aufgabenbezogener Forschungsbedarf, z.B.: Wie kann die Kompetenz von (angehenden) Lehrpersonen ausgebildet werden, Aufgaben fachdidaktisch zutreffend und differenziert auf ihre Eignung im betreffenden Kontext hin einzuschätzen? Wie lässt sich die Konstruktion geeigneter Aufgaben lehren und lernen? Damit rückt zugleich die Wirkung derjenigen Aufgaben ins Blickfeld, die auf Lernsituationen für (angehende) Lehrpersonen zugeschnitten sind.

Im Bereich der Operationalisierung fachdidaktisch relevanter Konstrukte mittels Aufgaben ist insbesondere die fachspezifische Ausschärfung weiterzutreiben.

## 6. Kommentierte Literaturempfehlungen

Die kommentierte Bibliographie legt den Schwerpunkt nicht auf weitere empirische Projekte (vgl. hierzu Kap. 4), sondern auf Arbeiten, die in anderer Hinsicht als beispielgebend für die deutschdidaktische Aufgabenforschung gelten können.

*Behrens/Weirich (2016): It takes a whole village... Interdisziplinäre Perspektiven bei der Entwicklung eines Testverfahrens zum Zuhören.*

Der Beitrag aus dem Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören steht exemplarisch dafür, wie die Entwicklung von Testaufgaben zunehmend verfeinert wurde. Basis hierfür sind immer differenziertere Kompetenzkonstrukte sowie das produktive Wechselspiel von fachspezifischer und bildungswissenschaftlicher Expertise in interdisziplinären Forschungsteams.

*Köster (2003b): Konstruieren statt Entdecken. Impulse aus der PISA-Studie für die deutsche Aufgabenkultur.*

Dieser frühe Beitrag zum literaturdidaktischen Aufgabendiskurs verdeutlicht exemplarisch die treibenden Impulse von PISA 2000 für die Deutschdidaktik. Vor der Folie der PISA-Aufgaben werden normative Setzungen der deutschunterrichtlichen Aufgabenkultur zur Diskussion gestellt und damit folgende Forschungen angestoßen (vgl. Kap. 4). Nebenbei wird vorgeführt, wie Merkmale zur Aufgabenanalyse thesengeleitet für wissenschaftliche Argumentation und Erkenntnis genutzt werden können.

*Zabka (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther, Vom Raben und Fuchs (5./6. Schuljahr).*

Dieser Beitrag ist im Aufgabendiskurs insofern wegweisend, als er modellhaft vorführt, was für die gegenstandsangemessene ‚Übersetzung‘ von Kompetenz- und Verstehenszielen in Lernaufgaben erforderlich ist: die detaillierte Kenntnis einschlägiger Kompetenzmodelle und kognitiver Prozesse ebenso wie eine gründliche Sachanalyse, die in der didaktischen Analyse neu entwickelter Lernaufgaben(-Sets) zusammenfließen.

## Literatur

- Abraham, Ulf/Müller, Astrid (2009): Aus Leistungsaufgaben lernen. In: Praxis Deutsch, 36, 214, 4-12.
- Artelt, Cordula/Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang/Schiefele, Ulrich/Lehmann, Rainer (2004): Die PISA-Studie zur Lesekompetenz. Überblick und weiterführende Analysen. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 139-168.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke, 191-209.
- Ballis, Anja/Peyer, Ann (Hrsg.) (2012): Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bangel, Melanie/Müller, Astrid (2018): Orthographisches Lernen durch Zugang zur Schriftstruktur. Ergebnisse einer Interventionsstudie in Klasse 5. In: Unterrichtswissenschaft. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0015-y> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Becker-Mrotzek, Michael (2014): Bildungsstandards und Schreibaufgaben. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 481-500.
- Becker-Mrotzek, Michael/Kämper-van den Boogaart, Michael/Köster, Juliane/Stanat, Petra/Gippner, Gabriele (Hrsg.) (2015): Bildungsstandards aktuell. Deutsch in der Sekundarstufe II. Braunschweig: Schroedel u.a.

- Behrens, Ulrike/Bremerich-Vos, Albert/Krelle, Michael/Böhme, Katrin/Hunger, Susanne (Hrsg.) (2014): Bildungsstandards Deutsch: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. Mit CD-Rom. Berlin: Cornelsen.
- Behrens, Ulrike/Weirich, Sebastian (2016): It takes a whole village... Interdisziplinäre Perspektiven bei der Entwicklung eines Testverfahrens zum Zuhören. In: Winkler, Iris/Schmidt, Frederike (Hrsg.): Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 133-152.
- Blömeke, Sigrid/Risse, Jana/Müller, Christiane/Eichler, Dana/Schulz, Wolfgang (2006): Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. Ein allgemeines Modell und seine exemplarische Umsetzung im Unterrichtsfach Mathematik. In: Unterrichtswissenschaft 34, 4, 330-357.
- Blumschein, Patrick (Hrsg.) (2014): Lernaufgaben. Didaktische Forschungsperspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bräuer, Christoph/Kernen, Nora (Hrsg.) (i.E.): Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bremerich-Vos, Albert (2008): Benjamin Bloom (und andere) revisited. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf (Hrsg.): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz, 29-49.
- Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf (Hrsg.) (2009): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz.
- Feilke, Helmuth/Rezat, Sara/Schüler, Lisa/Steinmetz, Michael (2016): Materialgestütztes Schreiben lernen. Paderborn: Schönedel.
- Freudenberg, Ricarda (2012): Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gold, Andreas (2015): Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heins, Jochen (2017): Lenkungsgrade im Literaturunterricht. Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen. Wiesbaden: Springer VS.
- Helmke, Andreas (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 5., überarb. Aufl. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hlebec, Hrvoje (2011): Aufgaben im weiterführenden Rechtschreibunterricht. In: Bredel, Ursula/Reißig, Thilo (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 5. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 422-440.
- Jonassen, David H. (2000): Toward a Design Theory of Problem Solving. In: Educational Technology Research & Development, 48, 4, 63-85.
- Kiper, Hanna/Meints, Waltraud/Peters, Sebastian/Schlump, Stephanie/Schmit, Stefan (Hrsg.) (2010): Lernaufgaben im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klieme, Eckhard/Schümer, Gundel/Knoll, Steffen (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I. „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In: BMBF (Hrsg.):

- TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. Bonn: BMBF, 43-57.
- KMK (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der KMK vom 04.12.2003. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- KMK (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der KMK vom 18.10.2012. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Köster, Juliane (2003a): Die Profilierung einer Differenz. Aufgaben zum Textverstehen in Lern- und Leistungssituationen. In: *Deutschunterricht*, 56, 5, 19-24.
- Köster, Juliane (2003b): Konstruieren statt Entdecken. Impulse aus der PISA-Studie für die deutsche Aufgabekultur. In: *Didaktik Deutsch*, 8, 14, 4-20.
- Köster, Juliane (2010): Aufgabentypen für Erfolgskontrollen und Leistungsmessung im Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (2010). *Lese- und Literaturunterricht. Teil 3. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Bd. 11/3. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3-26.
- Köster, Juliane (2016): Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Köster, Juliane/Lindauer, Thomas (2008): Zum Stand wissenschaftlicher Aufgabenreflexion aus deutschdidaktischer Perspektive. In: *Didaktik Deutsch*, Sonderheft Nr. 2, 148-161.
- Legutke, Michael K. (2006): Aufgabe – Projekt – Szenario. Über die großen Perspektiven und die kleinen Schritte. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen: Narr, 140-148.
- Leuders, Timo (2015): Aufgaben in Forschung und Praxis. In: Bruder, Regina/Hefendehl-Hebeker, Lisa/Schmidt-Thieme, Barbara/Weigand, Hans-Georg (Hrsg.): *Handbuch der Mathematikdidaktik*. Berlin/Heidelberg: Springer Spektrum, 435-460.
- Lotz, Miriam (2016): Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr. Wiesbaden: VS Springer.
- Metz, Kerstin/Maier, Uwe/Kleinknecht, Marc/Bohl, Thorsten/Hoppe, Henriette (2012): Einsatz eines fächerübergreifenden Kategoriensystems zur Analyse von Aufgaben im Fach Deutsch. In: Ballis, Anja/Peyer, Ann (Hrsg.): *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 25-47.
- Naumann, Johannes/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 23-71.
- Neumann, Daniela (2012): Schwierigkeitsbestimmende Merkmale bei Aufgaben zum Hörverstehen im Fach Deutsch in der Sekundarstufe I. Duisburg: Gilles & Francke.

- Pracht, Henrike/Löffler, Cordula (2012): Analyse des kognitiven Aktivierungspotenzials von Aufgaben zum Orthographieerwerb. In: Ballis, Anja/Peyer, Ann (Hrsg.): Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-67.
- Riegler, Susanne (2012): Rechtschreiben erforschen, entdecken, (er)klären. Zwei Lernmaterialien für „Sprachforscher“ auf dem Prüfstand. In: Ballis, Anja/Peyer, Ann (Hrsg.): Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 85-99.
- Schmidt, Frederike (i.E.): Diagnose von Lesekompetenz aus Sicht von Lehrpersonen im Fach Deutsch. Didaktische Rekonstruktion eines onlinebasierten Diagnoseverfahrens für die Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schüler, Lisa (2017): Materialgestütztes Schreiben argumentierender Texte. Untersuchungen zu einem neuen wissenschaftspropädeutischen Aufgabentyp in der Oberstufe. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schweitzer, Kirstin (2007): Der Schwierigkeitsgrad von Textverstehensaufgaben. Ein Beitrag zur Differenzierung und Präzisierung von Aufgabenbeschreibungen. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Steinmetz, Michael (2013): Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards. Wiesbaden: Springer VS.
- Steinmetz, Michael (2016): Support im Literaturunterricht. Nutzen und Wirkung wissensbasierter Hilfestellung. In: Möbius, Thomas/Steinmetz, Michael (Hrsg.): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 73-85.
- Steinmetz, Michael (i.E.): Verstehensunterstützende Aufgaben im Literaturunterricht. In: Bräuer, Christoph/Kernen, Nora (Hrsg.): Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Weinert, Franz E. (1999): Die fünf Irrtümer der Schulreformer. In: Psychologie Heute, 26, 7, 28-34.
- Winkler, Iris (2005): Zur Beziehung von Unterrichtsmaterial, -gestaltung und -erfolg: Drei Aufgaben zu Georg Brittings „Brudermord im Altwasser“ im Praxistest. In: Stückrath, Jörn/Strobel, Ricarda (Hrsg.): Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 177-196.
- Winkler, Iris (2006): Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht im Spiegel von Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen. In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen: Stauffenburg, 145-154.
- Winkler, Iris (2010) Lernaufgaben im Literaturunterricht. In: Kiper, Hanna/Meints, Waltraud/Peters, Sebastian/Schlump, Stephanie/Schmit, Stefan (Hrsg.): Lernaufgaben und Lernmaterialien im kompetenzorientierten Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 103-113.
- Winkler, Iris (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Winkler, Iris (2017): Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. In: *Didaktik Deutsch*, 22, 43, 78-97.
- Winkler, Iris/Steinmetz, Michael (2016): Zum Spannungsverhältnis von deutschdidaktischen Fragestellungen und empirischen Erkenntnismöglichkeiten am Beispiel des Projekts KoALa. In: Krelle, Michael/Senn, Werner (Hrsg.): *Qualitäten von Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 37-56.
- Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther, Vom Raben und Fuchs (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 80-101.

## Lehrkräfte

### Systematisierung aktueller empirischer Studien, ihrer Gegenstandsbereiche und Forschungsansätze

#### 1. Vorstellung und Systematisierung des Forschungsfeldes

Lehrkräften, ihrem Wissen und Können, kommt für die Unterrichtsqualität und die Entwicklung sowie die Leistungen von Schülerinnen und Schülern eine entscheidende Rolle zu (vgl. Bräuer/Winkler 2012, 74; Kämper-van den Boogaart 2010, 109). Dabei gilt es, die „Unhintergebarkeit der eigenen Person“ (Bonnet/Hericks 2014, 4) der Lehrkraft zu berücksichtigen. Lehrerinnen und Lehrer handeln nicht (nur) in institutionalisierten Rollen, sondern sind als ganze Person mit ihrem beruflichen Tun verbunden:

Wie jemand unterrichtet, Wissen vermittelt, den Schüler/innen begegnet, mit Kolleg/innen zusammenarbeitet und sich in der Organisation verortet, hängt immer auch davon ab, wer er/sie selbst ist, von welchen Überzeugungen er/sie sich leiten lässt, was ihm/ihr als Mensch wichtig ist. Zugleich agieren Lehrpersonen in ihrem beruflichen Handeln nicht als Individuen, sondern vertreten und verkörpern darin zugleich die Institution bzw. Organisation, für die bzw. in der sie tätig sind – das Schulsystem und die einzelne Schule. (ebd.)

Das Unterrichtsgeschehen und die Unterrichtsqualität werden folglich wesentlich durch die individuellen *und* sozial geteilten lehrerseitigen Wissens- und Überzeugungsbestände bestimmt, die das Handeln von Lehrkräften in der Organisation Schule orientieren. Fachdidaktische Lehrerforschung fokussiert dabei insbesondere die jeweiligen domänenspezifischen Ausprägungen, d.h. die *Fachlichkeit* des Wissens, der Überzeugungen und des Handelns. Für die Implementation von neuen Unterrichtsansätzen oder die kooperative Unterrichtsentwicklung durch Lehrende und Forschende, aber auch für die Verbesserung der Lehrerbildung in allen Phasen ist die Rekonstruktion von Überzeugungen und Praktiken sowie die Evaluation von fachlichem Wissen von grundlegender Bedeutung. Denn ohne Anknüpfung an das bestehende Erfahrungswissen sowie die Überzeugungen der Lehrkräfte bleiben didaktische Theorien und Entwürfe ‚Fremdkörper‘ ohne Handlungswirkung. Die deutschdidaktische Lehrerforschung steht diesbezüglich aber in vielen Gebieten noch am Anfang (vgl. Kap. 3-5).

Mit den Kategorien (1) *Wissen*, (2) *Überzeugungen* und (3) *Handeln* in den Bereichen Literatur und Sprache bzw. Literatur- und Sprachunterricht können die wesentlichen *Gegenstandsbereiche* deutschdidaktischer Lehrerforschung bestimmt werden, denen im Folgenden jeweils aktuelle *Forschungsansätze* zugeordnet werden:

(1) Die Bestimmung von *Professionswissen* orientiert sich i. d. R. an den theoretischen Arbeiten von Lee Shulman (z.B. Shulman 1986). Shulman unterscheidet im Wesentlichen drei Dimensionen von professionellem Lehrwissen: Fachwissen (CK), fachdidaktisches Wissen (PCK) und pädagogisches Wissen (GPK).<sup>1</sup> Untersuchungen im Bereich des Wissens haben im Rahmen des *kompetenztheoretischen Ansatzes* das Ziel, notwendige Kompetenzbereiche und Wissensdimensionen für das Unterrichten im Fach Deutsch zu definieren, zu operationalisieren, über standardisierte Tests und Fragebögen zu erforschen und Bezüge zu Merkmalen von Unterrichtsqualität herzustellen (vgl. Tillmann 2014, 308). Viele der Studien in diesem Bereich sind quantitativ ausgerichtet und haben einen psychologischen Theoriehintergrund (z.B. TEDS-LT).

(2) *Überzeugungen* von Lehrpersonen lassen sich mit einer gängigen Definition von Reusser und Pauli auffassen als

[...] affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalte, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierungen geben. (Reusser/ Pauli 2014, 642f.)

Die Rekonstruktion von *Überzeugungen* von Deutschlehrenden erfolgt vor dem – meist *wissenssoziologisch* ausgerichteten – Hintergrund, dass das professionelle Handeln von Lehrpersonen durch Orientierungen geleitet wird, die aus geteilten Erfahrungen im gemeinsamen Handlungsfeld resultieren (vgl. Ballis et al. 2014, 92). Bei einzelfallrekonstruktiven und fallkontrastiven Auswertungen der aus Gruppendiskussionen oder Interviews gewonnenen Daten werden zuweilen auch *strukturtheoretische* Fragen berührt (vgl. Lindow/Wieser 2013).

(3) Besonders prominent ist der *strukturtheoretische Ansatz* allerdings bei der Untersuchung des *Handelns* von Lehrenden im Deutschunterricht. Er geht davon aus, dass Lehrpersonen in ihrem Handlungsfeld mit komplexen Aufgabenbündeln konfrontiert werden, die in sich widersprüchlich sind. Mit qualitativen Verfahren können die entsprechenden Spannungsfelder sowie der Umgang der Lehrperso-

---

<sup>1</sup> Das im fachdidaktischen Zusammenhang besonders relevante Konstrukt fachdidaktischen Wissens setzt sich in Shulmans Definition aus Wissen über das Verständlichmachen von fachlichen Inhalten und Wissen über fachbezogene Schülerkognitionen, z.B. die fachbezogene Vorstellungswelt oder typische Schülerfehlkonzeptionen, zusammen (vgl. Shulman 1986, 9f.).

nen mit diesen rekonstruiert werden (vgl. Bonnet/Hericks 2014, 7). Das Lehrerhandeln wird aber auch aus *kompetenztheoretischer* Sicht untersucht. Dabei geht es um die Bestimmung von Merkmalen professionellen, d.h. wirksamen Lehrerhandels.

In den Studien, die das Lehrerhandeln im Unterricht untersuchen, zeigen sich zugleich die unscharfen Ränder des Begriffs *Lehrerforschung*: Es bestehen sowohl Schnittmengen mit der Forschung zu allen Lehr-Lernbereichen (Sprechen, Zuhören, Literatur, Lesen etc.) als auch mit der Unterrichtsforschung allgemein.

## 2. Historische Betrachtung

Während in der pädagogischen Psychologie und den Erziehungswissenschaften empirische Lehrerforschung bereits seit den 1950er Jahren betrieben wird (vgl. den Überblick in Herzmann/König 2016, 61-129), entfaltet sich die deutschdidaktische empirische Lehrerforschung erst allmählich seit der Jahrtausendwende. Noch 2004 bzw. 2010 stellen Ingrid Kunze und Michael Kämper-van den Boogaart fest, dass fachdidaktische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik bzw. Literaturdidaktik weitgehend ein Desiderat sei (vgl. Kunze 2004, 481; Kämper-van den Boogaart 2010, 109).

Die vorliegenden Studien zum Wissen, zu Überzeugungen und zum Handeln von Deutschlehrenden, die vor der Jahrtausendwende durchgeführt wurden, lassen sich nur bedingt den eingangs skizzierten Forschungsansätzen zuordnen, da diese teilweise erst später wirksam wurden und der Anschluss an psychologische, soziologische oder pädagogische Arbeiten der Lehrerforschung seitens der Deutschdidaktik zunächst kaum gesucht wurde. Die bereits erwähnten Arbeiten von Shulman und die daran anschließenden von Rainer Bromme (1992) zum Expertenwissen von Lehrenden oder die soziologischen Arbeiten zur Lehrerprofessionalität (z.B. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992) wurden beispielsweise erst mit einiger Verzögerung rezipiert.

Auffällig ist zudem, dass die wenigen älteren Studien meist auf Fragebogenerhebungen basieren.<sup>2</sup> Eine der ersten Untersuchungen stellt das Forschungsprojekt von Nündel/Schlotthaus (1978) dar. Mithilfe eines Fragebogens zum Medienkonsum und Lektüreeinstellungen von angehenden und praktizierenden Lehrkräften verschiedener Schularten (N=509) versuchen die Autoren, typische literatur- und lesebezogene *Einstellungsdispositionen* bzw. Überzeugungen zu bestimmen. Sie nehmen an, dass diese Dispositionen sowohl das Leseverhalten der Lehrpersonen als auch ihren Unterricht zu Texten prägen (vgl. Nündel/Schlotthaus 1978, 18-20). Spätere Fragebogenstudien widmen sich dem Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht (Oskamp 1996), der Nutzung des Deutschbuches (Killus 1998) oder Lehr- und Lernzielen im Literaturunterricht (Gattermaier 2003). Aufgrund der gewählten Erhebungsmethode geben die Studien jedoch

---

<sup>2</sup> Eine Ausnahme stellen die Interviews mit Lehrenden in der Frankfurter Studie zur Lesesozialisation dar (Pieper et al. 2004).

keine bzw. nur sehr bedingt Aufschluss über die Eigenlogik des professionellen Denkens und Handelns und in Teilen ist eine eher defizitorientierte Perspektive insbesondere auf das Lehrerwissen auszumachen (vgl. Schmelz 2009, 44).

Eine grundlagentheoretische und methodologische Verortung der Forschungsvorhaben, wie sie aktuelle Untersuchungen auszeichnet, wird erst um die Jahrtausendwende gängig. Ein Beispiel ist die Studie von Susanne Gölitzer (1999) zu Kommunikationsstrukturen im Referendariat. Nach einer theoretischen Bestimmung von Professionalisierungsproblemen und der Darstellung der strukturtheoretischen Auswertungsmethode Objektive Hermeneutik wertet die Autorin zwei Fälle (Beratungsgespräch im Referendariat, Interview mit zwei examinierten Lehrerinnen) aus.

Wichtig für den Anschluss der Deutschdidaktik an die Professionsforschung ist insbesondere die Untersuchung von Ingrid Kunze (2004).<sup>3</sup> Auch wenn sich Kunze zunächst v. a. mit dem Professionswissen von Deutschlehrenden beschäftigt, ist sie im Kern daran interessiert, auf der Grundlage von problemzentrierten Interviews und mittels der Grounded Theory *individuelle didaktische Theorien* von Lehrkräften (N=30) über den Deutschunterricht zu rekonstruieren (vgl. Kunze 2004, 296-395), was u. E. eher mit Überzeugungen als mit Wissen konvergiert. Hieran zeigt sich exemplarisch die zuweilen unüberwindbare Schwierigkeit, zwischen den Konstrukten *Wissen* und *Überzeugungen* zu differenzieren – gerade wenn ein erweiterter Wissensbegriff zugrunde gelegt wird, der z.B. auch wertende Anteile einschließt.

### 3. Aktueller Stand der Forschung

In den vergangenen zehn Jahren lässt sich für die Deutschdidaktik ein Anstieg an Untersuchungen im Bereich der empirischen Lehrerforschung verzeichnen (vgl. Bräuer/Wieser 2015; Zimmermann/Peyer 2016). Im Folgenden wird ein Überblick über deren wesentliche Forschungstendenzen gegeben.<sup>4</sup> Die Studien fokussieren i. d. R. *einen* der oben benannten Gegenstandsbereiche, also Wissen, Überzeugungen oder Handeln von Lehrpersonen (vgl. Kap. 1), den sie sodann in *einem* sprach- oder literatur- bzw. lesedidaktischen Lehr-Lernbereich untersuchen (z.B. Schreiben, Rechtschreiben, Lesen oder literarisches Verstehen).<sup>5</sup>

Daneben fallen zwei weitere Aspekte auf. Zum einen operieren viele Untersuchungen zum Wissen, Überzeugungen oder Handeln von Lehrpersonen mit einem *Wissensbegriff*. Angesichts dieser Breite von „Lehrerwissen“ hat Georg Neuweg

<sup>3</sup> Eine kritische Würdigung der Studien von Gölitzer und Kunze findet sich in Kämper-van den Boogaart (2010, 110-115).

<sup>4</sup> Darstellungen einzelner Studien finden sich in Bräuer/Winkler (2012) und Kämper-van den Boogaart (2010).

<sup>5</sup> Eine Ausnahme bilden hier die deutschdidaktischen Teilprojekte der Verbundprojekte TEDS-LT und FALKO, die das Professionswissen sowohl zu den Bereichen Literatur und Lesen als auch Sprache untersuchen.

(2014) drei wesentliche Bedeutungen unterschieden, die weitgehend mit unseren Gegenstandsbereichen konvergieren: Während Studien zum *Professionswissen* vor allem „Wissen im objektiven Sinne“ (Neuweg 2014, 584) untersuchen, gilt tendenziell implizites Wissen im Rahmen der *Überzeugungsforschung* als „innere Erzeugungsgrundlage für kompetentes Verhalten“ (ebd.). Im Kontext der Untersuchung des *Lehrerhandelns* wird „Wissen“ mitunter zur „dispositionalen [...] ‚Erklärung‘ (eigentlich: Beschreibung und Vorhersage) von Verhalten verwendet“ (ebd.) und ist nicht scharf vom Können abzugrenzen. Zum anderen ist auffällig, dass die empirische Lehrerforschung im Bereich der Sprachdidaktik überwiegend Facetten des domänenspezifischen Professionswissens untersucht (vgl. z.B. Corvacho del Toro 2013; Jagemann 2015; Wiprächtiger-Geppert et al. 2016), wohingegen Überzeugungen vornehmlich im Bereich der Literatur- und Lesedidaktik erforscht werden. Auf die sich daraus ergebenden Desiderate wird unten eingegangen (vgl. Kap. 5).

## Wissen

Im Bereich der Erforschung des Lehrerwissens hat sich die Deutschdidaktik vor allem an den Large-Scale-Studien der Mathematikdidaktik – TEDS-M (Blömeke et al. 2008) und COACTIV (Kunter et al. 2011) – orientiert. Zum einen wird das der COACTIV-Studie zugrunde liegende Kompetenzmodell professioneller Handlungskompetenz (Baumert/Kunter 2006) immer wieder aufgegriffen und zum Ausgangspunkt deutschdidaktischer Spezifizierungen gewählt, zum anderen gibt es mit TEDS-LT und FALKO zwei Folgestudien, welche das Wissen und die Wissensentwicklung von Studierenden und (bei FALKO) von Lehrenden des Faches Deutsch untersuchen (vgl. Kap. 4).

Die Entwicklung valider Testinstrumente ist eine der großen Herausforderungen in diesem Bereich. Dabei erweist sich schon die Abgrenzung von fachlichem und fachdidaktischem Wissen als nicht immer einfach und die Modellierungen dieser Wissensbereiche unterscheiden sich in den einzelnen Studien durchaus. Beispielsweise ordnen Sturm et al. (2016, 4) die Merkmale schwacher Schreiberinnen und Schreiber dem fachlichen Wissen zu, während in anderen Studien (z.B. FALKO) Lernerkmale eher dem fachdidaktischen Wissen zugerechnet werden. Aufgrund der Überschneidungen von psychologischer und fachdidaktischer Schreib- und Leseforschung sind solche Zuordnungsschwierigkeiten nicht verwunderlich.

Als problematisch erweist sich jedoch auch die Absicherung der curricularen Validität, da in der Germanistik sowohl in der Fachwissenschaft als auch in der Fachdidaktik kaum von einer einheitlichen Wissensbasis ausgegangen werden kann, plurale Ansätze dominieren und die Testinstrumente somit möglichst konzeptionsneutral sein sollten (vgl. für den Bereich des orthographischen Wissens Wiprächtiger-Geppert et al. 2015). Die Schwierigkeit jedes Testinstruments, einerseits die Testgütekriterien zu erfüllen, andererseits möglichst dicht die vorhandenen Wissensbestände zu erfassen, kommt noch hinzu.

Da es bisher kaum Untersuchungen zum Zusammenhang des professionellen Wissens der Lehrenden mit anderen Unterrichtsvariablen gibt<sup>6</sup>, kann die Bedeutsamkeit der Wissensbestände bislang aber nur vermutet werden und basiert zudem auf zahlreichen normativen Grundannahmen. Insofern sind aus den hinsichtlich der Wissensentwicklung eher ernüchternden Befunden aus TEDS-LT und FALKO auch nur mit großer Vorsicht Ableitungen für die Lehrerbildung zu ziehen. Aufgrund der skizzierten Herausforderungen im Bereich der kompetenztheoretisch fundierten Wissensforschung zeichnen sich hier vielfältige Forschungsdesiderate ab (vgl. Kap. 5).

## Überzeugungen

Neben vereinzelt quantitativen Ansätzen (z.B. Winkler 2011) werden Lehrerüberzeugungen in der Deutsch- bzw. Literatur- und Lesedidaktik seit Wieser (2008) und Schmelz (2009) v. a. mittels der qualitativ-wissenssoziologisch fundierten dokumentarischen Methode untersucht. Vor diesem grundlagentheoretischen Horizont verwenden die meisten Studien den den wissenssoziologischen Begriff „Orientierungen“ zur Bezeichnung ihres Forschungsgegenstandes (vgl. Kamzela 2015; Scherf 2013; Schmelz 2009; Schmidt i.E.; Wieser 2008). Dessen zugrunde liegendes Konstrukt weist jedoch große Ähnlichkeiten mit dem Überzeugungskonstrukt auf (vgl. Lessing-Sattari 2018, 6-8), weshalb wir die Untersuchungen diesem Forschungsfeld zuordnen.

Das Forschungsinteresse richtet sich anhand der vergleichenden Auswertung von Einzelinterviews und Gruppendiskussionen sowohl auf individuelle als auch sozial geteilt vorliegende Lehrerüberzeugungen zum (literarischen) Lesen und schulischen Determinanten. Die Studien unterscheiden sich allerdings dahingehend, ob sie eher allgemein nach Facetten oder Ausprägungen von domänenspezifischen Überzeugungen fragen (vgl. Lessing-Sattari et al. 2017; Lessing-Sattari 2018; Stolle 2017; Wieser 2008) oder die Implementation domänenspezifischer Wissensbestände untersuchen (vgl. Scherf 2013; Schmelz 2009; Schmidt i.E.). Inwiefern die rekonstruierten Orientierungen bzw. Überzeugungen als handlungsleitend i. e. S. zu betrachten sind, ist eine Frage, der möglicherweise im Rahmen einer Datentriangulation aus Interviews und Unterrichtsbeobachtungen nachzugehen wäre (vgl. Kap. 5).

Das Aufgreifen von soziologischen Forschungsansätzen in der qualitativ-empirischen Forschung zu Lehrerüberzeugungen mit einem spezifisch deutschdidaktischen Erkenntnisinteresse führt mitunter zu Modifikationen innerhalb dieser Methoden: Während z.B. die dokumentarische Methode ursprünglich v. a. die Rekonstruktion von impliziten Orientierungen fokussiert, ist im Rahmen von Professions- bzw. Professionalisierungsfragen auch das kommunikativ Verfügbare

---

<sup>6</sup> Eine Ausnahme stellt hier die Studie von Irene Corvacho del Toro (2013) dar.

von Interesse, weshalb u.a. Scherf (2013) im Auswertungsvorgehen diesbezüglich eine Verschiebung vornimmt.<sup>7</sup>

## Handeln

Das Handeln der Lehrenden „im Feld“ wird vergleichsweise selten untersucht (vgl. Bräuer/Winkler 2012, 83), was zum Teil dadurch bedingt ist, dass Unterrichtsforschung prinzipiell (auch aufgrund von Zugangsschwierigkeiten) in der deutschdidaktischen Forschung eher rar ist. Die aktuellen Studien in diesem Bereich lassen sich tendenziell danach unterscheiden, ob sie sich (1) der Rekonstruktion der handlungsleitenden Kognitionen, (2) der Rekonstruktion sozial konstituierter Strukturen, welche professionelles Handeln prägen, oder (3) den unterrichtlichen Merkmalen des Lehrerhandelns widmen. Insbesondere bei den letzten beiden Zugängen sind die Grenzen zur Unterrichtsforschung, wie bereits in Kapitel 1 erwähnt, fließend.

Die qualitativ-rekonstruktiven Studien, welche die Rekonstruktion der handlungsleitenden Kognitionen zum Ziel haben, setzen unterschiedliche Gegenstandsbereiche des Deutschunterrichts in den Fokus<sup>8</sup> und wählen häufig den Weg der Datentriangulation, indem die Videographie von Unterricht mit Lehrerinterviews kombiniert wird. Die Rekonstruktion der handlungsleitenden Kognitionen setzt meist bei der Analyse von unterrichtlichen *key incidents* an, wird hinsichtlich der Annahme eines dem Handeln zugrunde liegenden kognitiven Konstrukts aber auch kritisch diskutiert (vgl. Neuweg 2014, 585). Während die Studien zu Überzeugungen aufgrund der handlungsfernen Erhebungssituation nur bedingt auf die Handlungsleitung schließen lassen, ist die Rekonstruktion von (praktischem) Wissen über die Beobachtung von Handeln gleichfalls schwierig.

Die Bestimmung „literaturpädagogischer Professionalität“ im Anschluss an den strukturtheoretischen Ansatz Ulrich Oevermanns verfolgt insbesondere Torsten Pflugmacher (z.B. 2015). Ziel ist es, über Fallrekonstruktionen Strukturen von „Literaturvermittlungsproblemen“ (ebd., 137) zu rekonstruieren und über die Arbeit mit entsprechenden Fällen die Professionalisierung in der Lehrerbildung zu stützen.

Die Untersuchung von Unterrichtsmerkmalen des Lehrerhandelns erfolgt i. d. R. über hoch inferente Ratings von Unterrichtsvideographie (z.B. Kleinbub 2010; vgl. zur Kombination mit niedrig inferenten Verfahren Stahns 2013, 34f.). Besondere Aufmerksamkeit erfährt dabei aktuell das Merkmal der kognitiven Aktivierung, wobei die fachdidaktische Spezifizierung erst in Ansätzen geleistet ist (für

---

<sup>7</sup> Es ist anzunehmen, dass explizite Vorstellungen von Expertinnen und Experten durchaus relevant für deren professionelles Handeln sein können (vgl. Scherf 2013, 65).

<sup>8</sup> Beispielsweise untersucht Susanne Gölitzer (2009) das Handeln von Lehrenden im Literaturunterricht in Hauptschulen, Christoph Bräuer (2010) den Umgang mit Lesestrategien und Johannes Reinert (2012) unterrichtliche Praktiken bei der Erarbeitung der Textform *Inhaltsangabe*.

die Literaturdidaktik: Winkler 2017). Einen anderen Fokus setzt Katrin Kleinschmidt-Schinke (i.E.), die in ihrer Studie das sprachlich-adaptive Lehrerhandeln untersucht.

#### 4. Exemplarische Studien

Im Folgenden sollen drei Studien vorgestellt werden, die durch ihre unterschiedliche thematische wie methodische Ausrichtung einen Eindruck von der Bandbreite der aktuellen deutschdidaktischen Lehrerforschung vermitteln.

Das Projekt FALKO (Fachspezifische Lehrerkompetenzen) ist ein interdisziplinäres Projekt verschiedener Fachdidaktiken (u.a. Mathematik, Englisch und Deutsch), das die Entwicklung und Validierung von fachspezifischen Professionswissenstests (*kompetenztheoretischer Ansatz*) zum Ziel hat. Die Konzeption der Testinstrumente lehnt sich dabei eng an die COACTIV-Studie an und übernimmt die Dimensionen fachdidaktischen Wissens: 1. Erklären und Repräsentieren, 2. Schülerkognitionen, 3. Potential von Texten (vgl. Pissarek/Schilcher 2017, 78). Hinsichtlich des fachlichen Wissens wird von einem vertieften Verständnis der fachlichen Inhalte der Sekundarstufe ausgegangen. Wichtig ist zudem, dass im Unterschied beispielsweise zur Studie TEDS-LT (Bremerich-Vos/Dämmer 2013) vorwiegend offene und halboffene Testformate eingesetzt wurden.

Der Datenerhebung ging eine umfangreiche Pilotierungsphase voraus, in der die Items zunächst durch eine Expertengruppe aus schulischen und universitären Vertreterinnen und Vertretern hinsichtlich ihrer Relevanz geprüft und anschließend einschließlich des Kodiermanuals erprobt und angepasst wurden (vgl. Pissarek/Schilcher 2017, 86-88).

An der Hauptstudie, die in Bayern durchgeführt wurde, nahmen schließlich 157 Studierende und 114 Sekundarschullehrende des Faches Deutsch teil, wobei 66 Lehrende noch im Referendariat waren. Die aus der Erhebung resultierenden Befunde werfen einige Fragen auf: So sind die Lehrenden den Studierenden im Bereich des fachlichen Wissens deutlich überlegen, aber nicht so stark im fachdidaktischen (vgl. ebd., 93)<sup>9</sup>. Wie in anderen Studien zeigt sich keine Korrelation des Professionswissens mit der Berufserfahrung (vgl. ebd., 97f.) und die Korrelation zwischen fachlichem und fachdidaktischem Wissen ist im Vergleich mit anderen Fächern relativ gering (vgl. ebd., 92). Insofern sind der vorliegende Test sowie die Befunde weiter kritisch zu diskutieren, was aufgrund der freien Zugänglichkeit der Items auch möglich ist. Dabei steht insbesondere die Frage, wie professionelles Wissen valide evaluiert werden kann, im Vordergrund (vgl. Kap. 3).

---

<sup>9</sup> Im Unterschied zu TEDS-LT erreichen Studierende und Lehrende im Gymnasiallehramt höhere Werte und auch die Korrelation zwischen der Anzahl der Fachsemester und dem Fachwissen ist relativ hoch ( $r=0,42$ ). Es kann also von einem Wissenszuwachs im Studium ausgegangen werden.

Das Wissen der Lehrenden ist in der Studie von Markus Schmelz (2009) hingegen nur indirekt Gegenstand. Ihm geht es um die Rekonstruktion von Wahrnehmungen und Entscheidungslogiken von Lehrenden, die die Implementation von didaktischen Innovationen beeinflussen, in diesem Fall von Impulsen zur Stärkung von Revisionsprozessen beim Schreiben (vgl. Schmelz 2009, 10). Die Studie grenzt sich also dezidiert von einer defizitorientierten Perspektive auf Lehrende und ihr professionelles Wissen sowie unterrichtliches Handeln ab und ist dem *wissenssoziologischen Ansatz* zuzuordnen.

Methodisch ist die Studie durch das Verfahren der Gruppendiskussion sowie durch die sequenziell-dokumentarische wie qualitativ-inhaltsanalytische kategoriale Auswertung der Daten geprägt: Markus Schmelz führte mit drei Gruppen von Lehrkräften einer Hauptschule (N=17), die durch ihn einen fachdidaktischen Input zu Überarbeitungsprozessen im Deutschunterricht erhielten, je zwei Gruppendiskussionen im Abstand von einigen Monaten durch, in denen die Lehrenden die Verfahren erproben konnten.

Sehr eindrücklich kann Schmelz durch die sequenziell-dokumentarische Auswertung der Gruppendiskussionen zeigen, dass vor allem die Wahrnehmung der Schülerschaft und ihrer Leistungsmöglichkeiten entscheidend den Orientierungsrahmen beeinflusst, in dem die didaktischen Vorschläge bewertet werden, die Berufserfahrung oder andere Personenvariablen hingegen kaum Einfluss haben (vgl. ebd., 171). Während die Lehrenden, die in den Klassenstufen 5 und 6 unterrichteten, den vorgeschlagenen Innovationen eher offen gegenüberstehen, sehen die Lehrenden der anderen Klassenstufen nur bei den leistungsstärkeren Lernenden die Möglichkeit, konstruktiv mit Revisionsverfahren zu arbeiten (vgl. ebd., 166-173). Aus seinen Befunden leitet Schmelz schließlich Implikationen für die Implementation von didaktischen Neuerungen ab, die insbesondere auf die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen und der Relevanzsetzungen bzw. Überzeugungen der Lehrenden abzielen (vgl. ebd., 271-280).

Die Studie von Frederike Schmidt (i.V.) zur Diagnose im Bereich der Lesekompetenz bettet den qualitativ orientierten *wissenssoziologischen Ansatz* in den Rahmen *fachdidaktischer Entwicklungsforschung* ein. Ziel der Studie ist die (Weiter-)Entwicklung eines lesediagnostischen Verfahrens für Lehrkräfte der Sekundarstufe I. Die Grundlage dafür stellt die wissenssoziologisch fundierte Rekonstruktion der Orientierungen von Hauptschullehrkräften (N=10) zur Diagnose von Lesekompetenz dar. Die Arbeit geht dabei von der Grundannahme aus, dass die Perspektive der Lehrenden berücksichtigt werden muss, um fachdidaktische Erkenntnisse anschlussfähig für die Praxis zu machen.

Die Untersuchungsanlage umfasst zwei Erhebungsphasen, in denen jeweils ein problemzentriertes Interview mit den Lehrkräften geführt wurde, und eine Schulung der Lehrpersonen im Umgang mit dem Diagnoseverfahren nach der ersten Erhebungsphase. Im ersten Interview wurden schwerpunktmäßig die lehrerseitigen Konzepte und Orientierungen zur Diagnose von Lesekompetenz erhoben. Das zweite Interview konzentrierte sich stärker auf die Reflexion des konzipierten

Diagnoseverfahrens durch die Lehrkräfte. Die Auswertung erfolgt mittels der dokumentarischen Methode. Ähnlich wie bei Scherf (2013) findet hier eine Aufwertung kommunikativ verfügbarer Vorstellungen statt, indem Schmidt in einem Zwischenschritt die Konzepte der Befragten kategorisiert. Die fallvergleichenden Analysen ergeben u.a., dass explizit-kommunikativ eine prozessbezogene Vorstellung von Lesediagnostik verfügbar ist, wohingegen implizit-konjunktiv v. a. ein punktuelles Vorgehen das Handeln leitet. Außerdem scheint insbesondere eine schnelle methodische Durchführbarkeit des Diagnoseinstruments handlungsleitend zu sein (und nicht etwa dessen diagnostisches Potenzial). Aus dem Vergleich von lehrerseitigen und fachdidaktischen Sichtweisen auf lesebezogene Diagnose leitet Schmidt sodann Leitlinien ab, die die Grundlage für die Entwicklung von praxisnäheren Beobachtungssitem für das Diagnoseinstrument darstellen.

## 5. Desiderate

Im Bereich der domänenspezifischen Lehrerüberzeugungen stellt die qualitativ-rekonstruktive Erforschung von Facetten, Ausprägungen und Konstellationen von Überzeugungen zum sprachbezogenen Lehr-Lernbereich bislang eine große Forschungslücke dar. Dabei kann vermutet werden, dass beispielsweise Vorstellungen zum Orthographieerwerb und Einstellungen zu verschiedenen Konzepten des Grammatikunterrichts das Handeln von Lehrpersonen durchaus rahmen und beeinflussen.

Für die Erforschung der Ausformung und Entwicklung von orientierenden Lehrerüberzeugungen sowie Fragen ihrer Veränderbarkeit, die im Rahmen von professionsbezogenen Evaluations- sowie Interventionsstudien von Bedeutung erscheinen, wären in der Deutschdidaktik zudem stärker berufsbiografische Ansätze zu rezipieren, die die „Unhintergebarkeit der eigenen Person“ (Bonnet/Hericks 2014, 4) ernst nehmen (z.B. Stolle 2017). Diese Perspektive sowie allgemein eine Entwicklungsperspektive wären auch für die weitere Erforschung des professionellen Wissens über die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung hinweg entscheidend. Ein wichtiger Schritt für die Weiterentwicklung der Testinstrumente für die Evaluation professionellen Wissens wäre aber auch die Ergänzung um Skalen zu epistemologischen und Lehr-Lern-Überzeugungen, um, wie bei TEDS-M oder COACTIV geschehen, von einem umfassenderen Wissenskonzept auszugehen.

Sowohl für rekonstruierte Wissens- als auch Überzeugungsbestände von Deutschlehrenden ist zukünftig verstärkt die Frage der Handlungsleitung zu prüfen. Einen möglichen Weg weisen die Studien, die Lehrerinterviews mit Unterrichtsdaten in Beziehung setzen (vgl. Kap. 3). Hier wäre auch die Bearbeitung von strukturtheoretischen Fragen mit deutschdidaktischer Ausrichtung möglich (vgl. Lindow/Wieser 2013): Anhand von Interview- sowie Unterrichtsdaten bzw. deren Triangulation könnten u. U. Hypothesen zu Spannungsfeldern des Deutsch- bzw. Literaturunterrichts sowie zu solchen Deutungsmustern entwickelt werden, mit denen Lehrpersonen versuchen, dilemmatisch erlebte Situationen akzeptabel zu machen

(vgl. Lessing-Sattari et al. 2017, 107f.). Schließlich sollten in diesem Zusammenhang die Schnittstellen zur qualitativen wie quantitativen Unterrichtsforschung dezidiert gesucht werden. Durch die Verknüpfung entsprechender Befunde könnten die Zusammenhänge mit den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler weiter aufgeklärt werden.

## 6. Kommentierte Literaturempfehlungen

*Terhart/Bennwitz/Rothland (Hrsg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.*

Das *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (Terhart et al. 2014), das aktuell in der zweiten, überarbeiteten Auflage vorliegt, versammelt – ohne fachdidaktischen Bezug – u.a. Beiträge zu zentralen Forschungskonzepten und Grundlagenartikel zu den Kategorien Wissen (Neuweg 2014) sowie Überzeugungen (Reusser/Pauli 2014). Jedes Kapitel wird zudem mit einer Diskussion der aufgeführten Beiträge abgeschlossen (z.B. Tillmann 2014).

*Bräuer/Winkler (2012): Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick.*

Der Forschungsbericht von Bräuer/Winkler (2012) bietet eine umfassende Übersicht zum Forschungsstand in der deutschdidaktischen empirischen Lehrerforschung bis 2012 – unterschieden nach Forschung „im Labor“ sowie „im Feld“ (Bräuer/Winkler 2012, 75).

*Kämper-van den Boogaart (2010): Lehrerkonzepte und Lehrerkompetenzen für den Lese- und Literaturunterricht.*

Im Forschungsbericht von Kämper-van den Boogaart (2010) finden sich ergänzend sehr detaillierte, kritisch diskutierende Darstellungen von Beiträgen zur empirischen Lehrerforschung im Lese- und Literaturunterricht bis 2008.

*Bräuer/Wieser (Hrsg.) (2015): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik.*

*Zimmermann/Peyer (Hrsg.) (2016): Wissen und Normen. Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften.*

Eine Auswahl aktueller Fragestellungen, methodischer Ansätze und Forschungsergebnisse bzw. Zwischenergebnisse findet sich in den jüngsten Sektionsbänden zur deutschdidaktischen Lehrerforschung der Tagungen des Symposiums Deutschdidaktik 2012 und 2014 (vgl. Bräuer/Wieser 2015; Zimmermann/Peyer 2016). Die Beiträge geben mitunter auch Anregung, wie komplexe Forschungsergebnisse in einem knappen Artikelformat präsentiert werden können (z.B. Scherf 2015).

## Literatur

- Ballis, Anja/Penzold, Michael/Scherf, Daniel/Schieferdecker, Ralf (2014): Die dokumentarische Methode und ihr Potenzial für Forschungen (nicht nur) in der Fachdidaktik Deutsch. In: *Didaktik Deutsch*, 37, 92-104.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), 469-520.
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2008): *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Bonnet, Andreas/Hericks, Uwe (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: *ZISU* 3, 3-11.
- Bräuer, Christoph (2010): *Könnerschaft und Kompetenz in der Leseausbildung. Theoretische und empirische Perspektiven*. Weinheim, München: Juventa.
- Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.) (2015): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bräuer, Christoph/Winkler, Iris (2012): Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. In: *Didaktik Deutsch*, 33, 74-91.
- Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta (2013): Professionelles Wissen im Studienverlauf: Deutsch. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerausbildung aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann, 47-75.
- Bromme, Rainer (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Göttingen: Hans Huber.
- Corvacho Del Toro, Irene M. (2013): *Fachwissen von Grundschullehrkräften. Effekt auf die Rechtschreibleistung von Grundschulern*. Bamberg: Univ. of Bamberg Press.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1992): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gattermaier, Klaus (2003): *Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer*. Regensburg: Ed. vulpes.
- Gölitzer, Susanne (1999): *Unterrichtsbesprechungen in der Deutschlehrerausbildung. Falluntersuchungen zur Ausbildungspraxis im Grundschullehramt*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Gölitzer, Susanne (2009): *Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern*. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:he76-opus-75043> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Herzmann, Petra/König, Johannes (2016): *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Jagemann, Sarah (2015): Was wissen Studierende über die Regeln der deutschen Wortschreibung? Eine explorative Studie zum graphematischen Wissen. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 255-279.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2010): Lehrerkonzepte und Lehrerkompetenzen für den Lese- und Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 104-136.
- Kamzela, Kerrin (2015): Die Perspektive von Lehrenden auf basale Lesefähigkeiten zu Beginn der Sekundarstufe I. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 49-70.
- Killus, Dagmar (1998): *Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern*. Münster: Waxmann.
- Kleinbub, Iris Diana (2010): *Unterrichtsqualität im Leseunterricht. Eine videobasierte Analyse in vierten Klassen*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Kleinschmidt-Schinke, Katrin (i.E.): *Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache (SgS). Studien zur Veränderung der Lehrer/-innensprache von der Grundschule bis zur Oberstufe*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kunze, Ingrid (2004): *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- 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. In: *Leseräume Ergebnisse 5 (5)*, 1-22. [http://leseraeume.de/?page\\_id=667](http://leseraeume.de/?page_id=667) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- 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: Dawidowski, Christian et al. (Hrsg.): *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 101-120.
- Lindow, Ina/Wieser, Dorothee (2013): Literaturunterricht als Fall philologischer Praxis. Antinomien und Lösungsversuche. In: *Zeitschrift für Germanistik 23 (2)*, 390-404.
- Neuweg, Georg Hans (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Terhart, Ewald/Benne- witz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf 2., überarbeitete und erweiterte Aufl.* Münster: Waxmann, 583-614.
- Nündel, Ernst/Schlotthaus, Werner (1978): *Angenommen: Agamemnon. Wie Lehrer mit Texten umgehen*. München u.a.: Urban und Schwarzenberg.

- Oskamp, Irmtraud M. (1996): *Jugendliteratur im Lehrerurteil. Historische Aspekte und didaktische Perspektiven*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Pflugmacher, Torsten (2015): *Verstehen verstehen – verstehen. Literaturpädagogische Professionalität als Herausforderung von Literaturdidaktik und Literaturvermittlung*. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 131-158.
- Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Volz, Steffen/Wirthwein, Heike (2004): *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Unter Mitarbeit von Katrin Kollmeyer, Daniel Scherf und Olga Zitzelsberger. Weinheim: Juventa.
- Pissarek, Markus/Schilcher, Anita (2017): *FALKO-D. Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung*. In: Krauss, Stefan et al. (Hrsg.): *FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik*. Münster: Waxmann, 67-111.
- Reinert, Johannes (2012): *Die Inhaltsangabe im Deutschunterricht. Eine Video- und Interviewstudie zum Umgang mit einer viel diskutierten Textform*. <https://hildok.bszbw.de/frontdoor/index/index/docId/161> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014): *Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern*. In: Terhart, Ewald et al. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster: Waxmann, 642-661.
- Scherf, Daniel (2013): *Leseförderung aus Lehrersicht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scherf, Daniel (2015): *Von „ich gehe in sämtlichen Fächern (...) mit Texten anders um“ bis „die Zeit haben wir ja gar nicht“*. Vier Fallskizzen zum Umgang mit lesedidaktischen Wissensangeboten. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 71-87.
- Schmelz, Markus (2009): *Texte überarbeiten im Deutschunterricht der Hauptschule. Eine empirische Untersuchung zur Rezeption schreibdidaktischer Neuerungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmidt, Frederike (i.E.): *Diagnostik von Lesekompetenz in der Sekundarstufe I. Eine qualitativ-empirische Studie zur Entwicklung eines praxisnahen Diagnoseverfahrens*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Shulman, Lee (1986): *Those who understand. Knowledge growth in teaching*. In: *Educational Researcher* 15 (2), 4-14.
- Stahns, Ruven (2013): *Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Videoanalysen zum Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stolle, Angelika R. (2017): *Deutungsmuster von Lehrpersonen im Literaturunterricht der Oberstufe. Eine qualitative Studie*. Frankfurt a. M.: 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*. In: *leseforum.ch* 3, 1-25.

- Terhart, Ewald/Bennowitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.) (2014): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster: Waxmann.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2014): Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennowitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Münster: Waxmann, 308-316.
- Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winkler, Iris (2011): Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winkler, Iris (2017): Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsforschung. In: Didaktik Deutsch, 43, 78-97.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja/Riegler, Susanne/Freivogel, Janine (2015): Erfassung des professionellen Wissens von Deutschlehrkräften zu Orthographie und Orthographieverwerb – Forschungsstand und Perspektiven. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, 281-300.
- Zimmermann, Holger/Peyer, Ann (Hrsg.) (2016): Wissen und Normen. Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften. Frankfurt a. M.: Peter Lang.



FLORIAN RADVAN

## **Bildungsmedien**

### **Theoretische und empirische Ansätze zur Systematisierung eines weiten Feldes**

#### **1. Vorstellung des Forschungsfeldes**

Bildungsmedien sind omnipräsent. Im Fach Deutsch verwenden Schülerinnen und Schüler fast durchgängig Schulbücher sowie die dazugehörigen Arbeitshefte. Sie lesen Erzähltexte, Dramen und Gedichte in zum Teil speziell für die Schule edierten Textausgaben. Um zu üben, zu vertiefen und ihr Wissen zu überprüfen, nutzen sie Lernsoftware, Lernspiele oder Klausurtrainer. Korrespondierend zu diesen Materialien sind Veröffentlichungen speziell für Lehrerinnen und Lehrer verfügbar, die zur Unterrichtsvorbereitung oder -durchführung dienen, darunter etwa Kopiervorlagen oder Regelwerke (weit verbreitet: zur Grammatik). Ferner finden sich Produkte, die die unterschiedlichen Medien miteinander vernetzen, zum Beispiel digitale Unterrichtsplaner. Mit ihnen lassen sich Verbünde, bestehend aus dem Schulbuch (ggf. als Lehrerfassung), der begleitenden DVD, den Online-Ressourcen, einem Förderheft etc., aufeinander abstimmen.

Trotz der unterschiedlichen Entstehungsprozesse und Nutzungspraktiken der oben genannten Produkte lässt sich festhalten: Bildungsmedien haben die Funktion, die Lehr- und Lernprozesse im Deutschunterricht zu unterstützen, indem sie die fachlichen Gegenstände aus den Bereichen Literatur, Sprache und (künstlerische) Medien aufbereitet präsentieren sowie ihre Vermittlung vorbereiten und begleiten. In diesem Sinne strukturieren sie den Transfer von Wissen. Dabei ist das Feld der Bildungsmedien durch einen gewissen Grad an Fluktuation gekennzeichnet. So entstehen manche Materialien, etwa zu Prüfungsformen wie dem Zentralabitur oder Lernstandserhebungen, im Schlepptau bildungspolitischer Entscheidungen.

Bildungsmedien können analog oder digital sein bzw. Hybridformen annehmen, teilweise sind sie auf technische Geräte (Computer, Beamer etc.) angewiesen. Als Mittel zum Lehren und Lernen erlauben sie der Forschung den Zugriff auf den Deutschunterricht in seiner gesamten Breite – sowohl synchron (etwa im Rahmen komparativer Materialanalysen zu Kompetenzbereichen) als auch diachron mit

Einblicken in historische Praktiken. Mitunter sind Bildungsmedien das Einzige, was – im Sinne eines materiellen Residuums – vom Unterricht bleibt, da eine Archivierung in vielen Fällen problemlos möglich ist. Ihre Analyse kann folglich zur Erstellung einer Fachgeschichte des Deutschunterrichtes beitragen.

## 1.1 Terminologische Eingrenzung

Bereits ein kursorischer Blick in den Schulalltag verdeutlicht: Bildungsmedien prägen in allen Fächern den gesamten Prozess des Unterrichtens – von der Themenfindung und Stundenkonzeption über die Prüfungsvorbereitung bis hin zur abschließenden Bewertung (Benotung, Selbstevaluation etc.). Ohne ihren Einsatz ist auch das Fach Deutsch heute kaum vorstellbar.

Da der Begriff jedoch ein weites Feld umspannt, fällt die terminologische Eingrenzung schwer. Was genau konstituiert ein Bildungsmedium? Und gibt es im Unterricht verwendete Materialien, die sich *nicht* unter dieser Bezeichnung subsumieren lassen? Zur Problematik der Definition trägt bei, dass dem Kompositum ein spezifischer Anspruch inhärent ist, da der Begriff ‚Bildung‘ eine lange Traditionslinie aufweist und vielfältig verwendet wird (u.a. thematisch verbunden ist mit Fragen der Persönlichkeitsformung, eines Bildungsideals, der Unabgeschlossenheit von Bildungsprozessen etc.). Als terminologische Alternative zu ‚Bildungsmedien‘ bietet sich ‚Lehr- und Lernmittel‘ an – eine Bezeichnung, die deutlicher auf die funktionalen und pragmatischen Aspekte von Wissensvermittlung abzielt.

Eine klare Abgrenzung sollte zwischen den im Deutschunterricht verwendeten Bildungsmedien auf der einen und Träger- bzw. Präsentationsmedien (wie beispielsweise Tafel, Beamer, Whiteboard, Smartphone, Overhead oder Tablet) auf der anderen Seite erfolgen. Letztere prägen die Durchführung von Unterricht ebenfalls entscheidend, sind jedoch bezüglich ihrer Entstehung und Struktur nicht integral mit den Inhalten und/oder der Systematik des Faches verbunden. Die Unterscheidung kann auch auf den – in der Fachdidaktik mitunter diffus gehandhabten – Bezug zum jeweiligen Gegenstands-Begriff verdeutlicht werden. Die *fachlichen* Gegenstände einerseits (wie eine Ballade, die Inszenierung eines Theaterstückes oder der Konjunktiv II) und die *technisch-materiellen* Gegenstände andererseits stehen jeweils mit verschiedenen Aspekten der Durchführung von Unterricht in Zusammenhang:

fachliche Gegenstände	technisch-materielle Gegenstände
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <u>beinhalten</u> bzw. <u>repräsentieren</u> Wissen, Ideen, Sachverhalte oder (künstlerische) Darstellungen</li> <li>➤ hoher <u>epistemischer Status</u>, d.h. relevant für die inhaltliche Konstitution von Unterricht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <u>transportieren</u> Informationen auf unterschiedlichen Kanälen (auditiv, visuell etc., auch in Kombination)</li> <li>➤ hoher <u>kommunikativer Status</u>, d.h. relevant für die Realisierung der Wissensvermittlung innerhalb des Unterrichts</li> </ul>

Abb. 1: Differenzierung des Gegenstands begriffes

Trotz der aufgezeigten Möglichkeit, die Bildungsmedien von den Träger- und Präsentationsmedien abzugrenzen, verliert die Unterscheidung in der Praxis an Trennschärfe. Beide stehen im Verhältnis einer direkten Wechselwirkung, sodass Trägermedien zu einem integralen Teil von Bildungsmedien werden, indem sie deren Nutzung erst ermöglichen, sie allerdings auch (prä-)figurieren. Illustrieren lässt sich dies anhand der im Deutschunterricht ubiquitären Textausgaben: Ein Buch (technisch-materieller Gegenstand) verkörpert einen Text (fachlicher Gegenstand). Außerhalb der Edition existiert der Text, mit dem Schülerinnen und Schüler sich auseinandersetzen, nicht. Das (literarische) Verstehen setzt unmittelbar beim Druck an und resultiert unter anderem aus der typographischen Gestaltung (vgl. Radvan 2014).

## 1.2 Konzeption und Entstehung

Betrachtet man beispielsweise Schulbücher als unterrichtliches Bildungsmedium *par excellence*, so wird deutlich, dass ihre Genese in ein komplexes, multifaktorielles Gefüge eingebettet ist (vgl. Kast/Neuner 1994, 13). Die Faktoren bewegen sich einerseits zwischen den Polen ‚fachübergreifend‘ und ‚fachspezifisch‘, andererseits beziehen sie sich auf verschiedene Institutionen und Instanzen (Ministerien, Verlage, die Gesellschaft als sozialer Interaktions- und Diskursraum, Druckereien etc.), die an der Entstehung beteiligt sind, sei es auf sehr konkrete oder eher abstrakte, nicht einfach zu dokumentierende Weise (im Sinne eines *invisible hand*-Phänomens). Diese Entstehungsbedingungen lassen sich auch für die Bildungsmedien des Deutschunterrichtes festhalten: a. legitimativ (gesellschaftliche Leitvorstellungen zum Unterricht), b. reflexiv (übergreifende pädagogisch-didaktische Konzepte), c. materiell (Buchgestaltung, Ausstattung, Preis etc.), d. analytisch (sprach-, literatur- und medientheoretisch beschreibbare Inhalte), e. konstruktiv (lerntheoretische Erwägungen und Praktiken im Fach), f. institutionell (Lehrpläne, Studententafeln etc.).

Einige Bildungsmedien, wie Schulbücher, sind den legitimativen wie institutionellen Bedingungen auf besondere Weise verpflichtet. Je nach Bundesland durchlaufen sie einen unterschiedlich rigiden Zulassungsprozess und orientieren sich an den behördlichen Vorgaben, etwa Lehr- oder Bildungsplänen oder der jeweils zur Verfügung stehenden Anzahl an Unterrichtsstunden pro Jahrgangsstufe. Andere Bildungsmedien – darunter die Ausgaben literarischer Texte, aber auch Filme, Computerspiele, Hörbücher und Lernvideos – sind dadurch gekennzeichnet, dass sie ursprünglich *nicht* für den Deutschunterricht konzipiert worden sind, in ihm jedoch extensiv genutzt werden. Für sie bestehen dementsprechend keine von den Schul-, Bildungs- oder Kultusministerien ausgehenden Zulassungspraktiken.

Auch angesichts der komplexen Bedingungen ihrer Genese sollte nicht in Vergessenheit geraten, dass die meisten Bildungsmedien für Kinder und Jugendliche erstellt werden, dass sie als Arbeitsvorlage und Verbrauchsmaterial für circa 6- bis 20-Jährige dienen. Hermann Funk betont vor diesem Hintergrund: „Das Erarbeiten von Materialien für den Unterricht ist kein wissenschaftlicher, sondern ein

kreativer Prozess.“ (Funk 2010, 307) In anderen Worten: Fachlichkeit stellt nicht den alleinigen Ausgangspunkt für ihre Konzeption dar, sollen sie doch häufig einen spielerischen, explorativen, selbst Kreativität und Zusammenarbeit fördernden Zugang zum Fach erlauben. So dürfen Bildungsmedien nicht ausschließlich im Sinne einer *fachlichen* Metareflexion betrachtet werden. Auch ihr Potential, die Schülerinnen und Schüler zu einer ggf. kooperierenden Arbeit an fachlichen Gegenständen zu motivieren, ist in den Blick zu nehmen.

### 1.3 Kriterien zur Bestimmung

Um das vielfältige Feld der Bildungsmedien einzufangen, aber gleichzeitig klare Unterscheidungen zwischen einzelnen Produkten treffen zu können, ist ein multikategoriales Vorgehen sinnvoll. Den folgenden Kategorien liegen einerseits Deskriptoren zugrunde, die eine eindeutige Zuordnung ermöglichen (dichotom oder mehrpolig), andererseits solche, bei denen Verortungen zwischen zwei Merkmalsausprägungen möglich sind (graduell). Jedes im Deutschunterricht genutzte Bildungsmedium lässt sich mithilfe der Kategorien beschreiben, sodass eine spezifische Profillinie entsteht.

Zentrale KATEGORIEN						
<b>1. Entstehung</b>	entwickelt für den Unterricht			↔	entwickelt (primär) für außerschulische Kontexte	
<b>2. Adressierung (intendiert)</b>	Lehrer/in-nen	Lehrer/innen und Schüler/innen	Schüler/innen		unspezifisch (auch außerschulische Nutzer/innen)	
<b>3. Einsatzort (intendiert)</b>	im Unterricht	in der Schule (z.B. Hausaufgabenbetreuung)	am (privaten) Arbeitsort der Lehrer/innen		am (privaten) Arbeitsort der Schüler/innen	unspezifisch (z.B. außerschulische Lernorte)
<b>4. Individualisierung</b>	im Material angelegte Möglichkeit zur lerneradaptiven Nutzung			↔	<u>keine</u> im Material angelegte Möglichkeit zur lerneradaptiven Nutzung	
<b>5. Veröffentlichungskontext</b>	allein-stehend	mono-referentiell (bezogen auf ein anderes Lehr- und Lernmittel)			multi-referentiell (eingebettet in einen Verbund von Lehr- und Lernmitteln)	
<b>6. Medialität</b>	monomedial			↔	multimedial	
<b>7. Materialität</b>	materiell (Print etc.)			↔	immateriell (digital)	
<b>8. Präsenz</b>	stabil			↔	flüchtig (z.B. performativ)	
<b>9. Kommerzialisierung</b>	kommerziell			↔	nicht-kommerziell	
<b>10. Zulassung</b>	zulassungspflichtig			↔	zulassungsfrei	

Abb. 2: Kategorien zur Bestimmung von Bildungsmedien  
(aus Radvan/von Brand 2019)

Beschreibt und analysiert man Bildungsmedien entlang dieser Profillinien, geht man nicht normativ vor, sondern verfolgt eine Strategie deskriptiver Eingrenzungen. Gleichwohl lassen sich, indem bestimmte Kategorien dominant gesetzt werden, einzelne Bildungsmedien aus einem zu untersuchenden Korpus ausschließen bzw. in ihn inkludieren. So können Gruppen affiner Bildungsmedien gebildet werden, um etwa für Vergleichsstudien eine Auswahl zu treffen. Dabei stellt keine der Ausprägungen in den Kategorien *per se* ein Qualitätsmerkmal dar, das heißt konkret: Die Materialien, welche beispielsweise die Möglichkeit eines lerneradaptiven Einsatzes (4) bieten, sind solchen, bei denen dies nicht der Fall ist, nicht grundsätzlich konzeptionell überlegen (sondern bestenfalls situativ bzw. im Rahmen eines spezifischen Lehr-Lern-Arrangements).

Im Bereich der Bildungsmedienforschung werden allerdings auch solche Kataloge formuliert, die – unter anderem auf allgemein-didaktischen Prinzipien fußend und eine Gültigkeit über alle Materialebenen hinweg beanspruchend – Qualitätsmerkmale nennen (vgl. Funk 2010, 69). Sie tragen in der Regel nicht zu einer Ein- oder Abgrenzung des jeweiligen Bildungsmediums bei, können allerdings gut als Untersuchungsschwerpunkte im Rahmen der (wirkungsbasierten) Schulbuchforschung verwendet werden.

Und: Obwohl die Kategorien 1 bis 8 sowohl für die fachdidaktische Forschung als auch für Studiums- und Ausbildungskontexte (Referendariat) zentral sind, darf dies nicht über die Relevanz der Kategorien „Kommerzialität“ (9) und „Zulassung“ (10) hinwegtäuschen. Sie bestimmen maßgeblich, ob ein Bildungsmedium überhaupt erscheint, handelt es sich bei der Publikation in vielen Fällen doch um eine Investitionsentscheidung auf einem hart umkämpften Markt.

Allgemeine Qualitätsmerkmale von Instruktionsmedien (vgl. Funk 2010, 69, dort auch weitere Erläuterungen):

- Transparenz
- Varianz
- Konsistenz
- Kohärenz
- Attraktivität
- Reliabilität
- Effektivität

## 2. Historische Betrachtung

Der langen Sachgeschichte von Bildungsmedien (mit dem *Orbis sensualium pictus* von Johann Amos Comenius erschien bereits 1658 ein sich schnell europaweit verbreitendes Schulbuch) steht eine vergleichsweise kurze Forschungsgeschichte gegenüber. Noch für die Zeit nach 1945 lässt sich konstatieren, dass sich die fachlich orientierte Auseinandersetzung mit Materialien zum Lehren und Lernen nur langsam, zunächst punktuell, entwickelte. Dabei nahm – damals wie heute – das Schulbuch, welches immer wieder als Leitmedium apostrophiert worden ist, die zentrale Stellung ein. In der Germanistik gilt Robert Minders 1953 erschienener, in Teilen polemisch formulierter Text „Soziologie der deutschen und französischen Lesebücher“ als Schlüsseltext. Für die in der jungen Bundesrepublik erschienenen Lesebücher stellt Minder fest, dass sie gewissermaßen neben ihrer Zeit stünden, sowohl bei der Textauswahl als auch bei der Vermittlung der soziohistorischen Konstellationen, in die Literatur eingebettet ist: „Fielen dem Mann

vom Mond solche Lesebücher in die Hände, er dächte: ein reiner Agrarstaat muss dieses Deutschland sein, ein Land von Bauern und Bürgern, die im umhegter Häuslichkeit schaffen und werkeln und seit Jahrhunderten nicht mehr wissen, was Krieg, Revolution, Chaos ist.“ (Minder 1969, 9)

Eine ähnliche Schulbuchkritik – nun allerdings in einem gesellschaftspolitisch radikal geänderten Feld – vertrat das *projekt deutschunterricht* des Bremer Kollektivs, begründet von Heinz Ide. Als Teil der Kritischen Didaktik zu Beginn der 1970er Jahre verstand sich das Kollektiv als, im zeitgenössischen Jargon, nonkonformistisch, nicht affirmativ und systemkritisch, und in seiner Folge entstand auf dem Schulbuchmarkt eine Gegenkultur: Die sechsbändige Publikation *projekt deutschunterricht* folgte nicht der Logik einer traditionellen, an Themen orientierten literarischen Anthologie bzw. eines Kursus, sondern der des Projektes als offener Lerneinheit. Sie führte erstmals Comics und diskontinuierliche Texte (u.a. Graphiken und Statistiken) zu gesellschaftspolitischen Fragen wie Arbeitnehmerrechten) in den Deutschunterricht ein und ermöglichte obendrein ein selbständiges Arbeiten – war also auch methodisch richtungsweisend:

Die hier vorgelegten Projekte sind keine Muster, nach deren Bauplan nachgebaut werden kann, aber sie sind praktikabel. [...] Sie sind variabel und demonstrieren Möglichkeiten; sie zeigen Perspektiven, Lehrer und Schüler können an ihnen lernen. (Ide 1975, „Vorwort“, o.S.)

Einen ebenso faszinierenden Einblick in den zeitgenössischen Diskurs zur Schulbuchkritik bietet Gerd Steins Studie aus dem Jahr 1977, *Untersuchung zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung* (so der Untertitel), in welcher das Schulbuch zwischen Politicum, Informatorium und Pädagogicum verortet wird (vgl. Stein 1977).

Ab den späten 1970er Jahren wurden Schulbücher im Rahmen größerer Forschungsvorhaben untersucht, die jeweils, um einen Theorie-Praxis-Transfer zu sichern, Raster zur kriteriengeleiteten Materialanalyse veröffentlichten. Häufig sind sie nach dem Standort der federführenden Hochschule benannt: *Bielefelder Raster*, *Salzburger Raster* oder *Reutlinger Raster*. Da es sich nicht nur um deutschdidaktische, sondern auch im Bereich DaF/DaZ und in anderen Disziplinen (Soziologie, Geographie, Bildungswissenschaften) angesiedelte Projekte handelte, gingen für das Fach Deutsch wesentliche Impulse davon aus (vgl. Killus 1998).

Der Blick in die vergangenen 50 Jahre zeigt, dass eine empirische Wende auch in der Bildungsmedienforschung Einzug gehalten hat und dass Designs aus anderen Didaktiken und Disziplinen übernommen werden konnten. Allerdings gilt dies fast singulär für den Bereich der Schulbücher. Bei anderen Bildungsmedien bleibt eine Leerstelle zu verzeichnen, vielleicht sogar, der Leerstelle noch vorgelagert, eine Indifferenz bzw. ein fehlendes Bewusstsein dafür, dass es sich dabei überhaupt um fachdidaktisch lohnenswerte Forschungsgegenstände handelt. Astrid Müller und Dieter Wrobel formulierten 2014:

Dem anzunehmenden flächigen Einsatz der nicht-genehmigungspflichtigen Unterrichtsmaterialien steht jedoch eine völlige Unkenntnis über ihre tatsächliche Nutzung, die fachlich-pädagogischen Konzepte, ihre fachwissenschaftliche Fundierung, ihre unterrichtssteuernden Funktionen etc. gegenüber. (Wrobel/Müller 2014, 7)

An diesem Befund haben sich in den seitdem vergangenen Jahren bestenfalls punktuelle Änderungen ergeben.

### 3. Aktueller Stand der Forschung

Aus dem oben Skizzierten lässt sich folgern, dass die Ermittlung eines Status quo zu Themen bzw. besonderen Fragestellungen der Bildungsmedienforschung primär für den Bereich der Schulbücher möglich ist. Das heißt zugleich: Existieren hier einige Orientierungspunkte in Form von etablierten Methoden sowie Theoriegrundlagen, so wird eine (empirische) Erforschung anderer Bildungsmedien durch das Fehlen von Vorarbeiten deutlich erschwert (vgl. Wrobel/Müller 2014, 8).

In den zurückliegenden Jahrzehnten haben die Studien zu Schulbüchern einen großen Themenkreis umspannt, und es lassen sich fünf Bereiche identifizieren, die häufig den Kern des Forschungsinteresses bildeten. So ergibt sich eine, wenn auch grobe, Einteilung des Feldes (im Folgenden zusätzlich illustriert durch Nennung von Beispielen aus dem vergangenen Jahrzehnt):

1. **Geschichte:** d.h. Studien zur historischen Entwicklung des Schulbuchs als Verkörperung „einer institutionalisierten pädagogischen Kommunikation über Wissen, Glauben, Haltungen, Normen und Werte“ (Dawidowski/Ehlers 2013, 8). Diachron und kulturwissenschaftlich, mitunter explizit ideologiekritisch ausgerichtet sind dabei vor allem die Studien zum Lesebuch und seiner Bedeutung z.B. für die literarische Sozialisation. Vereinzelt gilt dies aber auch für Schulbücher, zu denen linguistische Fragestellungen untersucht werden. Methodisch leitend für eine geschichtliche Forschungsperspektive kann, unter anderem, die historische Praxeologie sein, mittels derer zurückliegende Diskurse und Gewohnheiten im Umgang mit Schulbüchern rekonstruiert werden. Dieser Bereich schließt auch die Betrachtung der Produktion von Schulbüchern mit ein (curriculare, legislative und andere Einflussfaktoren sowie redaktionelle Prozesse, auch ökonomische Ressourcenfragen bei Bildungsmedienverlagen).

Beispiele für diesen Bereich:

- *Heinze (2010): Die Fibel in der Zeit des Nationalsozialismus – reformpädagogischer Anspruch und Ästhetisierung der Gewalt.*
- *Macgilchrist (2017): Textbook Production: The entangled practices of developing educational media for schools.*

2. **Fachlichkeit bzw. Diskursivität:** d.h. Studien zu einzelnen und umgrenzten Aspekten (wie Textsorten bzw. Genres und grammatischen oder medialen Phänomenen, etwa Metaphern, politischer Lyrik oder Fabeln, dem Konjunktiv II, Bild-Text-Relationen). In letzter Zeit werden auch vermehrt Mehrsprachigkeit und Interkulturalität sowie sprachsensibler Unterricht thematisiert. Diese Bestandsaufnahmen sind zumeist synchron und vergleichend ausgerichtet, wobei eine Auseinandersetzung mit der Systematik des Wissenserwerbs, der durch das jeweilige Schulbuch gesteuert wird, eine bedeutende Rolle spielen kann – ebenso wie Verfahren der didaktischen Reduktion angesichts der Komplexität fachlicher Gegenstände sowie ihrer Kompliziertheit für einzelne Lernende (vgl. Lehner 2012, 21f.).

Beispiele für diesen Bereich:

- *Dawidowski (2013): Darstellungen des Fremden in Lesebüchern des 20. Jahrhunderts.*
- *Radvan (2012): An-sehen, hin-schauen, über-blicken. Bilder im Deutschunterricht und in Lehrwerken.*

3. **Aufgaben:** d.h. Studien zu einem bedeutenden textuellen Element von Schulbüchern, das den Zugang zu den fachlichen Gegenständen, darunter kontinuierliche und diskontinuierliche Texte und Bilder, steuert. Hier wird sowohl die Typologie fokussiert (analytische bzw. diskursive Aufgaben, Produktions- und Handlungsorientierung etc.) als auch die sprachliche Gestaltung (Anredeform, Fachterminologie). Ebenso können Fragen nach dem Grad der Lenkung (inhaltliche oder methodische Vorgaben, z.B. offen, halboffen, geschlossen) der Aufgaben sowie ihrer unterrichtlichen Einbettung ins Zentrum rücken: Werden sie in Lern- oder Leistungssituationen gestellt? Manche Studien orientieren sich dabei an Lernzieltaxonomien und beziehen sich auf unterschiedliche Wissenstypen (deklaratives, prozedurales, metakognitives und Problemlöse-Wissen).

Beispiele für diesen Bereich:

- *Heins (2014): Der Beitrag der Aufgabenwirkungsforschung für die Lernaufgabenentwicklung. Exemplarisch gezeigt am Einfluss diskursiver und poetischer Verfahren auf das Textverstehen.*
- *Metz et al. (2013): Zum Einsatz eines allgemeindidaktischen Kategoriensystems zur Analyse von Aufgaben aus Deutschlehrwerken.*

4. **Nutzung,** d.h. Studien zu der Frage, inwieweit die Angebote, welche Schulbücher im Hinblick auf Lehr-Lern-Prozesse unterbreiten, Verwendung finden und somit als Einflussfaktor auf, aber auch Abbild von unterrichtlicher Realität gesehen werden können. Dabei lässt sich beispielsweise zwischen nahegelegter, erwarteter sowie tatsächlicher Nutzung eines Bildungsmediums differenzieren (Rezat 2011). Insbesondere die Akteure einer Nutzung – also die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer – geraten dabei in den Blick, sodass auch die Ermittlung von Fähigkeitsselbstkonzepten oder Selbstwirksamkeitserwartungen eine Rolle spielen kann.

Beispiele für diesen Bereich:

- *Rezat (2010): Ein Beitrag zur Methodik der Schulbuchnutzungsforschung.*
- *Rezat (2012): Wie wählen Schülerinnen und Schüler Schulbuchinhalte aus?*

5. **Methodik:** d.h. Studien, die mögliche Designs zur Erforschung von Bildungsmedien explizieren und dabei Fragen zur Formulierung theoretischer Ansätze ebenso berücksichtigen wie die Triangulation von Methoden. Gleichzeitig werden hier Überlegungen zur (repräsentativen) Auswahl von Untersuchungsgegenständen sowie ihrer Erschließung angestellt: Welcher Forschungsansatz passt zu einem (auf welche Weise) ausgewählten Korpus? – In diesem Bereich kann die Deutschdidaktik, so scheint es, am deutlichsten und nachhaltigsten von inter- bzw. transdisziplinären Ansätzen und Kooperationen profitieren.

Beispiele für diesen Bereich:

- *Pfalzgraf (2015): Zur Korpusdefinition in der Schulbuchforschung*
- *Rath (2017): Schulbuchforschung als Herausforderung für qualitative Methoden*

Einzelne Studien jeweils nur *einem* dieser Bereiche zuzuweisen, käme allerdings einer unzulässigen Vereinfachung gleich, finden sich doch häufig Beiträge, die eine doppelte Schwerpunktsetzung aufweisen. So werden die Bereiche Geschichte und Fachlichkeit bzw. Diskursivität kombiniert, indem editorische Konzepte (etwa bezüglich der Textauswahl eines Schulbuches) diachron verfolgt werden.

Dass eine Analyse von Bildungsmedien den Blick über den Tellerrand der Deutschdidaktik und auch der germanistischen Teildisziplinen erfordert, wird unter anderem daran deutlich, dass die zum Lehren und Lernen verwendeten Materialien häufig nicht genuin für die Schule (geschweige denn für den Deutschunterricht) erstellt worden sind. Aufgrund der Tatsache, dass sie für ihn appropriert bzw. in ihn inkorporiert werden, ergeben sich methodologisch wie thematisch Kontakte zu einer Reihe von Disziplinen, darunter die Geschichtswissenschaft, die Bildungswissenschaften (insbesondere Lehr-Lern- bzw. Unterrichts-Forschung), die Soziologie, die Buchwissenschaften, die Theater-, Film- und Medienwissenschaft (auch Game Studies), die (pädagogische) Psychologie sowie die Fachdidaktiken anderer Schulfächer.

Für den Bereich der Schulbuchforschung existiert in Deutschland eine zentrale Anlaufstelle: das in Braunschweig angesiedelte *Georg-Eckert-Institut: Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung* ([www.gei.de](http://www.gei.de)), dessen Anfänge bis in die frühen 1950er Jahre zurückreichen und in welchem – unter dem Obertitel ‚Eckert‘ – verschiedene Schriftenreihen veröffentlicht werden. Als eine für die Bildungsmedienforschung besonders wertvolle Ressource, die z.B. Lehr- und Bildungspläne, aber auch empirische Forschungsergebnisse zu Bildungsmedien erschließt, ist die Plattform *Edumeres: Das virtuelle Netzwerk für internationale Schulbuchforschung* ([www.edumeres.net](http://www.edumeres.net)) zu nennen.

## 4. Exemplarische Studien

In ihrer den Deutschunterricht über mehr als ein Jahrhundert überblickenden Untersuchung *Der ‚Echtermeyer‘ (1836-1981) – eine Gedichtanthologie für den Gebrauch an höheren Schulen* fokussiert Elisabeth Katharina Paefgen auf die Mechanismen der Kanonisierung lyrischer Texte in einem Buch, das „während der weitaus meisten Jahre seiner Geschichte in aller Entschiedenheit als ‚Schulbuch‘“ (Paefgen 1990, 2) wahrgenommen wurde. So lässt sich, zumindest schlaglichtartig, über die Mikro-Geschichte einer Gedichtanthologie die Makro-Geschichte des Deutschunterrichts ausleuchten.

Methodisch repräsentiert die Studie eine literaturgeschichtlich wie -soziologisch fundierte Auseinandersetzung mit den im *Echtermeyer* abgedruckten lyrischen Texten. Sein jeweiliger „tatsächlicher poetischer Bestand“ (Paefgen 1990, 27) gibt Auskunft über editorische Entscheidungen und, daraus abgeleitet, Fragen der Kanonisierung – auch in den Spielformen der De- und Re-Kanonisierung von Autor/innen. Dazu bezieht Paefgen sich ebenfalls auf Peritexte wie unterschiedliche Vorworte und Inhaltsverzeichnisse. Die von ihr gewählte Praxis einer kritisch-kommentierenden, mitunter wertenden Analyse legitimiert sie aus der klaren Orientierung der Gedichtanthologie an einer Zielgruppe:

Schließlich handelt es sich um eine Auswahl an Gedichten, mit deren Hilfe Schüler in lyrische Literatur eingeführt werden sollen, eine Altersgruppe also, die nicht aufgrund eigener Wahl und selbständiger Entscheidung eine Anthologie kauft und ‚in Gebrauch‘ nimmt, sondern die dies pädagogisch ‚verordnet‘ bekommt, und die zudem in anderer Weise – was ihre ästhetische Urteilskraft betrifft – beeinflussbar ist. (Paefgen 1990, 28)

Paefgen ruft damit die komplexe Frage von intersubjektiv zu kommunizierenden, kriteriengeleiteten Wertungen zu fachlichen Gegenständen auf, insbesondere zu solchen, die diachron – in diesem Beispiel wie auch andernorts also über verschiedene politische Systeme, Ideologien zum Unterricht und wechselnde Wertevorstellungen hinweg – untersucht werden.

In seinem 2011 veröffentlichten Beitrag *Wozu verwenden Schüler ihre Mathematikschulbücher?* differenziert Sebastian Rezat zwischen verschiedenen Nutzungsformen und stellt sie im Rahmen seiner *Grounded Theory*-Studie gegenüber. Die von ihm verwendete Typologie und Untersuchungsmethode lässt sich für die Nutzungsanalyse anderer Bildungsmedien adaptieren:

- Nahegelegte Nutzung: Für welche Nutzung eignen sich die abgedruckten Texte und Bilder? Ermöglicht ihre Anordnung beispielsweise ein lineares oder non-lineares Lesen? Etc. (vgl. Rezat 2011, 157)
- Erwartete Nutzung: Welche Texte bzw. Bilder werden vermutlich auf welche Weise rezipiert? Wie kann das Bildungsmedium im Rahmen eines Lehr- und Lernprozesses womöglich eingesetzt werden? Etc. (vgl. Rezat 2011, 158)
- Tatsächliche Nutzung: Wer hat wie lange und auf welche Weise das Bildungsmedium genutzt, z.B. welche Inhalte rezipiert oder Arbeitsaufträge bearbeitet? Inwiefern spielen unterschiedliche Strukturelemente zusammen? (vgl. Rezat 2011, 159)

In Bezug auf die untersuchten Mathematikbücher konnte Rezat etablieren, dass die tatsächliche Verwendung einzelner Strukturelemente in Abweichung zu den erwarteten Nutzungszwecken steht:

Insbesondere Einstiege und Einstiegsaufgaben werden im Rahmen der Studie von Schülern im Wesentlichen als Hilfe zum Bearbeiten von Aufgaben und zum Festigen verwendet, während eine propädeutische bzw. hinführende Nutzung im Sinne der Erwartung dabei deutlich geringer ist. (Rezat 2011, 172)

Auf der Basis dieses und weiterer Befunde formuliert Rezat Hypothesen, welche auf das Zusammenspiel einzelner Strukturelemente in Schulbüchern abzielen und die als Impulse bei der Neukonzeption von Bildungsmedien dienen können.

In *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen* untersucht Jan M. Boelmann (2015) die Potenziale spezifischer Computerspiele mit Blick auf ihren Einsatz als fachliche Gegenstände des Literaturunterrichts. Hierbei grenzt er in seiner Studie auf solche Spiele ein,

die a) eine Geschichte erzählen, die bereits vor Rezeptionsbeginn festgelegt ist, und welche sich b) auch in verschiedenen Rezeptionsdurchgängen nicht maßgeblich verändert und darüber hinaus eine c) im weitesten Sinne komplexe Handlungsstruktur aufweisen, die d) den Einsatz verschiedener Analysemethoden ermöglicht. (Boelmann 2015, 214)

Hiermit knüpft er an bestehende Praktiken des Literaturunterrichts an und belegt die zunächst heuristisch hergeleiteten Einsatzmöglichkeiten von Computerspielen über die Erhebung von literarischen Kompetenzäußerungen, die mit Ergebnissen zu einem literarischen Text verglichen werden. Boelmann arbeitet heraus, dass sich die Anwendung literarischer Kompetenzen unabhängig vom verwendeten Trägermedium zeigt, und weist somit die Eignung von narrativen Computerspielen als Lernmedien für den Literaturunterricht nach.

## 5. Desiderate

Ein zentrales Desiderat der Bildungsmedienforschung besteht zweifellos darin, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass neben Schulbüchern und ihren Begleitprodukten zahlreiche Materialien existieren, die das Lehren und Lernen im Fach Deutsch nachhaltig prägen – und somit auch zu Forschungsgegenständen der Deutschdidaktik werden sollten. Bildungsmedien stellen in den meisten Fällen die Weichen dafür, welche Themen mit welchen fachlichen Gegenständen auf welche Weise unterrichtet werden (können). Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer greifen vielfältig, aber auch unterschiedlich auf Materialien zu, mit denen jeweils eigene Praktiken (z.B. Konsultationshandlungen bei Nachschlagewerken) verbunden sind. Das heißt auch: Die Deutschdidaktik muss sich – in Forschung wie Lehre – der Aufgabe stellen, über die Schwelle von Gelegenheitsbeobachtungen hinauszutreten und Bildungsmedien zu einem zentralen, systematisch zu untersuchenden Gegenstand zu erheben. Dabei können sowohl eine Produkt- als auch eine Prozessperspektive eingenommen werden. Gerade bei letzterer würde eine weit verbreitete Praxis bei der Entstehung von Materialien zu

Lehren und Lernen in den Blick geraten, nämlich die Arbeit in Teams und den in ihnen praktizierten Formen von Aufgabenteilung bzw. Co-Autorschaft.

Überblickt man das Feld der Bildungsmedien in seiner Breite, so scheint es insbesondere angezeigt, qualitative und quantitative Studien zu den Materialien zu initiieren, die bisher wenig oder keine Aufmerksamkeit erhalten haben, darunter beispielsweise Lernvideos, Kopiervorlagen oder Übungshefte. Zum Teil bietet sich dazu eine Erschließung über fachliche Systematiken oder Fachterminologien anderer Disziplinen (bei Lernvideos etwa Film- und Medienwissenschaften) an, die konsequent genutzt werden sollten.

Als Forschungs- und Erkenntnisgegenstände eignen sich Bildungsmedien freilich auch für das Forschende Lernen im Lehramtsstudium oder für Fach- bzw. Projektarbeiten an der Schule, lassen sich mit ihnen doch institutions-, bildungs- und sozialgeschichtliche Fragen erschließen. So werden durch einen Blick in historische Schulbücher oder ältere Lehrfilme, deren Medienästhetik und Mechanismen der Adressierung merklich von heutigen Praktiken abweichen, Differenzenerfahrungen hervorgerufen. Diese können nicht nur in Lernprozessen zu den fachlichen Gegenständen münden, sondern auch zu einem Verständnis für die historisch wechselhaften Bedingungen des Einsatzes von Bildungsmedien führen.

## 6. Kommentierte Literaturempfehlungen

*Ehlers (Hrsg.) (2010): Empirie und Schulbuch.*

In dem Sammelband *Empirie und Schulbuch* werden grundlegende methodologische und auch theoretische Fragen der Schulbuchforschung mit Blick auf unterschiedliche Ansätze (u.a. Korpusanalysen, Nutzungsforschung, Lesebuchkritik) vorgestellt.

*Kiesendahl/Ott (Hrsg.) (2015): Linguistik und Schulbuchforschung.*

In *Linguistik und Schulbuchforschung* legen die Beiträge besonderen Wert darauf, die Versprachlichungsstrategien von Wissen im Schulbuch zu analysieren und obendrein zu eruieren, wie linguistische Teildisziplinen neue Forschungsimpulse setzen können.

*Radvan/von Brand (Hrsg.) (2019): Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht.*

Das *Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht* bietet erstmalig einen Überblick zu den Materialien, die verwendet werden, um den Unterricht im Fach Deutsch vorzubereiten und durchzuführen, vom Lehrwerk über das Computerspiel bis hin zur Fachzeitschrift.

## Literatur

- Boelmann, Jan M. (2015): Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium. München: kopaed.
- Dawidowski, Christian (2013): Darstellungen des Fremden in Lesebüchern des 20. Jahrhunderts. In: Ehlers, Swantje/Dawidowski, Christian (Hrsg.): Das Lesebuch als Bildungsmedium. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 99-121.
- Dawidowski, Christian/Ehlers, Swantje (2013): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Das Lesebuch als Bildungsmedium. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 7-10.
- Funk, Hermann (2010): Materialentwicklung. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Klett-Kallmeyer, 307-312.
- Heins, Jochen (2014): Der Beitrag der Aufgabenwirkungsforschung für die Lernaufgabenentwicklung. Exemplarisch gezeigt am Einfluss diskursiver und poetischer Verfahren auf das Textverstehen. In: Ralle, Bernd et al. (Hrsg.): Lernaufgaben entwickeln, bearbeiten und überprüfen – Ergebnisse und Perspektiven der fachdidaktischen Forschung. Münster: Waxmann, 128-138.
- Heinze, Carsten (2010): Die Fibel in der Zeit des Nationalsozialismus – reformpädagogischer Anspruch und Ästhetisierung der Gewalt. In: Ehlers, Swantje (Hrsg.): Empirie und Schulbuch. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 129-147.
- Ide, Heinz (1975): Vorwort. In: Ide, Heinz (Hrsg.): Projekt Deutschunterricht 5. Massenmedien und Trivialliteratur. Stuttgart: Carl Ernst Poeschel, o.S.
- Kast, Bernd/Neuner, Gerd (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. München: Langenscheidt.
- Killus, Dagmar (1998): Das Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern. Münster: Waxmann.
- Lehner, Martin (2012): Didaktische Reduktion. Bern u.a.: Böhlaus.
- Macgilchrist, Felicitas (2017): Textbook Production: The entangled practices of developing educational media for schools. Eckert. Dossiers (15). Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung.
- Metz, Kerstin et al. (2013): Zum Einsatz eines allgemeindidaktischen Kategoriensystems zur Analyse von Aufgaben aus Deutschlehrwerken. In: Ehlers, Swantje/Dawidowski, Christian (Hrsg.): Das Lesebuch als Bildungsmedium. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 145-167.
- Minder, Robert (1969): Soziologie der deutschen und französischen Lesebücher. In: Halmers, Hermann (Hrsg.): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Paefgen, Elisabeth Katharina (1990): Der „Echtermeyer“ (1836-1981). Eine Gedichtanthologie für den Gebrauch in höheren Schulen. Darstellung und Auswertung seiner Geschichte im literatur- und kulturhistorischen Kontext. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Pfalzgraf, Falco (2015): Zur Korpusdefinition in der Schulbuchforschung. In: Kiesendahl, Jana/Ott, Christine (Hrsg.): Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven. Göttingen: V & R unipress, 39-52.

- Radvan, Florian (2012): An-sehen, hin-schauen, über-blicken. Bilder im Deutschunterricht und in Lehrwerken. In: Ballis, Anja/Peyer, Ann (Hrsg.): Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 183-201.
- Radvan, Florian (2014): Edition, Didaktik und Nutzungsforschung. ‚Lesen‘ und ‚Benutzen‘ als Paradigmen des Umgangs mit Textausgaben im Deutschunterricht. In: editio. Internationales Jahrbuch für Editionswissenschaft (28), 17-43.
- Radvan, Florian/von Brand, Tilman (2019/Hrsg.): Handbuch Lehr- und Lernmittel. Bestandsaufnahmen, Analysen und didaktische Reflexionen. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Rath, Imke (2017): Schulbuchforschung als Herausforderung für qualitative Methoden. In: Rath, Imke (Hrsg.): Methoden und Theorien der Bildungsmedien- und Bildungsforschung. Eckert. Dossiers (14). Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, 4-16. [http://repository.gwi.de/bitstream/handle/11428/233/ED14\\_Rath\\_Methoden.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repository.gwi.de/bitstream/handle/11428/233/ED14_Rath_Methoden.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (letzter Zugriff 01.08.2018)
- Rezat, Sebastian (2010): Ein Beitrag zur Methodik der Schulbuchnutzungsforschung. In: Ehlers, Swantje (Hrsg.): Empirie und Schulbuch. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 11-26.
- Rezat, Sebastian (2011). Wozu verwenden Schüler ihre Mathematikschulbücher? Ein Vergleich von erwarteter und tatsächlicher Nutzung. In: Journal für Mathematik-Didaktik, 32(2), 153-177.
- Rezat, Sebastian (2012): Wie wählen Schülerinnen und Schüler Schulbuchinhalte aus? Ergebnisse zur selbstständigen Nutzung von Mathematikschulbüchern. In: Doll, Jörg et al. (Hrsg.): Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation. Münster: Waxmann, 113-129.
- Stein, Gerd (1977): Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik: Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung. Kastellaun: Henn.
- Wrobel, Dieter/Müller, Astrid (2014): Bildungsmedien für den Deutschunterricht: Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen. Zur Einführung. In: Dies. (Hrsg.) Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7-13.

# Heterogenität und Inklusion

## Ein weites und weitgehend unerforschtes Feld

### 1. Vorstellung des Forschungsfeldes

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 wurden die normativen Weichen von einem gegliederten zu einem inklusiven Schulsystem gestellt. Demnach wird allen Menschen – auch denen mit Behinderungen – das Recht zugestanden, gleichberechtigt an der Gesellschaft, und damit an jeglichen Bildungsprozessen, zu partizipieren (vgl. UN 2006). Solch ein inklusiver Anspruch auf Bildung zielt auf ein Lernen aller in einer heterogenen Lerngruppe an einer gemeinsamen Schule – mit besonderem Blick auf den Einschluss von Schülerinnen und Schülern mit *Sonderpädagogischem Förderbedarf*<sup>1</sup> (vgl. Wocken 2011, 134).

Nicht nur aus deutschdidaktischer Perspektive ist der Dualismus behindert/nicht behindert und damit der Begriff der Inklusion um weitere Heterogenitätsdimensionen zu erweitern.<sup>2</sup> Denn ein gleichberechtigter Zugang zu Bildung bestimmt sich auch aus der sozio-ökonomischen, der ethnisch-kulturellen Herkunft und dem Geschlecht. An diesen drei Aspekten lassen sich schriftnahe und -ferne Welten ausmachen (vgl. Linke/Oomen-Welke 1995). Für den konkreten Sprach- und Literaturunterricht, der über die bloße kognitive Wissensaneignung hinausgeht, sind überdies andere unzählige Verschiedenheiten und damit Voraussetzungen der Lernenden interessant, wie beispielsweise das Interesse am jeweiligen Gegenstand, die Eigenmotivation, das abrufbare Weltwissen oder die momentane psychische Verfassung (vgl. von Brand/Brandl 2017, 38ff.). Insofern hat es „[h]eterogene Klassen [...] – gerade im Fach Deutsch – immer schon gegeben.“ (ebd., 16). Geht der Bereich *Heterogenität und Inklusion* somit schlicht in den sonstigen Forschungsfeldern der Literatur- und Sprachdidaktik auf? Können Erkenntnisse des

---

<sup>1</sup> Sonderpädagogische Förderbedarfe bedürfen im Schulalltag eines Antrags auf Diagnostik, dem bei Bescheidung einer Einschränkung ein Förderplan folgt. Es werden Einschränkungen und damit Unterstützungsbedarf in den Bereichen *Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, Geistige Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen, Autismus* und *Krankheit* unterschieden.

<sup>2</sup> Zu Definitionsversuchen des Inklusionsbegriffs und der Gegenüberstellung eines eher engen Verständnisses vs. eines breiten Verständnisses vgl. Grosche 2015.

Regelschulunterrichts und des Förderschulunterrichts addiert werden? Müssen die bekannten Lehr-Lern-Konzepte nur durch die neue 'Brille der Inklusion' betrachtet und evaluiert werden? Lewis und Norwich konstatieren dazu pointiert: „Inklusion vergrößert lediglich die immer vorhandene Heterogenität von Lerngruppen und betont damit spezifische Anforderungen an die Adaptivität von Lehr-Lern-Prozessen.“ (zit. n. Werning/Avci-Wernig 2015, 72). Das Recht auf den Zugang zum gesamten Bildungssystem ist jedoch durchaus als Zäsur zu verstehen, da es den Umbau des gegliederten Schulsystems bedeutet, was sich auf die Curricula, das Selbstverständnis der Sonder- und Förderschulen und auf die Lehrer- und Lehrerinnenausbildung auswirkt. Denn es berücksichtigt Kinder, die zuvor noch nicht im Blick von Lehrkräften an Regelschulen waren: etwa solche mit eingeschränkten bzw. alternativen Zugangsmöglichkeiten zur Laut- und Schriftsprache oder solche mit starken körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen. Schwierige Lernbedingungen waren traditionell Themenstellungen der Behindertenpädagogik sowie der Integrationsbewegung. Mit der Teilhabe aller am (Fächer-)Unterricht einer Regelschule haben jedoch die Fachdidaktiken mit auf den Plan zu treten.

Aus der Erweiterung der individuellen Schüler und Schülerinnenschaft sind ein professioneller Umgang mit dieser und daraus wiederum didaktische Konklusionen abzuleiten. Die Forschung zu einem inklusiven Deutschunterricht muss somit (mehr denn je) die einzigartigen Lern- und Lebensbedingungen aller Schülerinnen und Schüler erkunden, die Modellierung von Unterrichtskonzepten, -gegenständen und -zugängen folgern und deren Wirksamkeit empirisch überprüfen. Diese (Forschungs-)Perspektive ist relativ neu und mag einen Grund dafür darstellen, dass fachlich organisierte Lehr-Lernprozesse in inklusiven Lerngruppen bisher weitestgehend unerforscht sind.

## 2. Historische Betrachtung

Um einen Überblick zu vorhandenen Forschungsergebnisse zu gewinnen, sind zwei unterschiedliche Stränge miteinander in Beziehung zu setzen: Der Heterogenität der Schüler- und Schülerinnenschaft kommt seit Jahrzehnten implizit, aber auch explizit eine gesteigerte Aufmerksamkeit in der Fachdidaktik zu (vgl. Essen 1973, Praxis Deutsch 108/1991, Der Deutschunterricht 2/1993). *Individualisierung, Differenzierung, Handlungs- und Produktionsorientierung* oder *Prozessorientierung* sind dazu die Schlagworte. Aus der Sonderpädagogik wiederum sind immer auch genuine Gegenstände des Deutschunterrichts – Lesen, Sprechen, Schreiben – als fundamentale Kulturtechniken betrachtet und für Lehr-Lern-Prozesse aufgearbeitet worden. Für die Forschung der Deutschdidaktik zu Heterogenität und Inklusion ist also keineswegs von einer Stunde Null zu sprechen. Nicht erst seit den viel diskutierten Ergebnissen der ersten internationalen Vergleichsstudien wie PISA (2000) oder IGLU (2001) gibt es Bestrebungen, die Lernvoraussetzungen im Deutschunterricht zu identifizieren und zu ergründen. Die Lesesozialisation, die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeit, die geschlechts-

spezifischen Unterschiede bezüglich der Lesekompetenz, -motivation sowie -sozialisation und die sprachlich-kulturelle Prägung wurden schon länger als sehr heterogen und individuell verlaufende Prozesse identifiziert.<sup>3</sup> Die kommunikative Wende der 1970er Jahre sowie der Paradigmenwechsel der 1980er Jahre zum Subjektivismus richteten den Blick im Lernprozess zunehmend auf die Schülerinnen und Schüler selbst. In diesem Kontext entstanden die ersten Untersuchungen zur Lesesozialisation und -biographie von Schülerinnen und Schülern durch Fragebögen und (zumeist retrospektive) Selbstauskünfte (vgl. Graf 1980, Köcher 1988, Schön 1990, Bonfadelli/Fritz 1993, Hurrelmann et al. 1993). Zum Zusammenhang zwischen den persönlichen sozialen Lebensumständen und den literarischen sowie kommunikativen Erfahrungen lieferte die ethnografische Studie von Petra Wieler (1995) erste Schlüsse.

Die Forschung zur Lese- und Schreibkompetenz fragte seit Beginn danach, was ‚gute‘ von ‚schlechten‘ Leserinnen und Leser und Schreiberinnen und Schreiber unterscheidet, indem metakognitive Aspekte (z.B. Worterkennung, Arbeitszeitgedächtniskapazitäten, Vorwissen oder Graphem-Phonem-Übersetzungsvorgänge) erhoben wurden (z.B. Hasselhorn/Körkel 1984). Die dazugehörige sog. Lese-Rechtschreibstörung (-schwäche) oder Legasthenie bedingt eine über 100-jährige Forschungsgeschichte der Diagnostik im Deutschunterricht (vgl. Ranschburg 1916). Sie wurde empirisch besonders von Renate Valtin untersucht (z.B. Valtin 1972). Der Siegeszug von Testverfahren und Förderkonzepten (oder gar ‚Therapien‘) zu diesem umstrittenen Phänomen hält bis heute an.

Das Heterogenitätsmerkmal *Geschlecht*<sup>4</sup> wurde früh als Kriterium für Lernerfolg im Literatur- und Sprachunterricht identifiziert (beispielsweise zum Leseverhalten vgl. Gilges 1992; zum Schriftspracherwerb vgl. Klauer 1992, Schneider 1994 (Längsschnittstudie); zum Zugang zu Literatur vgl. Garbe 1993). Weiterhin wurde *Migrationshintergrund* als Risikofaktor ermittelt, v.a. in Bezug auf Schriftspracherwerb und Entwicklung von Lesekompetenz. Erste empirische Ergebnisse lieferten anglo-amerikanische Forscherinnen und Forscher (vgl. jedoch Knapp 1997); größere empirische Studien im deutschsprachigen Raum erfolgten zumeist nach den PISA-Erhebungen (z.B. Peltzer-Karpf 2006; Griebhaber 2008, 2009 oder Ballis 2010). Die Ergebnisse der ersten PISA- und IGLU-Studien verstärkten

---

<sup>3</sup> Einen Überblick über die frühe (bis 1982 bzw. 1988) deutschsprachige sowie anglo-amerikanische empirische, aber auch hermeneutische Forschung zu den Bereichen Textverständnis, Textverständlichkeit, Lesemotivation, Lektürewirkung und -motivation geben Groeben, Norbert (1982): *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. und Groeben, Norbert/Vorderer, Peter (1988): *Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektürewirkung*.

<sup>4</sup> Es ist darauf hinzuweisen, dass sich die bisherigen empirischen Erhebungen auf das biologische Geschlecht beziehen; das soziale Geschlecht (*gender*) jedoch – also die Merkmale, die in einer Kultur für das jeweilige Geschlecht als typisch angesehen werden, aber nicht mit dem tatsächlichen Verhalten/der tatsächlichen Identität der jeweiligen Person übereinstimmen müssen – die tatsächlichen Erklärungsmuster liefern würde (vgl. Hurrelmann, Bettina/Groeben, Norbert (2004): *Geschlecht und Medien*. Immer noch mehr Fragen als Antworten. In: SPIEL 1, 175-186, 182ff.).

das Forschungsinteresse an den individuellen Lern- und Lebensbedingungen. Die generierten Daten aus z.T. über 35 Ländern dienten sowohl als Material, das weiterführend auszuwerten war (zur Variable *Geschlecht* vgl. z.B. Stanat/Kunter 2002; Garbe 2003; Philipp/Garbe 2007; zu den Heterogenitätsdimensionen *Motivationen*, *Einstellungen* und *sozio-ökonomische Voraussetzungen* vgl. z.B. Valtin et al. 2005), als auch als Beweisgrund, gänzlich neue Erhebungen im Deutschunterricht durchzuführen (zur Lese- und Mediensozialisation allgemein vgl. Gattermaier 2003; Philipp 2008; zu Jugendlichen bildungs- und literalitätsferner Elternhäuser vgl. Schneider et al. 2009; zur Variable *Geschlecht* vgl. Garbe 2004; Graf 2004; zur Schreibkompetenzentwicklung vgl. Steinig et al. 2009).

Als wegbereitend für die Inklusionsforschung im Sinne des Blicks auf zum einen aus regelhaften Entwicklungsverläufen und/oder zum anderen aus Inhalten des Deutschunterrichts Ausgeschlossene ist auf die explorative Studie von Pieper, Rosebrock, Wirthwein und Volz (2004) zu verweisen. Noch vor der Behindertenrechtskonvention zeigt sie anhand von Interviews mit Absolventinnen und Absolventen der Hauptschule, Lehrkräften sowie Experten und Expertinnen die Bedingungen und die persönlichen Literaturerfahrungen im Deutschunterricht der Hauptschule. Zudem wurden die Auswirkungen dieser Schulerfahrungen auf die habituellen Einstellungen und Praxen der befragten Absolventinnen und Absolventen hinsichtlich des Lesens erhoben.

### 3. Aktueller Stand der Forschung

#### 3.1 Überblick

Das Behindertenrechtsabkommen war zweifelsohne ein Motor für die Ausweitung der deutschdidaktischen Forschung zu heterogener Schüler- und Schülerinnenschaft: Welche Risikogruppen für ungünstige Lernvoraussetzungen sind wie auszumachen? Sind ihre Lern- und Lebensbedingungen Defizite, denen begegnet werden muss, oder inhärente Persönlichkeitsmerkmale, die in den Unterricht einzuflechten sind? Wie können die Defizite gemindert bzw. alle individuellen Voraussetzungen für Lernprozesse nutzbar gemacht werden? Diese Fragen umreißen grob das Forschungsinteresse an einem inklusiven Unterricht.

Für den Sprach- sowie den Literaturunterricht ergeben sich hierzu jeweils Untersuchungsschwerpunkte, die sich aus den fachspezifischen Themenfeldern ableiten (vgl. 3.2 und 3.3). Ihre Bearbeitung erwächst langsam aus den Kinderschuhen, geht aber über erste theoretische und wenige praktische Ansätze noch nicht hinaus (vgl. wegbereitend Hennies/Ritter 2014; Trumpa et al. 2014; Pompe 2015; Fricke/Kagelmann 2016; Naugk et al. 2016; von Brand/Brandl 2017).

Übergeordnet erscheinen zwei Grundfragestellungen leitend zu sein. Die erste ist *unterrichtsmethodisch*: Inklusion soll den Lernvoraussetzungen, -geschwindigkeiten und Themenzugängen aller gerecht werden, was ein stärker individualisiertes Arbeiten erfordert. Dies führt zu der Frage, wie Phasen des Lernens im sozialen Klassenverband zu gewichten sind. Georg Feuser fordert die *Kooperation am*

*gemeinsamen Gegenstand* (vgl. Feuser 1989), Hans Wocken plädiert für ein relativiertes Verständnis von *gemeinsamem Lernen* (vgl. Wocken 1998). Zur Balance von Individualisierung und Kooperation liegen kaum unterrichtliche Konkretisierungen vor. Die zweite gilt den *Zieldimensionen*: Sind Lernende an standardisierten Lernzielen zu messen, oder stellt die individuelle Lernentwicklung das Richtmaß dar, was eine Revision der Leistungsbewertung sowie eine Aufweichung der normativen Setzungen nach sich zieht? Wären *differenzierte* Bildungsstandards eine Lösung? Sie müssten nicht nur entwickelt, sondern auch empirisch fundiert werden.

Weiterhin lassen sich die Untersuchungsschwerpunkte der Sprach- und Literaturdidaktik stets drei Forschungslinien zuschreiben:

1. *Evidenzbasierte Erschließung des Feldes* inklusiver Deutschunterricht. Sie kommt einer Eruierung des Ist-Zustandes nahe: Aus welchen Individuen und in welchem Verhältnis setzt sich eine Lerngruppe zusammen? Welche Heterogenitätsdimensionen sind für die jeweiligen Themenschwerpunkte relevant? Welche Unterstützungsbedarfe – Differenzierungsmaßnahmen und eventuelle technische Hilfsmittel – können den unterschiedlichen Zielgruppen gerecht werden?
2. *Konkrete Unterrichtsforschung*, die (inklusions-)geeignete Lehr-Lern-Konzepte, Unterrichtsmethoden, Unterrichtseinheiten und dazugehörige Unterrichtsmaterialien als Best-Practice-Beispiele zu konkreten Gegenständen modelliert und/oder evaluiert. Solche unterrichtlichen Modellierungen, die die Grundfrage nach Individualisierung und Gemeinsamkeit beantworten müssen, existieren bisher meist nur als Theorie (z.B. Praxis Deutsch Heft 258/2016) und vornehmlich zur Grundschulstufe (z.B. Grundschulunterricht Deutsch 1/2015). Meist beruhen sie lediglich auf zu kleinen Stichproben. Wenige vorgelegte Unterrichtsvorschläge liegen zu Medienverbänden im Literaturunterricht vor, wobei empirische Überprüfungen noch ausstehen (bisher lediglich Kruse 2014) (vgl. z.B. Maiwald/Drummer 2007; Schilcher 2007).
3. *Professionsforschung*, die die Anforderungen, Einstellungen und Überzeugungen der Lehrkräfte fokussiert. Für die allgemeindidaktische Betrachtung liegen Erkenntnisse vor, für den Deutschunterricht jedoch kaum. Michael und Alexandra Ritter untersuchten beispielsweise die Einstellung von Grundschullehrkräften im Kontext literarischer Lernprozesse mit Bilderbüchern (vgl. Ritter/Ritter). Frederike Schmidt nahm sich den diagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften an (vgl. Schmidt 2015). Zum viel diskutierten Thema des Teamteachings hat Angelika Thäle eine größere ethnographische Studie vorgelegt (Thäle 2016).

### 3.2 Forschungsschwerpunkte der (inklusive) Sprachdidaktik

Innerhalb der Sprachdidaktik sind für die Inklusionsforschung die folgenden Schwerpunkte bedeutsam (vgl. Becker-Mrotzek 2016, 50f.):

- erweiterter Lese- und Schreibe begriff,
- Leichte Sprache,
- Bedeutung und Vermittlung von Bildungssprache sowie
- Zweitspracherwerb (Deutsch als Zweitsprache DaZ).

In inklusiven Kontexten kommt es tendenziell zu einer Stärkung des mündlichen Sprachgebrauchs, um die Lernenden mit eingeschränktem Zugang zur Schriftsprache oder fehlenden Schreibfähigkeiten einzubinden. Becker-Mrotzek fordert indes, dass „einer aktuell häufig zu beobachtenden Tendenz zur Vermeidung von Schreibaufgaben“ entgegenzuwirken sei, da der Prozess des Schreibens erhebliche Potenziale für alle Lernerinnen und Lerner bereitstelle (Becker-Mrotzek 2016, 50). Um diese jedoch nutzen zu können, lotet die Sprachdidaktik neu aus, was als *Schreibprodukt*, also als *Text*, aber auch was als *Lesen* anzusehen sei. Hierfür werden Schreibprodukte und -prozesse der Schülerinnen und Schüler erhoben. Schreibprodukte liegen physisch vor und sind damit forschungsmethodisch direkt zugänglich (vgl. Linnemann 2017, 335). Die produzierten Texte dienen als „Indikatoren für die Schreibkompetenz eines Individuums“ und stellen somit Ausschnitte aus der Sprach- und Kompetenzentwicklung dar (vgl. Steinhoff 2017, 354).

Sprechprozesse hingegen sind flüchtig. Sie sind lediglich zu erheben, indem versucht wird, die mentalen Vorgänge zu rekonstruieren. Zugänge könnten verbale Selbstauskünfte wie *Lautes Denken* oder *retrospektive Befragungen* bieten, *Eye Tracking*, *Videoaufzeichnungen*, *Keystroke Logging* oder *Schreibtagebücher* (vgl. Linnemann 2017, 335ff.).

Mit *Leichter Sprache* wird die Übertragung des gesellschaftlichen Phänomens öffentlicher barrierefreier Kommunikation in den schulischen Sprachunterricht untersucht: Das *Netzwerk Leichte Sprache* nimmt es sich zum Ziel, vor allem behördliche Texte in eine leichter verständliche Form zu übersetzen, um sie auch Menschen mit eingeschränktem Leseverständnis zugänglich zu machen.<sup>5</sup> Hier stellen sich den Forscherinnen und Forscher beispielsweise die Fragen, wer die Adressatinnen und Adressaten im Schulkontext sein können, ob die *Leichte Sprache* diesen zu mehr Partizipation verhelfen kann, ob sie stigmatisiert und ob sie Lese- und Textkompetenzentwicklungen fördert, oder ob sie die Lesemotivation hemmt, da ihre maximalen sprachlichen Vereinfachungen das Ausdrucksrepertoire, aber auch den inhaltlichen Gehalt, erheblich einschränken. Es stehen sowohl noch empirische Forschungen zum Einsatz als auch zur Wirksamkeit des Konzepts aus. Bisher liegen lediglich Ergebnisse aus Studien zu Erwachsenen mit

---

<sup>5</sup> Für nähere Informationen zum Konzept sowie dem Regelwerk siehe [www.leichte-sprache.org](http://www.leichte-sprache.org).

geistigen Behinderungen vor (vgl. LeiSA-Studie: Bergelt et al. 2014; Bock/Lange 2017).

Auch für die *Bildungssprache* bestehen große Forschungslücken. Nadine Naugk (ehem. Rönicke) untersucht (medial) mündliches (jedoch konzeptionell schriftliches) Geschichtenerzählen auf seine Eignung als gemeinsamer Gegenstand, da er implizit binnendifferenziert sei. Die Situation des Geschichtenerfindens wird als festes didaktisch-methodisch inszeniertes Setting in dritten Klassen erprobt. Die aufgenommenen Erzähltexte werden transkribiert, sodass sie in medial schriftlicher Form mit Hilfe eines Kriterienkatalogs auf bildungssprachliche Elemente untersucht werden (vgl. Rönicke 2014). Weiterhin können die begleiteten Modellversuche von Ingrid Gogolin u.a. herangezogen werden, die den Heterogenitätsaspekt der Mehrsprachigkeit einschließen. In Hamburger Klassen wird über mehrere Jahre ein zweisprachiges Unterrichtsangebot als Intervention mit Hilfe von quantitativen Sprachstandsmessungen und Lesekompetenztests in beiden Sprachen, Unterrichtsbeobachtungen sowie qualitativen Eltern- und Lehrer- und Lehrerinnenbefragungen evaluiert (vgl. z.B. Dirim et al. 2009; Gogolin 2014).

Für die *Zweitspracherwerbs-(DaZ-)Forschung* liegt eine Fülle empirischer Studien besonders im anglo-amerikanischen, aber auch im deutschsprachigen Raum vor. Das mag daran liegen, dass zwei- oder mehrsprachige Kinder und Jugendliche „einen durchaus gewichtigen Teil der Heterogenität inklusiver Settings ausmachen“ (Gebele/Zepter 2016, 111). In der Mehrsprachigkeitsdidaktik sind vor allem Vergleichsuntersuchungen aufschlussreich: Die Sprachentwicklung von muttersprachigen Lernenden wird der zweitsprachige Lernender gegenübergestellt. Hierbei wird die Sprachleistung durch standardisierte Sprachtests (z.B. ELFE) und Leseleistungstests (z.B. Salzburger Lesescreening) erhoben. Daten zur kognitiven Leistungsfähigkeit, zu schulischen, familiären Kontexten usw. unterfüttern die Ergebnisse (vgl. z.B. die Längsschnittstudie von Müller/Dittmann-Domenichini 2007 oder Eckardt 2008). Interventionsstudien oder die evidenzbasierte Trainingsforschung zeigen den Einfluss von in den Lernprozess eingreifenden Maßnahmen. So können Sprachfördermaßnahmen für Kinder mit Migrationshintergrund auf ihre Wirksamkeit überprüft werden.

### 3.3 Forschungsschwerpunkte der (inklusive) Literaturdidaktik

Die empirische Literaturdidaktik forscht v.a. auf den Feldern

- Entgrenzungen des *Textes* (erweiterter Textbegriff),
- Auswahl von (geeigneten) Texten/literarischen Gegenständen,
- Schwierigkeit von Texten/literarischen Gegenständen sowie zu
- Rezeptionsprozessen.

Viele Bereiche des Literaturunterrichts können den Prämissen eines inklusiven Unterrichts<sup>6</sup> gut gerecht werden. Denn literarische Texte bieten per se eine „Pluralität der Verstehensmöglichkeiten“ (Zabka 2006, 83). Dennoch entstehen Probleme, sobald die Schülerinnen und Schüler der Schriftsprache kaum bis gar nicht mächtig sind. Hier erscheint es aussichtsreich, *Literatur von dem Textbegriff zu lösen* und sie als primär ästhetischen Gegenstand zu begreifen. Literarästhetische Erfahrung ist nicht an das Medium Buch gebunden; Geschichten müssen nicht nur erlesen, sie können auch erlebt, also sehend, hörend und fühlend aufgenommen werden. Solch eine Sichtweise eröffnet (sinnliche) Zugangsmöglichkeiten zu Literatur auch für kognitiv schwächere Lernende (vgl. Rosebrock 2013, 37; 47).

Trotz und gerade wegen der Erweiterung des Textrepertoires stellt sich die Frage nach *für inklusive Klassen geeigneten Texten*. Welche bisher kaum bis gar nicht beachteten literarischen Gegenstände sollten in den Literaturunterricht integriert werden, weil sie sich bewähren? Dass sie sich bewähren, kann nur empirisch nachgewiesen werden.

Kann, damit man allen Leseinteressen und -voraussetzungen gerecht wird, die Auswahl der Texte in die Hände der Schülerinnen und Schüler gelegt werden (vgl. Wrobel 2009)? Iris Kruse regt an, der Lerngruppe den literarischen Stoff wiederholt wechselnd und damit auszugsweise in vielen medialen Präsentationsformen in Form eines Medienverbundes zur Verfügung zu stellen (hierzu gehört beispielsweise neben einer Verfilmung ein Brett- oder Internetspiel oder eine Zeichentrickserie). Erste Analysen ihrer qualitativen Studie können literarästhetische Lernprozesse sowie anfängliche ästhetische Urteilsbildungen nachweisen. Die Spuren zeigen sich in Eindrücken und Gedanken der Kinder zur Rezeption, die sie selbst monologisch und frei auf Diktiergeräten fixieren (vgl. Kruse 2014).

Von der Eignung eines Textes ist seine *inhärente Beschaffenheit* nicht zu trennen: Ist er eher schwer oder eher leicht zugänglich – sowohl auf der textuellen Verstehensebene (Wortwahl, Syntax, Kohärenz) als auch auf der inhaltlichen (Handlungslogik, über sich hinaus deutende Anspielungen, Motive, Symbole, Metaphern etc.)? Die Literaturdidaktik versucht derzeit zu ergründen, wie anspruchsvolle literarische Texte auch Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf erfahrbar gemacht werden könnten (vgl. von Brand 2018). Ein Ansatz ist, die entsprechenden Texte anzupassen: Sie können in ihrer Menge reduziert oder in *Einfache Sprache* überführt werden. Aus der Sonderpädagogik gelangt das Konzept der Elementarisierung in die Literaturdidaktik: Anstelle einer Vereinfachung werden elementare Inhalte des jeweiligen Werkes herausgestellt, die als gemeinsamer, für alle zugänglicher Gegenstand fungieren (vgl. Seitz 2003; Bernasconi/Wittenhorst 2016). Dabei wird nicht nur die sprachliche und quantitative Gestalt eines Werkes verändert, sondern auch die ästhetische. Diesen Ansätzen stehen Forderungen gegenüber, ein literarisches Werk in seiner poetischen und

---

<sup>6</sup> Vgl. beispielsweise Boban, Ines/Hinz, Andrea (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität, 10.

ästhetischen Originalität zu erhalten und das Nicht-Verstehen, das kunststimmante Unverständliche wertzuschätzen (vgl. Olsen 2016; Baum 2010). Der theoretische Diskurs ist rege; die praktische Erprobung der verschiedenen Ansätze fehlt noch vollends. Im Bereich der Schwerstmehrfachbehindertenpädagogik jedoch stellt Barbara Fornefeld internationale Forschungsergebnisse zur Umsetzung des Konzepts des multi-sensorischen Geschichtenerzählens vor (vgl. Fornefeld 2011).

Bei der (schulischen) Lektüre von Literatur sind die *Rezeptionsprozesse* des Individuums stets präsent. Für einen inklusiven Literaturunterricht sind Erkenntnisse unverzichtbar, wie individuelle, aber auch intersubjektive Bedeutung in Abhängigkeit der kognitiven sowie affektiven Persönlichkeitskomponenten erfahren, erlebt und konstituiert wird. Wie interpretieren, deuten die Schülerinnen und Schüler, wie nähern sie sich den Figuren und ihren Perspektiven? Diese Prozesse abzubilden, kann nie ganz gelingen. Leseportfolios, Lautes Denkens oder Aufgabenbearbeitungen können sich ihnen annähern. Auch kommunikative Situationen wie Literarische Gespräche können Aufschluss geben.

## 4. Exemplarische Studien

### 4.1 Individualisiertes Lesen (Wrobel 2008)

Wrobel hat im Rahmen seiner Studie, die 2006/2007 an einer Hattinger Gesamtschule durchgeführt wurde, ein Modell entwickelt, erprobt und evaluiert, welches individualisiertes Lesens nach festem Ritus vorsieht. Für zwei Modellklassen wurde ein gesamtes Schuljahr lang innerhalb des Stundenplans ein neues Fach mit zwei zusätzlichen Stunden eingerichtet, in welchem minimalinvasiv im Dreischritt Lesen-Schreiben-Sprechen Literatur nach eigenen Präferenzen ausgewählt und sowohl individuell wie auch kollektiv erarbeitet werden sollte. Das Textkorpus wurde dafür weit geöffnet (z.B. durch Comics oder Sachtexte) und die Rolle der Lehrkraft auf eine beratende Funktion reduziert. Ausgewertet wurde die geringe Stichprobe von N=58 mittels qualitativer (Dichte Beschreibung, Beobachtungsprotokolle, Leseportfolios) und quantitativer Verfahren (die Modellphase flankierende, standardisierte Prä-/Postfragebögen, Fremdgutachten, tabellarische Auswertungen der Leseportfolios). Wrobel ist sich selbst des methodischen Dilemmas bewusst, das seiner Studie zugrunde liegt:

Im unterrichtlichen Geschehen lassen sich Inszenierungen beobachten, dokumentieren und analysieren [...], ohne dass die Fülle der beeinflussenden und verursachenden Faktoren für sich oder in ihrer Interdependenz mit erfassbar wären; auf der Basis von Unterrichtsprodukten [...] lassen sich [...] innere Prozesse erfassen, die dann allerdings nur mittels z.B. Inhaltsanalyse interpretiert werden können. (Wrobel 2008, 253)

Deswegen nutzt er ein Mixed-Methods-Design, „das Einzeldaten aufgreift und sie in den Kontext von Prozessen einstellt“ (ebd., 255). Neben konkreten Lese- und Lernprogressionen und positiven Effekten auf den Lernhabitus vieler Beteiligter

konnte Wrobel vor allem nachweisen, dass Exklusionsprozesse durch ein individualisiertes Lesen eingedämmt oder gar überwunden werden.

## **4.2 Literarisches Lernen in der Förderschule (Wiprächtiger-Geppert 2009)**

Auch die Untersuchung von Wiprächtiger-Geppert entstammt der Zeit vor der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention, konnte also noch nicht dem damals noch seltenen gemeinsamen Lernen nachgehen. Dennoch fokussiert sie wesentliche Zielgruppen einer inklusiven Beschulung: die Schüler- und Schülerrinnenschaft von Förderschulen. Wiprächtiger-Geppert widmet sich den literarischen Verstehensleistungen zu anspruchsvollen Texten – entgegen der These und Tradition, dass Literatur für das bildungs- und oftmals schriftferne Klientel von Förderschulen sowohl zu voraussetzungsvoll als auch irrelevant (da nicht alltagspraktisch) sei. Ihre Untersuchung beschreibt die konkreten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler fallbasiert sowie fallübergreifend. Diesen Kompetenzen, die als mentale Prozesse nur mittelbar zugänglich sind, spürt sie in verbalen Aussagen der Lernenden im realen Unterrichtsgeschehen nach. Die Schüler- und Schülerinnenaussagen zu den jeweiligen rezipierten literarischen Werken wurden in Literarischen Unterrichtsgesprächen erhoben. Diese Gespräche von fünf Klassen zu mehreren Zeitpunkten und unterschiedlichen Texten wurden nicht-teilnehmend beobachtet, zu Gesprächstranskripten verschriftlicht und mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (nach Schreier und Rustemeyer) ausgewertet. Die Auswertung beschränkt sich auf ausgewählte Bedeutungsaspekte des jeweiligen Gesprächstextes, die als Kategorien in einem Kategoriensystem manifest werden (vgl. Schreier 2006). Die Forscherin gewann ihr Kodiersystem teilweise deduktiv aus theoretischen Skizzierungen literarischen Lernens (wie beispielsweise der von Kaspar H. Spinner 2006) sowie induktiv am Material. Aus den Analysen der Äußerungen der Schülerinnen und Schüler kann Wiprächtiger-Geppert überzeugend aufzeigen, dass „[d]ie Schülerinnen und Schüler [...] über vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit literarischen Texten [verfügen]“ und dass „Lesekompetenz keine Voraussetzung für die Rezeption literarischer Texte ist“ (Wiprächtiger-Geppert 2009, 277).

## **5. Desiderate und Ausblick**

Alle drei Forschungslinien, die evidenzbasierte Erschließung des Feldes, die konkrete Unterrichtsforschung und die Professionsforschung, stehen für inklusiven Deutschunterricht am Anfang. Auch die Grundfragestellungen müssen für die Fachdidaktik mit empirischen Befunden gefüttert werden. Der Beitrag konnte einerseits aufzeigen, dass die Deutschdidaktik diverse Ankerpunkte besitzt, auf die sie bei der Entwicklung und Erforschung inklusiven sprachlichen und literarischen Lernens zurückgreifen kann. Andererseits fehlt es in allen Teilbereichen an empirischen Untersuchungen – sowohl in inklusiven Lerngruppen als auch zu

großen Stichprobenzahlen. Konkrete Konzepte inklusiven Lernens müssen modelliert und im realen Klassenraum evaluiert werden. Für den Literaturunterricht stellt sich hierbei besonders die Frage nach geeigneten literarischen Gegenständen, deren Potenziale empirisch nachzuweisen sind, sowie nach den Rezeptionsfähigkeiten der erweiterten Schüler- und Schülerinnenschaft. Für sprachliche (und auch literarische) Lernprozesse benötigt es Studien, die die tatsächliche Wirksamkeit von Vereinfachungen wie *Leichter Sprache* für Verstehensprozesse untersuchen. Vergleichsstudien wären hier denkbar.

## 6. Kommentierte Literaturempfehlungen

*Hennies/Ritter (Hrsg.) (2016): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik.*

Einer der ersten Sammelbände zur Inklusion im Deutschunterricht, der Beiträge zu allen Kompetenzbereichen, aber auch zu grundlegenden Fragen enthält.

*von Brand/Brandl (2017): Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen.*

Ein nicht empirischer Praxisband, der vor allem Aspekte von Heterogenität und den individualisierenden/differenzierenden Umgang mit diesen thematisiert.

*Frickel/Kagelmann (Hrsg.) (2016): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma.*

Sammelband mit theoretischen wie praxisbezogenen Beiträgen zur inklusiven Literaturdidaktik, aber auch zur Professionalisierung von Lehrkräften.

*Gebele/Zepter (Hrsg.) (2016): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis.*

Ein Theorie und Praxis verzahnender Sammelband zu sprachdidaktischen Fragestellungen, der sich aus vier Bereichen zusammensetzt: Theorie, Empirie und Diagnostik (Vorstellung von empirischen Forschungsdesigns und Methoden sowie eines konkreten Forschungsprojekts), Unterricht und Förderung (Vorstellung konkreter didaktischer Konzepte) sowie Professionalisierung.

*Lipkowski/Schüller (2017): Perspektiven für den inklusiven Deutschunterricht.*

Literatur- und sprachdidaktische Praxisbeispiele zum Thema Hören und Höreinschränkungen.

*Becker-Mrotzek/Grabowski/Steinhoff (Hrsg.) (2017): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik.*

Dieser Band bietet einen sehr guten Forschungsüberblick zur Schreibdidaktik.

## Literatur

- Ballis, Anja (2010): Schriftsprachliche Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Eine Studie über Schüler(innen) der Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der Jahrgangsstufen 5 bis 7. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Baum, Michael (2010): Literarisches Verstehen und Nichtverstehen. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 100-123.
- Baurmann, Jürgen/Müller, Astrid (2016): Gemeinsam lernen. Der Umgang mit Vielfalt im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch, 258, 4-11.
- Becker-Mrotzek, Michael (2016): Inklusive sprachliche Bildung – Perspektiven aus der Sicht der Sprachdidaktik. In: Gebele, Diana/Zepter, Alexandra L. (Hrsg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Reihe KöBeS (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik). Band 11. Duisburg: Gilles & Francke, 47-56.
- Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.) (2017): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann.
- Bergelt, Daniel/Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Goldbach, Anne/Lange, Daisy/Michel, Marion/Schuppener, Saskia/Seidel, Anja (2014): LeiSA – eine Evaluationsstudie zur Wirksamkeit der Leichten Sprache im Arbeitsleben. In: Teilhabe 53 (4), 184-186.
- Bernasconi, Tobias/Wittenhorst, Mara (2016): Elementarisierung als didaktische Möglichkeit zur Gestaltung von inklusivem Literaturunterricht – Perspektiven aus Sicht des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 115-132.
- Bock, Bettina M./Lange, Daisy (2017): Empirische Untersuchungen zu Satz- und Textverstehen bei Menschen mit geistiger Behinderung und funktionalen Analphabeten. In: Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hrsg.): „Leichte Sprache“ im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme, 253-274.
- Bonfadelli, Heinz/Fritz, Angela (1993): Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: Dies./Köcher, Renate (Hrsg.): Lesesozialisation. Bd. 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh: Bertelsmannstiftung, 10-213.
- Dannecker, Wiebke (Hrsg.) (2013): Literaturvermittlung und Binnendifferenzierung – empirische Zugänge. Bielefeld: Aisthesis.
- Der Deutschunterricht 2/1993: Heterogenität.
- Dirim, Inci/Döll, Marion/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2009): Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Wissenschaftliche Begleitung. Bericht 2009. Abschlussbericht über die türkisch-deutschen Modellklassen. Universität Hamburg & Universität Köln. Verfügbar unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/gogolin/pdf-dokumente/bericht2009.pdf> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Eckardt, Andrea G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg: Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.

- Essen, Erika (1973): Praxis der Differenzierung im Deutschunterricht am Beispiel des 5. und 6. Schuljahrs. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28, 1, 4-48.
- Fornefeld, Barbara (Hrsg.) (2011): Mehrsinnliches Geschichtenerzählen – eine Idee setzt sich durch. Multi-sensory Storytelling – an idea gets through. Münster: LIT-Verlag.
- Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hrsg.) (2016): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Garbe Christine (1993): Frauen lesen. Untersuchungen und Fallgeschichten zur „weiblichen Lektürepraxis“ und zur literarischen Sozialisation von Studentinnen. Berlin/Paderborn: Literatur und Erfahrung.
- Garbe, Christine (2003): Mädchen lesen ander(e)s als Jungen. Unterschiedliche Leseinteressen und Leseweisen – Empirische Befunde und Erklärungsansätze. In: querelles-net. Rezensionsschrift für Frauen- und Geschlechterforschung. Online verfügbar unter: <https://www.querelles-net.de/index.php/qn/article/view/207/215Harmgarth> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Garbe, Christine (2004): Zur biographischen Genese subjektiver Geschlechts- und Medienidentitäten in (familien-)systemischer Perspektive. Fallstudien zu zwei jugendlichen Brüderpaaren. In: SPIEL, 1, 38-62.
- Gattermaier, Klaus (2003): Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer. Regensburg: edition vulpes.
- Gebele, Diana/Zepter, Alexandra L. (2016): Sprachsensibler Fachunterricht im inklusiven Kontext. In: Dies. (Hrsg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Reihe KöBeS (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik). Band 11. Duisburg: Gilles & Francke, 108-136.
- Gilges, Martina (1992): Lesewelten. Geschlechtsspezifische Nutzung von Büchern bei Kindern und Erwachsenen. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Gogolin, Ingrid (2014): Stichwort: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, 3, 407-431.
- Graf, Werner (1980): ‚Literarische Pubertät‘. Überlegungen zu Interviews mit erwachsenen Lesern. In: Der Deutschunterricht 32, 5, 16-24.
- Graf, Werner (2004): Zur Sachtextpräferenz männlicher Jugendlicher. In: SPIEL, 1, 23-37.
- Griesshaber, Wilhelm (2008): Zu den Bedingungen der Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg i. B.: Fillibach, 211-227.
- Griesshaber, Wilhelm (2009): L2-Kenntnisse und Literalität in frühen Lernertexten. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und zur Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg i. B.: Fillibach, 115-135.

- Grosche, Michael (2015): Was ist Inklusion? In: Kuhl, Poldi/Stanat, Petra/Lütje-Klose, Birgit/Gresch, Cornelia/Pant, Hans A./Prenzel, Manfred (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Grundschulunterricht Deutsch 1/2015: Inklusiver Deutschunterricht.
- Hasselhorn, Marcus/Körkel, Joachim (1984): Zur differentiellen Bedeutung metakognitiver Komponenten für das Verstehen und Behalten von Texten. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 16, 283-296.
- Hennies, Johannes/Ritter, Michael (Hrsg.) (2016): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach/Klett.
- Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Nieß, Ferdinand (1993): Leseklima in der Familie: Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung (Lesesozialisation Bd. 1). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klauer, Karl Josef (1992): In Mathematik mehr leistungsschwache Mädchen, im Lesen und Rechtschreiben mehr leistungsschwache Jungen? Zur Diagnostik von Teilleistungsschwächen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 24, 48-65.
- Köcher, Renate (1988): Familie und Lesen. Eine Untersuchung über den Einfluss des Elternhauses auf das Leseverhalten. Frankfurt a. M.: Verlag der Buchhändlervereinigung.
- Kruse, Iris (2014): Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbände im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 1/2014: Lese- und Medienkulturen, o. S. Verfügbar unter: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/Ir-2014-1-kruse.pdf> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Linke, Angelika/Oomen-Welke, Ingelore (1995): oben - unten, männlich - weiblich, von hier - von anderswo. Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach.
- Linnemann, Markus (2017): Erfassung von Schreibprozessen: Methoden, Techniken, Tools. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, 335-352.
- Lipkowski, Eva/Schüller, Liane (2017): Perspektiven für den inklusiven Deutschunterricht. Literatur- und sprachdidaktische Praxisbeispiele zum Thema Hören und Höreinschrenkungen. Münster: Waxmann.
- Maiwald, Klaus/Drummer, Almut (2007): Medienverbund als Unterrichtsprodukt. Grundschüler(innen) begegnen dem Zauberlehrling. In: Josting, Petra/Maiwald, Klaus (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht. (kjl&m 07.extra) München: kopaed, 154-167.
- Müller, Romano/Dittmann-Domenichini, Nora (2007): Die Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen in der Volksschule. Eine Quasi-Längsschnittstudie. In: Linguistik online, 32 (3), 71-93.
- Naugk, Nadine/Ritter, Alexandra/Ritter, Michael/Zielinski, Sascha (2016): Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Olsen, Ralph (2016): Lust, Niemandes Schlaf zu sein ... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 61-87.
- Peltzer-Karpp, Annemarie (2006): A kuci sprecham Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Philipp, Maik (2008): Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden. Empirische Erkundungen zur Leseorientierung in der peer group bei Kindern aus fünften Klassen. Münster: LIT-Verlag.
- Philipp, Maik/Garbe, Christine (2007): Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz. In: Bertsch-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze/Zug: Kallmeyer/Balmer, 66-83.
- Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike/Volz, Steffen (2004). Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Pompe, Anja (Hrsg.) (2015): Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Praxis Deutsch 108/1991: Differenzieren – Individualisieren.
- Praxis Deutsch 258/2016: Gemeinsam lernen. Umgang mit Vielfalt.
- Ranschburg, Paul (1916): Die Leseschwäche (Legasthenie) und Rechenschwäche (Arithmasthenie) der Schulkinder im Lichte des Experiments. Zwanglose Abhandlungen aus den Grenzgebieten der Pädagogik und Medizin 7. Berlin: Julius Springer.
- Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (2014): Zwischen vermeintlichen Stühlen. Einstellungen und beliefs von Grundschullehrer(inne)n im Kontext literarischer Lernprozesse mit Bilderbüchern. In: Scherer, Gabriele/Volz, Steffen/Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 141-154.
- Rönicke, Nadine (2014): Bildungssprachliche Lernprozesse in schrifthaltigen Erzählsituationen. In: Hennies, Johannes/Ritter, Michael (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Klett, 61-74.
- Rosebrock, Cornelia (2013): „Voll Verdienst, doch dichterisch wohnt/Der Mensch.“ Über Sinn und Unsinn des didaktischen Denkens in Kompetenzen. In: Rieckmann, Carola/Gahn, Jessica (Hrsg.): Poesie verstehen – Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 35-50.
- Schilcher, Anita (2007): „Der Herr der Diebe“ (Cornelia Funke): Ein intermedialer Zugang zu einem modernen Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. In: Josting, Petra/Maiwald, Klaus (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht. (kjl&m 07.extra) München: kopaed, 168-179.
- Schmidt, Frederike (2015): Den diagnostischen Blick schärfen – Vorstellungen und Orientierungen von Deutschlehrern zur Diagnose von Lesekompetenz. In: Bräuer, Christoph/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Lehrenden im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik. Wiesbaden: Springer VS, 89-109.

- Schneider, Hansjakob/Bertschi-Kaufmann, Andrea/Wiesner, Esther/Häcki Buhofer, Annelies/Beckert, Christine/Kassis, Wassilis/Stalder, Ursula M./Kronig, Winfried (2009): Die erfolgreiche literale Entwicklung von risikobehafteten Jugendlichen – motivationale Aspekte. In: Bulletin VALS-ASLA: Bulletin suisse de linguistique appliquée 89, 65-97.
- Schneider, Wolfgang (1994): Geschlechtsunterschiede beim Schriftspracherwerb. Befunde aus den Münchner Längsschnittstudien. In: Richter, Sigrun/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Mädchen lernen ANDERS lernen Jungen. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb (71-82). Bottighofen a. Bodensee: Libelle.
- Schön, Erich (1990): Die Entwicklung Literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen. In: SPIEL, 2, 229-276.
- Schreier, Margit (2006): Qualitative Auswertungsverfahren. In Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Weinheim: Beltz Juventa, 421-442.
- Seitz, Simone (2003): Literaturunterricht für alle – Schule für alle? In: Lamers, Wolfgang/Klauß, Theo (Hrsg.): Alle Kinder alles lehren... aber wie? Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, 213-223.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen (Basisartikel). In: Praxis Deutsch, 200, 6-16.
- Stanat, Petra/Kunter, Mareike (2002): Geschlechterspezifische Leistungsunterschiede bei Fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5, 28-48.
- Standke, Jan (Hrsg.) (2017): Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht. Reihe Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Steinhoff, Torsten: Untersuchung von Textkorpora. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, 353-368.
- Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk/Geider, Franz J./Herbold, Andreas (2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster: Waxmann.
- Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München: Reinhardt/UTB.
- Thäle, Angelika (2016): Teamteaching im inklusiven Literaturunterricht. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 339-354.
- Trumpa, Silke/Seifried, Stefanie/Franz, Eva-Kristina/Klauß, Theo (2014): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Valtin, Renate (1972): Empirische Untersuchungen zur Legasthenie. Hannover: Schroedel.
- Valtin, Renate/Wagner, Christine/Schwippert, Knut (2005): Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In: Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (Hrsg.): IGLU. Vertiefende

- Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster u.a., 187-238.
- Vereinte Nationen (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 13. Dezember 2006. Verfügbar unter: [https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user\\_upload/PDF-Dateien/Pakte\\_Konventionen/CRPD\\_behindertenrechtskonvention/crpd\\_b\\_de.pdf](https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_b_de.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- von Brand, Tilman/Brandl, Florian (2017): Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- von Brand, Tilman (2018, i.E.): Literatur inklusiv. Basisartikel. In: Praxis Deutsch. 272.
- Werning, Rolf/Avci-Werning, Meltem: Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Wieler, Petra (1995): Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim/München: Beltz Juventa, 45-64.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009): Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wocken, Hans (2011): Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, Hans: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildes Schmidt, Anne/Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle. Weinheim/München: Beltz Juventa, 37-52.
- Wrobel, Dieter (2008): Individualisiertes lesen. Leseförderung in heterogenen Lerngruppen. Theorie – Modell – Evaluation. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wrobel, Dieter (2009): Individuell lesen lernen. Das Hattinger Modell zur nachhaltigen Leseförderung in der Sekundarstufe. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther „Vom Raben und Fuchs“ (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer/Klett 2006, 80-101.



## **Interkulturalität**

### **1. Einblick in das Forschungsfeld**

Vor dem Hintergrund einer globalisierten Welt, eines um sein Zusammenwachsen ringenden Europas sowie historischer und aktueller Migrationsbewegungen durchdringen in einer sprachlich-kulturell diversen Gesellschaft interkulturelle Fragen alle Lebensbereiche und haben in den letzten Jahrzehnten auch Einzug in die Deutschdidaktik gehalten. Dabei ist Interkulturalität kein genuin deutschdidaktisches, sondern eher ein erziehungswissenschaftliches, anthropologisches, soziologisches, sozialwissenschaftliches, politologisches oder religionswissenschaftliches, in jedem Fall interdisziplinäres Thema, das in vielen Bezugswissenschaften der Deutschdidaktik bearbeitet wird: in der Bildungs-, Professions- oder Unterrichtsforschung, in der Literaturwissenschaft, Komparatistik oder Linguistik. Betrachtet man Deutschdidaktik und Interkulturalität, so kommen bereits auf begrifflicher Ebene Fragen auf, suggeriert doch die Bezeichnung Deutschdidaktik eine Konzentration auf die Didaktik der deutschen Sprache und deutschsprachiger Literatur sowie auf deutschsprachige Unterrichtspraxis. Was könnte nun Interkulturalität, die auch immer mit einer Öffnung für sprachlich(kulturell)e Vielfalt einhergeht, in der Deutschdidaktik bedeuten?

Der interkulturellen Ansätzen zugrunde liegende Kulturbegriff wird zunehmend als ein dynamischer gedacht, der Kulturen nicht als abgeschlossene, in sich homogene Entitäten fasst, sondern als immer neu zu verhandelnde, sich in Veränderung befindliche Diskursfelder (vgl. Schiffauer 1999). In der Deutschdidaktik haben sich verschiedene Ansätze etabliert, die Multikulturalität, Interkulturalität oder Transkulturalität als theoretische Bezugspunkte nutzen. Während Multikulturalität sich auf das Vorhandensein sprachlich-kultureller Diversität bezieht, fragt Interkulturalität nach den interaktiven Aushandlungsprozessen in sprachlich-kulturell diversen Kontexten, wohingegen Transkulturalität stärker deren fließende Übergänge betont. Ein Blick auf schulische Lerngruppen in deutschsprachigen Ländern zeigt, dass diese nicht nur sprachlich-kulturell, sondern in vielerlei Hinsicht divers sind (Sozialstatus, Geschlecht, Gesundheit, Alter etc.). Der Intersektionalitätsansatz der interkulturellen Pädagogik nimmt diese sich individuell an verschiedenen Stellen überschneidenden Differenzlinien in den Blick (vgl. Krüger-Potratz 2005, 152f.). Ausgehend von entsprechend unterschiedlich heterogenen Lerngruppen stellt sich unter dem Aspekt der Interkulturalität die Frage, wie

der (standardsprachliche) Deutschunterricht die sprachlich-kulturelle Diversität der SchülerInnen wahrnimmt und wie er mit ihr umgeht.

Sucht man in der empirischen Forschungslandschaft der Deutschdidaktik nach dem Aspekt der *Interkulturalität*, so fällt auf, dass dieser häufig nur am Rande angeschnitten wird und dies meist nur in Zusammenhang mit anderen, benachbarten Forschungsfeldern wie dem Umgang mit Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitspracherwerb, Heterogenität und Inklusion oder Kinder- und Jugendliteratur (s. zu diesen Forschungsfeldern die Beiträge von Jeuk sowie von Granzow/von Brand in diesem Band). Die wenigen spezifischen Studien zu Interkulturalität, zum interkulturellen Lernen oder zum Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt sind meist eher als kleinere Fallstudien konzipiert. Schaut man sich jedoch die Entwicklung *didaktischer Konzepte* in Sprach- und Literaturdidaktik sowie *literaturwissenschaftliche Analysen* von Kinder- und Jugend- sowie von Migrationsliteratur an, so finden sich unzählige Texte unter interkultureller Perspektive. Ausgehend von der Einteilung, wie sie Ingrid Gogolin (2018a, 354ff.) in Anlehnung an Manfred Hohmann (1987) für die interkulturelle Bildungsforschung vorgenommen hat, sind innerhalb der Deutschdidaktik auf kulturanthropologische und bildungsphilosophische Theorien zurückgreifende Forschungsansätze, die didaktisch und unterrichtspraktisch ausgerichtet sind, deutlich stärker vertreten als auf Gesellschaftstheorien zurückgreifende, sozialwissenschaftliche Ansätze, die historisch oder empirisch fundiert sind. Die im folgenden Artikel vorgenommene Strukturierung des empirischen Forschungsfeldes zu Interkulturalität in der Deutschdidaktik ist eine Möglichkeit neben anderen, das Feld zu sortieren, und erweitert die bislang eingenommenen Perspektiven.<sup>1</sup> Im Zentrum stehen empirische Studien aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, die sich dem Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität im standardsprachlichen (Deutsch-)Unterricht widmen.

## 2. Historischer Rückblick

Während sich seit den 1960/70er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland im Zuge der Migrationsbewegungen (insbesondere infolge der Arbeiteranwerbungen aus Ländern des Mittelmeerraums sowie der Zuwanderung von AussiedlerInnen) in den Erziehungswissenschaften eine Interkulturelle Pädagogik (zunächst „Ausländerpädagogik“) etablierte (vgl. Krüger-Potratz 2005, 37ff.), erhielt der Aspekt der Interkulturalität erst in der 1980/90er Jahren verstärkt Einzug in die deutschdidaktische Forschung und hier vor allem in didaktisch-programmatische Studien oder praktische Unterrichts Anregungen, seltener in Form empirischer (Grundlagen-)Forschung. Bis heute aktuell und in der Deutschdidaktik breit rezipiert sind die Arbeiten aus der interkulturellen Bildungsforschung von Ingrid Gogolin, insbesondere *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (1994), eine Stu-

---

<sup>1</sup> Vgl. Krüger-Potratz 2005; Spiegel 2008; Wildemann 2011; Rösch 2013; Oomen-Welke 2014; Dawidowski/Jakubanis 2014; Fürstenua 2017; Gogolin 2018a.

die, die im Rahmen des DFG-Forschungsschwerpunkts FABER (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung) entstanden ist. Mit Bezug auf die Habitus-Theorie von Pierre Bourdieu (1979) zeigt sie empirisch auf, wie der monolinguale Habitus (die vor dem Hintergrund der Nationalstaatenbildung im 19. Jahrhundert zur Selbstverständlichkeit gewordene Praxis der Einsprachigkeit) noch Ende des 20. Jahrhunderts im deutschen Bildungssystem handlungsleitend ist. Dieser Befund zeigt sich auch in anderen europäischen Ländern.<sup>2</sup> In der Fallstudie „*Man schreibt, wie man spricht*“ (Gogolin/Kroon 2000) werden die Ergebnisse des internationalen Forschungsprojektes *Sprachunterricht in der multilingualen Schule* dargestellt. Die Analysen aus unterschiedlichen nationalen Schulkontexten zeigen, dass dem standardsprachlichen Unterricht jeweils die Vorstellung einer gemeinsam geteilten Spracherfahrung zugrunde liegt, die in Klassen mit verschiedenen Herkunftssprachen und lebensweltlich mehrsprachig aufgewachsenen Kindern nicht vorausgesetzt werden kann.

Die Perspektiven aus der interkulturellen Bildungs- und internationalen Unterrichtsforschung waren wichtige Bezugspunkte für die Deutschdidaktik, in der in den 1980/90er Jahren unter interkulturellen Fragestellungen zahlreiche theoretische und didaktische Arbeiten entstanden. Zu nennen wären hier interkulturelle Ansätze der Sprachdidaktik (Luchtenberg 1995; Pommerin u.a. 1996), der Fremdsprachdidaktik (Steinmüller 1993; Roche 2001), der Zweitsprachdidaktik (Baur/Meder/Previšić 1992; Hummelsberger 2001), der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Belke 2001), der Literaturdidaktik (Franz/Pointner 1994), der Kinderliteraturdidaktik (Rösch 1997, 2000a, 2000b) oder der Didaktik der Migrationsliteratur (Rösch 1992, 1995). Thematische Schwerpunkte waren der Umgang mit sozialer, geschlechtlicher und sprachlich-kultureller Vielfalt (Linke/Oomen-Welke 1995; Oomen-Welke 1998), Friedenserziehung und Fremdverstehen (Oomen-Welke 1994; Decke-Cornill/Reichart-Wallrabenstein 1999) sowie Kulturen der Sprachenvielfalt (Kuhs/Steinig 1998; Apeltauer/Glumper/Luchtenberg 1998, Griesmayer/Wintersteiner 2000). Auch in angrenzenden Feldern wie der Kinderliteraturforschung werden Fragen der multikulturellen Erziehung (Mattenklott 1991), des interkulturellen Lernens (Schulte-Bunert 1993), der internationalen Vernetzung (Ewers/Lehnert/O’Sullivan 1994) oder des Fremdverstehens (Hurrelmann/Richter 1998) diskutiert. Unterrichtspraktische Materialien sind ebenso zahlreich unter interkultureller Perspektive erschienen (Ulich/Oberhuemer 1994; Pommerin 1996; Tomkowiak/Marzolp 1996; Schader 2000). Im Bereich der empirischen Forschungen sind besonders hervorzuheben Studien zur Literaturrezeption im interkulturellen Kontext, Studien zum (schrift-)sprachlichen Handeln in

---

<sup>2</sup> In diesem Zusammenhang ist das IMEN-Forschungsnetzwerk (International Mother tongue Education Network) hervorzuheben, das sich im Zuge der mit dem europäischen Zusammenwachsen einhergehenden europäischen Ausrichtung der Forschung in den 1980/90er Jahren aus internationaler Perspektive der Erforschung des standardsprachlichen Unterrichts in verschiedenen Ländern widmete.

sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen sowie Studien zur Lesesozialisation in verschiedenen Sprachkontexten, deren Ergebnisse im Folgenden exemplarisch vorgestellt werden.

Forschungen zur *Literaturrezeption im interkulturellen Kontext* sind insgesamt stärker didaktisch ausgerichtet, wie etwa Heidi Röschs Reflexionen von interkulturellen Lesegesprächen zu Migrationsliteratur (Rösch 1992). Einen empirischen Zugang wählt ein im IMEN-Kontext entstandenes schwedisches Handlungsforschungsprojekt (Malmgren 1996). Die Analysen zur Rezeption des Kinderromans *Im Zeichen des Bibers* (Speare 1994) durch 11-13-jährige SchülerInnen zeigen, dass diese sich auf die symbolische Übertragung der historisch angesiedelten interkulturellen Freundschaftsgeschichte auf aktuelle gesellschaftliche Kontexte einlassen. Offen bleibt, inwiefern sie diese literarischen Erkenntnisse auch zur Deutung von Alltagserfahrungen heranziehen würden. Dass bereits Vorschulkinder in Bezug auf Fremdwahrnehmung zu Identifikation, Empathie und ansatzweise Perspektivenübernahme in der Lage sind, zeigen empirische Analysen von Vorlesegesprächen mit anschließendem szenischen Spiel zum Bilderbuch *Der Findenfuchs* (Korschunow/Michl 1982) im Kindergarten (Abraham/Beisbart 1998). Auf die sprachpragmatische Herausforderung, die es für mehrsprachige Kinder bedeutet, in Gesprächen über Literatur Themenwechsel zu initiieren, machen Gesprächsanalysen von Claudia Fuchs (1995) in einer sprachlich-kulturell heterogenen sechsten Klasse aufmerksam.

Im Bereich *des (schrift-)sprachlichen Handelns in sprachlich-kulturell heterogenen Lerngruppen* untersucht – mit Fokus auf das *sprachliche Handeln* – Ingelore Oomen-Welke (1993) die interkulturelle Praxis des Schulunterrichts in Deutschland. Mit Bezugnahme auf die Kulturemtheorie von Oksaar (1988) rekonstruiert sie im Handeln von GrundschullehrerInnen das Kulturem der indirekten Aufforderung (durch Freundlichkeit und Höflichkeit), das Kulturem des Sequenzabschlusses (durch positive Rückmeldungen) sowie das Kulturem der Bestätigung von SchülerInnenbeiträgen. Diese Kultureme werden von Kindern aus anderen sprachlich-kulturellen Kontexten zum Teil anders wahrgenommen und verstanden, was zu Irritationen und Missverständnissen führen kann. Mit Fokus auf das *schriftsprachliche Handeln* und mit Bezug auf Sprache und Fremdverstehen geht Mechthild Dehn (1999a) im Rahmen des Hamburger Modellversuchs der Bundesländer-Kommission *Elementare Schriftkultur* (Dehn 1999b) der Mehrschriftigkeit einer Schülerin aus dem Iran nach. Diese schreibt in deutscher Sprache und lateinischer Schrift relativ kurz zu einer Märchenfigur, in Persischer Sprache und arabischer Schrift hingegen in ausführlicher und sprachlich elaborierter Form, was die Bedeutung der Ermöglichung von Mehrschriftigkeit und des Austausches über gemeinsame Erzählungen in kulturell unterschiedlichen Formen hervorhebt. Mit Fokus auf das *fremdsprachliche Lernen* in der Grundschule ist auf die wissenschaftliche Begleitung des Begegnungssprachprojekts *Spotkanie heißt Begegnung* der RAA Brandenburg (Reginale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule) von Dorothea Nöth (2001) hinzuweisen. In ihrer interdis-

ziplinär angelegten Untersuchung *Interkulturelles Lernen und Nachbarspracherwerb* zeigt sie am Beispiel der deutsch-polnischen Grenzregion die Bedeutung des frühen Erwerbs einer Nachbarsprache sowie der persönlichen Begegnung für eine interkulturelle Verständigung insbesondere in einer historisch-politisch belasteten Region auf.

Im Bereich der *Lesesozialisation in verschiedenen Sprachkontexten* untersucht Dörte Weers (1990) in ihrer qualitativen Studie *Türkische Jugendliche als Leser* das Leseverhalten 16-20-jähriger jugendlicher MigrantInnen aller Schulformen aus der Türkei in Deutschland. Im Leseverhalten unterscheiden sich die Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund kaum von Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund, lediglich in Hinsicht einer intensiveren Nutzung audiovisueller Medien oder einer höheren Wertschätzung mündlicher Erzähltraditionen gegenüber schriftorientierten Lesekulturen. Die wenigen literalen Erfahrungen in der Familie hängen insbesondere mit den sozialen Hintergründen der Jugendlichen zusammen und werden durch eine stark funktional geprägte schulische Lektürepraxis (im Sinne des Sprachenlernens) ergänzt. Petra Wieler (1997) untersucht in ihrer sozial vergleichenden Studie *Vorlesen in der Familie* die literarisch-kulturelle Sozialisation von vierjährigen Kindern in Deutschland und den Niederlanden. Dabei wird ebenfalls die Bedeutung des soziokulturellen Hintergrunds – im Gegensatz zum sprachlich-kulturellen – als entscheidende Einflussgröße für familiäre Vorlesepraxen aufgezeigt.

Den historischen Rückblick zusammenfassend lässt sich aus den Studien der interkulturellen Bildungs-, der internationalen Unterrichts- und der interkulturell ausgerichteten deutschdidaktischen Forschung festhalten, dass ein monolingualer bzw. monoscriptualer Habitus in der durch sprachlich-kulturelle Diversität geprägten Schule zu beobachten ist. Lesesozialisierungserfahrungen sind insgesamt stärker durch soziale als durch sprachlich-kulturelle Hintergründe geprägt. Es zeigt sich, dass in gegenseitiger Bezugnahme von Fiktion und Realität die Rezeption von Literatur interkulturelle Lernprozesse anregen kann, dies aber noch wenig erforscht ist. Persönliche Begegnung und gegenseitiger Spracherwerb vermögen offenbar national-kulturelle Grenzen zu überwinden.

### 3. Aktuelle Forschung

Seit Anfang der 2000er Jahre, als die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien wie PISA und IGLU auf die Chancenungleichheit von Kindern mit Migrationshintergrund an Grund- und weiterführenden Schulen in Deutschland aufmerksam gemacht haben, beschäftigen interkulturelle Fragen weiterhin die deutschdidaktische Forschung. Ein Blick in deutsch- oder mediendidaktische Fachzeitschriften zeigt, dass Interkulturalität – neben Mehrsprachigkeit und

Inklusion – im deutschdidaktischen Kontext kontinuierlich Thema ist.<sup>3</sup> Betrachtet man Forschungsarbeiten zu interkulturellen Fragestellungen, so finden sich – trotz der empirischen Wende in der Bildungs- und auch in der deutschdidaktischen Forschung in den 2000er Jahren – nach wie vor verstärkt theoretische oder didaktische Studien. Dies gilt für die verschiedenen Bereiche der Deutschdidaktik (Honnef-Becker 2006). In der Sprachdidaktik sind Ansätze zu Kulturen der Mehrsprachigkeit (Nauwerck 2009; Fürstenau/Gomolla 2011) oder zu Grammatik und Poesie (Belke 2009) zu finden, in der Literaturdidaktik zu Interregionalität (Kliwer 2006), Transkulturalität (Wintersteiner 2006; Dawidowski/Hoffmann/Walter 2015) und Interkulturalität (Dawidowski/Wrobel 2006; Honnef-Becker 2007). In der Deutsch als Zweit- und Fremdsprachdidaktik werden Ansätze zu Interkulturalität und Mehrsprachigkeit (Engin/Olsen 2009), zu Sprache, Kultur, Migration und Unterricht (Eßer/Krumm 2007) sowie zu interkultureller Kulturvermittlung (Esselborn 2010) konzipiert. Die Kinder- und Jugendliteraturforschung ist interkulturell, international und intermedial ausgerichtet und thematisiert Eigenes und Fremdes (Brunner 2005; Josting/Roeder 2013). Im Bereich der Unterrichtsmaterialien ist auf die Textsammlung *Mit Sprache(n) spielen* (Belke 2007) hinzuweisen. Vereinzelt sind empirische Untersuchungen unter interkulturellen Fragestellungen in den deutschdidaktischen Forschungsfeldern durchgeführt worden, die nun auch neuere Medien miteinbeziehen und hier kurz vorgestellt seien.

Im Bereich der *Literaturrezeption* weisen Analysen von Ernst Apeltauer (2015) zu Unterrichtsgesprächen über Literatur aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten in ein- und mehrsprachigen Lerngruppen auf einen monolingualen sowie monokulturellen Habitus auf Seiten der SchülerInnen hin. Das sprachliche und kulturspezifische Erfahrungswissen mehrsprachiger SchülerInnen stößt hier, wenn es denn vorhanden ist bzw. sichtbar wird, bei Einsprachigen auf wenig Resonanz und wird kaum wahrgenommen. Die Ergebnisse dieser Analysen lassen sich vor dem Hintergrund von Forschungen zum Sprachprestige in seiner Auswirkung auf Bildungserfolg (z.B. Brzić 2007) plausibel erklären. Im Bereich des *sprachlichen Handelns* macht Carmen Spiegel (2009) gesprächsanalytisch auf die Sensibilisierung für kulturspezifische Konzepte in der sprachlichen Interaktion im sozialen Raum Schule aufmerksam, dies am Beispiel einer Konfliktsituation zwischen Kindern unterschiedlichen Migrationshintergrunds im Förderunterricht einer ersten Klasse. Kristin Wardetzky und Christiane Weigel (2008) heben in ihrer Projektdokumentation *Sprachlos?* die Bedeutung des Erzählens (professioneller

---

<sup>3</sup> Vgl. die Themenhefte Migration – Interkulturalität (Beiträge Jugendliteratur und Medien 2/2006); Interkulturelle Kommunikation – Interkulturalität (Der Deutschunterricht 5/2008); „Das ist bestimmt was Kulturelles“ – Eigenes und Fremdes in Kinder- und Jugendmedien (kjl&m extra/2013); Literatur, Lesen und Migration (IMIS-Beiträge 45/2014); Märchen – interkulturell, intertextuell, intermedial (Deutschunterricht 4/2015); Gemeinsam lernen – Umgang mit Vielfalt (Praxis Deutsch 258/2016); Hinterm Horizont geht's weiter. Kinderliteratur – Potenziale für interkulturelles Lernen (JuLit 2/2017).

ErzählerInnen) im interkulturellen Kontext der Grundschule hervor, das sprachlich an mündliche Erzähltraditionen und literarisch an internationale Märchenkulturen anknüpft und auf die Körperlichkeit von Interaktionen beim Literalitätserwerb aufmerksam macht. Im Rahmen eines Leseförderungsprojekts in Zusammenarbeit mit Bibliothek und Schule (Hoffmann 2003) ist ebenso die Bedeutung des Erzählens, etwa beim Schreiben zu Bildimpulsen, dokumentiert. Die internationale Studie *Visual Journeys through Wordless Narratives* (Arizpe et al. 2015) zur Rezeption eines grafischen Romans über Migration durch zugewanderte Kinder zeigt Potentiale für sprachlich-literarische, ästhetische und interkulturelle Lernprozesse auf. Studien zur *Lese- und Mediensozialisation* in Grundschulen unter der Leitung von Petra Wieler (Wieler et al. 2008; s.a. Hoffmann 2008), an Hauptschulen unter der Leitung von Cornelia Rosebrock (Pieper et al. 2004) und an Sonderschulen (Volz 2005) nehmen primär eine sozialvergleichende Perspektive ein und widmen einzelne Kapitel Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Im Primarbereich wird auf vielfältige, wenn auch unterschiedlich intensive Aktivitäten im Rahmen einer mehrsprachigen familialen Lese- und Mediensozialisation aufmerksam gemacht, im Sekundarbereich auf literal wenig anregungsreiche familiale Sozialisationskontexte. Anstelle von Vorleseerfahrungen werden von Jugendlichen mit Migrationshintergrund z.T. andere narrative Erfahrungen erinnert wie etwa das Vorsingen arabischer Lieder oder das Erzählen von Familiengeschichten aus dem Herkunftsland. Im Unterrichtskontext der Grundschule wird eine Fokussierung auf Literatur und eine Orientierung an kleinschrittig Komplexität erweiternden didaktischen Konzepten beobachtet, in dem der weiterführenden Schule werden um Inhaltssicherung bemühte, informationsorientierte, oder lesetechnisch ausgerichtete Vorgehensweisen erinnert. Einstellungen und Praxen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind insbesondere „Durch das Lesen Deutsch lernen“, „Im Lesen die eigene Biographie bearbeiten“ oder „Durch das Koranlesen kulturelle Teilhabe ausweisen“ (Pieper et al. 162ff.). Was Leseinteressen oder Lesehaltungen anbetrifft, sind geschlechtsspezifische Unterschiede mitunter stärker ausgeprägt als sprachlich-kulturelle. Vor diesem Forschungshintergrund sind einzelne umfangreichere Untersuchungen zu Deutschdidaktik und Interkulturalität entstanden, auf die nun ausführlich eingegangen wird.

#### 4. Exemplarische Studien

Die im Folgenden exemplarisch vorgestellten Studien (Hoffmann 2011; Ziesmer 2011; Jakubanis 2015) wenden sich primär interkulturellen Fragen zu. Sie alle fokussieren den Umgang mit Literatur, dies in den Bereichen Literaturrezeption, Sprachliches Handeln und Lesesozialisation. Sie decken exemplarisch die Breite des Forschungsfeldes zum interkulturellen Deutschunterricht in verschiedener Hinsicht ab: Thematisch fokussieren sie Literaturgespräche über zeitgeschichtliche Jugendliteratur, Texte und Gespräche über Poesie sowie die biographische Bedeutung des Lesens. Sie sind angesiedelt in den Sozialräumen Schule (Grundschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II) und Familie. Die Studien sind zum

einen ethnographisch, zum anderen didaktisch-programmatisch ausgerichtet. Sie erfassen die Unterrichtsinteraktionen durch Videographien, schriftliche Ausdrucksformen der SchülerInnen durch Dokumentation ihrer Texte sowie die Perspektiven der SchülerInnen durch Interviews. Es handelt sich um drei Dissertationsprojekte, die entweder interkulturelle Kontexte in international vergleichender Perspektive oder die Migrationssituation in Deutschland in den Blick nehmen. Dabei geht es um den deutsch-polnischen Kontext, um den abendländisch-islamischen und den türkisch-deutschen. Gemeinsam ist den Studien, dass sie dem qualitativen Forschungsparadigma verpflichtet, rekonstruktiv und komparativ ausgerichtet sind und die Perspektiven der SchülerInnen fokussieren.

#### **4.1 Literaturrezeption – *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext***

Jeanette Hoffmann untersucht in ihrer qualitativen Studie *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext* (Hoffmann 2011) die Rezeption des zeitgeschichtlichen Jugendromans *Malka Mai* von Mirjam Pressler (2001), der die Flucht-Geschichte einer jüdischen Familie 1943 von Polen nach Ungarn erzählt. Sie geht der Frage nach,

Wie der Roman von SchülerInnen in Polen und in Deutschland vor dem jeweiligen Hintergrund privater und öffentlicher Erinnerungskulturen subjektiv rezipiert und im Unterrichtsgespräch interaktiv angeeignet wird [...]. (Hoffmann 2011, 14)

Theoretische Bezugspunkte dieser interdisziplinär zwischen interkultureller Gedächtnis- und literarischer Rezeptionsforschung angesiedelten Arbeit sind Theorien des kommunikativen und des kulturellen Gedächtnisses (Assmann 1992; Assmann 2003; Welzer 2005). In drei Lerngruppen (einer deutschen Schule in Warschau, eines Berliner Gymnasiums und eines Warschauer Lyzeums) wurde der Roman von 14-17-jährigen SchülerInnen im Deutschunterricht gelesen und in Geschichts- und Geographiestunden kontextualisiert. Die Unterrichtsinteraktionen wurden mit Video und Tonband aufgezeichnet und die Texte der SchülerInnen dokumentiert. Mit 27 SchülerInnen führte die Autorin zu Beginn, während und im Anschluss an die Unterrichtseinheit jeweils fokussierte Gruppeninterviews (Hopf 2003) zu ihren Geschichtsvorstellungen, ihrer subjektiven Rezeption des Romans sowie ihren Erfahrungen mit der unterrichtlichen Anschlusskommunikation. Die Audio- und Videodaten wurden mit dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem (GAT, Selting et al. 1998) transkribiert. Die Auswertung fand in Anlehnung an die interpretative Unterrichtsforschung (Krummheuer/Naujok 1999) statt. Im Sinne der *key incident* Analyse wurden Schlüsselstellen in den Interaktions- und Interviewdaten ausgewählt, mithilfe der ethnographischen Gesprächsanalyse (Deppermann 1999) ausgewertet und anschließend trianguliert (Flick 2004). Aus den zwei Dokumententypen (Interviews und Unterrichtsinteraktionen) sowie den zwei inhaltlichen Schwerpunkten (Geschichte und Literatur) ergaben sich vier Teilbereiche der Studie: 1. *Erzählte Geschichte(n) in Deutschland und in Polen*, 2. *Historisch-politische Kontextualisierung der Romanlektüre*

im Unterricht, 3. *Subjektive Rezeption der SchülerInnen* sowie 4. *Literarische Anschlusskommunikation im Unterricht*. Die Ergebnisse der *key incidents* aus diesen Teilbereichen lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. Hoffmann 2011, 312ff.): Die Heranwachsenden konstruieren ihr historisches Bewusstsein aus den erzählten Geschichte(n) *in der Familie, in der Literatur und den Medien, in der Schule* sowie ‚*auf der Straße*‘. Zwischen all diesen Geschichten gibt es ein Spannungsverhältnis. In den historischen Unterrichtsgesprächen findet eine *sprachliche, literarische* und *narrative* Strukturierung statt. In ihrer subjektiven Rezeption des zeitgeschichtlichen Jugendromans müssen die Jugendlichen mit verschiedenen Spannungsfeldern umgehen (*Fiktion und Realität, Handlungs- und Bewusstseins-ebene, Inhalt und Sprache, Perspektiven der Mutter- und der Tochterfigur, Kinderbuch und Schullektüre, Vergangenheit und Gegenwart, Nähe und Distanz*). *Narration* und *Argumentation* im literarischen Unterrichtsgespräch eröffnen spezifische Lernpotenziale. Aus der Triangulation dieser Erkenntnisse ergeben sich schließlich folgende Thesen (vgl. ebd., 321 ff.): Literarische (Unterrichts-)Gespräche können als Korrektiv zum kommunikativen Gedächtnis in der Familie fungieren, es ist eine Reziprozität zwischen Literatur und Geschichte auszumachen und das (literarische) Unterrichtsgespräch ist durch Perspektivenvielfalt geprägt.

Die vorliegende Studie hat auf qualitativ-empirischer Ebene und aus ethnographischer Perspektive die basale Orientierungsfunktion von zeitgeschichtlicher (Jugend-)Literatur und literarischen Gesprächen im interkulturellen schulischen Kontext evident gemacht. Sie ist eine empirische Fundierung der These, dass Literatur Deutungsmuster anbietet, die jenseits von familialen Loyalitätsverpflichtungen und institutionellen Ansprüchen auf nationale Identitätsbildungen liegen. Eingebunden in das literarische Gespräch eröffnet sie SchülerInnen alternative Möglichkeiten, sich historische Wirklichkeiten aus einer interkulturellen Perspektivenvielfalt anzueignen. In der Sozialisation sind daher sowohl literarische Texte als auch deren kommunikative Aneignung im Unterrichtsgespräch unverzichtbar [...]. (ebd., 328f.)

## 4.2 Sprachliches Handeln – *Die entfesselte Sprache*

Marion Ziesmer untersucht in ihrer Fallstudie *Die entfesselte Sprache* (Ziesmer 2011) das poetische Erleben von Kindern aus Einwandererfamilien. Im Zentrum stehen Kinder und das „alte Medium der Poesie“ (ebd., 3), 11-13-jährige SchülerInnen einer Berliner Grundschule im Norden Neuköllns, einem sprachlich-kulturell vielfältigen und sozial belasteten Bezirk. Untersucht werden Kindertexte zu literarischen Figuren ausgewählter Lyrik sowie Gruppengespräche über Poesie zu einem Gemälde. Die poetischen Texte umfassen anthropologische Themen wie „Verlust, Freundschaft, Rebellion, Tod und Sehnsucht“ (ebd., 4). Damit werden „grundlegende Fragen, Hoffnungen und Sehnsüchte des menschlichen Seins“ angesprochen (ebd.). Die Fragestellung lautet,

inwieweit Poesie geeignet ist, die Erfahrungsfülle dieser Kinder umfassender artikulierbar zu machen und ob sich die Potentiale der Poesie dazu eignen, dass Weltbilder differenzierter diskutiert werden können. (ebd., 9)

Mit Bezug auf die Poetik-Theorie Paul Valéry's (1962) wird Poesie in ihrer rhythmischen Beschaffenheit, ihrer sprachlichen Dichte und ihren anthropologischen Themen als allumfassendes Erlebnis verstanden, das die Sprache zu befreien und zu entfesseln vermag. Vor dem Hintergrund der Poesie des Korans und der Erfahrungen der SchülerInnen islamischen Glaubenshintergrunds mit der Koranrezeption wird im ersten empirischen Teil der Studie untersucht, wie Kinder dreier Lerngruppen literarischen Figuren im Rahmen schulischen Deutschunterrichts begegnen. Die Figuren sind gewählt aus Goethes Ode *Prometheus* (1789), Fontanes Ballade *Gorm Grymme* (1872) und Schillers Ballade *Die Bürgschaft* (1799). Die Texte der Schülerinnen und Schüler werden hermeneutisch interpretiert. Ziesmer beschreibt das poetische Erleben der Kinder als Unwissenheit und Nichtverstehen einschließendes antizipatorisches Lernen, das kulturübergreifend möglich ist und Sprachgrenzen überwindet. Der zweite empirische Teil der Studie widmet sich dem poetischen Erleben im Kontext künstlerischer Erfahrungen im außerschulischen Kontext einer Landheimfahrt an die Ostsee. Dort ordneten die SchülerInnen dem romantischen Gemälde *Kreidefelsen auf Rügen* von Caspar David Friedrich (1818) unter Begleitung von klassischer Musik poetische Texte zu. Die Gespräche wurden als Gruppendiskussionen geführt, videographiert, anschließend transkribiert und hermeneutisch interpretiert. Ergebnis ist, dass anspruchsvolle Lebensthemen wie etwa Vergänglichkeit gemeinsam im Dialog unter den SchülerInnen erörtert werden, diese dabei auch eigene Lebenserfahrungen artikulieren, wenn das Bild bei ihnen auf einen Resonanzraum stößt, und die Begegnung mit dem Kunstwerk zu einem Ereignis wird. Die Sinnsuche im Deutungsprozess beschreibt Ziesmer als „Performanz, als mimetische Gebärde des Erwachsenseins“, die etwas Sinnstiftendes und Vertrautes haben kann und Bildungsinhalte an Schulen hinterfragen lässt (vgl. Ziesmer 2011, 257ff.). Zusammenfassend wird resümiert:

Durch die Reaktion der Kinder aus Einwandererfamilien auf Sprache und Inhalte tradierter Kunstwerke ist ein Dialog der Kulturen entstanden, der als sinnstiftend erfahren werden konnte. Dabei fand die Einbindung der Kinder in den islamischen Glaubenskreis Berücksichtigung. Diesen Kindern wurden zum Dialog Werke angeboten, die prägend sind für die abendländische Kultur. Das Ergebnis des Dialogs ist eine Polyphonie. Die Stimmen der Kinder, eine Reaktion der Botschaft auf die angebotenen Kultur- und Kunstgegenstände, lassen die Kunstwerke lebendig und neu erfahrbar werden. Verständigung und Dialog der Kulturen sind bei dieser Vorgehensweise natürliche Begleiter, die der Sache immanent sind. (ebd., 267f.)

### 4.3 Lesesozialisation – *Literarische Bildung und Migration*

In seiner qualitativen Studie *Literarische Bildung und Migration* (Jakubanis 2015), die der soziologischen und sozialwissenschaftlichen Literaturdidaktik zuzuordnen ist, untersucht Matthias Jakubanis Lesesozialisationsprozesse Jugendlicher mit türkischem Migrationshintergrund unter folgender Fragestellung:

Welchen Stellenwert, welche Erwartungen und welche Funktionen messen die Heranwachsenden mit türkischem Migrationshintergrund dem Erwerb literarischer Bildung bei? (ebd., 10)

Dazu führte er narrative Interviews mit acht 14-19-jährigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund während oder unmittelbar nach Abschluss ihrer Gymnasialzeit sowie weitere zwei mit in der Türkei lebenden jungen Erwachsenen ohne Migrationshintergrund. Die Interviews in deutscher Sprache wurden aufgezeichnet und in literarischer Umschrift transkribiert. Zentrales Element war eine „Stegreiferzählung“ aus der Biographieforschung (Schütze 1983), ausgehend vom Erzählimpuls (vgl. Dawidowski 2009, 110):

Denk doch mal bitte zurück an Dein bisheriges Leben, Deine Jugend, Deine Kindheit bis zum heutigen Tag und versuch mir so ausführlich wie möglich von den Erinnerungen zu erzählen, die Du an das Lesen hast. (Jakubanis 2015, 95).

Ausgewertet wurden die Interviews mithilfe sozialwissenschaftlich-hermeneutischer Verfahren. Aus der Analyse der einzelnen Fallstudien rekonstruiert Jakubanis Funktionalisierungen von Literatur in der Lesesozialisation im Sinne einer „Performanz des Lesens“ (ebd., 227): Die Jugendlichen stellen sich in den Interviews als belesen dar, betonen ihre Lesefertigkeit und die Anzahl der gelesenen Lektüren sowie durch das Nennen von zum literarischen Kanon zählenden Autoren („name dropping“) die Qualität der Werke – eine innere Auseinandersetzung mit der Literatur oder eine persönliche Bedeutung des Gelesenen sind hingegen nicht zu erkennen. Lesen wird von den Jugendlichen in erster Linie mit dem schulischen Kontext assoziiert, familiäre Vorleseerfahrungen werden selten erwähnt und bleiben relativ blass. Die Jugendlichen verweisen in ihren Erzählungen auch nicht auf eine religiöse literarische Praxis in ihren Familien. Im schulischen Lesen wird die technische Lesefertigkeit betont, was sich insbesondere in der wiederholten Erwähnung von Vorlesewettbewerben zeigt. Es wird eine Diskrepanz augenscheinlich zwischen der hochkulturellen Orientierung und der faktischen Realisierung literarischer Praxis, auf inhaltlicher und sprachlicher Ebene. Diese Performanz des Lesens tritt umso deutlicher hervor, als dass in der Vergleichsgruppe der türkischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund anders über die eigene Lesesozialisation erzählt wird. Hier sind deutlich mehr Spuren einer subjektiven Bedeutsamkeit von Literatur und ästhetischen Lektüregatifikationen zu erkennen (vgl. ebd. 231f.). Schließlich wird die Reziprozität dieser funktionalen Rezeptionsmodi mit dem durch Standardisierung und Kompetenzorientierung einhergehenden Wandel des schulischen Literacy-Konzepts aufgezeigt (vgl. ebd., 241f.). Eine ausgeprägte, dem angelsächsischen pragmatischen Literacy-Konzept entsprechende Lesefertigkeit eröffne den Jugendlichen Zugehörigkeit zu der gymnasialen Deutungsgemeinschaft und somit auch Mitgliedschaftsentwürfe in der Gesellschaft.

Statt ästhetisch orientierter Rezeptionsprozesse in Form von Eskapismus, Probandeln oder Empathie wird kulturelles Kapital in Form von Literatur und Lesen in soziales, symbolisches beziehungsweise ökonomisches konvertiert und erfährt somit eine veränderte Bedeutungszuschreibung. (Ebd., 170)

Insgesamt lässt sich aus den Ergebnissen der vorgestellten Studien empirisch festhalten, dass Literatur das Potenzial für interkulturelle Verständigung, poetisches Erleben und Literalitätsaneignung über historische, religiöse und nationale Grenzen hinweg hat. In didaktischer Hinsicht wird ersichtlich, dass Lesen, Sprechen und Schreiben von und zu Literatur und den in ihr ästhetisch gestalteten anthropologischen Themen des Menschseins einen bedeutenden Stellenwert in der familialen und schulischen Lesesozialisation einnehmen sollten. Dafür wäre eine offene Form des Gesprächs wichtig, orientiert an der Bedeutsamkeit der literarischen Texte für die heranwachsenden Kinder und Jugendlichen und jenseits von an Nützlichkeitsdenken orientierter Funktionalisierung von Literatur.

## 5. Desiderate

Die aktuellen Flucht- und Migrationsbewegungen und nationalkonservative und rechtspopulistische Tendenzen in Europa (vgl. Welzer 2018; Habermas 2018) haben in den letzten Jahren auch in der Deutschdidaktik noch einmal für das Thema Interkulturalität sensibilisiert, sowohl in den verschiedenen Themenfeldern und Lernbereichen als auch in den unterschiedlichen Schulstufen. So wird Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft interkulturell und mehrsprachig gefasst (Rösch 2017). Es gibt zahlreiche Forschungsaktivitäten, die sich mit Fragen der Inklusion und Partizipation beschäftigen und neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in den Blick nehmen. Aus der Vielzahl an Forschungsarbeiten werden thematische Tendenzen aufgezeigt, auf exemplarische, sich im Prozess befindliche Studien verwiesen sowie Forschungsdesiderate benannt.

Empirische Forschungsansätze in der Primarstufe beziehen sich insbesondere auf Multimodalität, Intermedialität und Literalität. Jüngste Forschungsaktivitäten im mehrsprachigen und interkulturellen Kontext nehmen das visuelle Erzählen textloser, grafischer oder mehrsprachiger Bilderbücher und Romane der Kinder- und Jugendliteratur in ihren sprachlich-kulturell heterogenen Rezeptionskontexten in den Blick. Der Fokus liegt auf dem Schreiben zu textlosen Bilderbüchern (Wieler 2015), dem Umgang mit mehrsprachigen Bilderbüchern (Vach 2016), der Rezeption grafisch erzählter Geschichten (Hoffmann 2018a), dem mimetischen Lernen beim szenischen Erzählen (Naujok 2018) oder der symmedialen Kommunikation in Willkommensklassen (Schulz 2018). Aus diesen Forschungsaktivitäten sind bislang erste Analysen publiziert, die das fruchtbare Zusammenspiel sprachlicher, literarischer und ästhetischer Lernprozesse in mehrsprachigen und interkulturellen Kontexten aufzeigen. Umfangreiche und systematische Zusammenstellungen der Ergebnisse stehen noch aus, ferner eine Ausweitung auf digitale Lektüreamgebote oder Kommunikationsformen.

Forschungsarbeiten aus der Sekundarstufe fokussieren aktuell das Zusammenspiel von Lesesozialisation, Deutschunterricht, Deutschstudium und Migration, wie in aktuellen Publikationen ersichtlich wird, die den Deutschunterricht aus der Perspektive von SchülerInnen oder Deutsch-Studierenden mit (türkischem) Mig-

rationshintergrund in den Blick nehmen (z.B. Susteck 2017). Für zukünftige Forschung interessant wäre eine Überschreitung der Grenzen in Bezug auf Schulstufen und Institutionen, um die Ergebnisse zu Vorstellungen und Erfahrungen von Kindergarten- und Grundschulkindern bzw. Deutsch-Studierenden der Primarstufe und der Kindheitspädagogik in Beziehung setzen zu können.

Ein weiterer aktueller Forschungsschwerpunkt im Bereich der interkulturellen Deutschdidaktik liegt auf dem Zusammenspiel von Kinderliteratur und Mehrsprachigkeit. Publikationen in Herausgeberbänden hierzu sind zum einen mit Fokus auf Literalitätsaneignung im Zweitspracherwerb wie etwa *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur* (Eder 2015a; 2015b) oder *Lesen und Deutsch lernen* (Eder/Dirim 2017) ausgerichtet. Zum anderen nähern sie sich dem Thema aus literaturwissenschaftlicher bzw. -didaktischer Perspektive (Gawlitze/Kümmerling-Meibauer 2013; Ballis/Pecher/Schuler 2018; JuLit 2/2018). Dieses Forschungsfeld gilt es um interkulturelle oder mehrsprachige Perspektiven zu erweitern bzw. empirisch zu fundieren.

Die meisten der bisherigen empirischen deutschdidaktischen Studien zu Interkulturalität sind in Großstädten der alten Bundesländer der Bundesrepublik entstanden, nur vereinzelte aktuelle Analysen in den neuen Bundesländern. Regional unterschiedlich ausgeprägte Migrationsgeschichten und aktuelle Migrationsbewegungen machen eine deutschlandweite und auch ländliche Regionen sowie andere deutschsprachige Länder einschließende Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit, Mehrschriftigkeit und einer interkulturell ausgerichteten Deutschdidaktik in der empirischen Unterrichtsforschung erforderlich.

Schließlich besteht ein Desiderat in der internationalen Öffnung deutschdidaktischer Forschung. Während Erkenntnisse zu Interkulturalität aus der internationalen Unterrichts- und Rezeptionsforschung zunehmend in der Deutschdidaktik wahrgenommen und diskutiert werden (z.B. Arizpe et al. 2015; Evans 2015), werden interkulturelle Forschungen aus dem deutschsprachigen Kontext bisher vorwiegend in der Bildungs- oder Kinderliteraturforschung (z.B. Gogolin 2018b; Glasenapp/Dettmar/Dolle-Weinkauff 2014) international veröffentlicht. Erst vereinzelt sind Studienergebnisse der interkulturellen Deutschdidaktik englischsprachig publiziert und somit einer internationalen Diskussion zugänglich (z.B. Wierler/Petzold 2008; Hoffmann 2018b). Netzwerke und Verbände, die einen internationalen Austausch zu standardsprachlichem Unterricht, Lesen und Schreiben, Kinder- und Jugendliteratur oder Mehrsprachigkeit initiieren, sind ARLE (International Association in Research for L1 Education), ELINET (European Literacy Policy Network), IRSCL (International Research Society for Children's Literature) oder EERA (European Educational Research Association).

Insgesamt wäre ein internationaler, interdisziplinärer und institutionsübergreifender Austausch über empirische Forschungserkenntnisse zum Umgang mit Fragen der Interkulturalität in der familialen Lese- und Mediensozialisation, im standardsprachlichen Unterricht sowie in der Kindheitspädagogik im gesamten deutschsprachigen Raum, in Europa und darüber hinaus, der die Aspekte Multilingualität, Multimodalität und Intermedialität umfasst, wünschenswert. Dieser Austausch

könnte dazu beitragen, allen Kindern in einer sprachlich-kulturell heterogenen Gesellschaft Literalitätsaneignungen und Partizipationsspielräume (vgl. Anders/Wieler 2018) zu eröffnen sowie literarische und ästhetische Erfahrungen im Zusammenhang mit Perspektivenvielfalt zu ermöglichen.

## 6. Kommentierte Literaturempfehlungen

*Kroon/Sturm (2002): „Key Incident Analyse“ und „internationale Triangulierung“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung.*

Der Artikel gibt einen Überblick über die in der interkulturellen deutschdidaktischen Forschung häufig angewendete Methode der Key Incident Analyse, die in konkreten Interaktionsprozessen allgemeine Strukturen aufspürt, sowie über die internationale Triangulation (von Daten, Methoden, Forschern etc.) zur multiperspektivische Betrachtung des Forschungsgegenstandes.

*Susteck (Hrsg.) (2017): Empirische Untersuchungen zu Deutschunterricht und Migration.*

Der Sammelband enthält u.a. empirische, überwiegend explorative Untersuchungen zu Deutschunterricht und Migration. Vorgestellt werden qualitative und quantitative Studien mit jugendlichen SchülerInnen oder Deutsch-Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund zur sprachlichen und literarischen Sozialisation, zu Unterrichtsvorstellungen und Fachkulturen.

*Arizpe/Colomer/Martínez-Roldán (2015): Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival.*

Die internationale Studie geht anhand der Rezeption von Shaun Tans grafischem Roman *The Arrival* (2006) durch SchülerInnen unterschiedlichen Migrationshintergrunds in verschiedenen Ländern empirisch-qualitativ der Frage nach, wie neu zugewanderte Kinder durch partizipative Zugänge zu textlosen Bildnarrationen (Bild-)Literalität erwerben und Migrationserfahrungen reflektieren.

## Literatur

Abraham, Ulf/Beisbart, Ortwin (1998): Entgrenzte Fremdwahrnehmung? Kinder als „Leser“ von Bilderbüchern zwischen Identifikation und Empathie. In: Hurrelmann/Richter, 181-197.

Anders, Petra/Wieler, Petra (Hrsg.) (2018): Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien. Tübingen: Stauffenburg.

Apeltauer, Ernst (2015): Wer bringt dem Esel das Lesen bei? Nasreddin Hodscha und Till Eulenspiegel im Deutschunterricht einer vierten Grundschulklasse. In: Eder (2015), 175-203.

Apeltauer, Ernst/Glumpler, Edith/Luchtenberg, Sigrid (1998): Erziehung für Babylon. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Arizpe, Evelyn/Colomer, Teresa/Martínez-Roldán, Carmen (2015): *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and The Arrival*. London, New York: Bloomsbury.
- Assmann, Aleida (2003): *Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*. München: C.H. Beck.
- Assmann, Jan (1992): *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: C.H.Beck.
- Ballis, Anja/Pecher, Claudia Maria/Schuler, Rebecca (Hrsg.) (2018): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Baur, Rupprecht S./Meder, Gregor/Previšić, Vlatko (Hrsg.) (1992): *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Beiträge Jugendliteratur und Medien 2/2006, Themenheft: Migration – Interkulturalität.
- Belke, Gerlind (2001): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele – Spracherwerb – Sprachvermittlung*. 2. korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Belke, Gerlind (2007): *Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Nachsprechen, Mitmachen und Selbermachen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bourdieu, Pierre (1979): *Entwurf einer Theorie der Praxis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brizić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Brunner, Maria E. (2005): *Interkulturell, international, intermedial. Kinder und Jugendliche im Spiegel der Literatur*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Dawidowski, Christian (2009): *Literarische Bildung in der heutigen Mediengesellschaft. Eine empirische Studie zur kultursoziologischen Leseforschung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Dawidowski, Christian/Dieter Wrobel (2006): *Interkultureller Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna R./Walter, Benjamin (Hrsg.) (2015): *Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Dawidowski, Christian/Jakubanis, Matthias (2014): *Lesen, Literatur und Migration. Ein Forschungsüberblick aus literaturdidaktischer Perspektive*. In: *IMIS-Beiträge* 45, 9-21.
- Decke-Cornill, Helene/Reichart-Wallrabenstein, Maike (Hrsg.) (1999): *Sprache und Fremdverstehen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Dehn, Mechthild (1999a): *Sprache und Fremdverstehen: Mehrschrifftigkeit*. In: *Decke-Cornill/Reichart-Wallrabenstein*, 71-88.
- Dehn, Mechthild (1999b): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Berlin: Volk und Wissen.
- Deppermann, Arnulf (1999): *Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.

- Der Deutschunterricht 5/2008, Themenheft: Interkulturelle Kommunikation – Interkulturalität.
- Deutschunterricht 4/2015, Themenheft: Märchen – interkulturell, intertextuell, intermedial.
- Eder, Ulrike (2015b): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur II. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens.
- Eder, Ulrike (Hrsg.) (2015a): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Wien: Praesens.
- Eder, Ulrike/Dirim, İnci (Hrsg.) (2017): Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur. Wien: Praesens.
- Engin, Havva/Olsen, Ralph (Hrsg.) (2008): Interkulturalität und Mehrsprachigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Esselborn, Karl (2010): Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis. München: Iudicium.
- Evans, Janet (2015): Could this happen to us? Children's critical responses to issues of migration in picturebooks. In: Evans, Janet (ed.): Challenging and controversial picturebooks. Creative and critical responses to visual texts. London, New York: Routledge, pp. 243-259.
- Ewers, Hans-Heino/Lehnert, Gertrud/O' Sullivan, Emer (Hrsg.) (1994): Kinderliteratur im interkulturellen Prozess: Studien zur Allgemeinen und Vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Flick, Uwe (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- Franz, Kurt/Pointner, Horst (Hrsg.) (1994): Interkulturalität und Deutschunterricht. München: ars una.
- Fuchs, Claudia (1995): „Ich hab eine andere Frage...“ Wie Kinder einer multikulturellen 6. Klasse Themenwechsel bewerkstelligen. In: Linke/Oomen-Welke, 236-246.
- Fürstenau, Sara (2017): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2, 9-22.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS.
- Gawlitzek, Ira/Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.) (2013): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Glasenapp, Gabriele von/Dettmar, Ute/Dolle-Weinkauff, Bernd (Hrsg.) (2014): Kinder- und Jugendliteraturforschung international. Ansichten und Aussichten. Festschrift für Hans-Heino Ewers. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2018a): Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: VS, 351-374.

- Gogolin, Ingrid (2018b): Literacy and Language Diversity: Challenges for Education Research and Practice in the 21st Century. In: Hill, Lori Diane/Levine, Felice J. (Ed.): Global Perspectives on Education Research. New York: Routledge, 3-25.
- Gogolin, Ingrid/Kroon, Sjaak (Hrsg.) (2000): „Man schreibt, wie man spricht.“ Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster: Waxmann.
- Griesmayer, Norbert/Wintersteiner, Werner (Hrsg.) (2000): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. *ide extra*. Innsbruck u.a.: Studien.
- Habermas, Jürgen (2018): Sind wir noch gute Europäer? Der erschrockene Rückzug hinter nationale Grenzen kann nicht die Antwort auf die Herausforderungen unserer Zeit sein. Warum die Bevölkerungen Europas längst reifer sind als ihre politischen Eliten. In: DIE ZEIT vom 05.07.2018 Nr. 28, 43-44.
- Hoffmann, Jeanette (2003): „Es war einmal ein Junge namens Harry Potter“. Sprachliches, literarisches und interkulturelles Lernen in der Leseförderung. In: Busch, Rolf (Hrsg.): Nach PISA: Teamarbeit von Schule und Bibliothek. Bad Honnef: Bock + Herchen, 109-123.
- Hoffmann, Jeanette (2008): Mediensozialisation in zwei Sprachen. – Portrait einer polnischen Familie in Berlin. In: Wieler, Petra (Hrsg.): Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien. Freiburg i. Br.: Fllillibach, 163-181.
- Hoffmann, Jeanette (2011): Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen. Münster: Waxmann.
- Hoffmann, Jeanette (2018a): *Detektiv John Chatterton* – Grundschulkindern reden, zeichnen und schreiben zu einem grafisch erzählten Katzenkrimi. In: Anders/Wieler, 205-225.
- Hoffmann, Jeanette (2018b): The Historical Youth Novel *Malka* by Mirjam Pressler and its Reception by Pupils in Germany and in Poland. In: *Filoteknos. Children's Literature – Cultural Mediation – Anthropology of Childhood*. Vol. 8, 100-117.
- Hohmann, Manfred (1987): Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung? In: *Vergleichende Erziehungswissenschaft* 17, 98-115.
- Honnef-Becker, Irmgard (2006): Interkulturalität als neue Perspektive der Deutschdidaktik. Nordhausen: Traugott Bautz.
- Honnef-Becker, Irmgard (2007): Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hopf, Christel (2003): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt: Reinbek bei Hamburg, 349-360.
- Hummelsberger, Siegfried (Hrsg.) (2001): *Didaktik des Deutschen als Zweitsprache und Interkulturelle Erziehung. Theorie, Schulpraxis und Lehrerbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hurrelmann, Bettina/Richter, Karin (Hrsg.) (1998): *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven*. Weinheim, München: Juventa.
- IMIS-Beiträge 45/2014, Themenheft: Literatur, Lesen und Migration.

- Jakubanis, Matthias (2015): Literarische Bildung und Migration. Eine empirische Studie zu Lesesozialisationsprozessen bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Josting, Petra/Roeder, Caroline (Hrsg.) (2013): „Das ist bestimmt was Kulturelles“. Eigenes und Fremdes in Kinder- und Jugendmedien. *kj&m* 13.extra. München: kopaed.
- JuLit 2/2017, Themenheft: Hinterm Horizont geht's weiter. Kinderliteratur – Potenziale für interkulturelles Lernen.
- JuLit 2/2018, Themenheft: Gatekeeper – Wegbereiter – Weltenschöpfer. Die Rolle von Übersetzern im kinderliterarischen Feld.
- Kliwer, Annette (2006): Interkulturalität und Interregionalität. Literaturunterricht an der Grenze. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kliwer, Heinz-Jürgen (2000): Deutsch: Literatur. In: Reich et al., 213-233.
- Kroon, Sjaak/Sturm, Jan (2002): ‚Key Incident Analyse‘ und ‚internationale Triangulierung‘ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Kammler, Clemens/Knapp, Werner (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 96-114.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann.
- Krummheuer, Götz/Naujok, Natalie (1999): Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Kuhs, Katharina (2000): Zweitsprache Deutsch. In: Reich et al., 257-285.
- Kuhs, Katharina/Steinig, Wolfgang (1998): Pfade durch Babylon: Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Linke, Angela/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (1995): Herkunft, Geschlecht, Deutschunterricht. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Luchtenberg, Sigrid (1995): Interkulturelle Sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster: Waxmann.
- Malmgren, Lars-Göran (1996): A sign from the beaver – A sign from thematic literature teaching. In: SPIEL – Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft 1, 68-82.
- Mattenklott, Gundel (1991): Multikulturelle Erziehung im Kinder- und Jugendbuch. Berlin: Pädagogisches Zentrum.
- Naujok, Natascha (2018): Erzählbrücken – Szenisches Erzählen für neu zugewanderte Kinder und das unterstützende Potenzial von Literalität. In: *leseforum.ch/forumlecture.ch* 2, 1-17. <https://www.leseforum.ch/> (letzter Zugriff: 01.08.2018)
- Nauwerck, Patricia (Hrsg.) (2009): Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Nöth, Dorothea (2001): Interkulturelles Lernen und Nachbarspracherwerb. Im Projekt Spotkanie heißt Begegnung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Oksaar, Els (1988): Kulturemtheorie – Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung. In: Berichte aus den Sitzungen d. Joachim v. Jungius-Gesellschaft d. Wiss. Hamburg 3.

- Oomen-Welke, Ingelore (1993): Deutscher Unterricht als (inter)kulturelle Praxis. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Frankfurt a. M.: Moritz Diesterweg, 142-167.
- Oomen-Welke, Ingelore (2014): Deutschunterricht in der mehrsprachigen Gesellschaft. In: Kämper van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 5., überarb. Neuaufl. Berlin: Cornelsen, 76-89.
- Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (1994): Brückenschlag. Von anderen lernen – miteinander handeln. Stuttgart: Ernst Klett.
- Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (1998): ... ich kann da nix! Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike/Volz, Steffen (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim, München: Juventa.
- Pommerin, Gabriele (1996): Tanzen die Wörter in meinem Kopf. Kreatives Schreiben für den DaF-Unterricht. Ismaning: Max Hueber.
- Pommerin, Gabriele u.a. (1996): Kreatives Schreiben – Handbuch für den deutschen und interkulturellen Sprachunterricht in den Klassen 1-10. Weinheim, Basel: Beltz.
- Praxis Deutsch 258/2016, Themenheft: Gemeinsam lernen – Umgang mit Vielfalt.
- Pressler, Mirjam (2001): Malka Mai. Weinheim, Basel: Beltz.
- Reich Hans H./Pörnbacher, Ulrike (Hrsg.) (1993): Interkulturelle Didaktiken – Fächerübergreifende und fachspezifische Ansätze. Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H. (2000): Deutsch: Sprache. In: Reich et al. (Hrsg.): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, 235-256.
- Reich, Hans H./Holzbrecher, Alfred/Roth, Hans Joachim (Hrsg.) (2000): Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich.
- Roche, Jörg (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rösch, Heidi (1992): Migrationsliteratur im interkulturellen Kontext: eine didaktische Studie zur Literatur von Aras Ören, Aysel Özakin, Franco Biondi und Rafik Schami. Frankfurt a. M.: IKO.
- Rösch, Heidi (1995): Interkulturell unterrichten mit Gedichten. Zur Didaktik der Migrationslyrik. Frankfurt a. M.: IKO.
- Rösch, Heidi (1997): Bilderbücher zum interkulturellen Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rösch, Heidi (2000a): Entschlüsselungsversuche. Kinder und Jugendliteratur und ihre Didaktik im globalen Diskurs. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rösch, Heidi (2000b): Jim Knopf ist (nicht) schwarz – Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rösch, Heidi (2013): Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität. In: Josting/Roeder, 21-32.
- Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler.

- Schader, Basil (2000): Sprachenvielfalt als Chance: Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.
- Schiffauer, Werner (1999): Verhandeltbare Diskursfelder. Beschwörungen eines Phantoms. Die Angst vor kultureller Desintegration. In: Frankfurter Rundschau vom 27.04.1999, 18.
- Schulte-Bunert, Ellen (1993): Ausländer in der Bundesrepublik. Texte der Kinder- und Jugendliteratur als stellvertretende Erfahrung im Prozeß interkulturellen Lernens. Frankfurt a. M.: IKO.
- Schulz, Farriba (2018): Sprache finden. Die große Wörterfabrik im Spannungsfeld symmedialer Kommunikation. In: Anders/Wieler, 205-225.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 3, 283-293.
- Selting, Margret et al. (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: Linguistische Berichte 173, 91-122.
- Speare, Elizabeth George (1983): The Sign of the Beaver. Houghton Mifflin: Boston.
- Spiegel, Carmen (2008): Multikulturalität im Unterricht. Was können Fachdidaktik und empirische Unterrichtsforschung bieten? In: Der Deutschunterricht 5, 10-20.
- Spiegel, Carmen (2009): „Ih, Schwein!“ – Kulturspezifische Konzepte im sozialen Raum ‚Schule‘. In: Engin/Olsen, 165-175.
- Steinmüller, Ulrich (Hrsg.) (1993): Deutsch international und interkulturell. Frankfurt a. M.: IKO.
- Susteck, Sebastian (Hrsg.) (2017): Empirische Untersuchungen zu Deutschunterricht und Migration. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Tan, Shaun (2006): The Arrival. Melbourne: Lothian Books.
- Tomkowiak, Ingrid/Marzolp, Ulrich (1996): Grimms Märchen international. Zehn der bekanntesten Grimmschen Märchen und ihre europäischen und außereuropäischen Verwandten. Bd. 1 Texte. Bd. 2 Kommentar. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) (1994): Es war einmal, es war keinmal. Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch. Weinheim: Beltz.
- Vach, Karin (2016): Busfahrt ins Ungewisse. Mehrsprachige Bilderbücher und ihre Potenziale für literarästhetische Lernprozesse. In: Scherer, Gabriela/Volz, Steffen (Hrsg.): Im Bildungsfokus. Bilderbuchrezeptionsforschung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 97-112.
- Valéry, Paul (1962): Zur Theorie der Dichtkunst. Aufsätze und Vorträge. Frankfurt a. M.: Insel.
- Volz, Steffen (2005): Literaturerwerb im Bildungskeller. Befunde zur literarischen Sozialisation und zu literarischen Kompetenzen bildungsferner Jugendlicher. <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/6215/> (letzter Zugriff: 01.08.2018)
- Wardetzky, Kristin/Weigel, Christiane (2008): Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Weers, Dörte (1990): Türkische Jugendliche als Leser. Leseverhalten und Leseförderung der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland. München: Iudicium.

- Welzer, Harald (2005): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung. München: C.H. Beck.
- Welzer, Harald (2018): Die Rückkehr der Menschenfeindlichkeit. Gegen den Rechtsruck in der deutschen Debatte. Wenn Ausgrenzung und Ressentiment politisch akzeptabel werden, wird Widerstand zur Pflicht. In: DIE ZEIT Nr. 23 vom 30.05.2018, 6.
- Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim, München: Juventa.
- Wieler, Petra (2015): Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschul Kinder zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität. In: Eder, 119-142.
- Wieler, Petra/Brandt, Birgit/Naujok, Natascha/Petzold, Janina/Hoffmann, Jeanette (2008): Medienrezeption und Narration. Gespräch und Erzählung als Verarbeitung der Medienrezeption im Grundschulalter. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Wieler, Petra/Janina Petzold (2008): Media Reception, Language Acquisition and Cultural Identity as Seen by Migrant Minority Children and their Parents. In: Auracher, Jan/van Peer, Willie (Hrsg.): New Beginnings in Literary Studies. Cambridge, Newcastle: Cambridge Scholars, 372-389.
- Wildemann, Anja (2011): Kulturen der Großstadt als Ausgangspunkt für sprachlich-kulturelle Diversität in Gesellschaft und Schule – Annäherungen an eine transkulturelle Deutschdidaktik. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 1, 1-11. <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/136/131> (letzter Zugriff: 01.08.2018)
- Wintersteiner, Werner (2006): Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis. ide extra. Innsbruck: Studien.
- Ziesmer, Marion (2011): Die entfesselte Sprache. Fallstudien zum poetischen Erleben von Kindern aus Einwandererfamilien. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.



# Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache

## 1. Einleitung

In den meisten Staaten dieser Welt sind die Menschen mehrsprachig. Dies bedeutet nicht zwangsläufig, dass die Mehrheit der Bevölkerung mehrsprachig ist, oder dass eine mehrsprachige Praxis Gegenstand der Bildungspolitik ist. In Deutschland und anderen europäischen Nationalstaaten sind eine oder mehrere (z.B. Schweiz, Belgien, Irland) Nationalsprachen die Sprachen der Institutionen und die Bildungssprachen in der Schule, weitere Sprachen spielen in der Schule im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht eine Rolle. Zudem gibt es anerkannte autochthone Sprachminderheiten, in der europäischen Charta für Regional- und Minderheitensprachen (Europarat 2017) ist deren Unterstützung festgelegt. In Deutschland fallen Dänisch, Sorbisch, Friesisch und Romanes unter diese Charta.

Im Hinblick auf gesellschaftliche Mehrsprachigkeit sind Unterschiede im Prestige von Sprachen von Bedeutung (vgl. Busch 2013). So wird in Deutschland neben dem Standarddeutschen als Verständigung- und Institutionensprache den schulischen Fremdsprachen und den Regionalsprachen (mit Ausnahme von Romanes) ein hohes Prestige zugewiesen. Dialekte und Soziolekte spielen in konzeptionell mündlichen und medialen Kontexten eine gewisse Rolle. Die Sprachen der in den letzten Jahrzehnten eingewanderten Menschen haben hingegen eher einen niederen Status. Als eine Folge wird die Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesehen (Kameyama/Özdil 2017, 73). In diesem Fall kann Mehrsprachigkeit durch Zuschreibung von bestimmten Eigenschaften zu einem Nachteil werden. Wie diese Überlegungen zeigen, ist Mehrsprachigkeit zunächst ein gesellschaftliches Phänomen. Darüber hinaus ist Mehrsprachigkeit eine Eigenschaft von Individuen, die in unterschiedliche sprachliche und kulturelle Milieus eingebunden sind. Die Bedeutung der Sprachen und der Mehrsprachigkeit ist dabei von Region zu Region unterschiedlich (vgl. Busch 2013).

In dem folgenden Beitrag ist es kaum möglich, alle Forschungsperspektiven, die sich mit gesellschaftlicher, individueller und schulischer Mehrsprachigkeit verbinden, aufzuzeigen. Gemäß der Ausrichtung dieses Bandes werden ausgewählte Aspekte der Mehrsprachigkeit bearbeitet, welche die empirische Forschung in der Deutschdidaktik betreffen.

## 2. Einblick in das Forschungsfeld

Zunächst gilt es zentrale Begriffe zu klären (vgl. Ahrenholz 2017a): Mit *Muttersprache* wird die Sprache der Eltern bezeichnet, die Sprache, die ein Mensch als erstes erwirbt, die er besser spricht als andere Sprachen und die er emotional bevorzugt. Der Begriff ist nicht unproblematisch, denn es kann vorkommen, dass die Muttersprache in der Folge von Migration verlernt wird. Oder die (mündlich gebrauchte) Erstsprache ist nicht die Bildungssprache, sie wird nicht schulisch gefördert und nicht literal ausgebaut (Maas 2010). Dies ist häufig bei Kindern in Migrationskontexten der Fall. Daraus kann folgen, dass die Muttersprache insoweit beherrscht wird, wie sie in der Familie für die Alltagskommunikation benötigt wird. Mehrsprachigkeit bezeichnet dann den Gebrauch von Varietäten verschiedener Sprachen in verschiedenen Kontexten. *Muttersprache* wird auch bei dem Begriff *muttersprachlicher Unterricht* für den Unterricht in der Landessprache verwendet, was im Hinblick auf Kinder mit anderen Muttersprachen problematisch ist (vgl. Haueis 2007).

In der Sprachwissenschaft haben sich die Begriffe *Erstsprache* und *Zweitsprache* durchgesetzt, hiermit ist die Reihenfolge des Erwerbs benannt (Language 1 = L1, Language 2 = L2, usw. vgl. Ahrenholz 2017a). Eine weitere Konvention besteht darin, ab 3 Jahren von *Zweitspracherwerb* zu sprechen, erwirbt ein Kind unter drei Jahren zwei Sprachen, ist von *doppeltem Erstspracherwerb* die Rede. Von *Zweitspracherwerb* spricht man auch dann, wenn es sich um die Aneignung einer weiteren Sprache handelt, mit Zweitspracherwerb sind dann Erwerbskontexte gemeint, die auf der Grundlage erworbener Sprachen erfolgen. Im Hinblick auf den Sprachgebrauch in mehrsprachigen Familien hat sich *Familiensprache* etabliert. Damit verbunden ist die Vorstellung, dass es einen familiären Sprachgebrauch gebe, der sich vom Sprachgebrauch außerhalb der Familie, die in der Landessprache erfolgt, unterscheidet. Folgendes Beispiel aus einem Forschungsprojekt (vgl. Jeuk 2006) zeigt, dass diese Vorstellung häufig vereinfacht ist und mehrsprachigen Lebenswelten nicht unbedingt gerecht wird:

D. ist 7 Jahre und besucht die erste Klasse. Sie hat einen türkischen Namen und besucht den so genannten muttersprachlichen Türkischunterricht (zwei Wochenstunden), der in Baden-Württemberg vom Konsulat angeboten wird. Der Türkischlehrer gab an, dass D. nicht gut Türkisch spreche. Beim Gespräch mit der Mutter stellte sich heraus, dass die Mutter Kroatisch als L1 spricht, der Vater Türkisch und dass der Vater sich den Besuch des Türkischunterrichts wünscht, obwohl die wichtigste Familiensprache Deutsch ist und die Mutter, wenn sie mit den Kindern alleine ist, Kroatisch spricht. Der Vater spricht ab und zu Türkisch mit den Kindern, nach Aussagen des Vaters verstehen sie das meiste, verfügen aber über wenige produktive Fähigkeiten im Türkischen.

Anhand dieses Beispiels können verschiedene Aspekte verdeutlicht werden: Die offizielle oder vermutete staatliche Herkunft sagt nicht immer etwas über die sprachliche Herkunft oder sprachliche Kompetenzen mehrsprachiger Kinder aus

und mit der Migration ist nicht einfach der Erwerb einer Familiensprache einerseits und einer Institutionensprache andererseits verbunden (vgl. Brizic 2013). Sprachgebrauch in der Migration ist Veränderungsprozessen unterworfen, die sich nicht einfach mit einem Modell von einander abgegrenzten Sprachen und sprachlichen Praktiken fassen lassen.

Lange Zeit war die Mehrsprachigkeitsforschung von Untersuchungen geprägt, die Tracy (1996) als „Elitebilingualismus“ bezeichnet: So beobachtete Ronjat (1913) die bilinguale Entwicklung seines Sohnes Louis, die Mutter sprach Deutsch mit dem Kind und der Vater Französisch. Ronjat protokollierte die Äußerungen mittels teilnehmender Beobachtung. Zu den Ergebnissen gehört die Erkenntnis, dass Zweisprachigkeit die kindliche Entwicklung nicht negativ beeinflusst. Louis war sich seiner Zweisprachigkeit früh bewusst, die Entwicklung verlief in beiden Sprachen nahezu parallel, allerdings war jeweils die eine oder andere Sprache zwischenzeitlich die stärkere. Die Beobachtung, dass Mehrsprachigkeit kein Problem ist und dass Kinder sich problemlos mehrere Sprachen aneignen können, wurde in vielen Spracherwerbsstudien bestätigt (vgl. Tracy 2007; Pienemann u.a. 2011). Dies darf allerdings nicht zu voreiligen Schlüssen führen, vor allem müssen die Erwerbsbedingungen beachtet werden. So ist es auch unter optimalen Bedingungen so, dass Kinder eine stärkere und eine schwächere Sprache ausbilden, je nachdem, welche Sprache häufiger genutzt wird und welcher Sprache welche Bedeutung in der Lebenswelt und in Bildungskontexten zukommt. Durch die nicht oder nur rudimentär stattfindende schulische Förderung ihrer mitgebrachten Sprachen ist damit zu rechnen, dass viele Kinder diese nicht auf einem literalen Niveau beherrschen (vgl. die Ausführungen zu BICS und CALP in Abschnitt 3). Deshalb kann nicht davon ausgegangen werden, dass Sprachschwierigkeiten in der L2 Deutsch mit mangelnden Kompetenzen in der L1 zusammenhängen (vgl. Kracht 2000).

Seit den 60er Jahren nimmt die Zahl mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher kontinuierlich zu, nach dem Mikrozensus (2016) hatten mehr als 22% der Schülerinnen und Schüler in Deutschland einen *Migrationshintergrund*. Die Kategorie *Migrationshintergrund* erfasst Personen, die einen ausländischen Pass haben, die nach Deutschland eingewandert sind oder bei denen mindestens ein Elternteil nach Deutschland eingewandert ist. In einer Untersuchung in Essen können Chlosta und Ostermann (2017) zeigen, dass die meisten Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch mehrsprachig sind, dabei gibt es nicht wenige Familien, in denen mehr als zwei Sprachen zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit gehören. Darüber hinaus gibt es Familien, in denen dennoch mehrere Sprachen gesprochen werden. Es zeigt sich, dass die Personengruppe der mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen vielfältig und heterogen ist, vermutlich gibt es wesentlich mehr mehrsprachige Menschen, als die Zahlen zum Migrationshintergrund vermuten lassen. Die immer wieder genannte Bildungsbenachteiligung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler ist dabei auch an die soziale Lage der Familien gebunden (Beauftragte 2016, 98ff.).

Die Bildungsbenachteiligung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher führt zu vielfältigen Bemühungen, die sprachlichen Kompetenzen zu fördern und zu unterstützen und zu einer Vielzahl von Forschungsperspektiven (Ahrenholz 2017b; Griebhaber 2010). So kann gezeigt werden, dass Erwerbsschritte in der Aneignung der Zweitsprache relativ unabhängig vom Lernkontext sind und dass mehrsprachige Kinder und Jugendliche die L2 Deutsch in einigen Qualifikationen in ähnlichen Abfolgen erwerben wie einsprachige Kinder. Dabei kommt den Erwerbsbedingungen zentrale Bedeutung zu. So kann Jeuk (2006) zeigen, dass die mehrsprachigen Kinder einer Grundschule gemessen an ihren Erwerbsbedingungen zum Zeitpunkt der Einschulung über hohe Kompetenzen in der L2 verfügen. Da bei der Einschulung die Kompetenzen der einsprachig deutschen Kinder den Maßstab vorgeben (sog. Normalitätserwartung, vgl. Beauftragte 2016, 118) und da es kaum Ansätze gibt, curricular auf Mehrsprachigkeit einzugehen, sind mehrsprachige Kinder a priori benachteiligt.

Aus den hier angedeuteten Sachverhalten lassen sich aktuelle Richtungen der Mehrsprachigkeitsforschung aufzeigen. Zum einen gibt es eine umfangreiche soziolinguistische Forschung, in der es um die Bedeutung verschiedener Sprachen, Soziolekte und Varietäten in der Lebenswelt mehrsprachiger Personen geht (Keim 2012; Wiese 2012; Busch 2013). Ein weiterer Bereich ist die Zweitspracherwerbsforschung, die auch international gut vernetzt ist (Ahrenholz 2017b). Hinzu kommen Projekte, in denen die schulische Mehrsprachigkeit im Zentrum steht (z.B. Gogolin u.a. 2009). Darüber hinaus kann jeder deutschdidaktische Arbeitsbereich (Schreiben, Lesen, Rechtschreiben, Mündlichkeit, Sprachbewusstsein) vor dem Hintergrund der mehrsprachigen Schülerschaft empirisch betrachtet werden. Dabei ist zu beobachten, dass in der Wissenschaft die Förderung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit für zentral erachtet wird, Bildungspolitiker (und damit die Geldgeber) jedoch vorrangig kompensatorische Interessen verfolgen.

### **3. Historische Betrachtung**

#### **3.1 Entwicklungen seit den 60er Jahren**

Die Geschichte der deutschdidaktischen Mehrsprachigkeitsforschung ist mit der Migrationsgeschichte nach dem Zweiten Weltkrieg verbunden. Zunächst verstanden sich die Deutschland, Österreich und die Schweiz nicht als Einwanderungsländer, erst die Zunahme mehrsprachiger Kinder an den Schulen zeigte einen Handlungsbedarf, der in den 70er Jahren zur so genannten Ausländerpädagogik mit entsprechenden Entwicklungen in der Sprachdidaktik führte (Jeuk 2017, 111). Im Zentrum stand die (sprachliche) Förderung der sog. Ausländerkinder. Aus der Kritik an diesem kompensatorischen Ansatz entwickelte sich in den 80er Jahren die Interkulturelle Pädagogik bzw. die Interkulturelle Deutschdidaktik. Hier wird die interkulturelle Bildung aller Schülerinnen und Schüler zum Anliegen, insbesondere im Hinblick auf die Ausbildung des Sprachbewusstseins (Language Awareness). Aus der Interkulturellen Deutschdidaktik sind Anregungen für den

Deutschunterricht hervorgegangen (Schader 2003; Oomen-Welke 2015), die bis heute nur teilweise umgesetzt wurden. Auch dieser Ansatz blieb nicht unkritisiert, denn interkulturelle Ansätze unterliegen der Gefahr, von einem statischen Kulturbegriff auszugehen und soziale, politische und persönliche Determinanten hierarchisch zu konstruieren und zu bewerten (Diehm/Radtke 1999). Dies ändert nichts an der Forderung, andere Sprachen und kulturelle Praktiken und Orientierungen zum Gegenstand des (Deutsch)unterrichts und der deutschdidaktischen Forschung zu machen.

Für die 70er und 80er Jahre lassen sich vier größere Forschungsprojekte nennen (vgl. Ahrenholz 2017b, 107ff.): Das Kieler Projekt (Wode 1993), das Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin Deutsch (1977), das ZISA Projekt (Zweitspracherwerb Italienerischer und Spanischer Arbeiter, Clahsen u.a. 1983) und das P-Moll Projekt (Modalität von Lernervarietäten im Längsschnitt, Dittmar u.a. 1990). Diese Untersuchungen hatten Zweitspracherwerbsprozesse zum Gegenstand mit dem Ziel, Erwerbsprinzipien zu erkennen. Es handelt sich um Querschnittsuntersuchungen oder um Längsschnitte mit wenigen Probanden. Aus diesen Projekten schöpfen sich Überlegungen zu sprachlichen Profilen. Beeinflusst durch die generative Grammatik lag zunächst ein Schwerpunkt auf der Syntax und der Morphologie, in Folge der funktionalen Pragmatik kamen Prinzipien der Äußerungsproduktion (Raum- Zeitkonzepten, Modalität, Referenz, Fokuspartikeln, Finitheit) hinzu (vgl. Ahrenholz 2017b, 108).

Ein wichtiger Impuls für die Mehrsprachigkeits- und Zweitspracherwerbsforschung ging von Cummins (1984, 1999) aus. Auf der Grundlage internationaler Studien zum Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund sowie in bilingualen Schulen nimmt Cummins (1984) an, dass die Erstsprache eine wichtige Basis für die Aneignung einer Zweitsprache bildet (sog. Interdependenzhypothese). Die Annahme öffnet den Blick dafür, dass der Gebrauch der Erstsprache keine negativen, sondern positive Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb und die schulische Bildung hat. Grundlegend ist die Unterscheidung zwischen mündlichen Sprachfähigkeiten (Basic interpersonal communicative skills, BICS) und aufbauenden, kognitiv akademischen Sprachfähigkeiten (cognitive academic language proficiency, CALP). Die BICS spielen in Alltagssituationen eine Rolle, sind kontextgebunden und bestehen jenseits schulischer Förderung. CALP manifestieren sich als intellektuelle Aktivitäten in der Schule. Sie sind durch Schriftlichkeit gekennzeichnet und bis zu einem gewissen Grad unabhängig von der jeweiligen Sprache. Sie befähigen das Individuum Sprache als kognitives Werkzeug zu gebrauchen. Einen Zusammenhang zwischen Kompetenzen in der L1 und in der L2 sieht Cummins im Hinblick auf CALP. Das bedeutet, dass ein Lerner, der über eine gute akademisch-sprachliche Bildung in der L1 verfügt, sich diese auch in der L2 schneller aneignen kann. Aus linguistischer Perspektive wurde das Konzept kritisiert (Ahrenholz 2017a), allerdings gibt es auch linguistische Modelle, die zwischen konzeptionell Mündlichem vs. konzeptionell Schriftlichem (Koch/Österreicher 1994) bzw. zwischen oratem und literatem Ausbau (Maas 2010) unterscheiden. Überschneidungen und Widersprüche der unterschiedlichen

Konzepte im Kontext des Begriffs *Bildungssprache* werden in Morek und Heller (2012) diskutiert.

In einer Reihe experimenteller Studien konnte gezeigt werden, dass es einen Zusammenhang zwischen Kompetenzen in zwei Sprachen bei einem Lerner gibt, z.B. im Hinblick auf phonologische Bewusstheit. Allerdings gibt es auch Hinweise, dass mehrsprachige Lerner diese Vorteile nicht immer nutzen können, die Ergebnisse verschiedener Studien bleiben widersprüchlich (zusammenfassend Krafft 2014). Ein Problem scheint zu sein, dass die meisten Kinder und Jugendlichen mit hohen Kompetenzen in mehreren Sprachen auch aus gebildeten sozialen Schichten kommen. Bereits Graf (1989) betont, dass soziale und emotionale Bedingungen zur Erklärung von Zweitsprachentwicklung hinzugezogen werden müssen. Es wird vermutet, dass die Erstsprache eine wichtige Basis für die Bildung in der Zweitsprache ist, aber eben nicht die einzige. Der Umkehrschluss, dass eine mangelnde Beherrschung der Zweitsprache aus Defiziten in der Erstsprache resultiert, ist nicht zutreffend und wurde von Cummins auch nie angenommen.

Ein weiterer Punkt wird von Belke (2012) hervorgehoben: Das deutsche Bildungssystem ist nicht auf Wertschätzung, Einbindung und Förderung von Mehrsprachigkeit ausgerichtet, sodass mehrsprachige Lerner unter sog. *Submersionsbedingungen* als defizitäre Einsprachige behandelt werden. Institutionell werden mehrsprachige Kompetenzen nicht gefördert und unterstützt, sodass mehrsprachige Lerner die Vorteile nicht nutzen können. Dass es auch anders geht, zeigt das Projekt „Koordinierte Alphabetisierung“ ([www.koala-projekt.de](http://www.koala-projekt.de)). Koala ist ein Weg, zweisprachige Kinder zweisprachig zu alphabetisieren, ihre Kompetenzen zu nutzen und planvoll zu fördern.

### **3.2 Entwicklungen seit den 90er Jahren**

Bildungspolitisch werden die 90er Jahre oft als verlorenes Jahrzehnt gesehen, denn in der Bundesrepublik war das Interesse an Mehrsprachigkeitsforschung zurückgegangen. Insbesondere wurden Ressourcen für Sprachförderung und Ergänzungsunterricht zurückgefahren. Andererseits gab es in der Folge von Cummins in der 80er und 90er Jahren einige Forschungsaktivitäten zum schulischen Zweitspracherwerb. Steinmüller (1987) stellte fest, dass türkische Kinder, die in Deutschland eingeschult worden waren, in der 7. Klasse größere Sprachprobleme in der L2 Deutsch hatten als diejenigen, die während der Schulzeit eingewandert waren. Fehlerschwerpunkte zeigten sich bei Konjunktionen, Präpositionen, Artikel (Genus) sowie die Konjugation. Baur/Meder (1989) stellten bei 439 jugoslawischen und 403 türkischen Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 5 bis 9 fest, dass die Kenntnisse in der L1 und in der L2 positiv wie negativ miteinander korrelieren. Die Basis der Untersuchung sind C-Tests (Texte mit teilweise lückenhaften Wörtern). Wegener (1995) untersucht bei 6 Kindern im Grundschulalter mit Türkisch und Russisch als L1 die Aneignung der Nominalflexion und entwickelt ein nach wie vor gültiges Entwicklungsmodell. Knapp (1997) analysiert

Schwierigkeiten bei der Textproduktion von Fünft- und Sechstklässlern mit Türkisch als L1: Kinder, die erst kürzlich nach Deutschland eingereist waren, hatten in den schriftlichen Texten größere Schwierigkeiten im Hinblick auf den Gebrauch morphosyntaktischer Mittel, was jedoch auf Grund der kurzen Lernzeit erklärt werden kann. Dafür hatten die Seiteneinsteiger höhere Fähigkeiten in der schriftlichen Erzählkompetenz, was die These von Cummins bestätigt. Hepsöyler/Liebe-Harkort (1991) stellen bei der Analyse von 60 Nacherzählungen von Bildergeschichten mit Erst- und Zweitklässlern mit Türkisch als L1 bei der Mehrheit der Kinder eine unbalancierte Sprachentwicklung fest: Altersgemäßen Kompetenzen in der türkischen L1 stehen geringere Fähigkeiten in der L2 Deutsch gegenüber (Wortschatz und morphosyntaktische Parameter). Zudem zeigten sich die Kinder beim Gebrauch der Zweitsprache verunsichert. Schwierigkeiten in der L2 sind demnach nicht mit Schwierigkeiten in der L1 zu begründen, sondern mit der (schulischen) Lernsituation in der L2 Deutsch.

### 3.3 Entwicklungen seit der Jahrtausendwende

Seit der ersten PISA Studie zur Jahrtausendwende rückt die Bildungspartizipation von Kindern mit Migrationshintergrund ins bildungspolitische Bewusstsein, seither hat sich auch die Forschungstätigkeit in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit ausgeweitet, nicht zuletzt, weil es seitens des BMBF und großer Stiftungen Forschungsmittel gibt. Von Interesse ist z.B. infolge der Kompetenzorientierung der Bildungsstandards das Thema „Individuelle Diagnose und Förderung“, das zuvor der Sonderpädagogik vorbehalten war: In fast allen Bundesländern wurden seit 2003 sprachdiagnostische Verfahren für die Zeit der Einschulung eingeführt. Da diese Initiativen nicht immer auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse erfolgten, führten sie bisweilen zu bizarren Entwicklungen. So wurden 2003 in Berlin 17.000 Einschüler getestet und bei 65 % der Kinder wurde festgestellt, dass sie den in dem Test vorgegebenen Schwellenwert nicht erreichen. In dem Verfahren mussten Körperteile, Handlungen und Positionen im Raum benannt werden, ausgewertet wurde u.a. der Gebrauch von Verben, Adjektiven und Präpositionen. Die Normen bezogen sich auf einsprachig deutsche Kinder. In anderen Bundesländern wurden mit anderen Verfahren andere Zahlen generiert, in Berlin fanden sich mit einem anderen Verfahren 2006 nur noch 35% der Kinder mit Sprachförderbedarf (vgl. Jeuk 2009). Da Fragen des Zweitspracherwerbs ausgeklammert wurden, führte dies zur Zusammenfassung von Sprachförderbedarfen völlig verschiedener Ursachen. Dass durch die Wahl anderer Verfahren andere Werte erzielt wurden, verweist darauf, dass bis dahin keine geeigneten Diagnoseinstrumente vorlagen und dass es auch keinen Konsens gab, was zum Zeitpunkt der Einschulung im Hinblick auf Kompetenzen in der Landessprache zu erwarten ist. Diese Fragen eröffneten in der Folge neue Forschungsperspektiven. In allen Bundesländern folgten auf die Durchführung der Diagnoseverfahren Forschungs- und Förderprojekte, mit dem Ziel, Sprachförderbedarfe besser zu erfassen und Sprachförderansätze besser begründen zu können. Eine Studie der Landesstiftung Baden-Württemberg zur Evaluation von Sprach-

förderung in Kindertageseinrichtungen (Schöler/Roos 2011) kommt zu dem Ergebnis, dass eine additive Sprachförderung von wenigen Stunden in der Woche und losgelöst vom Kita Alltag kaum Effekte bringt. Von Seiten der Sprachdidaktik wird eine konzeptionell eingebundene, spracherwerbsbezogene Förderung favorisiert (vgl. Jeuk 2017, 133ff.).

Von den vielen Forschungsprojekten seit der Jahrtausendwende können hier nur einige genannt werden. Ein Schwerpunkt liegt auf qualitativen Einzelfallstudien auf der Grundlage von teilnehmender Beobachtung oder elizitierten mündlichen oder schriftlichen Daten. In den meisten Fällen ist die Aneignung der Zweitsprache Deutsch Gegenstand der Projekte, allerdings wird meist ein auf mehrsprachige Lernprozesse bezogenes Forschungsparadigma gewählt. Jeuk (2003) untersucht die Aneignung semantischer Strategien bei drei- bis fünfjährigen Kindern mit Türkisch als L1 in Kindertageseinrichtungen. Ahrenholz (2006) die Aneignung der Wortstellung in mündlichen Erzählungen bei 40 Kindern der dritten und vierten Klasse. Haberzettl (2005) untersucht Erwerbsfolgen in der Morphosyntax bei Kindern mit Türkisch und Russisch als L1. Gegenstand der Untersuchung von Lütke (2011) ist der Erwerb lokaler Präpositionen durch Kinder im Grundschulalter. Umfangreichere Projekte sind Deutsch und PC (Grießhaber 2010) und das FörMiG Projekt der Uni Hamburg (Gogolin u.a. 2009), aus dem unter anderem Diagnoseverfahren wie das HAVAS (Reich/Roth 2003) oder Bumerang (Reich u.a. 2009) hervorgingen. Einige der Projekte hatten auch einen Fokus auf Unterrichtskonzepten (Rösch 2014). Diese und eine Fülle weiterer Forschungsaktivitäten werden in dem seit 2005 stattfindenden von Bernt Ahrenholz initiierten Workshop *Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit* vorgestellt, seit 2006 erscheinen jährlich die Workshopbände mit den aktuellen Ergebnissen (Ahrenholz 2015). Auf der Grundlage der vielfältigen Aktivitäten, die auch zur Erstellung fundierter Diagnoseverfahren führte (Schulz/Tracy 2012; Junk-Deppenmeier/Jeuk 2015), entstand ein recht umfassendes Bild der Aneignung der Zweitsprache Deutsch durch mehrsprachige Kinder und Jugendliche unter Migrationsbedingungen. Weitgehende Einigkeit herrscht z.B. darüber, dass Satzmuster des Deutschen in einer lernerübergreifenden Reihenfolge angeeignet werden. Modelle hierfür sind die *Profistufen* (Pienemann 1998; Grießhaber 2010) oder die *Meilensteine* (Tracy 2007).

Die bildungspolitische Nachfrage nach Diagnoseverfahren führte zu einem Projekt des BMBF, in dessen Folge Ehlich u.a. (2005) das Gutachten *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* verfassten. Mit dem Verweis auf pragmatische, phonische, semantische, morphosyntaktische, diskursive und literale Qualifikationen, die in einem komplexen Wechselverhältnis stehen und für deren Aneignung es entsprechende Bedingungen gibt, kann gezeigt werden, dass Sprachaneignung (insbesondere mehrerer Sprachen) vielschichtig ist und dass noch eine Fülle von Fragen ungeklärt sind. Vor allem ist es nicht möglich, mit einem einmaligen Test schnell und zuverlässig fundierte Aussagen über den Stand der Sprachaneignung eines Kindes

zu erhalten. In einem weiteren Band (Ehlich u.a. 2007) wird der Stand der nationalen und internationalen Forschung zur Sprachaneignung dokumentiert. Diese Arbeit bildet eine Grundlage für weitere Forschungsperspektiven.

#### 4. Aktueller Stand der Forschung

In den letzten Jahren sind in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit in der Deutschdidaktik verschiedene Entwicklungen zu beobachten. Zum einen wird die Forschung bezüglich des Zweitspracherwerbs unter Migrationsbedingungen fortgeführt, dabei rücken die Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts in den Fokus (Fuchs/Jeuk/Knapp 2017). U.a. geht es um die Frage, ob und inwieweit sich mehrsprachige Kinder und Jugendliche von einsprachigen in bestimmten Kompetenzen unterscheiden und was daraus für den Unterricht und die Förderung folgt. Einen Überblick über den Arbeitsbereich Schreiben gibt z.B. Marx (2017), zum Orthographie- und Schriftspracherwerb Griebhaber und Kalkavan (2012). In Bezug auf das Schreiben zeigt sich beispielsweise, dass die Gruppe der mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler so heterogen und vielfältig ist, dass es problematisch erscheint, sie als einheitliche Gruppe den einsprachigen Schülerinnen und Schüler gegenüberzustellen. Darüber hinaus sind Lernschwierigkeiten von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in vielen Fällen nicht genuin anders als Lernschwierigkeiten einsprachiger Kinder und Jugendlicher (Schäfer 2017). In Bezug auf die Orthographie lässt sich zeigen, dass ein zentraler Faktor die Frage ist, ob ein Jugendlicher bereits in einer Sprache alphabetisiert ist und um was für eine Schrift es sich handelt (vgl. Jeuk 2012). Methodisch handelt es sich bei den genannten Studien häufig um qualitative oder quantitative Studien auf der Grundlage elizierter Sprachdaten oder Tests.

Des Weiteren setzt sich die Einsicht durch, dass Sprache in allen Fächern gelernt wird. Tajmel (2010) zeigt, dass gerade in naturwissenschaftlichen Fächern sprachlich-kommunikative Leistungen zentrale Elemente sind. Als Operatoren bieten sich u.a. beschreiben, erläutern, erklären, Informationen aus Texten und anderen Medien erschließen, diskutieren und beurteilen an. Die Abgrenzung zwischen Fachinhalt, Fachsprache und (fachübergreifender) Bildungssprache ist jedoch im Einzelfall nicht einheitlich (zur Klärung des Begriffs *Bildungssprache* vgl. Morek/Heller 2012). Feilke (2012) argumentiert, dass schulische Formen des Sprachgebrauchs auf Lernprozesse zielen und in diesem Sinne bildungssprachlich seien. Fachsprachen sind somit als Teil einer umfassenderen Bildungssprache zu sehen und Fachunterricht hat die Aufgabe, den Schülern den fachspezifischen Sprachgebrauch nahe zu bringen. In mehreren Untersuchungen zeigen z.B. Prediger/Özdil (2011) die Bedeutung der Sprachbildung im Mathematikunterricht. In einer Analyse von Unterrichtsdiskursen kann dokumentiert werden, wie es gelingen kann, dass mehrsprachige Jugendliche Diskurse in den Herkunftssprachen zur Lösung sprachlicher Schwierigkeiten bei Mathematikaufgaben einsetzen können. In verschiedenen Sammelbänden sind Untersuchungen und Projekte zum sprachsensiblen Fachunterricht dokumentiert (Benholz u.a. 2015; Lütke u.a. 2017; Hoffmann u.a. 2017).

Durch die seit 2015 neu nach Deutschland gekommenen mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen gibt es zusätzliche Anforderungen bezüglich der Ausgestaltung des Sprachunterrichts, der Sprachdiagnostik und der Sprachförderung (Massumi u.a. 2015). Auf Grund der Situation vieler neu eingewanderter Kinder und Jugendlicher, deren Biographie teilweise von Flucht, Vertreibung und Gewalterfahrung geprägt ist, ergibt sich ein interdisziplinäres Arbeitsfeld (Bleher/Gingelmeier 2017). Allerdings gibt es bisher hierzu kaum empirische Forschung. Eine Ausnahme ist die Dissertation von Decker-Ernst (2017). Die Arbeit besteht aus drei Teilstudien: Zunächst werden mittels einer Dokumentenanalyse bildungspolitische Rahmenbedingungen in Vorbereitungsklassen analysiert, dann werden mittels einer Fragebogenstudie die Lehr- und Lernbedingungen in Vorbereitungsklassen in Baden-Württemberg erfasst (N=140). Es zeigt sich, dass ministerielle Vorgaben häufig nicht auf die Bedürfnisse der Schulen angepasst sind, dass andererseits die Schulen alle möglichen Freiräume nutzen, um die Vorgaben in ihrem Sinne zu umgehen. Ein Problem ist hierbei, dass es kaum Ressourcen für die Sprachförderung außerhalb der Vorbereitungsklassen gibt. In einer dritten Teilstudie wird mittels teilnehmender Beobachtung, Elterninterviews und dem Einsatz verschiedener Testinstrumente der Wortschatz- und Bedeutungserwerb von neun Schülerinnen und Schülern einer Vorbereitungsklasse untersucht. So entstehen differenzierte Einzelfallanalysen individueller Entwicklungsprozesse, auf deren Grundlage Förderkonzeptionen entstehen können.

## 5. Exemplarische Studien

Im Folgenden wird auf aktuelle Forschungsverbünde hingewiesen, in denen eine Bandbreite an Forschungsvorhaben abgedeckt wird. Das erste große Modellprogramm war *FörMig* (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Gogolin u.a. 2009), das 2004 bis 2009 an der Universität Hamburg eingerichtet wurde. Auf der Grundlage des Ansatzes einer durchgängigen Sprachbildung wurde versucht, eine flächendeckende Innovation für die sprachliche Bildung im deutschen Schulsystem zu begründen. Teilprojekte waren u.a. die Entwicklung und Evaluation von Instrumenten zu einer prozessorientierten Diagnostik, die Entwicklung diagnosegestützter Planungseinheiten für bildungssprachförderliche Unterrichtssequenzen in verschiedenen Fächern sowie die Entwicklung und Evaluation von Modellen der Lehrerbildung.

Das Mercator-Institut für *Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung* der Universität zu Köln wurde im Jahr 2012 ins Leben gerufen. Von 2013 bis 2017 wurden 15 Einzelprojekte in ganz Deutschland gefördert, darunter fünf Forschungsprojekte i.e.S. und zehn Entwicklungsprojekte. Mit den Projekten wurden drei zentrale Ziele verfolgt: Die Lehrerbildung im Bereich der sprachlichen Bildung weiterzuentwickeln, dringende Forschungsdesiderata zu bearbeiten sowie die interdisziplinäre Zusammenarbeit zu stärken (<http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/forschung/>).

Das Programm *Bildung durch Sprache und Schrift* (BiSS, <http://www.biss-sprachbildung.de/>) ist ein Forschungs- und Entwicklungsprogramm, in dessen Rahmen in den Bundesländern eingeführte Angebote zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung für Kinder und Jugendliche im Hinblick auf ihre Wirksamkeit überprüft und weiterentwickelt werden. Mehr als 600 Bildungseinrichtungen haben sich zu 104 Verbänden zusammengeschlossen. Weitere Forschungskluster sind der vom BMBF geförderte Verbund *FISS* (Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung, Redder u.a. 2013) und das ebenfalls vom BMBF geförderte Projekt *Rahmenprogramm Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit* ([www.kombi-hamburg.de](http://www.kombi-hamburg.de)).

## 6. Desiderate

Es gibt kaum einen Bereich in der Deutschdidaktik, der derzeit (2018) von einer ähnlichen Dynamik geprägt ist wie der Bereich Mehrsprachigkeit/Deutsch als Zweitsprache. Nicht zuletzt auf Grund der Entwicklungen in den letzten Jahren werden an den meisten Hochschulen DaZ Module eingerichtet und es entstehen umfangreiche Forschungsverbände. Man kann also derzeit einer Nachwuchswissenschaftlerin nur raten, sich in der Mehrsprachigkeitsforschung zu spezialisieren. Diese Entwicklung ist erfreulich, aber es ist zu bedenken, dass die Mittel auch wieder versiegen könnten, wenn ein unmittelbarer bildungspolitischer Druck nicht mehr wahrgenommen wird. Ein weiterer Aspekt der aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen ist der kompensatorische Ansatz vieler Projekte. Obwohl von vielen Forschern eingefordert wird, dass Mehrsprachigkeit ein eigenes Bildungsgut ist und dass es gilt, diese Ressource zu erhalten und den Mehrwert für alle Schülerinnen und Schüler zu schöpfen, sind Forschungsmittel zu einer Evaluation evidenzbasierter Sprachförderung leichter zu erhalten als Mittel für die Konzeption einer migrationspädagogisch fundierten Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Ein weiteres Desiderat ist, dass Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache zunehmend Aspekte sein sollten, die sich in jeder deutschdidaktischen Forschung niederschlagen, denn im Kontext eines erweiterten Inklusionsbegriffs ist eine heterogene Schülerschaft der Ausgangspunkt jeden sprachsensiblen Unterrichts. Für die deutschdidaktische Forschung ergeben sich daraus im Hinblick auf mehrsprachige Schülerinnen und Schüler für jedes in diesem Band vorgestellte Forschungsfeld erweiterte Forschungsperspektiven. Erschwert wird dieses Desiderat dadurch, dass die Gruppe der mehrsprachigen Lerner alles andere als homogen ist und es wenig Sinn ergibt, einfach mehrsprachige Schülerinnen und Schüler den einsprachigen gegenüberzustellen (s.o.). Diese vielfältigen Anforderungen können zu einer enormen Komplexität der Fragestellungen und Methoden führen.

Da es nicht möglich ist, in Bezug auf jedes in diesem Band genannte Forschungsfeld entsprechende Desiderate der Mehrsprachigkeitsforschung aufzuzeigen, soll an einem Beispiel dargestellt werden, wie vielfältig mögliche Forschungsfelder sind: In mehreren Projekten (Wegener 1995; Kaltenbacher/Klages 2006; Jeuk 2006) konnte gezeigt werden, dass die Aneignung der Deklination nominaler

Gruppen ein zentrales Lernfeld für mehrsprachige Lerner darstellt. Hier ist zunächst die Spracherwerbsforschung (siehe Ehlers in diesem Band) gefragt, z.B. ist bisher nur in Ansätzen geklärt, wie es einsprachigen Kindern gelingt, das Genus als Eigenschaft der Nomen mehr oder weniger problemlos zu erwerben. Wäre dies geklärt, könnten wichtige Rückschlüsse auf die Frage, wie Kinder bei der Aneignung der Genera unterstützt werden können, gezogen werden. In einem zweiten Schritt wäre der weiterführende Genuserwerb zu erfassen. So sind zwar die ersten Stufen der Aneignung des Genusssystems recht gut dargestellt, aber in Bezug auf den weiterführenden Genuserwerb im Kontext schulischen Lernens gibt es so gut wie keine Forschungen. Daran schließt sich die Frage nach didaktischen Konzeptionen an, bisher gibt es zur Unterstützung des Genuserwerbs in der Schule so kaum sinnvolle Förderkonzeptionen, insbesondere fehlt es an strategiebezogenen Ansätzen (Jeuk 2010). Für die Deutschdidaktik ergibt sich eine Verbindung zum schulischen Grammatikunterricht (siehe Langlotz/Binanzer in diesem Band): Konzepte, wie die Sprachaneignung mit der Förderung des Sprachbewusstseins verbunden werden kann, gibt es noch wenige (vgl. Jeuk 2017, 130ff.). Und nicht zuletzt bleibt zu untersuchen, wie ein auf Sprachaneignung bezogener Grammatikunterricht auch für die einsprachigen Schülerinnen und Schüler nutzbar gemacht werden kann.

## 7. Kommentierte Literaturempfehlungen

*Ahrenholz/Oomen-Welke (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache.*

In dem Sammelband sind alle relevanten Themenbereiche des deutschdidaktischen Arbeitsfelds DaZ dargestellt: Neben der Klärung grundlegender Begriffe und Fakten werden konzeptionelle Grundlagen, Kompetenzbereiche und Unterricht, Methoden und Medieneinsatz, sowie Leistungsmessung bearbeitet. So ergibt sich in 42 Beiträgen ein fundierter Überblick über den Stand der Forschung.

*Busch (2013/2017): Mehrsprachigkeit.*

In diesem Band werden aktuelle soziolinguistische Zugänge zu Mehrsprachigkeit aus Subjekt-, Diskurs- und Raumperspektive vorgestellt. Themen sind Konzepte wie Sprachrepertoire, Sprachideologien oder lokale Sprachregime, die vor allem für sprachwissenschaftlich geschulte oder interessierte Leserinnen und Leser von Interesse sind.

*Settinieri/Demirkaya/Feldmeier/Gültekin-Karakoç/Riemer (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung.*

In dieser Einführung werden alle relevanten Forschungsmethoden für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache vorgestellt. In gut lesbaren Einzelkapiteln werden vielfältige Aspekte bearbeitet: Grundlagenkapitel zu Methoden, Gütekriterien und Triangulation, Planung einer Studie und Elizitierung und Datenaufbereitung, Vor-

stellung von Methoden wie Test, Befragung, Introspektion, Beobachtung, und besondere Forschungsansätze wie Experiment, Unterrichtsforschung und Aktionsforschung.

## Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2006): Wortstellung in mündlichen Erzählungen von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg: Fillibach, 221-240.
- Ahrenholz, Bernt (2015): 10 Jahre Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. In: Rösch, Heidi/Webersik, Julia (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 11-20.
- Ahrenholz, Bernt (2017a): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. DTP Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3-20.
- Ahrenholz, Bernt (2017b): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. DTP Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 102-120.
- Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2017): Deutsch als Zweitsprache. DTP Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Baur, Ruprecht S./Meder, Gregor (1989): Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder. In: Diskussion Deutsch 106, 119-135.
- Bauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2016): 11. Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin.
- Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer mehrsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Benholz, Claudia (2012). ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. In: Winters-Ohle, Elmar/Seipp, Bettina/Ralle, Bernd (Hrsg.): Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Münster: Waxmann, 276-286.
- Benholz, Claudia/Frank, Magnus/Gürsoy, Erkan (Hrsg.) (2015): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Stuttgart: Fillibach bei Klett. u.a. 2015.
- Bleher, Werner/Gingelmaier, Stephan (Hrsg.) (2017): Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Weinheim: Beltz.
- Brisić, Katharina (2013): Grenzenlose Biographien und ihr begrenzter Bildungserfolg. In: Deppermann, Ulf (Hrsg.): Das Deutsch der Migranten. Berlin: De Gruyter 223-244.
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: facultas.
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten (2017): Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. DTP Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 21-40.
- Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen M./Pienemann, Manfred (1983): Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter. Tübingen: Narr.
- Cummins, James (1984): Mehrsprachigkeit und Schulerfolg. In: DDS 3/84, 187-198.

- Cummins, James (2000): *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Czinklar, Christine/Rüdiger, Jan Oliver/Korecky-Kröll, Katharina/Uzunkaya-Sharma, Kumru/Dressler, Wolfgang U. (2017): Inputfaktoren im DaZ Erwerb von sukzessiv bilingualen Kindergartenkindern mit L1 Türkisch. In: Fuchs, Isabel/Jeuk, Stefan/Knapp, Werner (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozess, Seiteneinstieg*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 15-34.
- Decker-Ernst, Yvonne (2017): *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): *Erziehung und Migration*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dittmar, Norbert/Reich, Astrid/Schumacher, Magdalene/Skiba, Romuald/Terborg, Heiner (1990): Die Erlernung modaler Konzepte des Deutschen durch erwachsene polnische Migrantinnen. In: *InfoDaF* 17, 125-172.
- Ehlich, Konrad (Hrsg.) (2005): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: BMBF.
- Ehlich, Konrad (Hrsg.) (2007): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*. Berlin: BMBF.
- Europarat (2017): *Europäische Charta der regional- und Minderheitensprachen*. Online: <http://www.coe.int/de/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/148> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Fuchs, Isabel/Jeuk, Stefan/Knapp, Werner (Hrsg.) (2017): *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozess, Seiteneinstieg*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Gogolin, Ingrid/Dirim, Inci/Klinger, Thorsten/Lange, Imke/Lengyel, Drorit/Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut (2009): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig*. Münster: Waxmann.
- Graf, Peter (1989): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule*. In: Tumat, Alfred (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – Konzeption und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Grießhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grießhaber, Wilhelm/Kalkavan, Zeynep (Hrsg.) (2012): *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Gülbeyaz, Esin (2017): Syntaktische Komplexität bei Satzverknüpfungsverfahren mehrsprachiger SchülerInnen in ihrer Erst- und Zweitsprache. In: Fuchs, Isabel/Jeuk, Stefan/Knapp, Werner (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozess, Seiteneinstieg*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 111-134.
- Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Erstsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Haueis, Eduard (2007): *Unterricht in der Landessprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik“ (1977): Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienische Arbeiter. In: OBST, Beiheft 2.
- Hepsöyler, Ender/Liebe-Harkort, Klaus (1991): Muttersprache und Zweitsprache: Türkische Schulanfängerinnen und Schulanfänger in der Migration. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hoffmann, Ludger/Kameyama, Shinichi/Riedel, Monika/Şahiner, Pembe/Wulff, Nadja (2017): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. Berlin: Erich Schmidt.
- Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Freiburg: Fillibach.
- Jeuk, Stefan (2006): Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht – erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg: Fillibach, 186-202.
- Jeuk, Stefan (2010): Rechtschreibung und Grammatik bei mehrsprachigen Kindern. In: Grundschule Deutsch 27, 26-28.
- Jeuk, Stefan (2012): Orthographieerwerb mehrsprachiger Kinder in der ersten Klasse. In: Griebhaber, Wilhelm/Kalkavan, Zeynep (Hrsg.): Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 105-124.
- Jeuk, Stefan (2017): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jeuk, Stefan: (2009): Sprachstandserhebung bei mehrsprachigen Kindern. In: ZSE 29, 141-156.
- Junk-Deppenmeier, Alexandra/Jeuk, Stefan (2015): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Kameyama, Shinichi/Özdil, Erkan (2017): Mehrsprachigkeit. In Hoffmann, Ludger/Kameyama, Shinichi/Riedel, Monika/Şahiner, Pembe/Wulff, Nadja (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch. Berlin: Erich Schmidt, 71-90.
- Keim, Inken (2012): Mehrsprachige Lebenswelten. Tübingen: Francke Atempo.
- Knapp, Werner (1997): Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen: Narr.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin, New York: De Gruyter, 586-604.
- Kracht, Annette (2000): Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann.
- Krafft, Andreas (2014): Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lütke, Beate (2011): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Berlin: De Gruyter.
- Lütke, Beate/Petersen, Inger/Tajmel, Tanja (Hrsg.) (2017): Fachintegrierte Sprachbildung. Berlin: De Gruyter.
- Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: Grazer linguistische Studien 73, 21-150.
- Marx, Nicole (2017): Schreiber/innen mit nichtdeutscher Familiensprache. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, 139-152.

- Massumi, Mona/Devitz, Nora von (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Köln: Mercator Institut.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik 2012, 67-101.
- Oomen-Welke, Ingelore (2015): Mehr Sprachen im regulären Deutschunterricht – Potenziale erkennen, schätzen und nutzen. In: Kalkavan-Aydın, Zeynep (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen, 79-113.
- Pienemann, Manfred (1998): Language Processing and second language development. Processability theory. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, Manfred/Keßler, Jörg-U./Itani-Adams, Yuki (2011): Comparing levels of Processability across languages. In: International Journal of Bilingualism. Special Issue, 128-146
- Prediger, Susanne/Özdil, Erkan (Hrsg.) (2011): Mathematiklernen unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit, Münster: Waxmann.
- Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.) (2013): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann.
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2003). HAVAS 5. Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen. Hamburg: LI.
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (2009): Fast Catch Bumerang. In: Lengyel, Drorit/Reich Hans H./Roth, Hans-Joachim, Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann, 209-241.
- Ronjat, Jules (1913): Le développement du langage observez chez un enfant bilingue. Paris: Champion.
- Rösch, Heidi (2014): BeFo und die Folgen für die DaZ Didaktik. In: Lütke, Beate/Petersen, Inger (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 195-208.
- Schader, Basil (2003): Sprachenvielfalt als Chance. Zürich: Orell Füssli.
- Schäfer, Joachim (2017): Schriftliches Erzählen in der Erst- und Zweitsprache Deutsch. In: Fuchs, Isabel/Jeuk, Stefan/Knapp, Werner (Hrsg.): Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozess, Seiteneinstieg. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 95-110.
- Schöler, Hermann/Roos, Jeanette (2011): Die Ergebnisse des Projekts EVAS, der Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern in Heidelberger und Mannheimer Kindergärten. In: Baden-Württemberg-Stiftung, Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Tübingen: Francke.
- Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie (2012): LiseDaZ: Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Göttingen: Hogrefe.
- Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç/Riemer, Claudia (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh.
- Steinmüller, Ulrich (1987): Sprachentwicklung und Sprachunterricht türkischer Schüler (Türkisch und Deutsch) im Modellversuch „Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen. In: Thomas, H. (Hrsg.): Modellversuch „Integration ausländischer Schüler in Gesamtschulen. Berlin: Pädagogisches Zentrum.

- Tajmel, Tanja (2010): DaZ Förderung im naturwissenschaftlichen Fachunterricht. In Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr, 167-184.
- Tracy, Rosemarie (1996): Vom Ganzen und seinen Teilen. Überlegungen zum doppelten L1- Erwerb. In: Sprache & Kognition 15, 70-92.
- Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Tübingen: Francke.
- Wegener, Heide (1995): Das Genus im DaZ- Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Rußland und der Türkei. In: Handwerker, Brigitte (Hrsg.): Fremde Sprache Deutsch. Tübingen: Narr, 1-24.
- Wiese, Heike (2012): Kiezdeutsch. München: Beck.
- Wode, Henning (1992): Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Ismaning: Hueber.



## **Außerschulische Lernorte**

### **Unter besonderer Berücksichtigung von Museen als außerschulischen Lernorten**

#### **1. Vorstellung des Forschungsfeldes**

Außerschulische Lernorte haben bislang eine Randstellung in der Deutschdidaktik eingenommen. Anders ist dies in den naturwissenschaftlichen Fächern sowie in Geographie und Geschichte, in denen der Einbezug außerschulischer Lernorte bereits eine lange Tradition hat. Allerdings ist in den vergangenen Jahren diesbezüglich in der Deutschdidaktik ein deutlicher Wandel eingetreten: Davon zeugen auch die zunehmenden Publikationen in diesem Bereich, die das Potential außerschulischer Lernorte auszuloten versuchen (vgl. Ott/Wrobel 2018a und b; Roeder 2017; Dücker/Schmidt 2011; Der Deutschunterricht 2009).

Dass die Deutschdidaktik erst so spät auf das Potential außerschulischer Lernorte aufmerksam geworden ist, überrascht in Anbetracht der Vielzahl der Orte, die für einen Einbezug in den Deutschunterricht in Frage kommen: Ganz oben auf der Liste stehen sicherlich Theater, Bibliotheken sowie literarische Museen und Gedenkstätten. Darüber hinaus sind aber auch Zeitungen, Lesungen, Poetry Slams, literarische Spaziergänge, Denkmäler, Literaturarchive, bedeutsame historische Orte etc. als außerschulische Lernorte aufzufassen, die in den Unterricht gewinnbringend eingebunden werden können.

Außerschulische Lernorte wie Museen, Theater und Bibliotheken sind im Gegensatz zur Schule als formalem Lernort nicht gebunden an offizielle Lehrpläne und Curricula – gleichwohl sie ihre Angebote immer wieder an diesen ausrichten (vgl. dazu Hoffmann 2018). Eng verbunden mit außerschulischen Lernorten wird der Begriff der ‚kulturellen Bildung‘. Denn betrachtet man außerschulische Lernorte genauer, so stellt das kognitive Lernen nur einen Teil ihres Mehrwerts dar.

Das besondere Potenzial des außerschulischen Lernens liegt nach Ansicht vieler Didaktiker darin, dass durch die aktive, handlungsorientierte und ganzheitliche Begegnung mit der realen Lebenswelt (mit „Kopf, Herz und Hand“ – Johann Heinrich Pestalozzi) Interesse und Neugier der Schüler in erheblichem Maße geweckt und verschiedene fachliche, methodische, soziale und kommunikative Kompetenzen zugleich befördert werden. (Pampel 2011, 15)

Museen zeichnen sich zum Beispiel in besonderer Weise durch ihr materielles und räumliches Erfahrungsangebot aus (vgl. Schwan 2015, 69ff.). Für alle außerschulischen Lernorte gilt indes, dass man davon ausgeht, dass die Schüler/innen hier sogenannte ‘Primärerfahrungen‘ machen können: Sie erleben das Theater und die Schauspieler live, sie sind dabei, wenn eine Zeitung konzipiert und/oder gedruckt wird, sie stehen einem authentischen Objekt gegenüber, wandeln bei literarischen Spaziergängen auf den Spuren von Schriftsteller/innen etc. Solche Primärerfahrungen lassen sich jedoch nicht einfach herunterbrechen auf die Lernziele und Kompetenzbereiche, wie sie – vor allem in kognitiver Hinsicht – für die Schule formuliert werden. Bezieht man den ‘kulturellen Wert‘ folglich mit ein, dann liegt das Forschungsinteresse nicht mehr allein auf der Erhebung beispielsweise von Vor- und Nachteilen für das Lernen, wie es im fachdidaktischen Kontext definiert wird. Vielmehr werden dann v.a. in Hinblick auf die Wirkungsforschung Momente relevant, die in der Schule, zumindest aber in der (fach)didaktischen Forschung, bislang eine deutlich nebengeordnete Rolle gespielt haben: Erforscht werden Wirkungen der außerschulischen, kulturellen Angebote auf die Intelligenz, das Sozialverhalten der Schüler/innen sowie ihre Fähigkeiten, z.B. über die Geschichte Gelerntes auf die Gegenwart und in andere Kontexte zu übertragen – letztere Fragestellung spielt v.a. in der Geschichtsvermittlung (und hier speziell mit Blick auf das Dritte Reich und den Holocaust) eine wichtige Rolle, in der man sich immer wieder mit der Frage befasst, inwiefern geschichtskulturelle Bildung präventiv zu wirken vermag, indem sie beispielsweise die Zivilcourage der Individuen stärkt (vgl. Pampel 2011, 37ff.). Inwiefern solche Fragen auch für den Besuch außerschulischer Lernorte im Deutschunterricht relevant werden (können), thematisiert Scherf (2009, 141ff.) in einem Exkursionsvorschlag zu Weimar, für den er eine Besichtigung Buchenwalds sowie die Behandlung der Lektüre *Roman eines Schicksallosen* von Imre Kertész vorschlägt.

In Anbetracht der Tatsache, dass die Didaktik außerschulischer Lernorte im Fach Deutsch noch in den ‘Kinderschuhen‘ steckt, überrascht es nicht, dass das Feld der dazugehörigen empirischen Forschung mehr als überschaubar ist. So liegen zwar verschiedene Erfahrungsberichte aus der Praxis zu Projekten, Exkursionen u.ä. vor, doch erfüllen diese keineswegs die Ansprüche, die an empirische Forschung zu stellen sind (vgl. z.B. Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell 2007; Scherf 2009; Kiehlmann/Seyfarth 2013).<sup>1</sup> Darüber hinaus können im Folgenden aufgrund der großen Disparität des Feldes außerschulischer Lernorte nicht alle oben genannten Orte, die für den Deutschunterricht von Interesse sein können, in den Blick kommen. Das Museum ist als einer der bedeutendsten und am weitesten verbreiteten Lernorte anzusehen – auch über alle Fächergrenzen hinweg. 61% der Museen in Deutschland arbeiten mit Schulen als Partner-Einrichtungen zusammen, so ein Ergebnis einer Studie des *Instituts für Museumsforschung – Staatliche Museen zu Berlin Preußischer Kulturbesitz* (Hagedorn-Saupe

---

<sup>1</sup> Eine Ausnahme stellt die Forschung zum Bereich Theater und Schule dar. Siehe dazu den Beitrag von Steiner in diesem Band.

2016, 366). Das *Institut für Museumsforschung* kommt zu einem ähnlichen Ergebnis: Von insgesamt 3.770 befragten Museen nennen zwei Drittel in einer „2007 erhobenen Befragung SchülerInnen und Schulkassen als ihre Zielgruppe“ (Lewalter/Noschka-Roos 2012, 666). Das Interesse beruht dabei auf Gegenseitigkeit. So geben 43% der Kultureinrichtungen, die im Rahmen der Studie *Lernorte oder Kulturtempel – Infrastrukturerhebung: Bildungsangebote in klassischen Kultureinrichtungen* befragt wurden, an, dass sie sich von den Schulen mehr Initiative wünschen würden (vgl. Keuchel/Will 2010, 6), die Kooperationen also noch verstärkt werden sollten.

Um das Potenzial von Museen im Kontext von Schule zu beschreiben, werden diese in der Bildungsforschung als komplexe Lernumgebungen analysiert, so zum Beispiel in Studien an naturwissenschaftlichen Museen. Vergleichbare Untersuchungen zu Kulturhistorischen Museen oder Kunstmuseen liegen bisher nicht vor. (Rupprecht 2016, 269)

Dies konstatiert auch Wegner explizit für „Literaturmuseen“ (Wegner 2011, 167). Aus diesem Grund muss im vorliegenden Beitrag auf Forschungsergebnisse aus anderen Fachbereichen und -didaktiken zurückgegriffen werden, wobei v.a. solche Berücksichtigung finden, die sich allgemein auf die Frage beziehen, welchen Stellenwert Besuche an außerschulischen Lernorten im schulischen Kontext haben, wie Lernen an diesen zum Erfolg werden kann und welche Rolle dabei Lehrkräfte, Methoden, Sozialformen etc. spielen. Zwar können die Forschungsmethoden und -ergebnisse anderer Disziplinen nicht eins zu eins auf die Deutschdidaktik übertragen werden, da stets auch fachdidaktische Fragestellungen die Forschungsmethodik mitbestimmen, doch bieten sie für eine künftig zu entwickelnde Forschungspraxis wichtige Anknüpfungs- und Orientierungsmöglichkeiten.

## **2. Zur Entwicklung der Erforschung von Museen als außerschulische Lernorte**

Mit Blick auf das Lernen im Museum können grundsätzlich zwei Forschungslinien unterschieden werden: 1. die nicht-fachdidaktische, v.a. anwendungs- und praxisorientierte, allgemeine Besucherforschung und 2. die fachdidaktische Forschung. Eine grundlegende Entwicklung, die überhaupt dazu geführt hat, dass Museumsbesuche(r/innen) und das Lernen im Museum zum Forschungsgegenstand geworden sind, war zu Beginn der 1970er Jahre der „Paradigmenwechsel in der Museumslandschaft: Besucherorientierung wurde als wichtiges Ziel der Museumsarbeit identifiziert“ (Graf 2016, 358). Noschka-Roos sieht ebendiese in den 1970er Jahren geführte Diskussion über die gesellschaftliche bzw. Bildungsaufgabe von Museen sowie den damals einsetzenden Museumsboom als den Ursprung für die Entwicklung und Ausdifferenzierung der Museumspädagogik und damit auch des Interesses an museumspädagogischer bzw. Besucher-Forschung an (vgl. Noschka-Roos 2012; Noschka-Roos/Lewalter 2013). Renz nennt als weiteren wichtigen Faktor, der zu einer vermehrten und auch veränderten Forschung

generell an öffentlich geförderten Kultureinrichtungen geführt habe, „ökonomische Zwänge“ (Renz 2016, 190).

Verändert hat sich die Besucher-/Publikumsforschung v.a. insofern, als zunächst in erster Linie demographische Daten erhoben wurden, um zu überprüfen, woher die Besucher/innen kommen, wie alt sie sind, welchen Bildungsstand sie haben etc. Davon versprach man sich die Erschließung neuer Besuchergruppen sowie auch die Schärfung des eigenen Profils. Hierbei waren quantitative Methoden vorherrschend. Mittlerweile wird darüber hinaus aus soziologischer Perspektive erforscht, was während der Besuche geschieht und welche Effekte diese zeitigen. Die Perspektive hat sich also verschoben. Während es für die Einrichtungen zwar weiterhin von Bedeutung ist, demographische Daten zu erheben, stellen sie sich nun auch der Frage, wie ihre Ausstellungen und Angebote auf die Besucher/innen wirken und welche Lerneffekte diese mit sich bringen. Die Entwicklung letzterer Forschungsrichtung steht schließlich nicht mehr nur in Verbindung mit ökonomischen Interessen wie der Steigerung der Besucherzahlen, sondern hängt auch mit dem gewandelten Selbstverständnis der Einrichtungen – hin zu Bildungsinstanzen und Lernorten – zusammen.

Die Frage nämlich, ob im Museum überhaupt etwas und was genau gelernt wird, ist in der empirischen Forschung eher jung. Das Interesse an ihr erhöhte sich mit der zunehmenden Öffnung resp. Besucherorientierung von Museen in den 1970er Jahren. Seither sind viele Disziplinen in die Besucherforschung von Museen und Ausstellungen involviert, deren Arbeiten sind aber wenig koordiniert. (Brovelli/Fuchs/Rempfler/Sommer Häller 2016, 10; unter Rekurs auf Noschka-Roos/Lewalter 2013)

Ergebnisse dazu stammen insbesondere aus der „allgemeinen, also nicht schulspezifischen, Besucherforschung“ (ebd.). Sie fragen danach, wie individuelle (!) Museumsbesuche vonstatten gehen und inwiefern im Zuge eines Museumsbesuchs gelernt wird. Neben dem Lernen werden hier das soziale Ereignis und die Motivation hervorgehoben. Wichtige Studien, die in der allgemeinen Besucherforschung entstanden sind und Impulse für schulische Museumsbesuche liefern können (vgl. dazu Lewalter 2016), sind u.a. diejenigen von Falk/Dierking (2000), die das „Contextual Model of Learning“ (ebd., 137ff.) im Museum entwickelt haben, aber auch von Hooper-Greenhill (2007), die „das Museum als Ort selbstorganisierter Lernprozesse“ (Noschka-Roos/Lewalter 2013, 207) beschreibt und in einem konstruktivistischen Sinne die alleinige objektive Testung von Lernfortschritten in Frage stellt. Stattdessen müssten alle „subjektiv wahrgenommenen Wirkungen“ des Besuchs Berücksichtigung finden:

neben Wissen und Verstehen, die Verbesserung von Fertigkeiten, die Veränderung von Einstellungen und Werten, das Erleben von Vergnügen, Inspiration und Kreativität, sowie Aktivitäten und persönliche (Identitäts-) Entwicklung. (Ebd.)

Schließlich sollte Packers (2006) Studie Erwähnung finden, die aufgrund ihrer Befunde aus Fragebogen- und Interview-Studie zu Besuchen in Museen, Zoos und Aquarien betont, dass das Lernergebnis für die Besucher/innen weit weniger bedeutsam sei als die vor Ort gemachte Lernerfahrung selbst – dieses Phänomen

bezeichnet sie als „Learning for fun“ (Packer 2006). Solche Befunde verdeutlichen nicht nur, dass beim außerschulischen Lernen auch nicht-schulische (Lern-) Ziele von Bedeutsamkeit sind. Darüber hinaus zeigen sie an, dass außerschulisches Lernen nicht (ausschließlich) mit bereits etablierten und erprobten Methoden der schulischen Lern- und Unterrichtsforschung untersucht werden kann, sondern auf Methoden aus der Forschung beispielsweise zur Kulturellen Bildung angewiesen ist.

In der fachdidaktischen Forschung wurde von den 1970er Jahren an bis in die 1990er Jahre schwerpunktmäßig das kognitive Output von Museumsbesuchen erforscht, die als Lernsetting in Konkurrenz zur Schule betrachtet wurden. Dazu wurden überwiegend quantitative Prä-Post-Tests durchgeführt (vgl. Lewalter/Geyer 2005, 775). Mittlerweile werden Schule und Museum demgegenüber als komplementäre Lerngelegenheiten angesehen:

Learning on and from a field trip, hence, is no longer seen as simply an extension or improvement of classroom teaching, but as a valuable supplement and addition to classroom instruction, as well as an excellent way to prepare students for future learning. (DeWitt/Storksdieck 2008, 182)

Im Gegensatz zur allgemeinen Besucherforschung (s.o.) spielen Aspekte wie Emotionen, Motivation etc. in fachdidaktischen Studien allerdings weiterhin eine eher nebengeordnete Rolle (vgl. Lewalter/Geyer 2005, 778ff.). Neuere Arbeiten zu diesem Bereich wie diejenige von Neubauer (2015) und Lewalter (2016) verdeutlichen jedoch, dass deren lerntheoretische Bedeutung erkannt wurde, so dass man künftig um ihren Einbezug in entsprechende empirische Arbeiten nicht mehr umhin kommt.

### 3. Aktueller Stand der Forschung

Während man lange Zeit davon ausging, dass Bildungsangebote generell eine positive Wirkung auf die Teilnehmenden haben, konnte Anne Bamford demgegenüber in ihrer internationalen, komparativ angelegten UNESCO-Metastudie nachweisen, dass qualitativ schlechte Angebote auch einen negativen Einfluss entwickeln können (vgl. Bamford 2006). Es ist somit durchaus von Bedeutung, zu untersuchen, welche Angebote unter welchen Umständen positive Effekte haben können. Dies gilt auch für das Museum als „Bildungsinstanz“:

Die Frage, ob Besucher durch eine Ausstellung etwas gelernt haben, ist somit für Museen von großer Bedeutung und wurde in den vergangenen Jahren zunehmend unter Bezug auf aktuelle Modelle der psychologischen Lern- und Kognitionsforschung diskutiert. (Schwan 2015, 63; unter Rekurs auf Hein 1998 und Falk/Dierking 2000)

Lernen im Museum ist dabei weder stets formal, noch rein informell (vgl. Schwan 2015, 68f.). Welche der beiden Lernformen jeweils überwiegt, hängt vielmehr von der Gestaltung und Einbindung des Besuchs ab.

Lernen an außerschulischen Lernorten, so auch in Museen, wird in der Forschung grundsätzlich nicht rein als kognitives Lernen aufgefasst. Daneben finden emotionales, handlungsorientiertes, soziales und gegenständliches Lernen, das Primärerfahrungen erlaubt, Berücksichtigung. Darüber hinaus ist den verschiedenen vorliegenden Studien

gemeinsam, dass sie von einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen ausgehen, indem der Lernende eine aktive Rolle bei der Konstruktion von Sinn und Bedeutung spielt. [...] Auch die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, von Meinungen und Überzeugungen sowie Freude, Motivation und Kreativität werden als Ergebnisse von Lernprozessen verstanden. (Rupprecht 2016, 268)

Mit Noschka-Roos und Lewalter (2013, 206ff.) kann nichtsdestotrotz unterschieden werden in eine eher instruktionale und eine mehr konstruktivistische Forschungsrichtung, wenn es um die Erforschung von Lernen in Museen geht. Der instruktionalen Richtung liegt dabei eine „Vorstellung des Lernens als Ergebnis eines kognitiven und absichtsvollen Rezeptionsprozesses“ (ebd., 206) zugrunde und ist in die Evaluationsforschung einzuordnen. Dabei steht die Optimierung von Ausstellungen im Vordergrund. Gemessen wird der Erfolg am messbaren Output wie dem Wissenszuwachs nach dem Besuch einer Ausstellung (vgl. ebd., 206f.). Die konstruktivistische Forschungsrichtung (vgl. ebd., 208ff.) hingegen fokussiert statt des Ergebnisses mehr den Lernprozess. Untersucht werden in ihrem Rahmen beispielsweise die verschiedenen Rezeptionsweisen von Besucher/innen sowie deren Wahrnehmungen und individuelle Lernprozesse. Mit der konstruktivistischen Perspektive und der zugrunde liegenden These von der Individualität des Museumsbesuchs einher geht die Nutzung anderer Forschungsmethoden. Während die instruktionale Forschungsrichtung v.a. auf quantitative Methoden setzt, die eine objektive Messung zulassen, sind für die konstruktivistische qualitative Methoden zentral, die eine möglichst offene und besucherorientierte Forschung verfolgen.

Schwan differenziert die Forschung zum Lernen im Museum in ähnlicher Weise in „prozess- und ergebnisbezogene Verfahren“ (Schwan 2015, 73) aus, tut dies jedoch nicht unter der Maßgabe instruktionaler oder konstruktivistischer Denkrichtungen. Zudem fokussiert Schwan das Lernen im Museum unter museologischer Perspektive. Unter der prozessbezogenen Forschung hebt er Untersuchungen hervor, in deren Zuge Besucher/innen während ihres Besuchs in Ausstellungen beobachtet wurden („visitor tracking“). Da solche Beobachtungen nur Aufschluss über die Auswahl von Objekten/Stationen im Museum geben, aber keine genauen Daten dazu liefern, womit sich die Besucher/innen zu diesen Zeitpunkten jeweils befasst haben, wurden jüngst vermehrt Eye-Tracking-Studien durchgeführt, die es zulassen, die jeweiligen Aufmerksamkeitszentren der Besucher/innen zu rekonstruieren. Nichtsdestotrotz geben auch deren Ergebnisse

keinen Aufschluss darüber, welche kognitiven Prozesse – beispielsweise die Aktivierung von Vorwissen, das Bilden von Schlussfolgerungen und Assoziationen oder der Erwerb von unerwarteten Einsichten – bei der Auseinandersetzung mit einem Ausstellungsinhalt auftreten. (ebd.)

Daher werden zusätzlich verbale Erhebungsverfahren einbezogen – wie lautes Denken oder Gespräche unter Besucher/innen –, die zumindest in Ansätzen Einblicke in derartige kognitive Prozesse gewähren. Mit Blick auf die Lernergebnisse empfiehlt Schwan, nicht auf „Selbstauskünfte über Lernzuwachs“ zurückzugreifen, da diese „anfällig für eine Reihe von Verzerrungen und Fehleinschätzungen“ (ebd., 74) seien. Besser geeignet seien Interviews, Fragebögen, Gedächtnis- und Wissenstests sowie Strukturlegetechniken (vgl. ebd.).

Wenngleich in mehreren Studien positive Effekte von Museumsbesuchen festgestellt wurden, merken Waltner und Wiesner an,

dass ein Museumsbesuch im Rahmen des Unterrichts nicht automatisch zu einem größeren Lernerfolg führt. Erst wenn das Lernmaterial der Lernumgebung geeignet strukturiert ist, kann ein deutlich größerer Lernerfolg als nur durch Schulunterricht erreicht werden. (Waltner/Wiesner 2009, 212)

Neben dieser Studie weisen weitere darauf hin, dass die Strukturiertheit des am außerschulischen Lernort eingesetzten Lernmaterials einen entscheidenden Einfluss auf den Lernerfolg hat. Schwan betont in dieser Hinsicht auch, dass die Kombination aus eingeschränkter Wahlfreiheit sowie Selbstständigkeit in der Bearbeitung der Aufgabe einen besonders lernförderlichen Effekt habe (vgl. Schwan 2012, 48). Ebenso fassen auch DeWitt und Storksdiack verschiedene Studien zusammen: „To maximize both cognitive and affective outcomes, it would seem that field trips should provide a moderate amount of structure while still allowing for free exploration“ (DeWitt/Storksdiack 2008, 186). Und auch Neubauer kommt zu einem ähnlichen Befund:

Insgesamt zeigt sich [...], dass stark strukturierte Ausstellungsbesuche auch die inhaltliche Relevanzwahrnehmung als auch die Nutzung der kognitiven Lernaktivitäten (v.a. oberflächenorientierter Aktivitäten) sowie den Wissenserwerb in stärkerem Umfang unterstützen können als weniger stark strukturierte Besuche. (Neubauer 2015, 20)

Schließlich scheinen auch die eingesetzten Sozialformen einen relevanten Einfluss auf den Lernzuwachs zu haben. So haben sich Partner- und Gruppenarbeiten als besonders lernförderlich erwiesen (vgl. Lewalter/Geyer 2005, 777). Allerdings ist die Befundlage hier nicht eindeutig: So stellt Neubauer beispielsweise fest, dass es weder „die eine optimale instruktionale Gestaltung“ gebe, noch „alleine der Grad der Strukturierung für die Lernwirksamkeit eines Besuchs ausschlaggebend“ (Neubauer 2015, 31) sei.

Die Lernwirksamkeit von Museumsbesuchen scheint somit über den Grad der Strukturierung und die Gestaltungsmethode hinaus abhängig von weiteren Rahmenbedingungen. So kann der außerschulische Lernort generell zu einer Überforderung der Lernenden in der Art und Weise führen, dass diese sich mehr auf ihre Umgebung konzentrieren als auf ihre Aufgaben (vgl. Lewalter/Geyer 2005, 776f., unter Rekurs auf Rennie/McClafferty 1995). Schüler/innen, die vorab etwas über den außerschulischen Lernort und das sie erwartende Programm erfuhren, fiel die Orientierung an diesen später leichter und sie schnitten auch in anschließenden Wissenstests besser ab (vgl. Schwan 2012, 47; unter Rekurs auf eine Studie von

Bitgood 1989). In dieselbe Richtung weist eine Forschungsarbeit zur Bedeutsamkeit „unterrichtlicher Vorbereitung auf das Lernen im Naturkundemuseum“. Wilde und Bätz (2006, 84) fanden im Zuge dieser heraus, dass Lerngruppen mit Museumsbesuch und Vorbereitung auf diesen insbesondere in Bereichen zu flexiblem Anwendungs- und Übertragungswissen signifikant besser abschneiden als solche ohne Museumsbesuch. Besonders relevant ist die Studie mit Blick auf die Bedeutung der Vorbereitung eines Besuchs am außerschulischen Lernort deshalb, weil sie Hinweise darauf liefert, dass auch eine allgemeine, nicht spezifisch auf den Lernort ausgerichtete Vorbereitung bereits positive Effekte auf das Lernen und die Erinnerungsleistung der Lernenden hat (vgl. ebd., 86). Dass neben der Vor- auch die Nachbereitung eines Museumsbesuchs für das erfolgreiche Lernen von Bedeutung ist, legen die Ergebnisse Storksdiecks (2006) nahe. Und Sitter schlussfolgert aus ihren Studienergebnissen, „dass die Nachhaltigkeit des Gewinnens von Erkenntnissen an außerschulischen Lernorten entscheidend von der Einbindung in den Unterricht abhängt“ (Sitter 2015, 289).

Unabhängig davon, welche möglichen Einflussvariablen auf das Lernen an außerschulischen Lernorten untersucht werden, gilt jedoch, dass ein „empirischer Nachweis von Lerneffekten [...] mit einer Reihe von methodischen Schwierigkeiten verbunden“ (Schwan 2015, 74.) ist: So dürfte eigentlich nur abgefragt werden, was auch in den Ausstellungen von den Besucher/innen besichtigt wurde. Dies würde individuell zusammengesetzte Tests voraussetzen und einen erheblichen Aufwand bedeuten. Des Weiteren müsste immer auch ein Vergleich mit den Voraussetzungen, sprich dem vorherigen Wissensstand, erfolgen. Langzeiteffekte indes, die oft besonders interessieren, bleiben jedoch auch unter diesen Prämissen schwer zu erheben, da Längsschnittstudien nicht nur einen immensen organisatorischen und zeitlichen Aufwand bedeuten, sondern auch weitere mögliche Einflussfaktoren, wie die zwischenzeitliche Weiterbeschäftigung mit einem Thema, Reifungseffekte etc., nicht berücksichtigt werden können (vgl. ebd., 74f.).

Über den kognitiven Lernzuwachs hinaus werden indes weitere Effekte von Museumsbesuchen untersucht, die in engem Zusammenhang mit ersterem stehen (können): affektiv-motivationale Wirkungen (vgl. dazu Lewalter/Geyer 2005, 778). Zwar liegen in der fachdidaktischen Forschung bislang nur wenige Studien vor, die emotionale oder motivationale Effekte von schulischen Besuchen an außerschulischen Lernorten (mit) erhoben haben, doch sind deren Ergebnisse recht eindeutig. „So haben z.B. Falk und Dierking (1998) gezeigt, dass die stärksten Erinnerungen an Museumsbesuche immer an affektive und emotionale Aspekte gekoppelt sind, auch wenn diese häufig nicht mit den Inhalten der Ausstellung zusammenhängen.“ (Lewalter/Geyer 2005, 778) Darüber hinaus stieg die Motivation der Schüler/innen durch den Besuch an, sie entwickelten eine positivere Einstellung zum Fach und es kam zu späteren Wiederholungsbesuchen (vgl. ebd.). Im Gegensatz zum kognitiven Lernzuwachs, erwies sich in Hinblick auf die Motivationsförderung indes die weniger strukturierte Besuchsform als förderlich, da sie „erfahrungsgelenkt“ erfolgt und den Schüler/innen ein individuelles Entde-

cken ermöglicht (vgl. ebd., 779). Auch hier gilt jedoch, dass dieses offene Arrangement zur Überforderung der Lernenden mit der fremden Umgebung führen kann, was bei der Planung je nach Schülergruppe zu berücksichtigen sein wird.

Erforscht wurden neben den Schüler/innen und der Wirkung des Museumsbesuchs auf diese auch die Lehrkräfte, ihre Lehrstile an außerschulischen Lernorten, ihre Einstellungen gegenüber diesen sowie ihre Rolle für das Lernen der Schüler/innen vor Ort. Die von den Lehrer/innen angegebenen Motive für den Besuch eines außerschulischen Lernorts mit ihren Schüler/innen richteten sich in erster Linie auf motivationale Aspekte, gefolgt von kognitiven Zielstellungen (in Verbindung mit der Vertiefung ihres Unterrichts) (vgl. Lewalter 2016, 46; vgl. auch DeWitt/Storksdieck 2008, 188). Wesentliche Faktoren dafür, ob sich eine Lehrperson für einen Museumsbesuch entscheidet, sind Geyer und Lewalter zufolge

als Lehrermerkmal die Häufigkeit freizeittlicher Museumsbesuche und ihre exkursionsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung sowie wahrgenommene Schwierigkeiten von Seiten der Schüler und durch externe Rahmenbedingungen. (Geyer/Lewalter 2007, 190)

Hofmann und Bühler (2012) identifizierten im Rahmen einer Erhebung zu „Einstellungen und Erfahrungen von Kunstpädagogen in Bezug auf die beiden Lernorte Schule und Museum“ ebenfalls die Vertrautheit der Lehrer/innen als auch den mit dem Besuch verbundenen Aufwand sowie die Planungsunsicherheit als wichtige Einflussgrößen auf die Besuchsentscheidung. Dies bestätigt schließlich auch Rupprecht:

Je größer das persönliche Interesse von Lehrenden am Museum ist, je besser sie das Potenzial des Museums als Lern- und Bildungsort kennen und selbst über ‚Museumskompetenz‘ verfügen, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass sie das Museum auch mit einer Schulklasse besuchen. (Rupprecht 2016, 271)

Demgegenüber scheint ein häufiger Hinderungsgrund die Anforderung zu sein, dass der Besuch des außerschulischen Lernorts ins schulische Curriculum passen muss, so dass sich einige Lehrer/innen bereits aus diesem Grund gegen einen Besuch entscheiden (vgl. DeWitt/Storksdieck 2008, 189).

Die Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber außerschulischen Lernorten scheinen des Weiteren nicht nur Einfluss darauf zu haben, ob ein Besuch überhaupt stattfindet, sondern auch unmittelbare Wirkung auf die Lernenden und ihre Motivation. Denn je enthusiastischer die Lehrer/innen beim Besuch waren, desto positivere Einstellungen entwickelten sich auch auf Seiten der Lernenden (vgl. DeWitt/Storksdieck 2008, 184; unter Bezugnahme auf Jarvis/Pell 2005). Mit Blick auf den Museumsbesuch scheint es dessen ungeachtet von Vorteil, wenn nicht die Lehrkräfte der Schüler/innen die Führungen übernehmen. Schäfer weist darauf hin, dass im Zuge einer Langzeitstudie des Hauses der Geschichte in Bonn herausgekommen sei, „dass die Erinnerungsleistung bei Schülern, die eine durch den Lehrer selbst organisierte Begleitung durch die Ausstellung hatten, [...] besonders gering waren.“ (Schäfer 2004, 115) Es könnte somit von Vorteil sein, auf (abgesprochene) Führungsangebote zurückzugreifen, aber auch dieser Zusammenhang wäre weiter zu prüfen.

Offenbar hängt dies v.a. damit zusammen, dass viele Lehrer/innen beim Besuch eines außerschulischen Lernorts bei ihrem „Lehrstil, den sie im (formellen) Unterricht verfolgen“ (Lewalter/Geyer 2005, 777), bleiben, so dass die Möglichkeiten vor Ort nicht ausgeschöpft werden. Nichtsdestotrotz sind die Lehrkräfte als wichtige Stellgrößen für den erfolgreichen Besuch eines außerschulischen Lernorts anzusehen, denn das Vorwissen und die Anschließbarkeit an dieses im Museum sind wiederum von Bedeutung für die Effektivität von Museumsbesuchen. Da es für die Museen allerdings schwierig ist, diese Aufgabe bei der jeweils sehr unterschiedlichen Schülerklientel zu erfüllen, kommt der Vor- und Nachbereitung durch die Lehrer/innen umso größeres Gewicht zu (vgl. DeWitt/Storksdieck 2008, 185).

#### 4. Desiderata

Wie eingangs bereits dargelegt, ist das Feld außerschulischer Lernorte in der empirischen Forschung der Deutschdidaktik bislang unberücksichtigt geblieben, weshalb auf die Darstellung exemplarischer Studien verzichtet werden musste. Entsprechend bedeutsam ist es nun, im Rahmen deutschdidaktischer Fragestellungen forschend aktiv zu werden. Dabei können die vorgestellten Studien und ihre Ergebnisse, die v.a. aus den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken stammen, wichtige Impulse liefern. Darüber hinaus sollten allerdings spezifisch deutschdidaktische Fragestellungen fokussiert werden, die das literarische und sprachliche Lernen und die Bedeutung außerschulischer Lernorte für ebendiese beleuchten.

Mit Blick auf die bereits bestehenden Studien, die dezidiert den schulischen Besuch am außerschulischen Lernort in den Blick nehmen, fällt auf, dass sie überwiegend der Frage nachgehen, inwiefern solche Besuche zu einer Steigerung des kognitiven Lernzuwachses führen und unter welchen Bedingungen dies der Fall ist. Dabei liegt der Schwerpunkt auf quasi-experimentellen Designs mit quantitativen Methoden, die sich zur Messung eines Lernfortschritts eignen. Diese Forschungsarbeiten fügen sich generell in den Output-orientierten Forschungstrend seit PISA 2000 ein. Lehrer/innen geben in Befragungen allerdings an, in erster Linie aus Gründen der Motivationssteigerung Besuche an außerschulischen Lernorten zu initiieren. Zudem weisen Ergebnisse aus der allgemeinen Besucherforschung darauf hin, dass die außerschulischen Lernorte bzw. Museen diesbezüglich ein großes Potential bereithalten (vgl. dazu beispielsweise Packer 2006). Und „Forschungsbefunde belegen, dass sowohl eine selbstbestimmte Motivation als auch Interesse lernwirksame Faktoren darstellen“ (Lewalter 2016, 38). Schließlich konnte gezeigt werden, dass Emotionen auch beim Lernen am außerschulischen Lernort eine wichtige Rolle für den Lernprozess und -zuwachs spielen: so blieben Museumsbesucher/innen solche Exponate am besten in Erinnerung, die auch eine emotionale Reaktion bei ihnen auslösten (vgl. Thoma 2009, 23; unter Rekurs auf Barriault 1999/2008 und Medved/Oatley 2000). Künftige Forschung sollte daher nicht nur den kognitiven Lernzuwachs in den Blick nehmen bzw. diesen mit Motivation, Emotionen etc. in Beziehung setzen.

Bislang recht unerforscht sind die Lernprozesse an sich, die je nach Setting sehr unterschiedlich verlaufen können. Um die Prozesse und nicht die Ergebnisse erforschbar zu machen, müssen gegenüber den oben genannten Studien allerdings qualitative Methoden zum Einsatz kommen. Beispielsweise böten sich Gruppendiskussionen oder Tiefeninterviews an (vgl. dazu auch Wegner 2011, 169), mit deren Hilfe Einblicke in die gedanklichen bzw. Auseinandersetzungsprozesse gewonnen werden könnten. Aber auch teilnehmende Beobachtung und auf Videographien basierende Studien stellen im Zuge eines solchen Perspektivwechsels Möglichkeiten dar. Methodische (wie theoretische) Anregungen bieten in diesem Kontext neuere Forschungsarbeiten zur Kulturellen Bildung (vgl. Fink/Hill/Reinwand/Wenzlik 2012 sowie Fink/Hill/Reinwand-Weiss 2015).

Ein weiteres, dringendes Forschungsdesiderat stellen Längsschnittstudien dar, um die Nachhaltigkeit außerschulischen Lernens zu eruieren. So weisen Ergebnisse aus bestehenden Studien darauf hin, dass Langzeiteffekte sich erst recht spät einstellen, zumindest aber „kann der Einfluss eines Museumsbesuchs direkt nach dem Besuch meist nicht abschließend festgestellt werden (Falk/Dierking, 2000)“ (Neubauer 2015, 34; vgl. auch DeWitt/Storksdieck 2008, 184). Mixed-Methods-Designs, die quantitative mit qualitativen Methoden triangulierend verbinden, würden darüber hinaus erlauben, Zusammenhänge zwischen Lernergebnissen und -prozessen näher zu untersuchen, und wären endlich dazu in der Lage, ein umfassenderes Bild von der Nutzung *und* dem Nutzen außerschulischen Lernens zu liefern.

Des Weiteren mangelt es an theoriegeleiteter Forschung. So zeigen zwar die meisten Studien positive Effekte auf den Lernerfolg,

[e]s fehlen jedoch insbesondere Untersuchungen, die auf der Basis aktuell diskutierter theoretischer Konzepte im Bereich der pädagogisch-psychologischen sowie fachdidaktischen Lehr-Lernforschung den spezifischen Besonderheiten dieser Lernorte Rechnung tragen, um den Lern- und Motivationsprozess im Rahmen von Museumsbesuchen im Kontext der schulischen Ausbildung zu analysieren. (Lewalter/Geyer 2005, 779f.)

Die Studie Neubauers weist hier in eine entscheidende Richtung, denn sie bezieht zum einen lerntheoretische Annahmen wie die Selbstbestimmungstheorie nach Deci/Ryan (1985) sowie zum (situationalen) Interesse (Hidi/Renninger 2006; Krapp 2002; Mitchell 1993) in die Entwicklung ihres methodischen Designs ein; zum anderen kennzeichnet sie aber auch die Bedeutung, die dem Einbezug solcher Theorien perspektivisch zukommen muss, um die empirische Forschung zum Lernen an außerschulischen Lernorten voranzubringen. Denn

[n]icht nur in der Vielfalt möglicher Erfahrungen, auch in den Bedingungen unterscheiden sich Museen von Klassenzimmern, so dass sich eine einfache Übertragung schuldidaktischer Prinzipien [und eben auch entsprechender lerntheoretischer Ansätze; ARH] verbietet. (Schwan 2012, 46)

Neubauer (2015, 33) schlägt daher vor, u.a. „Theorien zum selbstgesteuerten (Schiefele/Pekrun, 1996) als auch zum kooperativen Lernen (Slavin, 1995) sowie

die Flow-Theorie (Csikszentmihalyi, 1985)“ in die Konzeption empirischer Erhebungen mit einzubeziehen.

Nicht zuletzt mangelt es an der Erforschung der Nutzung außerschulischer Lernorte in historischer Perspektive. So wird zwar immer wieder in Publikationen auf die lange Tradition der Nutzung hingewiesen, doch liegen keinerlei Studien vor, die den Versuch unternähmen, über schulinterne Lehrpläne o.ä. die historische Entwicklung ihrer Nutzung zu rekonstruieren.

## 5. Kommentierte Literaturempfehlungen

*DeWitt/Storksdieck (2008): A Short review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future.*

Die oben genannte Studie DeWitts und Storksdiecks bietet einen zusammenfassenden Überblick über die Forschung zu außerschulischem Lernen in internationaler Perspektive.

*Lewalter/Geyer (2005): Evaluation von Schulklassenbesuchen im Museum.*

In Lewalters und Geyers Beitrag kommen außerschulische Lernorte in lern- wie motivationsförderlicher Hinsicht theoretisch und empirisch in den Blick, so dass hier erste wichtige Impulse für eine theoriegeleitete empirische Forschung zu finden sind.

*Noschka-Roos/Lewalter (2013): Lernen im Museum – theoretische Perspektiven und empirische Befunde.*

Noschka-Roos' sowie Lewalters Beitrag widmet sich der allgemeinen Besucherforschung und dem Lernen im Museum. Sie bieten spezielle Anregungen zu Bereichen, die in der didaktischen Forschung zu außerschulischem Lernen oft unberücksichtigt bleiben, wie der Bedeutung von Emotion und Motivation.

## Literatur

Barriault, Chantal (1999): The Science Centre Learning Experience: A Visitor-Based Framework. In: *The Informal Learning Review*, 35, 14-16.

Barriault, Chantal (2008): Supporting Learning: Assessing the Visitor Learning Experience Through Research in Science Centres. In: Michelsen, Claus (Hrsg.): *Proceedings of the Fourth Nordic Network of Researchers in Science Communication Symposium*. Odense: Print & Sign, 15-24.

Bitgood, Stephen (1989): School field trips: An overview. In: *Visitor Behavior* 4, 2, 3-6.

Brovelli, Dorothee/Fuchs, Karin/Rempfler, Armin/Sommer Häller, Barbara (2016): Zur Bedeutung von Museen und Ausstellungen als außerschulische Lernorte. In: dies. (Hrsg.): *Museen und Ausstellungen als außerschulische Lernorte. Tagungsband zur 4. Tagung Außerschulische Lernorte der PH Luzern vom 22. November 2014*. Münster/Berlin/Wien/Zürich: LIT, 7-16.

- Csikszentmihalyi, Mihaly (1985): *Das Flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- DeWitt, Jennifer/Storksdieck, Martin (2008): *A Short review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future*. In: *Visitor Studies* 11, 2, 181-197.
- Der Deutschunterricht 2 (2009): *Themenheft: Literatur und Museum. Sammeln und Ausstellen*.
- Dücker, Burckhard/Schmidt, Thomas (Hrsg.) (2011): *Lernort Literaturmuseum. Beiträge zur kulturellen Bildung*. Göttingen: Wallstein.
- Falk, John H./Dierking, Lynn D. (2000): *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Walnut Creek/Lanham/New York/Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Fink, Tobias/Hill, Burkhard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Wenzlik, Alexander (Hrsg.) (2012): *Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze (= Kulturelle Bildung 29)*. München: kopaed.
- Fink, Tobias/Hill, Burkhard/Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.) (2015): *Forsch! Innovative Forschungsmethoden für die Kulturelle Bildung (= Kulturelle Bildung 47)*. München: kopaed.
- Geyer, Claudia (2008): *Museums- und Science-Center-Besuche im naturwissenschaftlichen Unterricht aus einer motivationalen Perspektive*. Berlin: Logos.
- Geyer, Claudia/Lewalter, Doris (2007): *Entscheidung für Museumsbesuche – Die Sicht der Lehrkräfte*. In: Wagner, Ernst/Dreykorn, Monika (Hrsg.): *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse. Innovative Modelle. Erprobte Methoden*. München: kopaed, 189-191.
- Graf, Bernhard (2016): *Forschung für Museen und Museumsbesucher*. In: Commandeur, Beatrix/Kunz-Ott, Hannelore/Schad, Katrin (Hrsg.): *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen*. München: kopaed, 355-361.
- Hagedorn-Saupe, Monika (2016): *Museumspädagogik in Zahlen*. In: Commandeur, Beatrix/Kunz-Ott, Hannelore/Schad, Katrin (Hrsg.): *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen*. München: kopaed, 362-368.
- Hein, George (1998): *Learning in the museum*. London: Taylor & Francis.
- Hidi, Suzanne E./Renninger, K. Ann (2006): *The four-phase model of interest development*. In: *Educational Psychologist* 41, 2, 111-127.
- Hoffmann, Anna Rebecca (2018): *An Literatur erinnern. Zur Erinnerungsarbeit literarischer Museen und Gedenkstätten*. Bielefeld: transcript.
- Hofmann, Fabian/Bühler, Katharina (2012): *Wirkungsforschung in der (Kunst-) Vermittlung. Eine Untersuchung zu den Einstellungen und Erfahrungen von Kunstpädagogen in Bezug auf die beiden Lernorte Schule und Museum*. In: Stanbein, Spielbein, 94, 32-36.
- Hooper-Greenhill, Eilean (2007): *Museums and education*. New York: Routledge.

- Jarvis, Tina/Pell, Anthony (2005): Factors influencing elementary school children's attitudes toward science before, during, and after a visit to the UK National Space Centre. In: *Journal of Research in Science Teaching*, 42 (1), 53-83.
- Keuchel, Susanne/Will, Benjamin (2010): *Lernorte oder Kulturtempel. Infrastrukturerhebung: Bildungsangebote in klassischen Kultureinrichtungen*. o.O.: ARCult Media.
- Kiehlmann, Madeleine/Seyfarth, Wilfried (Hrsg.) (2013): *Lessing-Journal. Junge und jüngste Forscher auf Lessings Spuren in Wolfenbüttel*. Wolfenbüttel: Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel.
- Krapp, Andreas (2002): Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. In: *Learning and Instruction*, 12, 383-409.
- Lewalter, Doris/Geyer, Claudia (2005): Evaluation von Schulklassenbesuchen im Museum. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, 774-785.
- Lewalter, Doris (2016): Der Einsatz von Museen als außerschulische Lernumgebungen – warum und wie? In: Brovelli, Dorothee/Fuchs, Karin/Rempfler, Armin/Sommer Häller, Barbara (Hrsg.): *Museen und Ausstellungen als ausserschulische Lernorte*. Tagungsband zur 4. Tagung Ausserschulische Lernorte der PH Luzern vom 22. November 2014. Münster/Berlin/Wien/Zürich: LIT, 37-57.
- Lewalter, Doris/Noschka-Roos, Annette (2012): Museum und formale Bildungsinstitutionen. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed, 665-668.
- Medved, Maria I./Oatley, Keith (2000): Memories and scientific literacy: remembering exhibits from a science centre. In: *International Journal of Science Education*, 22, 10, 1117-1132.
- Mitchell, Mathew (1993): Situational Interest: Its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. In: *Journal of Educational Psychology*, 85, 424-436.
- Neubauer, Katrin (2015): Unterstützung naturwissenschaftlicher Grundbildung durch Schulklassenbesuche in naturwissenschaftlich-technischen Museen. Motivationale und kognitive Wirkung unterschiedlicher Besuchsformen (=Diss). <https://mediatum.ub.tum.de/doc/1273957/1273957.pdf> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Noschka-Roos, Annette/Lewalter, Doris (2013): Lernen im Museum – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 16, 199-215.
- Noschka-Roos, Annette (2012): Vermitteln. Bildung als Auftrag. In: Graf, Bernhard/Rodekamp, Volker (Hrsg.): *Museen zwischen Qualität und Relevanz. Denkschrift zur Lage der Museen*. (= Berliner Schriften zur Museumsforschung, Bd. 30). Berlin: G + H Verlag, 163-182.
- Ott, Christine/Wrobel, Dieter (Hrsg.) (2018a): *Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlagen in Theorie und Praxis*. Berlin: ESV.
- Ott, Christine/Wrobel, Dieter (Hrsg.) (2018b, i.V.): *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Packer, Jan (2006): Learning for fun. The unique contribution of educational leisure experiences. In: *Curator* 49, 3, 329-344.

- Pampel, Bert (2011): Gedenkstätten als „außerschulische Lernorte“ – Theoretische Aspekte – empirische Befunde – praktische Herausforderungen. In: ders. (Hrsg.): Erschrecken – Mitgefühl – Distanz. Empirische Befunde über Schülerinnen und Schüler in Gedenkstätten und zeitgeschichtlichen Ausstellungen. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 11-58.
- Rennie, Leonie/McClafferty, Terence (1995): Using visits to interactive science and technology centers, museums, aquaria, and zoos to promote learning in science. In: *Journal of Science Teacher Education*, 6, 175-185.
- Renz, Thomas (2016): Qualitative NichtbesucherInnenforschung. Wie GelegenheitsbesucherInnen einen Theaterbesuch erleben. In: NÖKU-Gruppe/Wolfram, Susanne (Hrsg.): *Kulturvermittlung heute. Internationale Perspektiven*. Bielefeld: transcript, 189-201.
- Roeder, Caroline (Hrsg.) (2017): Auf Bleistiftwegen. Außerschulische literarische (Lern)Orte (= Themenheft *kjl&m* 69, 3).
- Rupprecht, Carola (2016): Schule und Museum. In: Commandeur, Beatrix/Kunz-Ott, Hannelore/Schad, Katrin (Hrsg.): *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen*. München: kopaed, 267-273.
- Schäfer, Hermann (2004): Besucherforschung als Basis für neue Wege der Besucherorientierung. In: Commandeur, Beatrix/Dennert, Dorothee: *Event zieht – Inhalt bindet. Besucherorientierung auf neuen Wegen*. Bielefeld: transcript, 103-119.
- Scherf, Daniel (2009): Literatur erfahren. Anregungen zum literarischen Lernen vor Ort. In: *Literatur im Unterricht*, 2, 129-144.
- Schiefele, Ulrich/Pekrun, Reinhard (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 2. Göttingen: Hogrefe, 249-278.
- Schwan, Stephan (2012): Lernpsychologische Grundlagen zum Wissenserwerb im Museum. In: Marx, Carola/Staupe, Giesela/Steinhäuser, Valentin (Hrsg.): *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum*. Köln: Böhlau, 46-50.
- Schwan, Stephan (2015): Lernen. In: Gfrereis, Heike/Thiemeyer, Thomas/Tschofen, Bernhard (Hrsg.): *Museen verstehen. Begriffe der Theorie und Praxis* (= *Marbacher Schriften* 11). Göttingen: Wallstein, 63-75.
- Sitter, Kerstin (2015): Zum Einfluss außerschulischer Lernorte auf einen nachhaltigen Erkenntnisgewinn im Geometrieunterricht der Grundschule. In: Karpa, Dietrich/Lübbecke, Gwendolin/Adam, Bastian (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte. Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten*. Immenhausen b.K.: PROLOG, 274-294.
- Slavin, Robert E. (1995): *Co-operative learning: Theory, Research, and Practice*. 2. Aufl. Boston: Allyn and Bacon.
- Standbein Spielbein. *Museumspädagogik aktuell* (2007), 78. Themenheft: Museen für Literatur – Literatur im Museum.
- Storksdieck, Martin (2006): *Field trips in environmental education*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Thoma, Gun-Brit (2009): Was lernen Besucherinnen und Besucher im Museum? Eine Untersuchung von Lerngelegenheiten einer Museumsausstellung und ihrer Nutzung (=

- Diss.). Kiel. [https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation\\_derivate\\_00002960/dissertation\\_gun-brit\\_thoma.pdf](https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00002960/dissertation_gun-brit_thoma.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Waltner, Christine/Wiesner, Hartmut (2009): Lernwirksamkeit eines Museumsbesuchs im Rahmen von Physikunterricht. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 195-217.
- Wegner, Nora (2011): Besucherforschung und Evaluation in Museen: Forschungsstand, Befunde und Perspektiven. In: Glogner-Pilz, Patrick/Föhl, Patrick S. (Hrsg.): *Das Kulturpublikum. Fragestellungen und Befunde der empirischen Forschung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, 127-181.
- Wilde, Matthias/Bätz, Katrin (2006): Einfluss unterrichtlicher Vorbereitung auf das Lernen im Naturkundemuseum. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 12, 77-89.

# Literaturdidaktische Forschungsfelder



## Fachgeschichte in der Literaturdidaktik

### Ziele, Methoden, Desiderata

#### 1. Das Forschungsfeld<sup>1</sup>

Die fachgeschichtliche Reflexion ist innerhalb der Literaturdidaktik bestens etabliert. Allein die Reihe *Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts* hat seit 1988 über 70 Bände hervorgebracht (vgl. Dawidowski/Lecke 1988ff.), von denen neben zahlreichen Sammelbänden vor allem viele Monographien die fachgeschichtliche Forschung maßgeblich beeinflusst haben. Viele weitere verstreut erschienene fachgeschichtliche Publikationen belegen die hohe Qualität und Verbreitung der literaturdidaktischen Forschung. Eine Integration literaturdidaktischer und philologischer fachgeschichtlicher Reflexion zeichnet sich derzeit kaum ab – bereits um 1990 gab es erste weit reichende Versuche (vgl. beispielsweise Kopp/Wegmann 1987; Kopp 1994), die in der Folge jedoch wenig Resonanz hervorrufen konnten.

Teilt man die Prämisse von der Einteilung der Literaturdidaktik in eine handlungswissenschaftliche, eine reflexionswissenschaftliche und eine erfahrungswissenschaftliche Komponente, so kommt man zu dem Schluss, dass literaturdidaktische Forschung in empirischer Hinsicht in einer sozialwissenschaftlich und in einer historisch orientierten Variante verfahren kann (vgl. Dawidowski 2009a). In systematischer Hinsicht ist die historische Selbstreflexion in geisteswissenschaftlicher Tradition also unverzichtbarer Bestandteil des Faches.

#### 1. Entwicklung fachgeschichtlicher Forschung

Darüber hinaus aber gehört die fachgeschichtliche Reflexion bereits zur Fachgeschichte der Literaturdidaktik, prononciert gesagt, bestünde bereits die Möglichkeit, eine Geschichte der Fachgeschichte der Literaturpädagogik und -didaktik zu verfassen. Spätestens<sup>2</sup> mit Adolf Matthias' umfassendem Werk *Geschichte des Deutschen Unterrichts* beginnt 1907 die historisch ausgerichtete Grundlagenver-

---

<sup>1</sup> Teile des vorliegenden Beitrags sind entnommen aus: Dawidowski 2017, 9-34.

<sup>2</sup> Als Vorläufer sind u.a. zu nennen: Müller 1882; Raumer 1873.

sicherung der Literaturpädagoginnen – und zwar direkt mit der deutlichen Schwerpunktsetzung im 19. Jahrhundert, also der Etablierung des muttersprachlich orientierten Literaturunterrichts (vgl. Matthias 1907). Der nächste Meilenstein ist dann sicherlich durch Horst Joachim Franks *Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945* gegeben, bis heute ein Standardwerk (vgl. Frank 1973), das allerdings nicht isoliert vom wissenschaftsphilosophischen und -historischen Entstehungskontext betrachtet werden kann. Kurze Zeit später schloss Harro Müller-Michaels mit seinen *Positionen der Deutschdidaktik seit 1949* die Lücke (vgl. Müller-Michaels 1980),<sup>3</sup> die Frank bis zur Gegenwart der späten 1970er Jahre hinterließ. Derartige Großentwürfe fehlen heute. Eine gewisse Erstarrung fachgeschichtlicher Forschungsarbeit ist an dem Umstand ablesbar, dass Reihen wie die oben genannte die Frequenz ihrer Publikationen verringert haben. Die Hausse der Einführungsliteratur (meist im Kontext der Lehramtsausbildung) hat ebenfalls nicht zu einer Aktualisierung oder Intensivierung fachgeschichtlicher Forschung geführt, denn besonders jüngere, oft integrative und „praxistaugliche“ Einführungen lassen den historischen Kontext aus.<sup>4</sup> Er scheint in die – vielleicht nicht mehr für die Lehre so relevanten – Forschungskontexte verlagert worden zu sein; als Indikator mag hinreichen, dass die umfangreichen, mehrbändigen und bilanzierenden Werke *Taschenbuch des Deutschunterrichts* im dritten (vgl. Beisbart 2014) und das *DTP* im ersten Band (vgl. Kämper-van den Boogaart 2010) Schwerpunktbeiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts versammeln.

Ein genauerer Blick auf über hundert Jahre fachgeschichtlicher Forschungsarbeit zeigt überdies: Kaum jemals hat man sich Rechenschaft gegeben über methodologische und wissenschaftsphilosophische Grundlagen fachgeschichtlichen Arbeitens. Was für die Geschichtswissenschaft ohnehin, aber auch für die pädagogische Historiographie mittlerweile selbstverständlich ist (vgl. Lenzen 1993a; Bellmann/Ehrenspeck 2006), ist im Kreis der literaturdidaktischen Selbstreflexion so gut wie nie systematisch erfolgt: die Beantwortung der Fragen beispielsweise, welchen Status die Quellen haben, welche Methodik gerechtfertigt scheint oder zu welchem Zweck „und mit welchem Ende“ Fachgeschichte ein Teil der Literaturdidaktik als Disziplin sein sollte.

---

<sup>3</sup> Später erweitert um den Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme: Roberg/Susteck/Müller-Michaels 2010.

<sup>4</sup> Vgl. beispielsweise Lange/Weinhold 2007; Köhnen 2011. Auf der anderen Seite die neueren Einführungen mit fachgeschichtlichen Schwerpunktkapiteln: Dawidowski 2016, 31-48; Goer/Köller 2014, 11-20.

## 2. Aktueller Forschungsstand und Methoden

Der Blick auf die Funktion von geschichtlichem Denken und historischer Forschung scheint heute mit mehr Unsicherheiten und Zweifeln behaftet als noch bis zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts:

Die Welt geschichtlich zu betrachten, heißt darum, die Welt besser zu verstehen. Es heißt nicht, Verständnis für die Vorgänge in der Welt aufzubringen. Geschichtliches Wissen klärt uns auf, macht uns aber doch nicht zu aufgeklärten Menschen. Die Beschäftigung mit Geschichte bringt Wissen hervor, aber keine Werte (Jordan 2013, 13).

Darum, so folgert Jordan weiter, sei geschichtliches Wissen strategisch als Argument verwendbar, indem der Kundige zeigen könne, dass vergleichbare historische Konstellationen erwartbare Konsequenzen zeitigten. Geschichtliches Wissen würde damit zur „Horizontenerweiterung für die Zukunft“ (ebd., 15). Indem sich das historische Wissen jedoch in Argumentationen einfügt, damit also diskursbildend wird, verursacht es Sinnbildung. Jörn Rüsen vermerkt so, dass sich historischer Sinn bildet „durch die Integration der Erfahrung vom zeitlichen Wandel des Menschen und seiner Welt in ein Deutungsmuster“ (Rüsen 2013, 36). Dieses Deutungsmuster wirkt dann – wie alle Deutungsmuster – handlungsleitend und -aktivierend: „Mit ihm kann Leiden bewältigt und Handeln beabsichtigt werden“ (ebd.). „Sinn“ hat also notwendig „eine teleologische Konnotation“ (Rüsen 1997, 18). Historiographie, so Hayden White, ist allerdings Narration, und als eine solche ist sie auch zu verstehen, sie ist „immer eine metaphorisch gestaltete Schilderung, sie ist immer eine Allegorie“ (White 1990, 66). Als Narration produziert Geschichte Sinn, konstruiert ihn für eine Deutungsgemeinschaft, für die sie damit Deutungsmuster bereitstellt und Zukunft gibt. Adolf Matthias schrieb 1907 die bereits erwähnte Fachgeschichte in bewährt historistischer Manier (s. dazu unten) mit klaren Funktionszuschreibungen. Der deutsche Unterricht sei „die schwächste Stelle unserer Gymnasien“, nirgends sei „mehr Unsicherheit und Verworrenheit, Schwanken und Willkür“ (Matthias 1907, 5). Durch fachgeschichtliche Reflexion seien also Gesetzmäßigkeiten abzuleiten, um „in das Chaos Ordnung zu bringen“ durch „feste *Ausgangspunkte*, allgemein anerkannte Prinzipien“ (ebd., Hervorh. i.O. gesperrt), „um alte Weisheit an den Quellen zu schöpfen und aus ihnen neue Weisheit zu stärken und zu mehren“ (ebd., 1). Die Fachgeschichte des Deutschunterrichts und der Literaturpädagogik spiegelt also das, was die Geschichtswissenschaft selbstkritisch im Zuge ihrer verstärkten Selbstreflexion herausstellt. Sinnbildung wird damit für die Gegenwart jedoch nicht obsolet, denn sie gibt auch im Bewusstsein ihres Konstruktivitätsgrades Orientierung und liefert „Argumente“.

Wie jedoch verfährt die Fachgeschichte in methodischer Hinsicht, wie also geht sie mit ihren Quellen um? Die mit Rüsen nachgerade kanonische Dreischritt-Methode (Heuristik, Kritik, Interpretation) soll im Folgenden mit wenigen Beispielen aus aktueller fachgeschichtlicher Forschung verbunden werden – das ganze Spektrum abzudecken, ist an dieser Stelle nicht möglich (vgl. zum Folgenden Rüsen 2013, 173ff.).

## 2.1 Heuristik

Der erste Schritt, die *Heuristik*, besteht aus den zwei Momenten des fragenden Suchens und des Findens der Quellen. Die historische Fragestellung ergibt sich nur aus abgesicherter Forschungsbasis, und sie dient Orientierungsbedürfnissen der Gegenwart (s. oben). Die Reichweite beider Einschränkungen ist immens und bedarf aus fachgeschichtlicher Perspektive einiger Klärungen. Zum einen wäre zu fragen, worin die Forschungsbasis besteht, d.h. das historische Wissen um die Genese des muttersprachlichen Literaturunterrichts vor allem im 19. Jahrhundert muss dazu führen, die Entstehungsbedingungen in angemessener Reichweite hinzuzuziehen.<sup>5</sup> Die historische Entwicklung des Deutschlehrerberufs ist hier entscheidend: Ihre Ausbildung geschah in altsprachlichen, später vereinzelt auch in germanistischen Seminaren, die durch eine starke Verwurzelung in der philologischen Praxis geprägt waren. Die Etablierung der Philologien, vor allem der germanistischen, verdankt sich an Universitäten zu einem erheblichen Maße den Notwendigkeiten der Lehrerausbildung (vgl. Dawidowski 2014), daher bedarf es innerhalb der fachgeschichtlichen Forschung einer Ausweitung auf die Forschungsergebnisse der Fachgeschichte der deutschen Literaturwissenschaft. Betrachtet man als ein weiteres Beispiel die Herausbildung schulischer Leseverfahren etwa seit dem frühen 19. Jahrhundert, wird überdies deutlich, dass ohne einen Blick auf den textlichen Umgang innerhalb der altsprachlichen Philologien kaum verstehbar ist, wie sich die „kursorische“ aus der „statarischen“ Lektüre für den muttersprachlichen Unterricht, vor allem auch die „Privatlektüre“, herausbildete (vgl. Dawidowski 2014).

Inwieweit soll sich fachgeschichtliche Forschung nun aus dem Orientierungsbedarf der Gegenwart herleiten? Die oben genannte Versorgung mit „Argumenten“ in vergleichbaren situativen Konstellationen ist sicher eine legitime Motivation für fachgeschichtliches Fragen, jedoch verleiten bildungspolitische Zwänge (oder: Überzeugungen) auch in wenig historistischer Manier zur Projektion von Bedürfnissen der Gegenwart in die sie scheinbar legitimierende Vergangenheit. So wenig man die Einheitsschule der Gegenwart aus der Landschule um 1800 ableiten kann (vgl. Oelkers 2006), so wenig hat beispielsweise der Handlungs- und Produktionsorientierte Unterricht der 1990er Jahre mit den Gegebenheiten des Wackernagelschen Lesebuchs oder dieses mit den „Reformbewegungen“ um 1900 zu tun (vgl. Paefgen 1999, 12). Auch Hieckes nationaler Bildungsauftrag, der ihn zur schulischen Lektüre Goethes bringt, ist nicht in einer geraden Linie zur Kaiserrede 1890 – und damit in einem weiteren Übersprung zur nationalsozialistischen Schulpolitik – zu sehen. Auf der anderen Seite wäre es beispielsweise durchaus möglich, die Genese und Verstärkung eines islamophoben Deutungsmusters in den Lesebüchern des Kaiserreichs zu beobachten, um dann zu zeigen, inwieweit dieses in der Folge nicht nur weiter tradiert wurde, sondern bis in die

---

<sup>5</sup> Was in der Folge für das 19. Jahrhundert beispielhaft ausgeführt wird, gilt ebenso für frühere Zeiten: Hier muss der pädagogische Kontext in erheblichem Maße Geltung beanspruchen können.

Gegenwart hinein die Vorstellungsbildung über den Islam beeinflusst (vgl. Dawidowski/Junge 2014). So scheint es problematisch, konkrete historische Ereignisse in Kontinuitäten zu stellen, die zahlreiche flankierende sozialpolitische Zwänge ausblenden und den historischen Wandel begrifflicher Semantiken ignorieren, um möglicherweise „Fortschritte“ oder „Rückschritte“ im pädagogischen Handeln zu diagnostizieren (vgl. Beisbart 2014, 6).<sup>6</sup> Kontinuitäten in Semantiken allerdings sind an schulischen Trägermedien wie dem Lesebuch, insbesondere in seiner Funktion als ein Sozialisationsmedium, ablesbar und können empirisch transparent werden.

Das Auffinden der Quellen stellt Rösen vor den nächsten Schritt, die Quellenkritik. Quellen können Traditionen oder Überreste sein; die fachgeschichtliche Forschung hat es nur mit ersteren zu tun. Quellen haben „Traditionsqualität, wenn sich in ihnen [...] Sinnqualitäten gestaltend niedergeschlagen haben“ (Rösen 2013, 178). Schriftliche „faktuale“ Zeugnisse wie Literaturpädagogiken und lesepädagogische Schriften, Autobiographien und Briefe, Lesebücher, Schulprogramme, Bildungs- und Bevölkerungsstatistiken, Jahresberichte, behördliche Dokumente, Schülerarbeiten stehen im Vordergrund und werden ergänzt durch fiktionale Zeugnisse wie die Schulliteratur. Einen Sonderfall stellen die Lesebücher als Sammlungen von Texten unter der Ägide eines Herausgebers dar (s. unten). In Teilen können bildliche Zeugnisse (Schuldarstellungen, Leserdarstellungen, Fotografien u.ä.) integriert sein.<sup>7</sup> Die jüngsten technologischen Entwicklungen haben das Auffinden der Quellen in erheblichem Maße erleichtert. Die zeitraubende Archivarbeit und Verzögerungen durch schwer greifbare oder weit verstreute Quellen sind durch die Digitalisierung teils auch entlegener Schriften und vor allem der pädagogischen Periodika oft aufgehoben. Sammlungen wie die des Georg-Eckert-Institutes in Braunschweig (teils digitalisiert) bieten freie Zugänge für die Schulbuchforschung.

## 2.2 Quellenkritik

Die *Kritik* der Quellen, bei Rösen nach der Heuristik der zweite Schritt, steht im fließenden Übergang, werden doch nun die gefundenen Quellen einer äußeren (Echtheit der Quelle) und einer inneren Kritik (Qualität der Information) unterzogen. Über die Quellenkritik wird die Objektivität historischer Aussagen gesichert, daher stellt sich der fachgeschichtlichen Forschung in diesem Zusammenhang die Frage nach den „höher aggregierten Tatsachen“ (Tenorth 2010, 182), auch den „seriellen Daten“ (ebd., 143).<sup>8</sup> Diese werden in der Regel quantitativ ermittelt; ihr Quellenmaterial ist daher zunächst zahlenbasiert. Die Kanon- und die Lesebuchforschung haben sich dieser Herausforderung gestellt und bemühen sich in jünge-

---

<sup>6</sup> Auch Tenorth weist hin auf die berechtigte Skepsis „gegen eine Geschichte der Pädagogik, die meint, ihre aktuelle Relevanz aus historisch scheinbar eindeutig beglaubigten Thesen ableiten zu können“ (Tenorth 2007, 129).

<sup>7</sup> Vgl. zu den Quellen der pädagogischen Historiographie: Tenorth 2010, 141f.

<sup>8</sup> Vgl. auch Böhme/Tenorth 1990, 205ff.

rer Zeit, mit statistisch abgesicherten Verfahren repräsentative Aussagen zu generieren, die oft durch geisteswissenschaftliche Detailarbeit in qualitativer Hinsicht ergänzt werden.<sup>9</sup> Die Lesebuchforschung steht diesbezüglich vor großen Herausforderungen, die im Fehlen einer genuin germanistischen Forschungsmethode begründet sind. Anders als Schulbücher instruierender Art sind Lesebücher intentional strukturierte Textsammlungen, bei denen der Aussagegehalt des einzelnen Textes eine Verbindung zur Intention des Herausgebers und damit der bewilligenden Behörde eingeht. Die Digitalisierung des verstreut vorhandenen Materials und damit die Möglichkeiten der Schlagwortsuche reichen also nicht aus, um Aussagen über das Material treffen zu können.

### 2.3 Interpretation

Wenn über die Kritik die Frage nach dem Realitätsgehalt historischer Forschung beantwortet wurde, erfolgt als dritter Schritt nach Rösen die *Interpretation* des Quellenmaterials. Sie erst macht einen Befund zu einer historischen Tatsache, indem sie ein historisches Narrativ erzeugt, das durch einen reflektierten Theoriegebrauch den jeweils aktuellen Paradigmen historischer Forschung angeglichen wird.<sup>10</sup> In der Regel bedeutet dies, dass sich das Geschehen „in der Form von Geschichten“ erzählen lässt, die geleitet werden von der „Vorstellung eines übergreifenden zeitlichen Zusammenhangs“, so dass sich ausmachen lässt, was jeweils „typisch oder spezifisch für eine bestimmte Zeit“ ist (alle Zitate: Rösen 2013, 186f.). Vor dem Hintergrund der Standards empirischer Forschung, wie sie die Didaktik heute aus den Sozialwissenschaften kennt, muss eine solche Interpretationsarbeit – wie jede aus geisteswissenschaftlicher Tradition – als spekulativ gelten. Rösen vermerkt demgemäß selbstkritisch, dass die Interpretation „noch nicht auf ihre zu Grunde liegenden Regulative hin systematisch durchsichtig“ (ebd., 187) gemacht wurde. Wie in jeder qualitativen Forschung gelten also auch hier die Kriterien der inneren Stimmigkeit (Konsistenz und Kohärenz), der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, des Grades an Selbstreflexivität und der methodischen Angemessenheit, Transparenz und Strenge (Indikation des Forschungsprozesses) (vgl. Steinke 2003). An diesen sollte fachgeschichtliche Forschung gemessen werden,<sup>11</sup> die sich außerhalb der „höher aggregierten Tatsachen“ bewegt – ihre Aussagekraft ist darum in keiner Weise geringer.

---

<sup>9</sup> Solche Großforschungen sind bislang spärlich; beispielhaft mit dem Schulprogramm als Quelle: Korte/Zimmer/Jakob 2007; dies. 2011. Als Vorläufer auch schon: Behr 1980.

<sup>10</sup> Dies führt Dieter Lenzen für die pädagogische Historiographie aus: Lenzen 1993b.

<sup>11</sup> Vgl. zur Quellenkritik und zur Kritik an Interpretationsverfahren in der fachgeschichtlichen Forschung vor allem: Jakob 2010; ders. 2009.

### 3. Paradigmen fachgeschichtlicher Forschung

Die historische Bildungsforschung hat mittlerweile die Paradigmen ihrer Forschungstradition mit der Geschichtswissenschaft abgeglichen, Übereinstimmungen festgestellt und Ordnungsmuster angegeben, die sich in unterschiedlichen Entwürfen weitgehend decken. Für die Fachgeschichte der Deutschdidaktik fehlen solche generalisierenden Darstellungen der Forschungsparadigmen, obgleich man unschwer Analogien zur pädagogischen Historiographie und zur germanistischen Wissenschaftsgeschichte feststellen kann. Ein nur kursorischer Blick in das oben angegebene Konvolut der fachgeschichtlichen Forschung bestätigt, dass erst in jüngerer Zeit die historiographische Selbstreflexion insoweit zunimmt, als paradigmbezogene Selbstverortungen auch in methodischer Hinsicht stattfinden (vgl. beispielsweise Heuer 2015). Nach wie vor ist der Großteil der vorhandenen umfangreicheren Studien der Ideen- und Sozialgeschichte zuzuordnen, die oft ohne explizierte Methodologie verfahren. Dies gilt analog auch für bestehende Überblicke über die Entwicklung des Fachs, die in der Regel a) historische literarische Erziehung narrativ darstellen und b) die Theorien historischer literarischer Erziehung zu einem Narrativ verknüpfen und epochal gliedern, aber nicht c) die methodologischen Paradigmen der Forschung explizieren (vgl. Frank 1973; Dawidowski 2016; Müller-Michaels 2002; Beisbart 2014; Kämper-van den Boogaart 2010; Paefgen 1999; Goer/Köller 2015).

#### 3.1 Ideengeschichte und Historismus

Die bereits oben zitierten Textstellen aus der Vorrede des Werks von Adolf Matthias über eine Fachgeschichte „in der Gesellschaft der besten Persönlichkeiten“ (Matthias 1907, 4) verweisen auf die Intentionen innerhalb des Paradigmas aus den Anfängen historischer Forschung. Solch frühe Darstellungen lassen sich oft zu Kurzschlüssen zwischen den oben genannten Ebenen a) und b) verleiten – zumindest wird kaum reflektiert, dass Rückschlüsse aus ministeriellen Verordnungen oder pädagogischem Schrifttum auf Unterrichts- und Vermittlungswirklichkeiten nicht möglich sind, dass man sich vielmehr von vorneherein angesichts des Quellenstatus in einem Bereich von intentional geprägten Diskursordnungen befindet. Die Realität der Literaturvermittlung, die historische Wirklichkeit des Lesens oder die tatsächliche Stratifikation und Distribution von Literatur in der Bevölkerung interessierte meist ohnehin nur am Rande. „Eine Folge davon war, daß die Geschichte der Pädagogik oder die der Erziehung *Einheit* sein sollte“ (Oelkers 1999, 467). Oelkers kann an Karl von Raumers *Geschichte der Pädagogik* (Erstauflage des ersten Bandes 1842), in deren drittem Band Rudolf von Raumers Abriss der Geschichte des Deutschunterrichts enthalten ist (s. oben), zeigen, dass die Frühzeit pädagogischer Historiographie im Sinne des Einheitsbegehrens geprägt ist von epochalen Phasierungsversuchen, die wiederum eine „Zuschreibung von Über- und Unterlegenheit“ (ebd., 472) vornehmen. Maßgeblich auch für die frühen Versuche seines Sohnes und für die über ein halbes Jahrhundert später erscheinende Fachgeschichte von Matthias legt Karl von Raumer im Vorwort fest:

Eine Geschichte der Pädagogik muss einmal die *Bildungsideale* in's Auge fassen, durch welche ein Volk in der Folge seiner Entwicklungsepochen beherrscht wird, dann aber die Weise, wie die Pädagogik in jeder Epoche das aufwachsende Geschlecht dem Bildungsideale gemäss zu erziehen, diess Ideal in der jungen Generation zu verwirklichen strebt. In ausgezeichneten Männern tritt jenes Bildungsideal wie personifiziert auf [...] (Raumer 1872, VI, Hervorh. i.O. gesperrt).

Eine solche personale Fachgeschichte ist orientiert an Autoren, die wiederum als exemplum für überzeitliche Gedanken in Epochen zusammengefasst sind. Was an Rudolf von Raumer und Adolf Matthias ablesbar wurde, zeigt sich teils auch in jüngerer fachgeschichtlicher Forschungsarbeit, beispielsweise in der Monographie Abels' über Hiecke (vgl. Abels 1986).

### 3.2 Sozialgeschichte

In besonderem Maße zeigt die Lesebuch-Debatte<sup>12</sup>, wie aus der Sicht der Nachkriegstheorie eben diese Haltung inkriminiert und ein forschender Ansatz gefordert wurde, der gesellschaftliche Umstände, Zwänge und Prägungen mitberücksichtigte, um zu einer Sozialgeschichte jenseits großer Persönlichkeiten kommen zu können. Dieser sich aus materialistischen Überzeugungen und struktur- und gesellschaftsgeschichtlichen Methoden speisende Ansatz war für die Fachgeschichte des Deutschunterrichts insofern äußerst stilbildend, weil Unterricht vielleicht im Unterschied zur akademischen Fachgeschichte der deutschen Literaturwissenschaft in hohem Maße unter dem Einfluss administrativer Vorgaben und der ihn umgebenden sozialen Wirklichkeit steht – generationeller Wandel ist immerhin nirgendwo so unmittelbar spürbar wie hier. Das sozialgeschichtliche Paradigma wurde so zum Impuls einer sich nun erst konstituierenden Fachgeschichte als Disziplin innerhalb der Literaturdidaktik. Nicht zu vergessen ist sicherlich, dass sich gleichzeitig die Institutionalisierung der Didaktiken als Fächer an deutschen Universitäten und Hochschulen ereignete; ihre Selbstbegründung und Legitimation bedurfte nicht zuletzt auch fachgeschichtlicher Reflexion zur Selbstvergewisserung. Dies zeigt sich beispielhaft an der Gründung der Reihe *Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts*, die bis heute etwa 33 Bände<sup>13</sup> primär sozialgeschichtlicher Prägung versammelt. Die erwartbaren Themenfelder dieses Ansatzes sind dann auch präsent: Sieben Bände zum Literaturunterricht in der DDR, ebenso viele zur Lesebuch- und Kanonforschung, viele zu Themenfeldern wie Nationalsozialismus und Kaiserreich, Berufs- und Mädchenschulwesen.

Der sozialgeschichtliche Ansatz verweist auf die „tiefe Kluft zwischen den Theorien und Programmen der großen pädagogischen Theoretiker einerseits und der historischen Erziehungswirklichkeit andererseits“; er zeigt so die Fragwürdigkeit historistischer Interpretationen der Fachgeschichte und lässt „verdeckte Strukturen der sozialen und regionalen Differenzierung, Kanalisierung und Hierarchisie-

<sup>12</sup> Dokumentiert in: Helmers 1969.

<sup>13</sup> Von ca. 40, die im engeren Sinne als fachgeschichtlich einzuordnen sind.

rung erkennen“, indem auch die „Erforschung außerschulischer Sozialisationsprozesse“ relevant wird (alle Zitate: Zymek 1995, 57f.). Damit wird „Erziehung als *Funktion der Gesellschaft*“ (Tenorth 2010, 140, Kurs. i.O.)<sup>14</sup> interpretiert.

Das sozialgeschichtliche Paradigma markierte einen Reflexionsstand, hinter den man nicht mehr zurückfallen konnte. So ist keine Fachgeschichte der Literaturdidaktik und des Deutschunterrichts nach 1970 mehr denkbar, die nicht zumindest in Teilen sozialgeschichtlich argumentiert. Robert Minders Invektiven nur wenige Jahre nach der nationalsozialistischen Diktatur waren zu tiefgreifend, unter dem programmatischen Titel *Soziologie der deutschen und französischen Lesebücher* (vgl. in: Helters 1969, 1-13) anklagend auf das verweisend, was die Denkschulung und die Indoktrination der Jugend ermöglicht hatte. Der Zusammenhang von literarischer Unterweisung und Vermittlung und sozialer Wirklichkeit stand in der Folge im Vordergrund sehr vieler Arbeiten.

## 4. Desiderata

### 4.1 Sozialgeschichte

Wenngleich das sozialgeschichtliche Paradigma das Untersuchungsfeld beträchtlich erweiterte und nicht zuletzt auch in methodischer Hinsicht Innovatives leistete (serielle Daten wurden relevant, um die soziale Wirklichkeit einschätzen zu können; Lesebücher wurden als relevante Quelle entdeckt), bleiben doch – nach dem Abebben – Bereiche, die nur unzureichend erschlossen sind. Gründe liegen vor allem darin, dass mit der Verbesserung der Quellenlage und der Zugänglichkeit der Quellen heute (s. oben) Untersuchungen neu angegangen werden könnten – und sicher auch ideologiefreier zu alternativen Ergebnissen kämen. Dies betrifft vor allem folgende Bereiche:

- *Der Literaturunterricht im Mädchenschulwesen.* Hier liegen nur wenige Arbeiten vor, die sich primär an der historischen Konstruktion des Bildes von Weiblichkeit orientieren (vgl. Hohmann 1991; Schwalb 2000), und dabei ganz die Eigenwertigkeit gerade des Literaturunterrichts an Mädchenschulen (auch: seine Modernität!) ignorieren. Das diesbezügliche literaturpädagogische Schrifttum harret noch seiner Erschließung (vgl. exemplarisch Mikota 2006; Dawidowski 2006).
- *Der Literaturunterricht im niederen Schulwesen.* Hier gilt analog: Nur wenige Arbeiten beschäftigen sich primär mit der Lesebuch-/Fibelforschung (vgl. Grömminger 2002). Die fließenden Übergänge zum höheren Schulwesen und die Relevanz der literarischen Erziehung gerade an Volksschulen gerieten bisher kaum in den Blick (vgl. exemplarisch Dawidowski 2013b).

---

<sup>14</sup> Vgl. den umfassenden Abriss zum sozialgeschichtlichen Ansatz in Böhme/Tenorth 1990, 117-181. Exemplarische Analysen im Kontext der pädagogischen Historiographie sind Bölling 1983; Petrat 1987.

- *Der historische Medienunterricht.* Im Grunde bisher nicht beachtet, spielt insbesondere der Film in der unmittelbaren Konkurrenz zur Literatur im Deutschunterricht zwischen 1915 und 1945 eine zentrale Rolle. Die filmpädagogische Literatur ist umfangreich und nicht erschlossen, didaktisch orientierte Filmanalysen der historischen Kinder- und Jugendfilme fehlen (vgl. exemplarisch Dawidowski 2009b).
- *Der Literaturunterricht in der jüngsten Geschichte.* Der sozialgeschichtliche Zugang verortete den Deutschunterricht in politischen und wirtschaftspolitischen Zusammenhängen wie beispielsweise denen des Nationalsozialismus oder der DDR. Es stehen Arbeiten aus, die sich dezidiert der Frage widmen, wie sich der Zusammenhang von Literaturunterricht und kapitalistischer Wirtschaftsordnung vor allem seit 1990 gestaltet.

## 4.2 Neuere Paradigmen, Methodenpluralismus

Mit der Systemtheorie und dem Einfluss Foucaults auf die Theoriebildungsprozesse seit den 1970er Jahren sind weitere Strömungen benannt, die die pädagogische Historiographie prägten. 1995 erkannte Zymek in der Diskurstheorie bereits das die Sozialgeschichte ablösende Paradigma, wenn er – Foucault folgend – die Schule definierte als „Knotenpunkt, an dem das Geflecht der Machtverhältnisse, Machtmechanismen und Machtwirkungen, die in unseren Gesellschaften etwa seit zwei Jahrhunderten dominant sind“ (Zymek 1995, 72), sich schürzt. Es gelte daher, „Erziehungs- und Bildungsprozesse auf die anonymen Machtmuster hin zu analysieren“ (ebd., 76). Wenngleich die frühe Rezeption Foucaults noch primär auf Machtanalysen hin orientiert ist, was sich später unter sozialwissenschaftlichem Einfluss mehr zur Diskursanalyse im Sinne der Rekonstruktion semantischer Großformen hin änderte, so sind doch Forschungsfelder erschlossen, die zuvor unsichtbar blieben. Die Eignung der Diskurstheorie für die Untersuchung schulischer Vermittlungszusammenhänge erschien unmittelbar einsichtig; nicht zufällig ist auch für Foucault immer wieder der pädagogische Diskurs Beleg für die Formung von Diskursen und biopolitische Machtausübung. Innerhalb der fachdidaktischen Historiographie zeigen sich erste Resonanzen etwa seit der Jahrtausendwende in der Anwendung sozialwissenschaftlicher Diskurstheorie und Historischer Diskursanalyse.<sup>15</sup> In besonderem Maße kann die fachgeschichtliche Kanonforschung Foucaults Ansatz fruchtbar machen,<sup>16</sup> indem sie diskursive Prägungen vor allem auch durch eine Ausweitung der Quellentypen und ferner durch die Aggregation serieller Daten (Autoren- und Werknennungen in Schulprogrammen, Jahresschriften, Lesebüchern, pädagogischen Schriften usw.) erschließt. Der methodische Zugriff ist dabei in der Regel quantitativ (statistische Auswertung der seriellen Daten) wie qualitativ (reflektierende Interpretation in der Auseinandersetzung mit philologischen und literaturpädagogischen Begründungszusammenhängen). Der oben genannte zweite Einfluss in Gestalt der Systemtheorie

<sup>15</sup> Methodisch exemplifiziert bei Landwehr 2008.

<sup>16</sup> Vgl. z.B. Kortes Erschließung des *Deutschen Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens*, an Foucault anknüpfend (Korte/Zimmer/Jakob 2011, 14).

konnte innerhalb der Fachgeschichte bisher kaum fruchtbar gemacht werden. Obwohl Luhmann mit seinem Werk *Erziehungssystem und Gesellschaft* sowie seinen auf das Kunstsystem und besonders die Literatur bezogenen Schriften deutlich gemacht hat, inwiefern systemtheoretisches Denken die Funktionsweisen solcher Subsysteme transparent machen kann, scheint die theoretische Hürde noch beträchtlich. Lediglich erste zaghafte Versuche innerhalb der fachdidaktischen Bildungsforschung arbeiten mit systemtheoretischem Instrumentarium, um den Bildungsbegriff greifbarer zu machen (vgl. Dawidowski 2013c).

### 4.3 Weitere Desiderata

Neben diesen beiden jüngeren Theorietraditionen können weitere Ansätze versammelt werden, die eine Verfolgung aus fachgeschichtlicher Perspektive lohnenswert erscheinen lassen (vgl. ferner Tenorth 2010, 144ff.):

- *Vergleichende Studien*. Im Sinne des Kulturtransfers stehen Studien aus, die eventuell zunächst im europäischen Rahmen historische Vergleichsstudien unternehmen. Unter dem Einfluss postkolonialer Geschichtstheorie beginnt gerade erst die Erforschung der Konstitution von Fremdheit im Rahmen der schulischen Literaturvermittlung (vgl. Dawidowski 2013a). Vergleichsstudien sind ferner auch solche, die die Fächergrenzen im transdisziplinären Vergleich auflösen und gemeinsame Strukturen von Bildungsvermittlung und Wissensproduktion in den Wissenschaften (also hier der Philologie) und in Institutionen wie Universität und Schule in den Blick nehmen. Hier sind Strukturen einer „Vergleichenden Fachgeschichte“ vorgezeichnet (vgl. Dawidowski/König 2013).
- *Mikrohistorie*. Die Erforschung konkreter Schulwirklichkeit und die Bildungsprozesse Einzelner geraten bisher kaum in den Blick. Zu große Hürden existieren angesichts der Quellenlage; mit Hermann Kortess Studie zu Lebenswelt und Lesen im 19. Jahrhundert (Quellenmaterial: Autobiographien) (vgl. Korte 2007) und Werner Grafs Einzelfallstudie zum Lesen im Nationalsozialismus (Quellenmaterial: Interview) (vgl. Graf 1997) sind Anfänge gemacht.

## 5. Kommentierte Literaturempfehlungen

*Dawidowski/Lecke (Hrsg.) (1988ff.): Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts.*

Die seit 1988 zunächst von Joachim S. Hohmann, heute von Dawidowski und Lecke herausgegebene Reihe ist die einzige im deutschsprachigen Raum, die Monographien und Sammelbände, teils auch Quellentexte zur Geschichte der Deutschdidaktik und des Deutschunterrichts versammelt. In über 70 Bänden finden sich zu allen Bereichen des Forschungsgebietes oft auch einschlägige Schriften, vor allem auch zum Deutschunterricht in der DDR.

*Dawidowski/Schmidt (Hrsg.): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis.*

In diesem Band der o.g. Reihe finden sich vor allem auch methodische und methodologische Reflexionen zur Fachgeschichtsforschung in der Literaturdidaktik. Der Band reagiert damit auf ein Desiderat innerhalb der heterogenen Teilgebiete der Forschung, die vor allem in der Vergangenheit kaum methodengestützt agierte. Eines der Ziele kann im Anschluss an den geschichtswissenschaftlichen und bildungsgeschichtlichen Methodendiskurs gesehen werden.

*Frank (1973): Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945.*

Franks Fachgeschichte ist ein umfangreiches Standardwerk, das trotz seines Alters bis heute Maßstäbe der fachgeschichtlichen Forschung in der Deutschdidaktik setzt und als erste Adresse für den Recherchebeginn fachgeschichtlicher Forschung gelten sollte. Umfangreiches Literaturverzeichnis.

*Kämper-van den Boogaart (2010): Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts.*

Kämpers Übersicht bietet eine konzise und kundige Zusammenfassung, die einen kritischen Überblick vor allem auch über die Hauptentwicklungslinien fachgeschichtlicher Prozesse bietet. Berücksichtigt wird auch der Deutschunterricht in der SBZ/DDR.

*Matthias (1907): Geschichte des Deutschen Unterrichts.*

Für die Frühgeschichte des muttersprachlichen Unterrichts vor 1800 ist Matthias' Standardwerk nach wie vor eine wichtige Größe. Trotz aller zeitgeschichtlich bedingten methodischen und ideologischen Vorbehalte bietet es eine wichtige Quellensammlung, illustriert die Anfänge fachgeschichtlicher Reflexion um 1900 und weist auf heute nur noch entlegene Quellen hin.

*Müller-Michaels (1980): Positionen der Deutschdidaktik seit 1949.*

Müller-Michaels führt Franks Standardwerk fort bis in die 1980er Jahre hinein und setzt die Maßstäbe fachgeschichtlicher Reflexionen für die zeitlichen Abschnitte Nachkrieg, Aufbruch und Reform der 1960er Jahre, Kritischer Deutschunterricht, Deutschunterricht in der DDR.

## Literatur

Abels, Kurt (1986): Zur Geschichte des Deutschunterrichts im Vormärz. Robert Heinrich Hiecke – Leben, Werk, Wirkung. Köln: Böhlau.

Behr, Klaus (1980): Gymnasialer Deutschunterricht in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Eine empirische Untersuchung unter ideologiekritischem Aspekt. Weinheim: Beltz.

Beisbart, Ortwin (2014): Geschichte des Deutschunterrichts und seiner Didaktik. In: Frederking, Volker u.a. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3-47.

- Bellmann, Johannes/Ehrenspeck, Yvonne (2006): Historisch/systematisch. Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. In: ZfPäd, 2, 245-264.
- Böhme, Günther/Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt: WBG.
- Bölling, Rainer (1983): Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Göttingen: VR.
- Dawidowski, Christian (2006): „Einen Kanon aufzustellen, bleibt der einzelnen Anstalt überlassen.“ Die Gegenwartsliteratur in Lesebüchern Höherer Schulen, Höherer Mädchenschulen, Lyzeen und Studienanstalten im Zeitraum 1910-1914. In: Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka (Hrsg.): Das Lesebuch 1800-1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 215-232.
- Dawidowski, Christian (2009a): Bildung und Deutschunterricht. Synopse historischer und systematischer Definitionen vom Neuhumanismus bis zur Gegenwart. In: Wirkendes Wort, 3, 443-466.
- Dawidowski, Christian (2009b): Das Filmdrama und der Spielfilm in der Schule um 1920. Legitimierungsstrategien und Kanonisierungsprozesse. In: Dawidowski, Christian/Korte, Hermann (Hrsg.): Umbrüche, Literaturkanon und Literaturunterricht in Zeiten der Modernisierung: Die 1920er und die 1960er Jahre. Vorträge des 3. Siegener Symposions zur literaturdidaktischen Forschung. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 87-112.
- Dawidowski, Christian (2013a): Darstellungen des Fremden in Lesebüchern des 20. Jahrhunderts. Eine Typologie. In: Dawidowski, Christian/Ehlers, Swantje (Hrsg.): Das Lesebuch als Bildungsmedium. Vorträge des Giessener Symposiums zur Lesebuchforschung. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 99-122.
- Dawidowski, Christian (2013b): Die nationale Volksbildung im niederen Schulwesen. Severin Rüttgers im Spiegel der Literaturpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts. In: Geschichte der Germanistik, 43/44, 97-107.
- Dawidowski, Christian (2013c): Was ist literarische Bildungsforschung? Anmerkungen zu Bildungsbegriffen in vergleichender Absicht. In: Dawidowski, Christian (Hrsg.): Bildung durch Dichtung/Literarische Bildung. Bildungsdiskurse literaturvermittelnder Institutionen um 1900 und um 2000. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 85-100.
- Dawidowski, Christian (2014): Gegenwartsschrumpfung. Über die Zeit des Lesens in der Literaturvermittlung des 19. Jahrhunderts. In: Standke, Jan (Hrsg.): Gebundene Zeit. Zeitlichkeit in Literatur, Philologie und Wissenschaftsgeschichte. Heidelberg: Winter, 555-566.
- Dawidowski, Christian (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Paderborn: UTB.
- Dawidowski, Christian (2017): Was heißt und zu welchem Ende studiert man Fachgeschichte? Beginn einer methodologischen Selbstreflexion in der Literaturdidaktik. In: Dawidowski, Christian/Schmidt, Nadine J. (Hrsg.): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis. Frankfurt a. M.: Peter Lang (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 71), 9-34.
- Dawidowski, Christian/Junge, Manuel (2014): Das Bild des Fremden und des Migranten in deutschen Lesebüchern. In: Dawidowski, Christian (Hrsg.): Literatur, Lesen und Migration. Schwerpunkttheft der IMIS-Studien, 103-120.
- Dawidowski, Christian/König, Christoph (2013): Forschungsstelle 'Vergleichende Fachgeschichte' der Universität Osnabrück. In: Geschichte der Germanistik, 43/44, 33-35.

- Dawidowski, Christian/Lecke, Bodo (Hrsg.) (1988ff.): Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Dawidowski, Christian/Schmidt, Nadine J. (Hrsg.): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis. Frankfurt a. M.: Peter Lang (= Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 71).
- Frank, Horst J. (1973): Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945. München: Hanser.
- Goer, Charis/Köller, Katharina (Hrsg.) (2014): Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. Paderborn: UTB.
- Graf, Werner (1997): Lesen und Biographie. Eine empirische Fallstudie zur Lektüre der Hitlerjugendgeneration. Tübingen: Francke.
- Grömminger, Arnold (Hrsg.) (2002): Geschichte der Fibel. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Helmers, Hermann (Hrsg.) (1969): Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: WBG.
- Heuer, Julia (2015): Gegenwartsprosa im Literaturunterricht. Eine diskursanalytische Studie zur literaturdidaktischen Auswahlpraxis in den 1950er und 1970er Jahren. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hohmann, Joachim (1991): Frauen und Mädchen in faschistischen Lesebüchern und Fibeln. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Jakob, Hans-Joachim (2009): Vom natürlichen Widerstand des historischen Textes gegen seine empirische Auswertung. Quellenkritische Skizze zur historisch-empirischen Schulkanonforschung an einer Reihe von Beispielen. In: Dawidowski, Christian/Korte, Hermann (Hrsg.): Literaturdidaktik empirisch. Aktuelle und historische Aspekte. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 169-190.
- Jakob, Hans-Joachim (2010): Zahlenjagd. Zu den empirischen Anteilen in Untersuchungen zum Deutschlesebuch im 19. und frühen 20. Jahrhundert. In: Ehlers, Swantje (Hrsg.): Empirie und Schulbuch. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Jordan, Stefan (2013): Theorien und Methoden der Geschichtswissenschaft. Paderborn: UTB.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2010): Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3-86.
- Köhnen, Ralph (Hrsg.) (2011): Einführung in die Deutschdidaktik. Stuttgart: Metzler.
- Kopp, Detlev (1994): (Deutsche) Philologie und Erziehungssystem. In: Fohrmann, Jürgen/Voskamp, Wilhelm (Hrsg.): Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert. Stuttgart: Metzler, 669-741.
- Kopp, Detlev/Nikolaus Wegmann (1987): Die deutsche Philologie, die Schule und die Klassische Philologie. Zur Karriere einer Wissenschaft um 1800. In: Deutsche Vierteljahrsschrift, Sonderheft, 123-151.
- Korte, Hermann (2007): „Meine Leserei war maßlos“. Literaturkanon und Lebenswelt in Autobiographien seit 1800. Göttingen: Wallstein.
- Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka/Jakob, Hans-Joachim (2007): Der deutsche Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens von 1820 bis 1870. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka/Jakob, Hans-Joachim (2011): Der deutsche Lektürekanon an höheren Schulen Westfalens von 1871 bis 1918. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Landwehr, Achim (2008): Historische Diskursanalyse. Frankfurt a. M.: Campus.
- Lange, Günter/Weinhold, Swantje (Hrsg.) (2007): Grundlagen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1993a): Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion. Weinheim: DSV.
- Lenzen, Dieter (1993b): Zum Stand der Historiographiediskussion in Geschichtswissenschaft und Pädagogik. In: ders. (Hrsg.): Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion. Weinheim: DSV, 7-24.
- Matthias, Adolf (1907): Geschichte des Deutschen Unterrichts. München: Beck.
- Mikota, Jana (2006): Mädchenbildung in Lesebüchern des ausgehenden 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts. In: Korte, Hermann/Zimmer, Ilonka (Hrsg.): Das Lesebuch 1800-1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 197-213.
- Müller, Johannes (1882): Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha: Thienemann.
- Müller-Michaels, Harro (1980): Positionen der Deutschdidaktik seit 1949. Berlin: Cornelsen.
- Müller-Michaels, Harro (2002): Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: DTV, 30-48.
- Oelkers, Jürgen (1999): Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. In: ZfPäd, 4, 461-484.
- Oelkers, Jürgen (2006): Anmerkungen zum Verhältnis von pädagogischer Historiographie und Bildungsgeschichte am Beispiel der deutschen ‚Einheitsschule‘. In: Casale, Rita et.al. (Hrsg.): Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen: Wallstein, 263-298.
- Paefgen, Elisabeth (1999): Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart: Metzler.
- Petrat, Gerhardt (1987): Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945. München: Ehrenwirth.
- Raumer, Karl von (1872): Vorrede zur ersten Auflage. In: ders. (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen classischer Studien bis auf unsere Zeit. Erster Theil. Gütersloh: Bertelsmann.
- Raumer, Rudolf von (1873): Der Unterricht im Deutschen. In: Raumer, Karl von: Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. Bd. III. Gütersloh: Bertelsmann, 99-246.
- Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hrsg.) (2010): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Rüsen, Jörn (1997): Was heißt: Sinn der Geschichte? In: Müller, Klaus/ders. (Hrsg.): Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien, Reinbek: Rowohlt, 17-47.

- Rüsen, Jörn (2013): *Historik. Theorie der Geschichtswissenschaft*, Köln et.al.: Böhlau.
- Schwalb, Angela (2000): *Mädchenbildung und Deutschunterricht. Die Lehrpläne und Aufsatzthemen der höheren Mädchenschulen Preußens im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Steinke, Ines (2003): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe et.al. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 319-330.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2007): *Geschichte der Pädagogik. Probleme und Status einer bildungshistorischen Gattung, diskutiert an Albert Rebles ‚Geschichte der Pädagogik‘*. In: Brinkmann, Wilhelm/Schulz-Gade, Herwig (Hrsg.): *Erkennen und Handeln. Pädagogik in theoretischer und praktischer Verantwortung*. Würzburg: Ergon, 105-130.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): *Historische Bildungsforschung*. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS, 135-153.
- White, Hayden (1990): *Die Bedeutung der Form. Erzählstrukturen in der Geschichtsschreibung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Zymek, Bernd (1995): *Evolutionistische und strukturalistische Ansätze einer Geschichte der Erziehung*. In: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 1: *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*. Stuttgart: Klett, 55-80.

## Lesen

### **Eine Schlüsselkompetenz im interdisziplinären Forschungsdiskurs**

#### **1. Vorstellung des Forschungsfeldes**

Das Lesen ist seit den 2000er Jahren verstärkt in den Fokus der Deutschdidaktik gerückt. Während vor der PISA-Studie „Lesen“ im Rahmen des *Schriftspracherwerbs* noch überwiegend ein Forschungsfeld der Grundschulpädagogik war, hat es durch die Large-Scale-Studien PISA, IGLU und DESI eine enorme Aufmerksamkeit sowohl in der öffentlichen Wahrnehmung wie auch im deutschdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Diskurs erfahren.

Alle drei Jahre führt seitdem der Bericht über die neusten PISA-Ergebnisse zu bildungspolitischen Debatten über die Qualität des Bildungssystems und mündet regelmäßig in Forderungen nach Verbesserungen des Unterrichts. Die PISA-Berichte haben zu tiefgreifenden Veränderungen im Bildungsmonitoring (z.B. Einführung von Bildungsstandards, Gründung des IQB), im fachdidaktischen Diskurs (z.B. empirische Wende, Erforschung von Lesefördermaßnahmen) und in der Schulpraxis (z.B. Bedeutung der Diagnostik, gezielte Lesetrainings) geführt. In der Folge von PISA erweiterte die Leseforschung ihren Fokus schließlich auch auf weitere Jahrgangsstufen, so dass heute ein relativ breites, gesichertes Wissen über optimale Leseförderung von der ersten Klasse bis zur Sekundarstufe I vorliegt.

Im Zuge der PISA-Debatte wird allerdings häufig übersehen, dass bereits zuvor eine umfangreiche Forschung zum Lesen existierte: Während international kognitive Prozesse des Lesens erforscht wurden (z.B. Wigfield/Guthrie 1997; Guthrie/Wigfield/VonSecker 2000; Hoover/Gough 1990), beschäftigte sich die deutschsprachige Forschung vor allem mit Buchmarktforschung und Lesesozialisation (vgl. z.B. Schön 1990; Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993; Bonfadelli/Fritz/Köcher 1993; Stiftung Lesen 1993, 2000, 2008; Eggert/Garbe 1995; Wieler 1997). Der deutschdidaktische Diskurs war insgesamt stark auf die Vermittlung von Literatur ausgerichtet. Dies hat sich in Folge der PISA-Debatte zum Teil verändert: In der universitären Lehre, aber auch im Fortbildungsbereich sowie in der Unterrichtspraxis spielt die Lesedidaktik heute eine wichtigere Rolle

und hat sich als eigenständiger Diskurs etabliert. Lesepsychologie und Lesesozialisation weisen eine enge Verflechtung mit der Lesedidaktik auf. Sie sind zwei der Bezugswissenschaften, die sich bis heute intensiv mit dem Lesen beschäftigen. Im Folgenden werden die wichtigsten Disziplinen kurz aufgeführt, die ein aktueller Forschungsüberblick zum Lesen ausführlich darstellt (Rautenberg/Schneider 2015):

Vereinzelte **kognitionspsychologische Untersuchungen** des Leseprozesses liegen bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts vor. Diese ersten empirischen Untersuchungen widmeten sich v.a. der Untersuchung von Blickbewegungen beim Lesen, so dass Huey schon 1908 das erste Lehrbuch der Psychologie und Pädagogik des Lesens vorlegt (vgl. Brem/Maurer 2015, 3-21). Die Kognitionspsychologie macht es sich zur Aufgabe, den hochkomplexen Vorgang des Lesens und seine interagierenden Teilprozesse zu untersuchen (vgl. Christmann 2015, 22-47). Kognitionspsychologische Modelle sind deshalb die Grundlage für Studien wie PISA und IGLU, sie sind aber auch Ausgangspunkt für die Entwicklung didaktischer Fördermaßnahmen.

Die **Kognitiven Neurowissenschaften** untersuchen die Verarbeitung von Informationen und kombinieren dabei Lese-Experimente mit Messungen von Hirnfunktionen (vgl. Brem/Maurer 2015, 3-21). Dies führt zu einem genaueren Verständnis kognitiver Verarbeitungsprozesse und zur Weiterentwicklung kognitiver Modelle des Lesens.

**Informationswissenschaftliche und computerlinguistische Ansätze** hingegen widmen sich der computerbasierten Imitation des Leseprozesses und erforschen mit Hilfe künstlicher Intelligenz Anwendungsbereiche des automatisierten Lesens, aber auch des automatischen Erkennens des Leseverhaltens, etwa durch die Analyse des Blickverhaltens (vgl. Dengel/Liwicki 2015, 48-62). Das könnte in Zukunft sowohl die Diagnose leseschwacher Schülerinnen und Schüler erleichtern – etwa durch Eye-Tracking – als auch für digitale Leseförderprogramme genutzt werden.

Moderne **sozial- und kommunikationswissenschaftliche Ansätze** knüpfen an die empirische Lesesozialisationsforschung an und unterlegen diese mit einer breiteren theoretischen Perspektive, die wiederum Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen bietet (vgl. Bonfadelli 2015, 63-84). Fragen nach Lesemotivation, Lesemodalitäten und Medienwirkung, ebenso wie der Einfluss unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen, werden auf der Mikro-Ebene der Leseforschung auch von Deutschdidaktikerinnen und Deutschdidaktikern untersucht (vgl. z.B. Rosebrock 2003; Graf 2007; Wieler 2010; Phillipp 2011). Auch in diesem Bereich wären deutschdidaktische Interventionsstudien sinnvoll, die die Gelingensbedingungen einer erfolgreichen schulischen Leseförderung im Hinblick auf die Entwicklung eines lesebezogenen Selbstkonzepts oder der Steigerung der Lesemotivation untersuchen (vgl. z.B. Streblov/Schiefele/Riedel 2012; Rosebrock 2012).

**Historisch-hermeneutische Ansätze** der Lese- und Leserforschung dagegen versuchen aus einer Metaperspektive heraus, die verschiedenen Ansätze der Buch-, Lese- und Leserforschung zu vergleichen und zu systematisieren (vgl. Rautenberg/Schneider 2015, 85-114).

Die unterschiedlichen Zugänge zur Untersuchung des Leseprozesses, des Lesers, der Lesebiographie, der Lesesozialisation und der Lesemedien zeigen, dass die lesedidaktische Forschung für Impulse anderer Forschungsfelder offen sein sollte. Hinsichtlich der deutschdidaktischen Zugänge scheint das verbindende Element der Fokus auf das (vor-)schulische Lesen zu sein.

## 2. Historische Betrachtung

### 2.1 Lesedidaktik vor PISA

Obwohl aus der Kognitionsforschung schon lange Ergebnisse vorlagen, wurden diese bis zum *PISA-Schock* kaum systematisch genutzt und von der Deutschdidaktik wenig rezipiert. Lediglich die Buchmarkt- und Lesesozialisationsforschung fand Eingang in den deutschdidaktischen Diskurs.

Problematisch ist rückblickend die aus dieser Tradition hervorgehende Forderung, die Schule müsse einen möglichst „unverschulden“ und „natürlichen“ Zugang zur Praxis des Lesens vermitteln (Hurrelmann 1994, 13). Zwar kann „die Sicherung der Lesemotivation, die Vermittlung von Lesefreude und Vertrautheit mit Büchern, die Entwicklung und Stabilisierung von Lesegewohnheiten“ (ebd.) nach wie vor als langfristiges Ziel didaktischen Handelns gelten, dies wäre im Hinblick auf eine Förderung jedoch zu kurz gedacht. Heute wird die Notwendigkeit einer systematischen Leseförderung auf der Prozessebene betont, da Ziele wie diese nur auf Basis einer soliden Lesekompetenzentwicklung erreicht werden können. Die „unverschulte“ Zugangsweise sollte Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern die Möglichkeit bieten, sich das Lesen als kulturelle Ressource zu erschließen, führte ihnen das Lesen aber eher als kulturelle Praxis einer anderen sozialen Gruppe vor (Pieper/Rosebrock/Wirthwein/Volz 2004). Zu optimistisch waren demnach Annahmen wie die von Haas (1993), die richtige Buchauswahl und Unterrichtsmethodik führten zwangsläufig zu einer Steigerung der Lesekompetenz. Methodische Zugänge wie die Handlungs- und Produktionsorientierung erlebten in den 90er Jahren als scheinbar einzig adäquate Unterrichtsmethodik ihren Einzug in den Deutschunterricht. Sie war vornehmlich gegen den herkömmlichen Literaturunterricht gerichtet, der durch einen analytischen Zugang zu kanonisierten Texten gekennzeichnet war. Forderungen nach einem primär handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterricht greifen aus heutiger Sicht zu kurz, da sie die Prozesse des Lesens auf hierarchieniedrigen Ebenen vernachlässigen. Wie PISA und IGLU zeigen, ist es aber bislang trotz des erweiterten Wissens noch nicht gelungen, sozioökonomische und soziokulturelle Nachteile zu kompensieren. Rückblickend kann man konstatieren, dass die lesesozioologisch motivierte Deutschdidaktik wichtige Impulse für die Entwicklung des Faches ins-

gesamt geliefert hat: So finden sich in den Debatten der 1990er Jahre bereits Forderungen nach einer zielgruppenspezifischen Leseförderung mit kindgerechten Lesetexten, etwa durch den Einbezug von Kinder- und Jugendliteratur in den Unterricht und die Lehrerbildung. Die Erkenntnis Hurrelmanns, Leseförderung brauche vielleicht weniger Literaturwissenschaft als eine Fachdidaktik von hoher Professionalität, markiert einen Einschnitt im Selbstverständnis der Fachdidaktik (Hurrelmann 1994, 22). Die Auswahl passender Lesestoffe als wichtige Gelingensbedingung der schulischen Leseförderung hat bis heute ihre Berechtigung.

Nur wenige Deutschdidaktiker wiesen schon in den 90er Jahren auf die häufig zu geringe Passung von Lesestoff und Lesekompetenz hin: „Die Dunkelziffer derer, denen die Unverständlichkeit von Texten das Lesen völlig verleidet hat, dürfte groß sein.“ (Marenbach 1993, 39) Vereinzelt finden sich in der deutschdidaktischen Literatur dieser Zeit Erkenntnisse, die der psychologischen Leseforschung entstammen, etwa zur Temposteigerung als zentrales Element des Leseunterrichts (Weber 1993, 15) und zur Etablierung eines „Sichtwortschatzes“ (Hölsken 1993, 47). Als erstes systematisches „Trainingsprogramm“, das sich im deutschsprachigen Raum etablierte, darf Bambergers *Leseolympiade* (Bamberger 2000) gelten, die darauf ausgelegt war, dass jedes Kind wöchentlich ein Buch liest. Durch eine regelmäßige Überprüfung des Fortschritts in der Lesegeschwindigkeit sollte der Erfolg der Maßnahme überprüft werden. Aus heutiger Sicht und vor dem Hintergrund zahlreicher Studien zum sog. „Silent reading“ (vgl. den Überblick von Hiebert/Reutzel 2010) muss Bambergers VIELLESEPROGRAMM gerade im Hinblick auf schwache Leser kritisch gesehen werden. Nichtsdestotrotz zeigte es die Notwendigkeit von Interventionen, um die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler zu steigern.

## 2.2 Der PISA-Schock

Von einschneidender Bedeutung in der Geschichte der Lesedidaktik war der sogenannte „PISA-Schock“, der die Schwachpunkte des deutschen Bildungssystems offenlegte. Durchschnittlich lagen die Leistungen der deutschen Jugendlichen signifikant unter dem Mittelwert der OECD-Mitgliedsstaaten. Neben dem schlechten Abschneiden insgesamt erregte besonders die überdurchschnittlich hohe Leistungsstreuung zwischen den schwächsten und den stärksten Schülerinnen und Schülern besondere Aufmerksamkeit. Der Anteil von fast einem Viertel besonders schwach lesender Schülerinnen und Schüler, die nur ein basales Niveau erreichten, war besorgniserregend (Stanat et al. 2002, 7-9). Dass die deutschen Jugendlichen besonders beim „Reflektieren und Bewerten“ die größten Schwächen aufwiesen, deutete auf einen Unterricht hin, der die Schülerinnen und Schüler zu wenig aufforderte, eigenständig die Bedeutung von Texten zu klären, anspruchsvolle Fragen zu beantworten oder ihre eigene Meinung zu äußern. Diese Annahme erhärtete sich auch in späteren PISA-Studien (Hertel et al. 2009, 113ff.).

Die starke Fokussierung auf die Steigerung der Lesemotivation im deutschdidaktischen Diskurs der 1990er Jahre fand keinen Niederschlag in den Ergebnissen

der ersten PISA-Studie. Im Gegenteil, der Anteil der Jugendlichen, die angaben, nicht zum Vergnügen zu lesen, war in Deutschland mit 42 Prozent besonders hoch (Stanat et al. 2002, 10).

Problematisch war auch, dass es den Lehrkräften offenbar überwiegend nicht gelang, schwache Leseleistungen zu diagnostizieren und Risikoschülerinnen und -schüler als solche zu erkennen und angemessen zu fördern (ebd.).

Neben diesen niederschmetternden Ergebnissen gab es in PISA 2000 jedoch bereits Hinweise auf mögliche didaktische Maßnahmen, die für eine gezielte Förderung der Leseleistungen geeignet waren. So zeigte sich beispielsweise, dass kompetente Leserinnen und Leser über ein breites Wissen effektiver Lesestrategien verfügten (Stanat 2002, 19), die sie flexibel zur Informationsentnahme und Zielerreichung einsetzen konnten.

Für eine primär auf den Literaturunterricht ausgerichtete Deutschdidaktik war ein solcher auf Informationsentnahme fokussierter Lesekompetenzbegriff, wie er der PISA-Studie zugrunde lag, fremd:

Lesekompetenz ist mehr als einfach nur lesen zu können. PISA versteht Lesekompetenz als ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, als Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten und als Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Der PISA-Test erfasst, inwieweit Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, geschriebenen Texten gezielt Informationen zu entnehmen, die dargestellten Inhalte zu verstehen und zu interpretieren sowie das Material im Hinblick auf Inhalt und Form zu bewerten. Dabei wird eine breite Palette verschiedener Arten von Texten eingesetzt, die neben kontinuierlichen Texten wie Erzählungen, Beschreibungen oder Anweisungen auch nichtkontinuierliches Material wie Tabellen, Diagramme oder Formulare umfasst. (Stanat et al. 2002, 7)

Dieser stark instrumentelle, auf pragmatische Textsorten und den kognitiven Leseprozess ausgerichtete Lesekompetenzbegriff leitet sich im Wesentlichen aus den Theorien von Kintsch und van Dijk ab (Kintsch 1988, 1998; Kintsch/van Dijk 1978) und wird im deutschsprachigen Raum weiter ausdifferenziert und didaktisch nutzbar gemacht (z.B. Christmann/Groeben 2002, 150-166). Im Wesentlichen unterscheiden die Modelle drei Ebenen der mentalen Textrepräsentation bzw. Verstehentiefen: eine wörtliche, eine propositionale und eine situative. Die Leseleistung von Schülerinnen und Schülern wurde im Rahmen der PISA-Testungen auf Basis dieses Lesekompetenzbegriffs operationalisiert. Das zeigt sich unter anderem darin, dass PISA-Tests einerseits Aufgaben beinhalten, für die textimmanente Leseprozesse (wörtliche und propositionale Ebene) ausreichen, aber auch solche, für die textexternes Wissen herangezogen werden muss (situative Ebene). Von der lesesozioologisch geprägten Leseforschung und Lesedidaktik wurde diese Verengung des Lesens auf kognitive Prozesse der PISA-Hauptstudie angegriffen und auf die Bedeutung motivationaler und sozialer Aspekte für die didaktischen Schlussfolgerungen hingewiesen (Hurrelmann 2002, 7). Doch auch PISA 2000 betont in den vertiefenden Analysen die große Bedeutung individuel-

ler Voraussetzungen – kognitive Fähigkeiten, intrinsische Lesemotivation, Vorwissen, (meta)kognitives Strategiewissen, thematisches Interesse – sowie des familiären Hintergrunds – Bildungsabschluss der Eltern, sozioökonomischer Status, kulturelles und soziales Kapital (Schaffner/Schiefele/Schneider 2004, 197- 242; vgl. auch Groeben 2002, 11-20). Damit liefern die Gesamtergebnisse aus der ersten PISA-Studie eine breite empirische Befundlage, auf der didaktische Überlegungen aufbauen konnten. Allmählich wurde dieses Potential in der Deutschdidaktik erkannt und für den Deutschunterricht nutzbar gemacht (vgl. etwa die „Praxis Deutsch“-Hefte zum Lesen 176/2002, 187/2004, 189/2005, 194/2005, 199/2006). Die bislang einflussreichste didaktische Publikation „Grundlagen der Lesedidaktik“ von Rosebrock und Nix erschien erstmals 2006 und liegt inzwischen in der 8. (mehrmals überarbeiteten) Auflage vor. Ausgehend von einem dreigeteilten Modell des Lesens, das die in der Kognitionspsychologie unterschiedenen Teildimensionen des Lesens vereinfacht darstellt, entwickelten Rosebrock und Nix einen systematischen Überblick über die bis dahin gängigen Konzepte der Lesedidaktik und der Leseförderung (Rosebrock/Nix 2006). Rosebrock fasst die Aufgaben, die sich der Leseforschung und in Folge der Lesedidaktik stellen, zu drei zentralen, übergeordnete Forschungsfragen zusammen:

Erstens brauchen wir eine Idee vom Verlauf des Erwerbs von Leseleistungen, also eine Perspektive, in der die Sozialisationsprozesse, die zum Lesen führen, bedacht werden. [...] Zweitens brauchen wir eine Auffächerung all der Teilkomponenten, die für gute Leseleistungen notwendig sind, also einen systematischen Blick auf Lesekompetenz. Und drittens sollten diese beiden Perspektiven wieder aufeinander treffen bei einer didaktischen Umsetzung des Themas, nämlich bei der Frage, wie förderliche Bedingungen für das Lesen tatsächlich etabliert werden können. (Rosebrock 2012, 2)

Diese Forschungsfragen haben auch heute noch ihre Berechtigung: Sozialisationsprozesse werden im Augenblick nur wenig erforscht. Mit den Forschungsergebnissen von Pieper/Rosebrock/Wirthwein/Volz (2004) und Philipp (2010) sowie den zusammenfassenden Überblickswerken von Graf (2007), Garbe/Philipp/Ohlsen (2009), Garbe/Holle/Jesch (2009) und Philipp (2011) scheint das Thema vorläufig eine Sättigung erreicht zu haben. Nur wenige Forschungsergebnisse liegen zum individuellen Erwerb von Leseleistungen vor. Zwar geben die Large-Scale-Studien Einblicke in durchschnittliche Leistungen einer bestimmten Kohorte (Altersgruppe oder Jahrgangsstufe), jedoch fehlen Längsschnittstudien, die Erwerbsprozesse genauer beschreiben und Ansatzpunkte für die Entwicklung gezielter Interventionen bieten.

Nach wie vor gilt das theoretische Modell von Kintsch als Ausgangspunkt der aktuellen Forschung. Während die grundlegenden Teildimensionen (wörtliche, propositionale und situative Ebene) empirisch gut abgesichert sind, gehen aktuelle Forschungen (quasi-)experimentell vor, um einerseits die benötigten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten weiter auszudifferenzieren und um andererseits die Funktion der beim Lesen betroffenen Gehirnareale zu klären (z.B. Friederici 2003; zusammenfassend Kweldju 2015). So liegen beispielsweise Studien vor, die Vorläuferfähigkeiten des Lesens wie etwa die phonologische Bewusstheit

(z.B. Schneider/Näslund 1999; Schneider/Berger 2012) oder die morphologische Bewusstheit (zusammenfassend Bangel/Müller 2013) untersuchen. Zahlreiche Studien widmen sich der Beziehung zwischen Wortschatz und Leseverstehen (z.B. Hart/Risley 2003; Suggate/Reese/Lenhard/Schneider 2018; Dolginsöz 2016). Aktuell wenden sich Forscherinnen und Forscher verstärkt auch dem Verstehen diskontinuierlicher Texte (z.B. Flack/Horst 2017; Schnotz/Wagner 2018), dem Umgang mit multiplen Texten (Bräten/Strømsø 2011) und Wechselbeziehungen zwischen Lesen und Schreiben zu (z.B. Graham/Herbert 2011).

Neben der Entwicklung und Untersuchung effektiver Lesefördermaßnahmen auf Basis der bislang gewonnenen Erkenntnisse der Lesepsychologie ist die Etablierung von langfristigen Lesecurricula in Schulen ein Aufgabenfeld der Deutschdidaktik (Krug/Nix 2015; siehe 3.2).

### 3. Aktueller Stand der Forschung

#### 3.1 Large-Scale-Studien – Bildungsmonitoring

Die erste PISA-Studie markiert den Anfang einer Veränderung des deutschen Bildungssystems, als deren Kern der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung beschrieben werden kann. Durch standardisierte Tests sollen die erreichten Kompetenzniveaus von Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Bereichen überprüft werden und Rückschlüsse auf den Erfolg des Bildungssystems zulassen (Köller 2008, 59). Lesen avanciert in diesem Rahmen zu einer der zentralen Schlüsselkompetenzen. Damit ist eine erhebliche Aufwertung des Lesens sowohl in der Deutschdidaktik wie auch in den anderen Bildungswissenschaften verbunden.

Inzwischen wird die Lesekompetenz deutscher Schülerinnen und Schüler auf drei verschiedenen Ebenen des Bildungssystems getestet: international, national und auf Schul- und Klassenebene.

##### 3.1.1 Internationale Schulleistungsstudien zum Lesen: *PISA und IGLU*

Im Rahmen von **PISA** wird alle drei Jahre neben mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen die Lesekompetenz anhand einer repräsentativen Stichprobe erhoben. Alle neun Jahre bildet die Lesekompetenz den Schwerpunkt der jeweiligen PISA-Studie (so z.B. 2000, 2009, 2018). Inzwischen ist es gelungen, die Lesekompetenz der deutschen Jugendlichen so weit anzuheben, dass sie signifikant über dem OECD-Durchschnitt liegt (Reiss et al. 2016).

Um auch über andere Altersgruppen und Kompetenzen Aussagen treffen zu können, folgten weitere Studien, die das Bildungssystem im Hinblick auf zentrale Schlüsselkompetenzen analysieren sollten: Seit 2001 wird in fünfjährigem Rhythmus die Lesekompetenz der Viertklässler an deutschen Grundschulen im Rahmen von **IGLU/PIRLS** erhoben. Ebenso wie in PISA werden neben der Lesekompetenz das Leseselbstkonzept, die Lesemotivation und das Leseverhalten der Kinder mit Hilfe eines Schülerfragebogens erhoben. Im Gegensatz zu PISA verursachten

die ersten Ergebnisse aus der IGLU-Studie jedoch weitaus geringeres Aufsehen, zeigte sich doch, dass im internationalen Vergleich nur drei Länder die Leseleistungen der deutschen Grundschülerinnen und Grundschüler signifikant übertrafen (Bos et al. 2003, 10). Im Verlauf der IGLU-Erhebungen seither lässt sich beobachten, dass die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler insgesamt stabil geblieben sind, es anderen Staaten jedoch besser gelungen ist, innerhalb von 15 Jahren signifikante Verbesserungen zu erzielen. Die relative Position Deutschlands bei IGLU hat sich deshalb verschlechtert: Inzwischen sind es 13 Länder, deren Vierklässlerinnen und Vierklässler signifikant bessere Leistungen erreichen als die deutschen (Bos et al. 2017, 14).

### 3.1.2 Nationale Schulleistungsstudien: *IQB-Bildungstrend* und *DESI*

PISA und IGLU wurden in den ersten Jahren um nationale Ergänzungsstudien erweitert (PISA-E und IGLU-E). Durch die Plöner Beschlüsse hat die KMK im Jahr 2006 eine Gesamtstrategie zur Qualitätssicherung vorgelegt, die daran anknüpfend ein nationales Bildungsmonitoring auf Grundlage der Bildungsstandards vorsieht (Köller 2008, 65). Seit 2009 (Sekundarstufe I) und 2011 (Grundschule) werden regelmäßig Ländervergleiche durchgeführt, die unter anderem die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler erheben (Köller 2008, 66). Wesentliche Vorteile dieses nationalen Bildungsmonitorings (zunächst unter dem Namen *Ländervergleich*, ab 2015 als *IQB-Bildungstrend*) sind eine stärkere Anpassung an curriculare Besonderheiten der Fächer, an das System der Fächeraufteilung in Deutschland und der Einbezug anderer Kompetenzbereiche, z.B. Hörverstehen, Schreiben und Sprachbetrachtung (Köller 2008, 67).

Bereits 2001 wurde von der Kultusministerkonferenz die sogenannte **DESI-Studie** in Auftrag gegeben, die die sprachlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe in Deutsch und Englisch breiter erfassen sollte und im Unterschied zu PISA enger an den curricularen Rahmen deutscher Schulen angepasst war. Einmalig wurden 2003/2004 rund 11.000 Schülerinnen und Schüler getestet und zwar gegen Anfang des Schuljahres und ein zweites Mal gegen Ende. In Bezug auf die Lesekompetenz fanden sich hier ähnlich unbefriedigende Ergebnisse wie in der ersten PISA-Studie. Für die Deutschdidaktik und Deutschlehrkräfte besonders aufrüttelnd ist die Tatsache, dass die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler innerhalb eines Schuljahres nicht messbar anzusteigen scheint (Gailberger/Willenberg 2008, 60-71).

### 3.1.3 Vergleichsarbeiten auf Schul- und Klassenebene: *VERA*

Während die internationalen und nationalen Schulleistungsstudien als Instrumente des Systemmonitorings fungieren, sollen die flächendeckenden Vergleichsarbeiten (**VERA**) dazu dienen zurückzumelden, ob individuelle Schülerinnen und Schüler die in den Standards festgelegten Leistungserwartungen einlösen können (Köller 2008, 60). Seit 2009/2010 beteiligen sich alle Bundesländer an den jährlichen Lernstandserhebungen aller allgemeinbildenden Schulen in der 3. und 8. Jahrgangsstufe. Auch in VERA nimmt die Erhebung der Lesekompetenz eine zentrale Rolle ein, da sie neben weiteren Kompetenzen im Rahmen eines

jeden VERA-Deuschtests erhoben wird (IQB 2016). Die Leistungsrückmeldungen aus VERA sollen außerdem zentraler Bestandteil eines datengestützten Entwicklungskreislaufs an einzelnen Schulen sein und Lehrkräften Feedback zum Leistungsstand ihrer Klasse geben. Dadurch soll sich die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte weiterentwickeln, pädagogische Interventionen und Fördermaßnahmen angeregt und begründet sowie und eine kooperative Unterrichtsentwicklung im Kollegium angestoßen werden (IQB 2016).

Im Überblick lassen sich die einzelnen Maßnahmen des Bildungsmonitorings wie folgt darstellen:

Tab. 1: Übersicht über die Studien des Bildungsmonitorings (vgl. IQB 2016, ergänzt um DESI)

	<b>Internationale Schulleistungsstudien</b>	<b>Nationale Schulleistungsstudien</b>		<b>Vergleichsarbeiten/Lernstandserhebungen</b>
<b>Studie(n)</b>	<b>PISA, IGLU/PIRLS</b>	<b>KMK-Ländervergleich bzw. Bildungstrend</b>	<b>DESI</b>	<b>VERA</b>
<b>Design</b>	Stichprobenziehung	Stichprobenziehung	Stichprobenziehung	Vollerhebung: alle Schüler/-innen einer Jahrgangsstufe
<b>Häufigkeit</b>	alle 3-5 Jahre	alle 5 Jahre (Grundschule) bzw. 3 Jahre (Sek. I)	einmalig (2003/04)	jährlich
<b>Hauptziel</b>	Systemmonitoring	Systemmonitoring	Systemmonitoring	Unterrichts- und Schulentwicklung
<b>Evaluations-ebene</b>	Staaten	Länder der Bundesrepublik	Schularten	Schulen, Lerngruppen bzw. Klassen
<b>Durchführung</b>	externe Testleiter/-innen	externe Testleiter/-innen	externe Testleiter/-innen	in der Regel Lehrkräfte
<b>Auswertung</b>	zentral	zentral	zentral	Lehrkräfte dezentral sowie Landesinstitute
<b>Ergebnisrückmeldung</b>	nach ca. 3 Jahren	nach ca. 1 Jahr	nach ca. 3 Jahren	Sofortrückmeldungen im Anschluss an die Dateneingabe; differenzierte Rückmeldungen folgen

Das breit angelegte Bildungsmonitoring, das seit der ersten PISA-Studie etabliert worden ist, bildet eine wesentliche Grundlage für jede deutschdidaktische Forschungsarbeit. Zu keiner anderen Kompetenz, die der Deutschunterricht vermittelt, liegen empirisch ähnlich gut gesicherte Ergebnisse vor wie zum Lesen. Im Unterschied zu anderen Kompetenzbereichen, für die kaum empirisch abgesicherte Kompetenzstrukturmodelle entwickelt wurden und für die diese Grundlagenforschung erst noch geleistet werden muss, kann sich die Lesedidaktik deshalb auf Interventionsstudien fokussieren.

### 3.2 Interventionsstudien

Die vertiefenden Auswertungen der ersten PISA-Studie zeigen sowohl durch korrelative Zusammenhänge wie auch Strukturgleichungsanalysen, welche zentralen individuellen Einflussfaktoren neben sozioökonomischem und kulturellem Status der Eltern die Leseleistung beeinflussen: Kognitive Fähigkeiten, intrinsische Lesemotivation, Vorwissen, metakognitives Strategiewissen, Dekodierfähigkeit und thematisches Interesse (Schaffner/Schiefele/Schneider 2004, 227-237). Diese Ergebnisse lassen zunächst verschiedene Interventionen plausibel erscheinen, um die Leseleistung von Schülerinnen und Schülern zu steigern – etwa Bambergers *Leseolympiade*. Nachdem sich die kognitiven Fähigkeiten, das Vorwissen und das thematische Interesse im Deutschunterricht nur wenig beeinflussen lassen, bleiben das metakognitive Strategiewissen, die Dekodierfähigkeit sowie die intrinsische Lesemotivation als Ansatzpunkte für die schulische Leseförderung. Zu bedenken ist dabei allerdings, dass sich Kompetenzerleben und Motivation gegenseitig beeinflussen. Während Erfolge beim Lesen motivieren, demotivieren Misserfolge (vgl. McElvany/Kortenbruck/Becker 2008; Möller/Schiefele 2004). Erfolge wiederum sind nur dann möglich, wenn die Prozessebene des Lesens ohne größere Anstrengungen bewältigt wird.

Das von Rosebrock und Gold durchgeführte DFG-Projekt *Leseflüssigkeit* stellte eine stark auf die Steigerung der Dekodierfähigkeit und Leseflüssigkeit gerichtete Maßnahme („Lautlesetandems“) einer Maßnahme gegenüber, die auf die Steigerung der Lesemotivation („Stille Lesezeiten“) gerichtet war (Rosebrock/Riekman/Nix/Gold 2010, 33-58). Es zeigte sich, dass nur die Lautlesetandems substantielle Zuwächse in der Leseflüssigkeit und im Textverstehen erzielen konnten. Weder die Kontrollgruppe mit regulärem Deutschunterricht noch die Interventionsgruppe mit den stillen Lesezeiten profitierte innerhalb des 15-Wochen-Zeitraums (ebd., 52). In keiner der drei Gruppen kam es zu einem Zuwachs in der Lesemotivation oder des lesebezogenen Selbstkonzepts. Dies zeigt, dass bei plausiblen Kausalannahmen wie „Viellesen führt zu einer Steigerung der Lesekompetenz und Lesemotivation“ Vorsicht geboten ist und sorgfältig durchgeführte Interventionsstudien handlungsleitende Impulse setzen können. Ergebnisse zur Steigerung der Leseflüssigkeit in der dritten Jahrgangsstufe geben Gold/Behrendt/Lauer-Schmaltz/Rosebrock (2013).

Neben der Förderung der Leseflüssigkeit haben sich auch Interventionen als zielführend und effektiv erwiesen, die Lesestrategien trainieren. Ein frühes Beispiel

im deutschsprachigen Raum ist das Lesestrategietraining *Wir werden Textdetektive* von Gold/Mokhlesgerami/Rühl/Schreblowski/Souvignier (2006).

Sie konnten zeigen, dass das systematische Training von Lesestrategien wirkungsvoll ist, jedoch an die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler angepasst werden muss (Gold/Souvignier 2012, 175). Etliche Nachfolgeprojekte konnten dies bestätigen. Für eine nachhaltige Förderung hat sich die Kombination von kognitiven mit metakognitiven Strategien als sinnvoll erwiesen (Stöger/Sontag/Greindl 2012, 152-155). Schülerinnen und Schüler, denen in einem Strategietraining mit Sachtexten nur Lesestrategien vermittelt wurden, erreichten zwar in der unmittelbaren Trainingssituation ähnliche oder bessere Zuwächse wie Kinder, denen zusätzlich metakognitive Selbstregulationsstrategien vermittelt worden waren, im Follow-up-Test zeigte sich jedoch, dass die Kombinationsvariante besonders nachhaltige und stabile Effekte hatte.

Inzwischen liegen etliche Studien vor, die die Effekte von Leseflüchtigkeits-, Lesestrategie-, Lesemotivations- und Selbstregulationstrainings untersucht haben. Einen Überblick über wichtige empirisch validierte Studien gibt der Sammelband von Philipp/Schilcher 2012. Der Gegenstand der darin vorgestellten Studien und Trainings ist unterschiedlich:

Lautlesetandems	Rieckmann/Behrendt/ Lauer-Schmaltz	Leseflüchtigkeit
Lesen im Leseteam	Munser-Kiefer	Leseflüchtigkeit und -strategien
PALS	Philipp	Leseflüchtigkeit und -strategien
LekoLemo	Streblow/Schiefele/Riedel	Lesekompetenz Lesemotivation
Selbstreguliertes Lesen mit Sachtexten	Stöger/Sontag/Greindl	Selbstregulation Lesestrategien
RESL (Burg Adlerstein)	Pissarek/Schilcher/ Pronold-Günthner	Selbstregulation Lesestrategien
Text- und Lesedetektive	Gold/Souvignier	Lesestrategien
CORI (Concept-oriented Reading)	Philipp	Lesemotivation Lesestrategien

Alle diese Programme konnten in ihrer Wirksamkeit belegt werden, so dass sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarstufe 1 belastbare Ergebnisse vorliegen, die als Ausgangspunkt für den Einsatz in der alltäglichen Unterrichtspraxis dienen können.

Studien wie diesen liegt stets ein ähnliches Forschungsdesign zugrunde, mit dem sich die Effektivität einer Maßnahme in Form einer kontrollierten Trainingsstudie überprüfen lässt (sog. Prä-Post-Follow-up-Design). Während PISA und IGLU den Ist-Stand von Schülerleistungen in Form einer Statusdiagnostik ermitteln, ist im Falle von Interventionen eine Verlaufsdagnostik nötig, die es zum Ziel hat,

Entwicklungen zu dokumentieren (Lenhard/Lenhard 2017, 176). In der Regel werden hier zwei Gruppen miteinander verglichen: eine, die eine spezifische Trainingsmaßnahme erprobt, und eine, die regulären Deutschunterricht oder eine andere Trainingsmaßnahme durchführt. (Krauss/Bruckmaier/Schmeisser/Brunner 2015, 622; Knott 2018). Alle teilnehmenden Gruppen werden vor und nach dem Trainingszeitraum beobachtet. Da die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler währenddessen mehrmals mittels aussagekräftiger Testinstrumente (standardisierte Lesetests, Fragebögen, Interviews etc.) erhoben wird, lassen sich schließlich unmittelbare Aussagen über die Entwicklung einer Gruppe und die Effektivität einer Maßnahme in Relation zur jeweiligen Vergleichsgruppe treffen. Solche „Value-added-Modelle gelten heute als *state of the art*, wenn es um die quantitative Abschätzung der Wirksamkeit des Unterrichts geht“ (Helmke 2014, 812). Untersuchungen wie diese stellen keine bloße Output-Beschreibung des gegenwärtigen Lesekompetenzstandes einer Schülerkohorte dar, wie es etwa bei IGLU und PISA der Fall ist, sondern zielen direkt auf „handlungsrelevantes Wissen zur Optimierung von Lern- und Unterrichtsprozessen“ (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung o.J.).

### 3.3 Entwicklung von Lesetests

Damit Leseleistungen im Rahmen des Unterrichts oder von Interventionsstudien mit vertretbarem Aufwand möglichst präzise gemessen werden können, werden Testinstrumente benötigt, die Lesekompetenz basierend auf einem theoretisch begründeten Konzept valide messen können. Hierbei kann grob zwischen Leseflüchtigkeits- und Leseverstehenstests unterschieden werden. Obgleich für beide Bereiche inzwischen eine Vielzahl etablierter Verfahren zur Verfügung steht (z.B. SLS 2-9; ELFE II 1-7; LGVT 6-12; vgl. zur Übersicht Pissarek/Pronold-Günthner 2018, 122f; Lenhard/Lenhard 2017, 185), ist und bleibt die Entwicklung und Normierung von Lesetests ein wichtiger Forschungsbereich der Deutschdidaktik. Neue Erkenntnisse der Grundlagenforschung machen es beispielsweise erforderlich, Testinstrumente anzupassen oder Tests für bislang unberücksichtigte Teilkompetenzen neu zu entwickeln. Regelmäßig sind außerdem Erhebungen zur Neunormierung nötig. Aktuelle Entwicklungen versuchen etwa, neben dem Leseprozess an sich (z.B. ProDi-L, Richter/Naumann/Isberner/Neeb/Knoepke 2017), Teilfacetten der Lesekompetenz adaptiv zu testen (z.B. FALKE, Schwabe/McElvany, in Vorb.; BYLET, Schilcher/Wild/Hilbert/Kraus, in Vorb.). Sie variieren gezielt das Niveau von Textabschnitten und Aufgaben, um detailliertere Aussagen über Schülerleistungen treffen zu können.

#### 4. Exemplarische Studien

Neben den inzwischen weithin bekannten Studien (s.o.) gibt es im Rahmen größerer Interventionen wie etwa dem BISS-Programm (Bildung in Sprache und Schrift), des EU-Projekts ELIS (Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen), das in vier Ländern (Österreich, Italien-Südtirol, Rumänien, Deutschland) durchgeführt wurde, und der bayerischen Leseinitiative Implementationsstudien, die bewährte Leseförderverfahren aufgreifen und so zuschneiden, dass sie flächendeckend in einer Region oder einem Bundesland von geschulten Lehrkräften durchgeführt werden können. Auch diese Implementationen werden durch ein Prä-Post-Follow-up-Design kontrolliert, um zu sehen, ob auch dann Effekte zu verzeichnen sind, wenn die engmaschige wissenschaftliche Begleitung nicht mehr möglich ist.

Im Rahmen von BISS hat Gailberger (2017) Lehrkräfte in verschiedenen Verfahren zur Steigerung der Leseflüssigkeit geschult: Lesetandems, Lesetheater, Lesen durch Hören und Lesen mit dem Ich-Du-Wir-Würfel. Die Lehrkräfte konnten zwischen diesen Verfahren wählen. Die Maßnahmen, die ein Jahr lang regelmäßig durchgeführt wurden, zeigten eine hohe Wirksamkeit, sodass am Ende die stark unterdurchschnittlichen Zweitklässler in standardisierten Tests durchschnittliche Normwerte erreichten.

Das Projekt ELIS trainiert in der zweiten und dritten Jahrgangsstufe das Lesen fächerübergreifend mit altersgerechten Sachtexten, die jeweils das gleiche Schwierigkeitsniveau aufweisen. Während in der zweiten Jahrgangsstufe das Automatisieren des Leseprozesses nach dem Prinzip *Lesen durch Hören* (Gailberger 2011) fokussiert wird, werden in der dritten Klasse hierarchiehöhere Prozesse trainiert: das Erkennen des Textmusters und das Visualisieren des Inhaltes mittels Lesestrategien. Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler von beiden Trainings profitieren. Die Daten der Pilotierung lassen zudem vermuten, dass dabei die leseschwachen Jungen hinsichtlich Leseflüssigkeit, Leseverstehen und Lesemotivation genauso profitieren wie Mädchen.

Im Rahmen der bayerischen Leseinitiative werden die Lesetrainings aus ELIS noch enger an den bayerischen Lehrplan angepasst und zu einem dreijährigen Langzeittraining ausgebaut: In der 2. Jahrgangsstufe erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Leseflüssigkeitstraining nach dem *Lesen durch Hören*-Prinzip, in der 3. Jahrgangsstufe ein Lesestrategietraining mit Sachtexten und in der 4. Jahrgangsstufe ein Selbstregulationstraining mit Sachtexten. Pro Training erhalten die Lehrkräfte ca. 70 Sachtexte zur Auswahl, die pro Jahr in ihrer Schwierigkeit ansteigen, sowie eine Schulung zur Anwendung der jeweiligen Methodik. Das vom bayerischen Kultusministerium ins Leben gerufene Programm beginnt im September 2018 und endet im Sommer 2021. Es wird von der Deutschdidaktik der Universität Regensburg wissenschaftlich begleitet und ausgewertet.

## 5. Desiderate

Obwohl es inzwischen solides Wissen darüber gibt, welche Einflussfaktoren, Interventionen und Unterrichtsmaßnahmen Wirkung zeigen, verändert sich die Unterrichtspraxis im Hinblick auf die Leseförderung nur langsam. Während die Lesetandems bereits in vielen Schulen über einen längeren Zeitraum hinweg eingesetzt werden, werden Lesestrategien oft nur punktuell vermittelt, aber nicht nachhaltig implementiert. Das liegt nicht zuletzt daran, dass Strategien an bestimmte Textmuster und Lesefunktionen angepasst sein sollten (Christmann/Groeben 2002). Nicht jede Lesestrategie ist für jeden Text und jedes Leseziel geeignet. Ansonsten erleben Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte die Strategien nicht als zielführend und gewinnbringend. Lehrkräfte wünschen sich zudem geeignete Texte für einzelne Jahrgangsstufen oder Kompetenzniveaus, anhand derer sich Strategien gezielt trainieren lassen. Da Lesen – wie die Sprachförderung allgemein – nicht nur eine Aufgabe des Deutschunterrichts ist, sondern in allen Fächern mit fachspezifischen Texten trainiert werden sollte, müssten in interdisziplinärer Zusammenarbeit Materialien entwickelt und empirisch auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden. Dabei sollten die beiden Aspekte *Textschwierigkeit* und *Aufgabenschwierigkeit* stets mitreflektiert werden, da sie die Wahrnehmung des eigenen Fortschritts wesentlich beeinflussen. Zur Überprüfung der Textschwierigkeit können Lesbarkeitsindizes herangezogen werden, die computergestützt durch Programme wie RATTE (Wild/Pissarek o.J.) berechnet werden können. Bei der Entwicklung von Trainings- oder Prüfungsformaten lässt sich an die Konzepte der Aufgabenentwicklung anschließen, wie sie den großen Studien zugrunde liegt. Aufgaben auf verschiedenen Kompetenzniveaus können nicht nur zur Leistungsmessung eingesetzt werden, sondern auch didaktisch genutzt werden, um differenzierte Lerngelegenheiten zu bieten. Langfristig sollte dies auch Auswirkungen auf die Gestaltung kommerzieller Angebote wie Schulbücher und Arbeitsmaterialien haben.

Ein weiteres Forschungsfeld, dem sich die Leseforschung und die Lesedidaktik in den nächsten Jahren stellen muss, sind veränderte Anforderungen an kompositorische Leseprozesse in digitalen Medien, etwa durch hypertextuelle Strukturen. Digitale Lesemedien als „Bündelung gestalterischer und nutzungsorientierter Eigenschaftsausprägungen“ (Kuhn/Hagendorff 2015, 362) erfordern im Vergleich zu traditionellen Print-Medien zwar modifizierte Rezeptionsweisen, jedoch existieren bislang keine Hinweise darauf, dass sich Leseprozesse vollständig und nachhaltig verändern. Sicherlich ändern sich jedoch einzelne Aspekte des Lesens wie etwa Aufmerksamkeitsspannen oder die Art und Weise der Informationsselektion (ebd., 373-377).

## 6. Kommentierte Literaturempfehlungen

*Lenhard (2013): Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung.*

Der Band gibt einen knappen, gut aufbereiteten Überblick über die wesentlichen Aspekte der Lesedidaktik. Ausgehend von einem Überblick über die Teilprozesse und Einflussfaktoren des Lesens und die wesentlichen Ergebnisse der Leseleistungsstudien, vermittelt er Grundlagen der Diagnostik und der Förderung von Leseverstehen und Lesekompetenz. Neben den *Grundlagen der Lesedidaktik* (Rosebrock/Nix 2016) empfiehlt sich dieser Band zum Einstieg in den Diskurs.

*Philipp/Schilcher (Hrsg.) (2012): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze.*

Der Band bietet einen Überblick über Lesetrainings, deren Wirksamkeit empirisch abgesichert ist und die damit ein Ausgangspunkt für die Entwicklung schulischer Leseförderung bilden können. Darüber hinaus erläutert der Band die wesentlichen Aspekte der Leseförderung wie Leseflüssigkeit, Lesestrategien, Selbstregulation und fasst in einem Kapitel die zehn Prinzipien einer nachweislich effektiven Lese- und Schreibförderung zusammen.

*Rautenberg/Schneider (Hrsg.) (2015): Lesen: ein interdisziplinäres Handbuch.*

Das über 900 Seiten starke Handbuch bietet einen fundierten und vertieften Überblick über die einzelnen Forschungsdisziplinen, die sich wissenschaftlich mit dem Lesen oder mit Lesemedien auseinandersetzen. Der Großteil der Kapitel ist aus lesedidaktischer Perspektive aufschlussreich und zeigt, mit welchen Forschungsfragen sich die unterschiedlichen Bezugsdisziplinen dem Lesen nähern. Einige Kapitel, etwa zu den „Institutionen und Organisationen des Lesens“ oder zur „Geschichte des Lesens“ streifen didaktische Fragestellungen nur am Rande.

*Leseforum Schweiz: <https://www.leseforum.ch/>*

Das "Leseforum Schweiz" ist eine offene Plattform, die von verschiedenen Partnerorganisationen (PH FHNW, PH Zürich, PH Thurgau u.a.) betrieben wird. Es liefert aktuelle Einblicke in lesebezogene Forschungsfelder und hat es sich zum Ziel gesetzt, den Erfahrungs- und Wissenstransfer zwischen verschiedenen Disziplinen anzuregen. Dazu stellen namhafte Autorinnen und Autoren zahlreiche Artikel nach dem open access-Prinzip zur Verfügung, die dreimal jährlich in Form einer digitalen Fachzeitschrift erscheinen und aktuelle Themen v.a. der Lese- und Literaturdidaktik behandeln.

## Literatur

- Bamberger, Richard (2000): Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projektes „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade“. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bangel, Melanie/Müller, Astrid (2013): Zur Bedeutung von Einsichten in Wortbildungsstrukturen für die Entwicklung basaler Lesefähigkeiten. Überblick über den Forschungsstand. In: Didaktik Deutsch, 34, 69-81.
- Bonfadelli, Heinz (2015): Sozial- und kommunikationswissenschaftliche Ansätze. In: Rautenberg, Ursula/Schneider, Ute (Hrsg.): Lesen: ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin, Boston: de Gruyter, 63-84.
- Bonfadelli, Heinz/Fritz, Angelika/Köcher, Renate (1993): Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 7-214.
- Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Walther, Gerd/Valtin, Renate (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bos, Wilfried/Valtin, Renate/Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Goy, Martin (2017): IGLU 2016: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In: Hußmann, Anke/Wendt, Heike/Bos, Wilfried/Bremerich-Vos, Albert/Kasper, Daniel/Eva-Lankes, Eva-Maria/McElvany, Nele/Stubbe, Tobias C./Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Bråten, Ivar/Strømsø, Helge I. (2011): Measuring strategic processing when students read multiple texts. In: Metacognition Learning, 6, 111-130.
- Brem, Silvia/Maurer, Urs (2015): Ansätze der kognitiven Neurowissenschaften. In: Rautenberg, Ursula/Schneider, Ute (Hrsg.): Lesen: ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin, Boston: de Gruyter, 3-20.
- Christmann, Ursula (2015): Kognitionspsychologische Ansätze. In: Rautenberg, Ursula/Schneider, Ute (Hrsg.): Lesen: ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin, Boston: de Gruyter, 21-46.
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (2002): Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina: Lesekompetenz. Bedingungen, Bedingungen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, 150-173.
- Dengel, Andreas/Liwicki, Marcus (2015): Informationswissenschaftliche und computerlinguistische Ansätze. In: Rautenberg, Ursula/Schneider, Ute (Hrsg.): Lesen: ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin, Boston: de Gruyter, 47-62.
- DESI-Konsortium (2008.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz.
- Dolgunsoz, Emrah (2016): Using Eye-Tracking to Measure Lexical Inferences and its Effects on Reading Rate during EFL Reading. In: Journal of Language and Linguistic Studies, 12, 1, 63-78.

- Eggert, Hartmut/Garbe, Christine (1995): Literarische Sozialisation. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Flack, Zoe M./Horst, Jessica S. (2017): Two sides to every story: Children learn words better from one storybook page at a time. In: *Infant Child Development*, 1-12. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/icd.2047/epdf> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Friederici, Angela (2003): Der Lauscher im Kopf. In: *Gehirn & Geist*, 2, 43-45.
- Gailberger, Steffen (2011): Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gailberger, Steffen (2017): BiSS in Hamburger Grundschulklassen – Erste Zwischenergebnisse nach zwei Jahren systematischer Leseförderung. In: *BiSS-Journal*, 7, 36-39.
- Gailberger, Steffen/Willenberg, Heiner (2008): Leseverstehen Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz, 60-71.
- Garbe, Christine/Holle, Karl/Jesch, Tatjana (2009): Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn: Schöningh UTB.
- Garbe, Christine/Philipp, Maik/Ohlsen, Nele (2009): Lesesozialisation. Arbeitsbuch. Paderborn: Schöningh UTB.
- Gold, Andreas/Behrendt, Silke/Lauer-Schmaltz, Marie/Rosebrock, Cornelia (2013): Förderung der Leseflüssigkeit in dritten Grundschulklassen. In: Rosebrock, Cornelia/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim und München: Juventa, 203-218.
- Gold, Andreas/Mokhlesgerami, Judith/Rühl, Katja/Schreblowski, Stephanie/Souvignier, Elmar (2006): Wir werden Textdetektive. Lehrermanual. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gold, Andreas/Souvignier, Elmar (2012): Texte besser verstehen und behalten – die Methoden der Text- und Lesedetektive. In: Philipp, Maik/Schilcher, Anita (Hrsg.): Selbstreguliertes Lesen. Seelze: Friedrich, 174-184.
- Graf, Werner (2007): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Graham, Steve/Herbert, Michael (2011): Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. In: *Harvard Educational Review*, 81, 4, 710-745.
- Groeben, Norbert (2002): Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Bedingungen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, 11-21.
- Guthrie, John T./Wigfield, Allan/VonSecker, Clare (2000): Effects of Integrated Instruction on Motivation and Strategy Use in Reading. In: *Journal of Educational Psychology*, 92, 2, 331-341.
- Haas, Gerhard (1993): Lesen und Schreiben. Vorschläge für einen produktionsorientierten Literaturunterricht nebst einigen ketzerischen Gedanken über Hoffnungen und Täuschungen der Literaturdidaktik. In: Beisbart, Ortwin/Eisenbeis, Ulrich/Koß, Gerhard/Marenbach, Dieter (Hrsg.): Leseförderung und Leserziehung. Donauwörth: Auer, 195-202.

- Hart, Betty/Risley, Todd (2003): The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap by Age 3. In: *American Educator*, 27, 1, 4-9.
- Helmke, Andreas (2014): Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Aufl. Münster: Waxmann, 807-821.
- Hertel, Silke/Hochweber, Jan/Steinert, Brigitte/Klieme, Eckhard (2010): Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 113-152.
- Hiebert, Elfrieda H./Reutzel, D. Ray (2010.): *Revisiting silent reading. New directions für teachers and researchers*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hölsken, Hans-Georg (1993): Leseverstehen und kognitive Textverarbeitung. In: Beisbart, Ortwin/Eisenbeis, Ulrich/Koß, Gerhard/Marenbach, Dieter (Hrsg.): *Leseförderung und Leseerziehung*. Donauwörth: Auer, 47-54.
- Hoover, Wesley/Gough, Philip (1990): The Simple view of reading. In: *Reading and Writing*, 2, 127-160.
- Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. In: *Praxis Deutsch*, 127, 17-26.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: *Praxis Deutsch*, 176, 6-18.
- Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Nieß, Ferdinand (1993): *Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen IQB (2016): VERA: Ein Überblick. <https://www.iqb.hu-berlin.de/vera> (letzter Zugriff: 07.08.2018).
- Kintsch, Walter (1988): The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. In: *Psychological Review*, 95, 163-182.
- Kintsch, Walter (1998): *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, Walter/van Dijk, Teun (1978): Toward a Model of Text Comprehension and Production. In: *Psychological Review*, 85, 5, 363-394.
- Knott, Christina (2018, i.V.): Sprachkompetenz empirisch erforschen. In: Wildfeuer, Alfred/Wild, Johannes: *Sprach(en)didaktik. Eine Einführung in die Erst- und Zweitsprachdidaktik [Arbeitstitel]*. Tübingen: Narr-Verlag.
- Köller, Olaf (2008): Bildungsstandards in einem Gesamtsystem der Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem Deutschlands. In: Klieme, Eckhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungswesen. (= ZfP 53)* Weinheim: Beltz, 59-75.
- Krauss, Stefan/Bruckmaier, Georg/Schmeisser, Christine/Brunner, Martin (2015): Quantitative Forschungsmethoden in der Mathematikdidaktik. In: Bruder, Regina/Hefendehl-Hebeker, Lisa/Schmidt-Thieme, Barbara/Weigand, Hans-Georg (Hrsg.): *Handbuch der Mathematikdidaktik*. Berlin und Heidelberg: Springer, 613-641.
- Krug, Ulrike/Nix, Daniel (2015): *Entwicklung eines schulischen Leseförderkonzepts: Ein Praxisleitfaden für alle Schulformen*. Seelze: Kallmeyer.

- Kuhn, Axel/Hagedorf, Svenja (2015): Digitale Lesemedien. In: Rautenberg, Ursula/Schneider, Ute (Hrsg.): Lesen: ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin, Boston: de Gruyter, 361-380.
- Kweldju, Siusana (2015): Neurobiology Research Findings: How the Brain Works During Reading. In: PASAA, 50, 125-142.
- Lenhard, Alexandra/Lenhard, Wolfgang (2017): Diagnoseverfahren zur Erfassung schriftsprachlicher Leistungen. In: Philipp, Maik (Hrsg.): Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim: Beltz, 174-198.
- Lenhard, Wolfgang (2013): Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Marenbach, Dieter (1993): Probleme der Textverständlichkeit. In: Beisbart, Ortwin/Eisenbeis, Ulrich/Koß, Gerhard/Marenbach, Dieter (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Donauwörth: Auer, 39-46.
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (o. J.): Effekte des Leseunterrichts auf kognitive Teilprozesse des Lesens (ERIC). Eine computergestützte Untersuchung in der Grundschule. <https://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/max-planck-forschungsgruppen/mpfg-read/projekte/eric> (letzter Zugriff: 07.08.2018).
- McElvany, Nele/Kortenbruck, Marthe/Becker, Michael (2008): Lesekompetenz und Lesemotivation. Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 22, 207-219.
- Möller, Jens/Schiefele, Ulrich (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 101-124.
- Munser-Kiefer, Meike (2012): Lesen im Leseteam trainieren. In: Philipp, Maik/Schilcher, Anita (Hrsg.): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Förderansätze. Seelze: Friedrich, 100-115.
- Philipp, Maik (2010). Lesen empeerisch: Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Philipp, Maik (2011): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, Maik (2012): Forschen und lesen – das Programm CORI (Concept-Oriented Reading Instruction). In: Philipp, Maik/Schilcher, Anita (Hrsg.): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Förderansätze. Seelze: Friedrich, 185-196.
- Philipp, Maik (2012): Lesetandems im Wettbewerb – das Programm PALS. In: Philipp, Maik/Schilcher, Anita (Hrsg.): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Förderansätze. Seelze: Friedrich, 116-127.
- Philipp, Maik/Schilcher, Anita (Hrsg.) (2012): Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Friedrich.
- Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike/Volz, Steffen (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim und München: Juventa.
- Pissarek, Markus/Schilcher, Anita/Pronold-Günthner, Friederike (2012): Strategietraining auf Burg Adlerstein – das Regensburger selbstregulierte Strategietraining. In: Philipp,

- Maik/Schilcher, Anita (Hrsg.): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Förderansätze*. Seelze: Friedrich, 158-173.
- Pissarek, Markus/Pronold-Günthner, Friederike (2018): *Lernvoraussetzungen ermitteln am Beispiel der Lese- und Rechtschreibkompetenz*. In: Schilcher, Anita/Finkenzeller, Kurt/Knott, Christina/Pronold-Günthner, Friederike/Wild, Johannes (Hrsg.): *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht: Praxisbuch für Studium und Referendariat*. Seelze: Friedrich Verlag, 119-132.
- Rautenberg, Ursula/Schneider, Ute (2015): *Lesen: ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Reiss, Kristina/Sälzer, Christine/Schiepe-Tiska, Anja/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (2016): *PISA 2015: Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*. Münster: Waxmann.
- Richter, Tobias/Naumann, Johannes/Isberner, Maj-Britt/Neeb, Yvonne/Knoepke, Julia (2017): *ProDi-L. Prozessbezogene Diagnostik von Lesefähigkeiten im Grundschulalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Rieckmann, Carola/Behrendt, Silke/Lauer-Schmaltz, Marie (2012): *Im Team trainieren – das Programm Lautlesetandems*. In: Philipp, Maik/Schilcher, Anita (Hrsg.): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Förderansätze*. Seelze: Friedrich, 88-99.
- Rosebrock, Cornelia (2012): *Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden?* [https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012\\_3\\_Rosebrock.pdf](https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf) (letzter Zugriff: 07.08.2018).
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2006): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2017): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 8. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Gold, Andreas (2011): *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Rosebrock, Cornelia/Rieckmann, Carola/Nix, Daniel/Gold, Andreas (2010): *Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen*. In: *Didaktik Deutsch*, 2010, 28, 33-58.
- Schaffner, Ellen/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang (2004): *Ein erweitertes Verständnis der Lesekompetenz: die Ergebnisse des nationalen Ergänzungstests*. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 197-242.
- Schilcher, Anita/Wild, Johannes/Hilbert, Sven/Kraus, Elisabeth (i.V.): *BYLET. Bayerischer Lesetest*.
- Schneider, Wolfgang/Berger, Nicole (2012): *Möglichkeiten der Prävention und Intervention bei Lese-Rechtschreib-Störungen*. In: Hellbrügge, Theodor/Schneeweiß, Burkhard (Hrsg.): *Kinder im Schulalter – Verhaltensstörungen, Lernprobleme, Normabweichungen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 84-105.
- Schneider, Wolfgang/Näslund, Jan Carol (1999): *Impact of Early Phonological Processing Skills on Reading and Spelling in School: Evidence From the Munich Longitudinal*

- Study. In: Weinert, Franz/Schneider, Wolfgang (Hrsg.): *Individual Development From 3 to 12. Findings From the Munich Longitudinal Study*. Cambridge: Cambridge University Press, 126-147.
- Schnotz, Wolfgang/Wagner, Ina (2018): *Construction and Elaboration of Mental Models Through Strategic Conjoint Processing of Text and Pictures*. In: *Journal of Educational Psychology*, 110, 6, 850-863.
- Schön, Erich (1990): *Die Leser erzählen lassen. Eine Methode in der aktuellen Rezeptionsforschung*. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 2, 193-201.
- Schwabe, Franziska/McElvany, Nele (2013): *Development of a Computerized Adaptive Test of Reading Competence*. Paper presented at the Meeting of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), 27. August - 31. August in Munich, Germany.
- Stanat, Petra/Artelt, Petra/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhart/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (2002): *PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (2009): *Beschluss vom 24.04.2009*. <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> (letzter Zugriff: 01.08.2018)
- Stiftung Lesen (1993): *Leseverhalten in Deutschland 1992/93. Repräsentativstudie zum Lese- und Medienverhalten der erwachsenen Bevölkerung im vereinigten Deutschland*. Mainz: Stiftung Lesen.
- Stiftung Lesen (2000): *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Ausgewählte Ergebnisse*. Mainz: Stiftung Lesen.
- Stiftung Lesen (2008): *Lesen in Deutschland 2008. Eine Studie der Stiftung Lesen*. Mainz: Stiftung Lesen.
- Stöger, Heidrun/Sontag, Christine/Greindl, Teresa (2012): *Selbstreguliertes Lesen mit Sachtexten: Ein Trainingsprogramm*. In: Philipp, Maik/Schilcher, Anita (Hrsg.): *Selbstreguliertes Lesen: Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Friedrich, 139-157.
- Strebrow, Lilian/Schiefele, Ulrich/Riedel, Stephanie (2012): *Förderung von Lesekompetenz und Lesemotivation – das Programm LekoLemo*. In: Philipp, Maik/Schilcher, Anita (Hrsg.): *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Förderansätze*. Seelze: Friedrich, 127-138.
- Suggate, Sebastian/Reese, Elaine/Lenhard, Wolfgang/Schneider, Wolfgang (2014): *The relative contributions of vocabulary, decoding, and phonemic awareness to word reading in English versus German*. In: *Reading and Writing (Online first)*, doi:10.1007/s11145-014-9498-z (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Weber, Albrecht (1993): *Lesen: Grundlagen – Voraussetzungen – Abläufe*. In: Beisbart, Ortwin/Eisenbeis, Ulrich/Koß, Gerhard/Marenbach, Dieter (Hrsg.): *Leseförderung und Leseerziehung*. Donauwörth: Auer, 11-18.
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisierung von Vierjährigen*. Weinheim: Beltz.

- Wieler, Petra (2010): Buch – Lesesozialisation. In: Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia (Hrsg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 231-240.
- Wigfield, Allan/Guthrie, John T. (1997): Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. In: Journal of Educational Psychology, 89, 3, 420-432.
- Wild, Johannes/Pissarek, Markus (o. J.): Ratte. Regensburger Analysetool für Texte. <http://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/ratte/index.html> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Wild, Johannes/Schilcher, Anita (2017): Filius Lehrerhandreichung. Flüssigkeit im Lesen mit unterschiedlichen Sachhörtexten trainieren. [www.projektelis.eu](http://www.projektelis.eu) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Wild, Johannes/Schilcher, Anita (2018): Filia: Fachintegrierende Leseförderung mit Lesestrategien. Lehrerhandreichung. <http://is.gd/lesetrainingfilia> (letzter Zugriff: 01.08.2018).

DANIELA A. FRICKEL

## **Textpassung**

### **Theoretische und empirische Ansätze zur Ermittlung der Gegenstandsadäquanz von (literarischen) Texten zwischen ‚Einfachheit‘ bzw. ‚Verständlichkeit‘ und ‚Komplexität‘**

Schwierige literarische Texte sind so etwas wie überschwere Planeten, auf denen du die Techniken der Sinnsuche trainierst, mit denen du dich im realen Leben dann ganz leicht, fast schwerelos fühlen kannst. (Groeben 2017, 75)

#### **1. Vorstellung des Forschungsfeldes**

Kein anderer Beruf hat so viel mit Verständlichkeit zu tun wie der Lehrberuf. Der Lehrer sieht sich permanent vor die Aufgabe gestellt, komplexe Sachverhalte für seine Schüler verständlich zu machen. Er handelt dabei einerseits als ‚Übersetzer‘ fachwissenschaftlicher Inhalte in Instruktionsformen (mündliche und schriftliche Darstellungen und Erklärungen, Tafelbilder, für Schüler verständliche Veranschaulichungen...). Andererseits wirkt er als Beurteiler von methodisch aufbereiteten Lehrbuchtexten, unter denen er, nicht zuletzt unter dem Gesichtspunkt der Verständlichkeit, für seine Schüler auszuwählen hat. Der Deutschlehrer hat zusätzlich die Aufgabe, Schüler darin zu üben, sich schwierige Texte verständlich zu machen und sich mündlich und schriftlich verständlich auszudrücken. (Bayer/Seidel 1979, 14)

Dieses Zitat aus der Zeitschrift *Praxis Deutsch* aus dem Jahr 1979 erscheint frappierend, wenn man angesichts der hier konstatierten Bedeutung von Konzepten von (Text)Verständlichkeit resp. (Text)Schwierigkeit auf den Forschungsstand zu diesem Themenfeld in der Deutschdidaktik schaut. Denn zunächst angeregt durch die text- und psycholinguistische Verständlichkeitsforschung der 1970er Jahre sind solche Forschungsimpulse zunehmend verhallt und erst nach eingehender Betrachtung der Forschungsdesigns von Studien zur Lesekompetenz zeigt sich seit etwa 2005 wieder eine zunehmende Sensibilität für solche und ähnlich gelagerte Forschungsfragen, bei denen zunächst die Zugänglichkeit und Passung des Textes im Zentrum steht.

Sachtexte können hier z.B. daraufhin untersucht werden, ob sie auf Wort-, Satz- und Textebene erwiesenen Verständlichkeitskriterien folgen; im Hinblick auf Li-

teratur stellt sich dagegen die Frage nach der Komplexität als weitaus problematischer dar, insofern Verständlichkeit hier – und damit im Gegensatz zu Sachtexten – kein grundlegendes Darstellungsprinzip literarischer Texte bildet, wenngleich Konzepte von Einfachheit auch Werke der Kinder- und Jugendliteratur kennzeichnen (vgl. z.B. Lypp 1984) oder im Zeichen von Inklusion neuerdings zur Entwicklung oder intralingualen Übersetzung zielgruppenspezifischer literarischer Texte genutzt werden (vgl. entsprechende Beiträge in Didaktik Deutsch 2015, Heft 38; sowie in Brüggemann/Mesch i.V.).

Während die herkömmliche Sachanalyse sich im Falle des Deutschunterrichts auf den Text (im weitesten Sinne) konzentriert, kann die Frage nach dessen Komplexität jedoch kaum losgelöst von den Relationen betrachtet werden, zu denen der Text im Hinblick auf Unterricht in Bezug steht: (a) bildungspolitische Maßgaben, (b) didaktisch-methodische Intentionen, (c) Kompetenzen und Wissensbestände der Schülerschaft und der Lehrenden. Das Forschungsfeld, das es hier zu beschreiben gilt, hat aufgrund dieser Relationalität mit einem komplexen Phänomen zu tun, das sich im Grunde immer erst in einer konkreten Unterrichtssituation realisiert, nicht objektiv zu berechnen ist und dennoch bei empirischen Studien zum Textverständnis mitreflektiert und bei der Unterrichtsplanung prognostiziert und nachträglich wiederum überprüft werden muss.

Um dieses Forschungsfeld zu überschreiben, um das es hier gehen soll, wird daher vorgeschlagen, übergeordnet anstatt von „Textverständlichkeit“ (vgl. Grabowski 1991, 10-12), „Zugänglichkeit“ (Rosebrock/Wirthwein 2014, insb. 142ff.), „Verstehensanforderungen“ (Zabka 2012) usw. (vgl. auch Pflugmacher 2016, 111) von *Textpassung* zu sprechen, um die Relationalität dieses Phänomens im Fokus zu führen und unterschiedliche Forschungsperspektiven hierunter differenzieren zu können. Hier soll zunächst ausführlicher als in anderen Beiträgen die historische Genese des Forschungsfelds skizziert (2.) werden, während der aktuelle Stand der Forschung nur knapp profiliert (3.) wird, da jüngst ein dementsprechender Forschungsbericht (Pflugmacher 2016) erschienen ist.

## **2. Historische Betrachtung: Lesbarkeitsforschung, Modelle der Textverständlichkeit und leserorientierte Unterrichtsforschung**

### **2.1 Tendenziell textorientierte Phase**

Die Frage *What makes a book readable* (Gray/Leary 1935) wird im Rahmen der amerikanischen Lesbarkeitsforschung in den 1930er Jahren aufgeworfen und bildet die Grundlage für daran anknüpfende didaktisch akzentuierte empirische Forschungsbemühungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dabei liegt der Fokus der Lesbarkeitsforschung auf der Ermittlung von Materialvariablen, die Einfluss auf das Verstehen nehmen. Stilistisch-syntaktische Merkmale wie Wort- oder Satzlänge bzw. -komplexität wurden hier als einflussreiche Variablen herausgestellt, was zur Entwicklung von Lesbarkeitsformeln führte, durch die sich

demnach der sprachliche Schwierigkeitsgrad von Texten errechnen lässt (vgl. Groeben/Christmann 1989, 165-167).

Auf didaktische Fragen bezogen wurden diese Erkenntnisse u.a. von Norbert Groeben (1972), der eine dahingehende Forschung in den 1970er Jahren vorangetrieben hat und hier als Zielperspektive die Entwicklung lernfördernder Unterrichtstexte vor Augen hatte. In seinem Werk *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten. Dimensionen und Kriterien rezeptiver Lernstadien* (1972), das sich an Lehramtsstudierende und Praktiker wendet, entwickelt er theoretisch-deduktiv und in Bezug auf sprachpsychologische, motivationspsychologische und lerntheoretische Arbeiten eine empirische Studie, aus der er Kriterien für die Gestaltung von Unterrichtstexten ableitet, die einen „optimalen Rezeptionsprozess“ (ebd., 16) ermöglichen sollen. In einer 2. Auflage seiner Studie stellt Groeben (1978) folgende vier Dimensionen der Textstruktur heraus: (1) stilistische Einfachheit, (2) semantische Redundanz, (3) kognitive Strukturierung und (4) konzeptueller Konflikt (vgl. ebd., 87ff.).

Während dieser interaktionale Ansatz auf das Zusammenspiel von Text- und Lesermerkmalen fokussiert, gehen die Hamburger Forscher Inghard Langer, Friedemann Schulz v. Thun und Reinhard Tausch (1974, <sup>10</sup>2015) in ihrem dimensionalen Ansatz empirisch-induktiv vor. Auf der Grundlage von Expertenratings wurde die Textverständlichkeit erhoben und es wurden ganz ähnliche Dimensionen unterschieden und deren Relevanz für den Lernerfolg im Rahmen der Studie erwiesen: (1) Sprachliche Einfachheit, (2) Gliederung/Ordnung, (3) Kürze-Prägnanz und (4) Zusätzliche Stimulanz. (Langer et al. 1974, 13ff.) Das Hamburger Modell konnte sich obgleich der Kritik an seiner schwachen theoretischen Fundierung aufgrund seiner Handhabbarkeit in der Praxis etablieren und gilt nach wie vor als Maßstab, um verständliche Texte zu entwickeln oder Texte dahingehend zu transformieren (vgl. Lutz 2014, 53).

Die text- und psycholinguistischen Forschungsbemühungen der 1970er Jahre reflektierten nicht nur in Studien zur Unterrichtsforschung, sondern kurzfristig auch in der Fachdidaktik Deutsch, was das Themenheft *Verständlichkeit* der Zeitschrift *PRAXIS DEUTSCH*, aus dem eingangs zitiert wurde, illustriert.

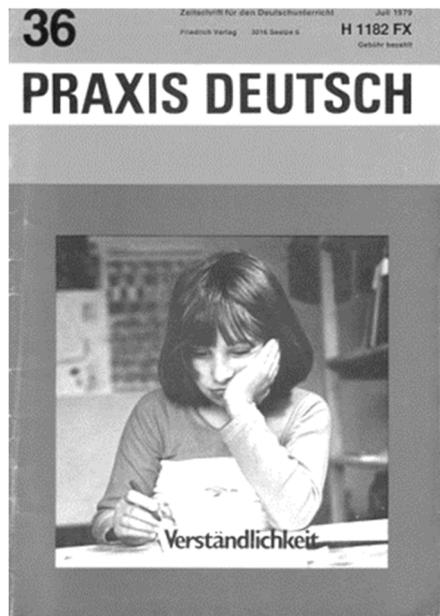


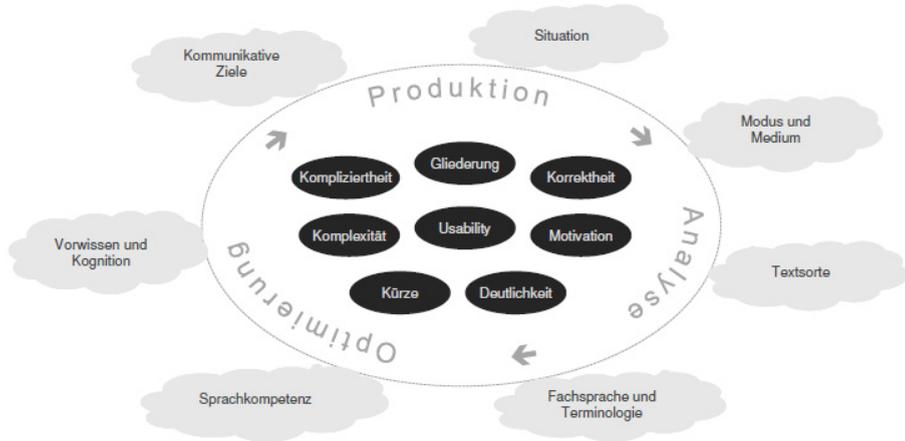
Abb. 1 Themenheft Praxis Deutsch (1979)

## 2.2 Tendenziell leserorientierte Phase

Durch die Impulse der kognitionspsychologischen Leseforschung und die Entwicklung und Etablierung eines interaktionistischen Leseprozessmodells, das die Untersuchung der Interaktion text- und leserseitiger Prozesse ermöglicht (vgl. Richter/Christmann 2002), rückt zeitgleich zur Proklamation einer Rezeptionsästhetik die Leserin/der Leser als relevante Größe mit diversen Einflussfaktoren auf das Textverstehen in den Blick der Forschung. Für die kognitionspsychologische Leseforschung waren die Arbeiten von Walter Kintsch (beispielsweise Kintsch/van Dijk 1978; Kintsch 1996) wegweisend und führten zu Anschlussstudien, die sich u.a. auf die Textverarbeitung konzentrierten (vgl. u.a. Grabowski 1991). Beispielhaft sei hier auf die auf kommunikationstheoretischer Grundlage entstandene Studie von Joachim Mrazek (1979) verwiesen, der zwischen „Verständnis und Verständlichkeit“ unterscheidet und damit text- und personenbezogene Merkmale in ihrer Relation untersucht. Durch den stärkeren Einbezug der Leservariable geht der Trend in den 1980er Jahren außerdem dahin, „nicht mehr die Optimierung von Texten, sondern die Optimierung von textbezogenen Lernstrategien mit Hilfe von Textanalysemodellen“ (Christmann 1989, 11) zu betreiben, die nach wie vor eine große Rolle im Rahmen von Leseförderkonzepten spielen (vgl. Souvignier 2016).

Auch der österreichische Literaturforscher Richard Bamberger setzt den Fokus auf die Text-Leser-Interaktion und stellt Anfang der 1980er Jahre u.a. die Bedeutung von Lektürepräferenzen für das Textverstehen heraus. Obwohl er in seiner zusammen mit Richard Vanecek durchgeführten Studie *Lesen-Verstehen-Lernen-Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache* (Bamberger/Vanecek 1984) den Begriff der Textschwierigkeit setzt, wird hier stark auf die Befunde der Lesbarkeits- und Verständlichkeitsforschung zurückgegriffen und ein „enge[r] Zusammenhang zwischen Leseverständnis und Textschwierigkeit“ konstatiert (ebd., 17). Bamberger und Vanecek nutzen die Erkenntnisse dieser Forschungen mit dem Ziel, eine handhabbare Systematik zur Ermittlung von „Textschwierigkeitsstufen“ zu entwickeln (s. auch unter 6).

Seitdem gibt es wenige theoretische und empirische Unternehmungen, die ein differenziertes und zugleich anwendungsorientiertes und für didaktische Fragen anschließbares Modell der Textverständlichkeit weiterentwickelt haben (vgl. Lutz 2014). Allerdings zeigen die neueren Ansätze wie das sogenannte Karlsruher Modell von Susanne Göpferisch (2002) eine sehr viel differenziertere Beschreibung der Komplexität von Textverständlichkeit, insofern hier neben fortgeschrittenen Erkenntnissen der Kognitionspsychologie, Sprachwissenschaft und Semiotik auch der kommunikative Bezugsrahmen perspektiviert wird. Demgegenüber entwirft Benedikt Lutz (2015) ein Modell mit dem Ziel, für „language awareness“ zu sensibilisieren und auch für Anwender ohne linguistische oder kognitionspsychologische Expertise handhabbar zu sein. Er unterscheidet zunächst zwischen Randbedingungen und Gestaltungsdimensionen. Wie Göpferisch setzt er die Analyse der Kommunikationssituation, d.h. der Ziele von Autorinnen und Autoren und Leserinnen und Lesern bei der Textgestaltung als zentral.



*Randbedingungen und Dimensionen der Textverständlichkeit*

Abb. 2: Randbedingungen und Dimensionen der Textverständlichkeit (Lutz 2015, 54)

### 3. Aktueller Stand der Forschung

Impuls für eine Renaissance dahingehender Forschung nach 2000 bildet die Auseinandersetzung mit den Forschungsdesigns zur Messung von Leseleistungen und die Einsicht, dass der Text und seine Verfasstheit in solchen Studien zu wenig berücksichtigt werden. So weist z.B. Jürgen Baumann (2006) auf das häufige Fehlen einer begründeten Textauswahl hin und moniert, dass die zugrunde gelegten Texte „selten mit abgedruckt und in der Regel nicht analysiert werden“ (ebd., 243). Darüber hinaus erklären Gerhard Rupp und Jan M. Boelmann (2007) als ein Desiderat das Fehlen einer „Theorie der zunehmenden Textschwierigkeiten“, die „eine unverzichtbare linguistische Basis der Evaluation von Leseprozessen“ biete und es ermögele, „die Lesekompetenz nicht nur auf die Verarbeitungsleistung der Schülerinnen und Schüler, sondern eben auch auf die gelesenen Texte zu beziehen“ (ebd., 136).

Der Begriff „Schwierigkeit“ wird seitdem in Bezug auf Aufgaben sowie Texte erörtert. Hier lassen sich theoretische Ansätze und empirische Studien unterscheiden, die für das Anknüpfen weiterer Forschungsarbeiten gleichermaßen relevant sind. Einen ersten Überblick über den bis dahin noch sehr schmalen Forschungsstand hat Frickel (2010) vorgelegt. Danach erschienen weitere, für empirische Forschung anregende Beiträge, die Thorsten Pflugmacher in seinem Forschungsbericht „Über den Umgang mit der Schwierigkeit literarischer Texte im Handlungsfeld Deutschunterricht“ (2016) dargestellt hat. Aufgrund dieser Vorarbeiten soll hier der aktuelle Forschungsstand nur hinsichtlich der maßgeblichen Akzentsetzungen skizziert werden. Um dies zu systematisieren, wird ein von Frickel entworfenes Modell vorgestellt, das die Textschwierigkeit konstituierenden Dimensionen grob skizziert:

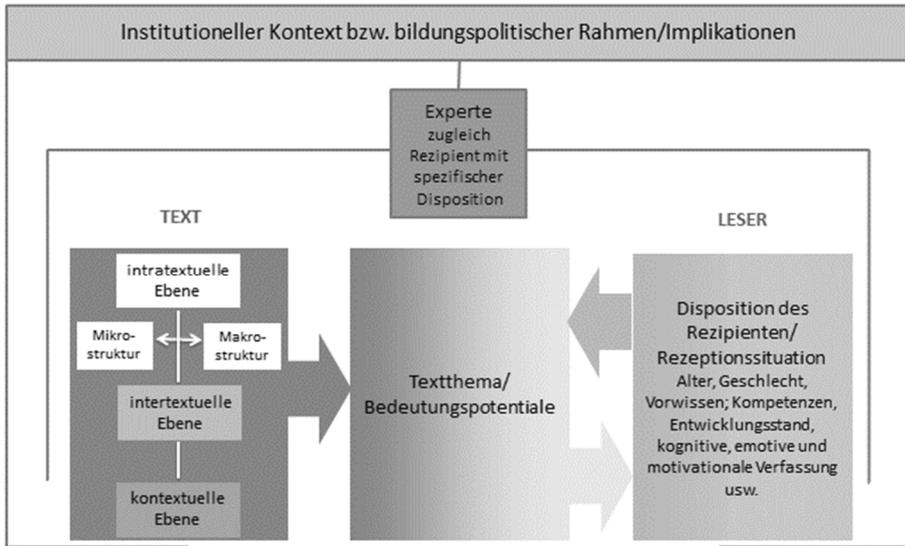


Abb. 3: Dimensionen von Textschwierigkeit (vgl. Frickel/Filla 2013, 113)

Das Modell unterscheidet drei zentrale Dimensionen: Den Text, den Leser und den Kontext, wobei der Experte als Monitor und Gutachter eine Doppelfunktion besetzt.

In der Dimension des Textes werden drei Ebenen unterschieden: Die *intratextuelle Ebene* fordert im weitesten Sinne eine Bestimmung sprachlicher Schwierigkeiten und weist dementsprechend Textmerkmale aus, die die lokale und globale Kohärenzbildung unterstützen resp. verhindern. Auf der Mikroebene lassen sich als potenzielle Einflussfaktoren auf Textschwierigkeit u.a. Phänomene aufführen, die seitens der Textlinguistik für die lokale Kohärenzbildung als bedeutsam angenommen werden, z.B. Proformen oder Konnexiva. Auf der Makroebene sind dagegen die Phänomene vorzustellen, die auch für die globale Kohärenzbildung entscheidend sein können, wie die temporale oder rhetorische Struktur. Mit Tatjana Jesch (2015), die damit auf Strasen (2008) rekurriert, lässt sich in dieser Dimension (mit Fokus auf die lokale und globale Kohärenz) auch das „wortgebundene Implizite I“ verorten, das „vergleichsweise geringe Verständnisschwierigkeiten, und zwar nur im Bereich der hierarchieniedrigen Textverstehensprozesse, bereitet“ (Jesch 2015, 26). Die *intertextuelle Ebene* bezieht die Vernetzung des Textes im allgemeinen Textuniversum mit ein, die wiederum auf die Verortung des Textes auch im geistes-, kultur- und sozialgeschichtlichen Gefüge seiner Entstehungszeit referiert, auf die er ggf. reagiert oder sich davon geprägt zeigt. Auf dieser *kontextuellen Ebene* ist das „gemäß Strasen kontextgebundene Implizite II“ zu verorten (vgl. Jesch 2015, 27).

Diese Ebenen innerhalb der Textdimension stehen in Relation zu den Leserinnen und Lesern, die Inhalt und Bedeutung eines literarischen Textes abhängig von

ihren kognitiven, emotionalen und literalen Entwicklungsstand, ihren Lesefertigkeiten ihrem Sprach-, Welt- und Fachwissen realisieren. Neben dem (fachlichen) Vorwissen müssen auch familiäre und psychologische Determinanten wie sozialer Status, Geschlecht sowie kognitive, emotive und motivationale Verfassung des Lesers/der Leserin für die Bestimmung der Textschwierigkeit mitreflektiert werden. Aber auch die Nutzung von Lesestrategien sowie der Einfluss der Rezeptionssituation sind dahingehend zu berücksichtigen.

Als eine dritte zentrale Größe stellt das Modell den institutionellen Kontext bzw. den bildungspolitischen Rahmen und dessen Intentionen und Erwartungen heraus, die Thomas Zabka in seinem Konzept für eine didaktische Analyse von Verstehensanforderungen in den Blick gerückt hat (vgl. Zabka 2012, 143). Auch das konkrete Unterrichtssetting, die Leseaufgabe, die Lernumgebung sind neben bzw. im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Bildungsnormen und -zielen hier mit zu betrachten.

Diese drei Dimensionen Text – Leser – Kontext relativieren die Möglichkeit einer objektiven Erfassung der Anforderungsstruktur literarischer Texte, machen aber deutlich, welche Einflussgrößen reflektiert und bewusst miteinander in Bezug gesetzt werden müssen, wobei den Experten und Expertinnen resp. Lehrkräfte eine besondere Rolle zukommt, weshalb sie in diesem Modell explizit als Instanz bzw. Einflussgröße mitaufgeführt werden.

Vor dem Hintergrund dieses Modells lassen sich die Perspektiven und Akzentsetzungen anderer Ansätze einordnen. Wenige Konzepte fokussieren sowohl auf literarische als auch nicht-literarische Texte (u.a. Rupp 2010; Rosebrock/Wirthwein 2014, 136-143, Rieckmann 2015, 100-116), einige konzentrieren sich lediglich auf Sachtexte (u.a. Willenberg 2005; Roschlaub 2007; Gräsel 2011; Rothstein et al. 2014; Schmitz et al. 2016; Schmitz/Gräsel 2016), mehrere dagegen auf literarische Texte (u.a. Köster 2005; Leubner/Saupe 2008, 141 sowie 236-241; Zabka 2012; Kammler 2010; Gahn 2010, 2018; Frickel 2010, 2013, 2014, 2016; Lessing-Sattari/Wieser 2016; Baum 2016; Winkler 2016), was gegenüber der Textverständlichkeits- und Unterrichtsforschung der 1970er Jahre damit einen neuen Trend kennzeichnet.

Das komplexe Lesemodell von Rupp (2010), das sich als eine Erweiterung des PISA-Modells versteht, zielt darauf ab, die wechselseitige Beziehung von Text bzw. Textschwierigkeitsstufen, Dimensionen des Leseverstehens sowie Strategien beschreibbar zu machen (ebd., 142). Die Leseleistung soll hier auf drei Prädiktoren zurückgeführt werden können: die Aktivierung von Vorwissen, die Strategienutzung, vor allem aber

die Bewältigung von Textschwierigkeit, die sich auf

- den Lese- und Aufgabentext und deren Komplexionsstufe bezieht,
- auf die unterschiedlichen Ebenen zwischen Textoberfläche und Tiefenstruktur,
- sowie auf die nötige Wissensaktivierung und den gebotenen Strategieeinsatz. (Rupp/Dreier 2007, 51)

Anvisiert wird damit auch die Entwicklung eines „Lese-Diagnose-Kompass für Deutschlehrerinnen und -lehrer, der aufbauend auf dem Textschwierigkeitsmaß linguistische und thematische Progressionskriterien mit illustrierenden Beispieltexen enthält“ (Rupp/Boelmann 2007, 143). Der Text bzw. dessen Kohäsion wird im Rahmen der *Variable Nutzung von Lesestrategien* mitgedacht (Rupp 2010, 118) und initiierte ein dies fokussierendes DFG-Projekt zur Frage nach der Bedeutung von Textkohäsion für die Lektüre von Sachtexten, aus dem inzwischen erste Ergebnisse veröffentlicht wurden (vgl. u.a. Gräsel 2011; Kröger-Bidlo 2013; Rothstein et al. 2014; Schmitz/Gräsel 2016 sowie Schmitz et al. 2016; daneben Schlobinski 2014). – Während in diesem Projekt maßgeblich Kohäsion als Prädiktor für Verständlichkeit untersucht wird, fokussieren andere Arbeiten Lexik und Syntax (z.B. Willenberg 2005) sowie *Advanced Organizer* (vgl. Roschlaub 2007).

Auch seitens der Lesedidaktik wird maßgeblich an die Ergebnisse kognitionspsychologischer Forschungen und dem daraus hervorgegangenen Leseprozessmodell, an das sich auch die PISA-Studie zur Ermittlung der Lesekompetenz anlehnt, angeknüpft. Zur Ermittlung der Komplexität literarischer Texte schlagen beispielsweise Sander und Rosebrock (2016) zusätzlich zur Ermittlung der Sprachschwierigkeit über Lesbarkeitsformeln folgende sechs Kategorien vor:

- 1) Anforderungen auf der Ebene der sprachlichen Oberfläche, 2) [...] der lokalen Kohärenz, 3) [...] der globalen Kohärenz, 4) der [...] Identifikation von Superstrukturen, 5) der Identifikation von Darstellungsintentionen, 6) Zugänglichkeit auf der Ebene des Subjekts (ebd., 145).

Zum anderen werden auch poetische bzw. narrative Strukturen und Elemente hinsichtlich ihrer Komplexität erörtert (z.B. Leubner/Saupe 2008; Zabka 2012; Kammler 2010; Gahn 2010, 2018; Pieper 2014) und sowohl mit (kognitions)psychologischen Kategorien (z.B. Zabka 2012; Gahn 2010, 2018) als auch literaturwissenschaftlichen (Leubner/Saupe 2008; Pieper 2014) beschrieben. So argumentieren Leubner und Saupe (2008) mit den Kategorien Handlung, Figuren, Perspektivierung, Zeitgestaltung und sprachlicher Darstellung (ebd., 141-143 bzw. 236-241). Auch der im Rahmen des EU-Projekts LiFT-2 entwickelte Buch-Scan (Pieper 2014) orientiert sich neben leserseitigen Dispositionen an narratologischen Konzepten zur Anleitung der Analyse von Komplexität und spricht sich explizit gegen den Einbezug von Lesbarkeitsformeln wie LIX (vgl. ebd., 591) aus. Die „lernerorientierte Komplexitätsanalyse“ (ebd., 595) wird in Bezug auf folgende vier Dimensionen angeleitet: (1) Bedingungen der Rezeption wie Lesezeit, Interessen, Leseerfahrungen und Allgemeinwissen, (2) Erfahrungen mit literarischem Stil wie Vokabular, Satzkonstruktion und Rhetorik, (3) Erfahrungen mit literarischen Verfahren wie u.a. Handlungsführung, Zeitdarstellung und Perspektive sowie (4) Erfahrungen mit literarischer Figurengestaltung wie u.a. Anzahl und Beziehungen (vgl. ebd., 593f.). Dabei wird eingeräumt, dass die Arbeit mit dem Buch-Scan eine Interpretationsleistung des urteilenden Experten herausfordert (vgl. ebd., 596).

Eine dahingehende Studie haben Frickel und Filla (2013) vorgestellt, in der sie Experten mit unterschiedlichem Ausbildungsstand die Textschwierigkeit einer Kurzgeschichte per Fragebogen einschätzen ließen (s. u. unter 4.1). Demgegenüber hat Winkler (2013) untersucht, wie „Leser unterschiedlichen Alters oder unterschiedlicher Leseerfahrung“ mit analysierten textseitigen Herausforderungen zurechtkommen (s.u. unter 4.2). Einige Arbeiten fokussieren dagegen einzelne Komplexitätsindikatoren wie Gattungen (Frickel 2012, 2016; Frickel/Nosić 2018a; 2018b), Unbestimmtheitsstellen oder Metaphern, die Verstehensanforderungen stellen und/oder Irritation evozieren, was z.B. Lessing-Sattari und Wieser (2017, s.u. unter 4.3) untersucht haben (vgl. auch Gahn 2010, 2017, 2018).

## **4. Exemplarische Studien**

### **4.1 Textschwierigkeit ‚interpretieren‘ – Dimensionen und Problemgrößen bei der Einschätzung der Textschwierigkeit literarischer Texte (Frickel/Filla 2013)**

Vor dem Hintergrund des von Frickel entwickelten Modells der Textschwierigkeit (s.o.) wird eine Studie durchgeführt, die den einschätzenden Experten bzw. seine Expertise fokussiert. Damit wird dem Hinweis Bambergers/Vaneceks nachgegangen, die erklären, dass die Bestimmung der Schwierigkeit literarischer Texte eine Interpretation voraussetzt (vgl. Bamberger/Vanecek 1984, 145). Dementsprechend wurden Expertinnen und Experten mit unterschiedlichem Ausbildungsgrad (Studierende, Referendare und Lehrer- und Lehrerinnen des Faches Deutsch) aufgefordert, die Textschwierigkeit einer Kurzgeschichte angeleitet durch einen Fragebogen einzuschätzen. Es wurde ermittelt, dass die Graduierten ein signifikant anderes Problembewusstsein im Hinblick auf das Textverstehen des Textes zu erkennen gaben als die Nichtgraduierten. Insgesamt schätzen die Graduierten bzw. Älteren die Textschwierigkeit signifikant höher ein als die Gruppe der Nicht-Graduierten bzw. Jüngeren. So nehmen ältere Experten und Expertinnen potentielle schwierigkeitsgenerierende Faktoren bei der Lektüre auf Seiten der Schülerinnen und Schüler wie das Alter oder das Geschlecht anders bzw. stärker wahr. Sie werten aber auch, dass das ästhetische Verfahren des Textes, der mit strategischer Unbestimmtheit arbeitet und Leerstellen lässt, Einfluss auf die Deutungshypothesen der Schüler- und Schülerinnen nimmt und erwarten keine homogene Interpretation, was von besonderer Bedeutung für die Unterrichtsplanung erscheint. Die Autorinnen und Autoren der Studie vermuten, dass hier auch ein Zusammenhang von Professionswissen und fachspezifischen (epistemologischen) Überzeugungen besteht. Beispielsweise bewertet die Gruppe der Jüngeren das Wissen über den Autor hinsichtlich der Deutung eines Textes in Bezug auf die Kurzgeschichte als relevanter. Der Beitrag zielt somit auch darauf ab, den Diskurs um zu fördernde Kompetenzen in der Deutschlehrer- und Deutschlehrerinnenausbildung voranzubringen (vgl. auch Frickel 2014).

#### **4.2 „Ich finde den Text schwierig...“ Textschwierigkeit als Resultat einer Wechselbeziehung von Text- und Lesermerkmalen (Winkler 2013)**

Während die Studie von Frickel und Filla auf die Experten und Expertinnen fokussiert, untersucht Iris Winkler Aussagen zur Schwierigkeit von Texten aus Sicht der Leserinnen und Leser, wobei auch sie unterschiedliche Altersgruppen vergleicht. Master-Studierenden und Schülerinnen und Schüler des 7. Gymnasialjahrgangs wurde dementsprechend ein Fragebogen mit drei Fragen vorgelegt, die aufforderten, (1) aus ihrer institutionellen Leseerfahrung schwierige Texte zu benennen und die Schwierigkeiten zu konkretisieren, (2) die Schwierigkeit eines Jugendbuchanfangs zu beurteilen und (3) darzulegen, ob durch den Textauszug das Interesse an der Fortführung der Lektüre geweckt worden sei. (Winkler 2013, 401)

Ausführlich werden die Antworten zur ersten Frage ausgewertet und der Befund dargelegt, dass sich zwei Kriterien für die Schwierigkeit institutioneller Lektüren unterscheiden lassen: (1) Schwierigkeit aufgrund fehlenden Vorwissens (Sprache und Lebenserfahrung) bei Lektüren, die sich durch historische Distanz kennzeichnen, (2) Schwierigkeiten aufgrund struktureller Merkmale („Mehrdimensionalität der Handlung“ (ebd., 405) und (eingeschränkte bzw. unzuverlässige) Erzählperspektive. Winkler erklärt hier die Notwendigkeit weiterer Forschung, die „zugleich textnah und lesernah“ ist. „Aus der Sicht von Lesern auf Texte zu schauen, die als schwierig erlebt werden, trägt einen kleinen Schritt zur Klärung der aufgeworfenen Fragestellung bei. Es ersetzt nicht systematischere Forschung in diesem Bereich“ (ebd., 408). Vor allem resultiere daraus ein wichtiges didaktisches Wissen, so Winkler, das einerseits dafür sensibilisiere, was Gründe für Ablehnung oder Verweigerung von Lektüren sein können, und andererseits den Auftrag deutlich mache, wie wichtig es sei, in dieser Weise lohnende Lektüreerfahrungen in Schule und Hochschule mit sperrigen Texten zu ermöglichen (vgl. ebd., 409).

#### **4.3 Von der Schwierigkeit, sich irritieren zu lassen. Eine literaturdidaktische Herausforderung (Lessing-Sattari/Wieser 2016)**

Die von Winkler geforderte Förderung der Ambiguitätstoleranz, d.h. die Fähigkeit, Fremdheit und Nichtverstehen auszuhalten, wird in einem Beitrag von Marie Lessing-Sattari und Dorothee Wieser mit dem Fokus auf das Irritationspotential von Texten und dem Umgang von Schülerinnen und Schülern damit in gewisser Weise weitergedacht. Im Anschluss an theoretische Überlegungen zum Verhältnis von Irritation und ästhetischer Erfahrung stellen sie Lautes-Denken-Daten von Schülerinnen und Schülern zu einem Gedicht vor, dessen Irritationspotential im Vorfeld erläutert wurde, und illustrieren damit, „was wir Schülerinnen und Schülern abverlangen, wenn wir sie befähigen wollen, sich von ästhetischen Phänomenen irritieren zu lassen“ (ebd., 127). Konkret werden hier mit vier Beispielen zwei Fälle unterschieden: (1) schülerseitige Irritation ohne Bejahen und (2) schülerseitige Imagination ohne Irritation – die beide nicht zu einer ästhetischen Er-

kenntnis des Textes führen. Vor diesem Hintergrund werden abschließend „didaktische Ermöglichungsbedingungen“ (ebd., 128) diskutiert, wobei der Anschlusskommunikation in Form eines „intersubjektiven Diskurses“, dem eine individuelle Phase der Textbegegnung vorangegangen ist, besondere Bedeutung beigemessen wird. Hier könnten die in den Beispielen markierten Pole Irritation und Imagination sich gegenseitig animieren und weitere Erkundungen ermöglichen. Auch könne durch entsprechende Lernaufgaben z.B. zu Metaphern, die in Bezug auf das konkrete Gedicht als Auslöser für Irritation und Imagination herausgestellt wurden, nachgesteuert werden (vgl. ebd., 140-142).

## 5. Desiderate

Wie Rupp feststellt, haben die seit den 1970er Jahren betriebenen Forschungen zwar

zu zentralen Erkenntnissen über die Textverarbeitung geführt. Die damit einhergehende Anwendungsforschung und insbes. die Implementation konnte dabei [aber; DAF] nicht in gleicher Weise vorangebracht werden. Für fachdidaktische Zusammenhänge zentrale Problemkomplexe wie etwa die Textschwierigkeit oder die Lernprogression konnten im Bereich der Leseforschung keiner operationalisierbaren Modellierung zugeführt werden. (Rupp 2010, 112)

Lediglich im Bereich des Erstspracherwerbs – aber auch hier bislang marginal – fokussiert werden typographische Faktoren (vgl. z.B. Conrady 2008), die es auch angesichts der Herausforderungen durch das Topos der Inklusion, z.B. für die Förderung bei Legasthenie, stärker zu erforschen bzw. dahingehende psychologische Forschung auch für die Herstellung von Unterrichtsmaterial durch Lehrkräfte stärker zu rezipieren gilt als bislang. Bislang kann man angesichts der schmalen Forschungslage und hier vor allem dem Fehlen breit angelegter empirischer Studien insgesamt daher noch von einem Desiderat sprechen, gerade weil „die Zieldimension einer möglichst optimalen bzw. zu optimierenden Text-Leserinnen-und-Leser-Passung eine zentrale Kompetenz von Deutschlehrenden, sei es im Vorfeld der didaktischen Planung, in situ im Unterrichtsprozess oder zumindest im Nachfeld des Unterrichts“ darstellt (Pflugmacher 2016, 109).

Während Hermann Korte 2002 noch nachvollziehbar erklärt, dass „kein Verfahren [der Textauswahl; DAF] [...] den Anspruch auf eine Hegemonie- oder gar Monopolstellung“ (Korte 2002, 77) habe, erscheint es dennoch als Desiderat, dass kein differenziertes Reflexionsmodell für die didaktische Analyse etabliert ist, das Auswahlentscheidungen, die auch Komplexitätsgrade einbeziehen, begründen kann. Der regulationskritischen Haltung Kortes, der Textauswahlentscheidungen sogenannten „Selbsterklärungsprozessen“ überlassen will, wäre entgegenzuhalten, dass eine anvisierte Passung durch eine systematisch angeleitete Reflexion zumindest Entscheidungen begründen kann und Hilfestellungen hierfür auch unprofessionellen Willkürakten entgegenwirken.

Hierfür liegen inzwischen einige interessante theoretische Ansätze vor (s. unter 3.), die z.T. auch schon konkrete Fragestellungen für empirische Forschungen

formuliert haben. So notiert beispielsweise Zabka (2012) im Anschluss an die Darstellung seines Modells für eine didaktische Analyse literarischer Texte zahlreiche sich daran anschließende empirisch anzugehende Forschungsfragen, beispielsweise die nach der Beurteilung von Verstehensanforderungen durch Lehrkräfte, den Auswirkungen einer dahingehenden Analyse für die Auswahl von Texten und die Unterrichtsplanung (vgl. ebd., 158-160). Auch Pieper (2014) regt an zu prüfen, ob sich die im Rahmen von LiFT 2 entworfene Modellierung der Progression für die Unterrichtsplanung als hilfreich erweist (vgl. ebd., 604f.). Unterdessen weisen Sander und Rosebrock darauf hin, dass „empirische Zugänge zur Stufung von Textschwierigkeit bei literarischen Texten fehlen“, weshalb sie ihren „Kategorien der Textkomplexität“ nur einen „heuristischen Charakter“ zusprechen (Sander/Rosebrock 2016, 145). Auch fehlt es weitgehend an empirischen Untersuchungen, die es ermöglichen, Kompetenzstufen bezüglich des Erkennens literarischer Textstrukturen von Schülerinnen und Schülern zu modellieren (Leubner/Saupe 2008, 142), um diese in Bezug zu Anforderungsstrukturen von Texten setzen zu können (erste Ansätze dazu von Kammler 2010 und Olsen 2011).

Im Zeichen von Inklusion gewinnt dieses Thema in anderer Perspektive derzeit weiter an Bedeutung, wobei hier weniger die Komplexität von Texten erörtert, als das Konzept der Leichten Sprache (und im Zusammenhang damit Konzepte von ‚Einfachheit‘) auch mit Blick auf didaktische Funktionen (vgl. Bock 2015a; b) diskutiert wird. Hierbei handelt es sich quasi um ein Geschwister, wobei noch auszuloten wäre, wie durch eine Zusammenführung dieser Forschungsfelder Synergien entwickelt werden könnten.

## 6. Kommentierte Literaturempfehlungen

*Bamberger/Vanecek (1984): Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache.*

Die Studie bildet einen guten Auftakt, um mit Zielrichtung empirischer Forschung Dimensionen von Textschwierigkeit aus- und weiterzudenken, da im sogenannten Lesbarkeitsprofil (vgl. ebd., 94) schon recht differenziert text- und leserseitige Einflussfaktoren aufgeführt werden. Außerdem setzt die Studie an dem damaligen Stand der Forschung an, der in dieser Studie verständlich mitabgebildet wird.

*Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule 17 (2016/2)*

Das von Jan Standke herausgegebene Themenheft versammelt aktuelle theoretische und empirische Beiträge zum Thema Schwierige Texte und zeigt dabei unterschiedliche Facetten des noch wenig erforschten Feldes der Literaturdidaktik auf. Einen guten Überblick gibt der einleitende Forschungsbericht von Thorsten Pflugmacher, in dessen „Ausblick“ er für eine „Schülerwissensforschung“ plädiert, die „sowohl mit narrativen Interviews als auch mit der experimentellen Methode des lauten Denkens“ (ebd., 125f.) neue Perspektiven eröffnen könne. Diese

sollen demnach mit der Frage nach der Textpassung zukünftig stärkere Bedeutung auch in der Deutschlehrer- und Deutschlehrerinnenausbildung erhalten.

## Literatur

- Bamberger, Richard/Vanecek, Richard (1984): Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. Wien: Jugend und Volk Sauerlaender.
- Baum, Michael (2016): Kein schwieriger Text, oder? Bemerkungen aus Anlass der Lektüre von Marie von Ebner-Eschenbachs Novelle Der Vorzugsschüler. In: Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule 17, 2, 187-199.
- Baurmann, Jürgen (2006): Texte verstehen im Deutschunterricht. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich H. (Hrsg.): Text-Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin: de Gruyter, 239-253.
- Bayer, Klaus/Seidel, Brigitte (1979): Verständlichkeit. In: Praxis Deutsch, 7, 36, 12-23.
- Bock, Bettina M. (2015a): Anschluss ermöglichen und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen – 5 Thesen zur leichten Sprache. In: Didaktik Deutsch, 20, 38, 9-16.
- Bock, Bettina M. (2015b): Zur Angemessenheit Leichter Sprache: aus Sicht der Linguistik und aus Sicht der Praxis. In: Aptum (2015), 11, 2, 131-140.
- Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hrsg.) (i.V.): Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel.
- Christmann, Ursula (1989): Modelle der Textverarbeitung: Textbeschreibung als Verstehen. Münster: Aschendorff.
- Conrady, Peter (2008): Ist Jugendliteratur für leseungewohnte Jugendliche einfache Literatur? In: Knobloch, Jörg: Kinder- und Jugendliteratur für Risikoschülerinnen und Risikoschüler? Aspekte der Leseförderung. München: kopaed, 82-91. (kjl&m forschung.schule.bibliothek, 08.extra)
- Didaktik Deutsch [Themenschwerpunkt Leichte Sprache] (2015), 20, 38.
- Frickel, Daniela A. (2010): Textschwierigkeit als Parameter im Prozess literarischen Textverstehens. Erörtert am Beispiel Kleiner Prosa. In: Rupp, Gerhard/Boelmann, Jan M./Frickel, Daniela A. (Hrsg.): Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik. Münster: LIT-Verlag, 113-128.
- Frickel, Daniela A. (2012): Was Gattungsadaptionen Kleiner Prosa erzählen – Gattungsmuster als Ausgangspunkt literarischen Verstehens oder Warum die Vermittlung von Gattungswissen Sinn macht. Dargestellt an einer exemplarischen Unterrichtssequenz. In: Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Kompetenzen und Probleme. Freiburg i.Br.: Fillibach, 41-66.
- Frickel, Daniela A. (2014): Literarische Textschwierigkeit interpretieren. Didaktische Analyse(kompetenzen) von Lehrkräften und ihre Voraussetzungen. In: German as a Foreign Language. Teaching and Learning in an Intercultural Context: <http://www.gfl-journal.de/2-2014/Frickel.pdf> (letzter Zugriff: 01.08.2018).

- Frickel, Daniela A. (2016): Simple Storys? Überlegungen zur Komplexität Kleiner Prosa. In: *Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule* 17, 2, 157-172.
- Frickel, Daniela A./Nosić, Stefanie (2018): Ästhetische Erfahrung zwischen expliziter Klassifikation und selbstbezogener Reflexion – Eine Untersuchung zu Strauß' *Das Eine*. In: Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung mit Literatur: Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen*. München: kopaed (KREAplus).
- Frickel, Daniela A./Nosić, Stefanie (2018): Literarische Komplexität und Potenziale ästhetischer Erfahrung am Beispiel von Botho Strauß' *Das Eine*. In: Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung mit Literatur: Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen*. München: kopaed (KREAplus).
- Frickel, Daniela.A./Filla, Manfred (2013): Textschwierigkeit ‚interpretieren‘ – Dimensionen und Problemgrößen bei der Einschätzung der Textschwierigkeit literarischer Texte. In: Frickel, Daniela A./Boelmann, Jan M. (Hrsg.): *Literatur – Lesen – Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 105-134.
- Gahn, Jessica (2010): „Ich mag Geschichten mit Magie und Geheimnissen!“ – Kognitionswissenschaftliche Erfassung literarischer Verstehensleistung bei Texten, die die Kohärenztablierung erschweren. In: Rupp, Gerhard/Boelmann, Jan M./Frickel, Daniela A. (Hrsg.): *Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik*. Münster: LIT-Verlag, 129-144.
- Gahn, Jessica (2017): Umgang von Schülerinnen und Schülern mit Irritationen bei literarischer Lektüre. In: *Der Deutschunterricht* 69, 3, 38-47.
- Gahn, Jessica (2018): Irritierendes lesen. Eine empirische Studie zum literarischen Verstehen Jugendlicher. Weinheim: Beltz Juventa.
- Giammarco, Francesco (2017): Was Software aus Thomas Mann, Adorno und Haftbefehl macht. In: *Der Spiegel* 2017, 2. <http://www.spiegel.de/spiegel/unispiegel/sprachforschung-wie-verstaendlich-sind-wissenschaftliche-texte-a-1144966.html> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Göpferich, Susanne (2002): *Textproduktion im Zeitalter der Globalisierung. Entwicklung einer Didaktik des Wissenstransfers*. Tübingen: Stauffenberg.
- Grabowski, Joachim (1991): *Der propositionale Ansatz der Textverständlichkeit: Kohärenz, Interessantheit und Behalten*. Münster: Aschendorff.
- Gray, William S./Leary, Bernice E. (1935): *What makes a Book Readable? With Special Reference to Adults of Limited Reading Ability. An Initial Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Groeben, Norbert (1972): *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten. Dimensionen und Kriterien rezeptiver Lernstadien*. Münster: Aschendorff.
- Groeben, Norbert (1978): *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten. Dimensionen und Kriterien rezeptiver Lernstadien*. 2. Aufl. Münster: Aschendorff.
- Groeben, Norbert (2017): Der Anti-Grav-Effekt. In: *Der Deutschunterricht* 69, 3, 72-75.
- Groeben, Norbert/Christmann, Ursula (1989): Textoptimierung unter Verständlichkeitsperspektive. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 165-196.

- Groebe, Norbert/Christmann, Ursula (2012): Narration in der Psychologie. In: Aumüller, Matthias (Hrsg.): Narration Kognition Text. Der Erzählbegriff in verschiedenen Disziplinen. Berlin: de Gruyter, 299-321.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, 134-146.
- Jesch, Tatjana (2015): Das Implizite verstehen: Didaktische Denkanstöße aus der rezeptionsorientierten Literaturwissenschaft. In: Didaktik Deutsch, 20, 39, 23-41.
- Kammler, Clemens (2010): Literarische Kompetenzen beschreiben, beurteilen und fördern. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg i.Br.: Fillibach, 197-214.
- Kintsch, Walter (1996): Lernen aus Texten. In: Hoffmann, Joachim/Kintsch, Walter (Hrsg.): Lernen. (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie I: Kognition; Bd. 7). Göttingen u.a.: Hogrefe, 503-528.
- Kintsch, Walter/van Dijk, Ten (1978): Toward a Model of Text Comprehension and Production. In: Psychological Review 85, 363-394.
- Korte, Hermann (2002): Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, 61-77.
- Köster, Juliane (2005): Wodurch wird ein Text schwierig? Ein Test für die Fachkonferenz. Drei Parabeln im Vergleich. In: Deutschunterricht 58, 5, 34-39.
- Kröger-Bidlo, Hanna/Rupp, Gerhard (2013): Textkohäsion als Bedingung des Leseverständnisses bei der Verarbeitung expositorischer Texte. In: Didaktik Deutsch, 18, 35, 82-101.
- Langer, Inghard/Schulz v. Thun, Friedemann/Tausch, Reinhard (1974): Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft. Reinhardt: München.
- Lessing-Sattari, Marie/Wieser, Dorothee (2016): Von der Schwierigkeit, sich irritieren zu lassen. Eine literaturdidaktische Herausforderung. Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule 17, 2, 127-142.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja (2008): Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias (2010): Literaturdidaktik. Berlin: Akademie Verlag.
- Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule 17 (2016), 2.
- Lösener, Hans (2010): Poetisches Verstehen bei der Unterrichtsvorbereitung. Überlegungen zur literaturunterrichtlichen Sachanalyse. In: Winkler, Iris/Masanek, Nicole/Abraham, Ulf (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 82-97.
- Lutz, Benedikt (2014): Von Hamburg über Karlsruhe nach Krems: Verständlichkeitsmodelle und deren praktische Anwendbarkeit. <https://www.researchgate.net/publication/268519568> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Lutz, Benedikt (2015): Verständlichkeitsforschung transdisziplinär. Plädoyer für eine anwenderfreundliche Wissensgesellschaft. Wien: Vienna University Press bei V&R.

- Lypp, Maria (1984): Einfachheit als Kategorie der Kinderliteratur. Frankfurt a. M.: dipa.
- Mrazek, Joachim (1979): Verständnis und Verständlichkeit von Texten. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Olsen, Ralph (2011): Das Phänomen Empathie beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. In: zaeb.net, 3, 1. [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2011\\_zaeb\\_olsen37.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2011_zaeb_olsen37.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Olsen, Ralph (2016): Lust, Niemandes Schlaf zu sein ... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hrsg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 61-88.
- Pfäfflin, Sabine (2010): Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Pflugmacher, Thorsten (2016): Über den Umgang mit der Schwierigkeit literarischer Texte im Handlungsfeld Deutschunterricht. Ein Forschungsbericht mit Ausblicken. In: Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule, 17, 2, 109-126.
- Pieper, Irene (2014): Den Schüler vor Augen, den Anspruch im Sinn: Der internationale Referenzrahmen LiFT-2 zu Progression und Textauswahl für den Literaturunterricht der Sekundarstufen. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 586-609.
- Richter, Tobias/Christmann, Ursula (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und individuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 2. Aufl. Weinheim, München: Juventa, 25-58.
- Rieckmann, Carola (2015): Grundlagen der Lesedidaktik. Bd. 2: „Eigenständiges Lesen“. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Roschlaub, Christine (2007): Textverständlichkeit und Textverstehen. Augsburg: Dr. Müller.
- Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike (2014): Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rothstein, Björn/Kröger-Bidlo, Hanna/Schmitz, Anke Gräsel, Cornelia/Rupp, Gerhard (2014): Desiderata zur Erforschung des Einflusses von Kohäsion auf das Leseverständnis. In: Averintseva-Klisch, Maria/Peschel, Corinna (Hrsg.): Informationsstruktur in der Schule. Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 75-86.
- Rupp, Gerhard (2010): Textseitige Einflussfaktoren auf die Leseleistung. In: Hinrichs, Nina/Limburg, Annika (Hrsg.): Gedankenstriche – Reflexionen über Sprache als Resource. Für Wolfgang Boettcher zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, 111-128.
- Rupp, Gerhard/Boelmann, Jan M. (2007): Desiderata der empirischen Literaturdidaktik. In: Gailberger, Steffen/Krelle, Michael (Hrsg.): Wissen und Kompetenz. Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 136-148.

- Rupp, Gerhard/Dreier, Carmen (2007): Ein komplexes Lesemodell – Wege zu Diagnose und Förderung von Leseverstehen. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 49-59.
- Sander, Julia/Rosebrock, Cornelia (2016): Komplexität literarischer Texte als didaktische Kategorie. In: Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule 17, 2, 143-156.
- Schlobinski, Peter (2014): Kohäsionsmittel und Textstrukturen. Der Deutschunterricht 3, 39-48.
- Schmitz, Anke/Gräsel, Cornelia (2016): Bei welchen Lernenden fördert globale Textkohäsion das Verstehen von Sachtexten? Eine Studie zu Wechselwirkungen zwischen globaler Textkohäsion und kognitiven Verständnisvoraussetzungen. In: Unterrichtswissenschaft, 44, 3, 267-281.
- Schmitz, Anke/Schuttkowski, Caroline/Rothstein, Björn/Gräsel, Cornelia (2016): Textkohäsion und deren Bedeutung für das Textverständnis: Wie reagieren Lernende auf temporale Kohäsion am Beispiel eines Sachtextes? In: leseforum.ch. [http://www leseforum.ch/myUploadData/files/2016\\_2\\_Schmitz\\_et\\_al.pdf](http://www leseforum.ch/myUploadData/files/2016_2_Schmitz_et_al.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Schwarz-Friesel, Monika (2006): Kohärenz versus Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität. In: Scherner, Maximilian/Ziegler, Arne (Hrsg.): Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 63-75.
- Strasen, Sven (2008): Rezeptionstheorien. Literatur-, sprach- und kulturwissenschaftliche Ansätze und kulturelle Modelle. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Sucharowski, Wolfgang (1979): „Verständlich?“ „An sich schon!“ „Verstanden?“ „Eigentlich doch nicht!“ Beobachtungen zum Verstehen von Texten im Unterricht von Wolfgang Sucharowski. In: Praxis Deutsch, 7, 36, 10f.
- Willenberg, Heiner (2005): Ein handhabbares System, um Textschwierigkeiten einzuschätzen. Vorschläge für eine Textdatenbank von Sachtexten. In: Fix, Martin/Jost, Roland (Hrsg.): Sachtexte im Deutschunterricht. Für Karlheinz Fingerhut zum 65. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 94-106.
- Winkler, Iris (2013): „Ich finde den Text schwierig...“ Textschwierigkeit als Resultat einer Wechselbeziehung von Text- und Lesermerkmalen. In: Frickel, Daniela A./Boelmann, Jan M. (Hrsg.): Literatur – Lesen – Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 395-412.
- Winkler, Iris (2016): „Können ja auch Donuts oder so sein.“ Zur Deutung von Julia Francks Streuselschnecke im Literaturunterricht. In: Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule 17, 2, 173-186.
- Zabka, Thomas (2012): Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In: Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Kompetenzen und Probleme. Freiburg: Fillibach 2012, 139-162.



# Literarisches Verstehen

## Spuren einer Suchbewegung

### 1. Vorstellung des Forschungsfeldes

Das literarische Verstehen ist die zentrale Zielkategorie des Literaturunterrichts und der Literaturdidaktik. Didaktische Konzepte, methodische Ideen und Unterrichtshilfen zielen darauf ab, das Verstehen von Literatur in ihren vielfältigen medialen Erscheinungsformen zu erleichtern, in Wege zu lenken und ästhetische Ausdrucksformen bewusst und verstehbar zu machen. Dennoch gehört die empirische Forschung zu literarischen Verstehensprozessen zu den jüngeren Forschungsfeldern der Deutschdidaktik. Zwar ist das Lernen „von, in und mit Literatur“ (Abraham/Launer 2002, 1) ein konstitutives Element des Deutschunterrichts, doch wurde erst spät damit begonnen, die grundlegende Struktur literarischen Verstehens, die Ausgestaltung einzelner literarischer Verstehensprozesse und ihre Bedingungsfaktoren mit empirischen Mitteln zu erforschen. Fast alle – z.T. hervorragend durchdachten – didaktischen Konzepte, die vor der empirischen Wende entwickelt wurden, begründen sich auf Postulat, heuristischen Überlegungen oder Erfahrungswissen und wurden nicht auf ihre Wirksamkeit überprüft, bzw. stellen keine objektiven Kriterien zur Verfügung, anhand derer sich ihre Wirksamkeit zeigen könnte.

Heute ist das Selbstverständnis der Literaturdidaktik eng mit dem einer empirischen Bildungswissenschaft verwoben, sodass rein konzeptionelle Arbeiten ohne empirische Fundierung eine ausgesprochene Seltenheit darstellen. Dennoch muss die Struktur des Forschungsfeldes als äußerst diffus gekennzeichnet werden: Weder haben sich bislang einheitliche Begrifflichkeiten durchsetzen noch eine konsentrierte innere Struktur literarischer Verstehensprozesse ausschärfen können. Insbesondere für Novizen im Forschungsfeld sei darauf hingewiesen, dass im aktuellen Diskurs zahlreiche Begriffe miteinander konkurrieren, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede nicht immer durch die verwendete Terminologie deutlich werden. Insbesondere die Attribute poetisch, literarisch oder ästhetisch werden mit den Oberbegriffen Lernen, Verstehen, Bildung oder Kompetenz kombiniert, häufig ohne dass das dahinter stehende Konzept für Neueinsteiger ins Feld hinreichend transparent vorgestellt würde. So spricht etwa Abraham (2005, 20) von

poetischer Kompetenz, Frederking et al. (2008) von literarischer Rezeptionskompetenz, Ehlers (2011, 42) von Kompetenzen des Geschichtenverstehens, Zabka (2003) von Interpretationskompetenz, Leubner/Saupe (2009, 15) von Narrationskompetenz oder Kämper-van den Boogaart/Pieper (2008) von literarischer Lesekompetenz. Bei der Einarbeitung in das Forschungsfeld muss dies berücksichtigt und die vorgefundenen Begrifflichkeiten kritisch auf die unterschiedlichen Nuancen hin hinterfragt werden.

Grundsätzlich lassen sich zwei grundlegend unterschiedliche Ansätze unterscheiden: Ein Teil der Veröffentlichungen (in der Regel zum Themengebiet ‚Verstehen‘) verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz und fragt nach der inneren Struktur literarischer Verstehensprozesse (vgl. Winkler/Masanek/Abraham 2010), wobei werkseitige, individuelle, soziale und institutionelle Aspekte mitbedacht werden können. Andere Forschung (in der Regel zum Themengebiet ‚Kompetenz‘) nimmt modellier- und messbare Teilaspekte des ganzheitlichen Verstehens in den Blick und ist bestrebt, diese valide, objektiv und reliabel zu bestimmen.

Erst durch die nähere Auseinandersetzung mit dem Wesen des literarischen Verstehens und der literarischen Kompetenz traten Trennlinien und verbindende Aspekte mit anderen Domänen des Faches deutlich hervor und erlaubte Abgrenzungen und Öffnungen zu anderen Feldern:

So ist die Trennung von Lesen, verstanden als die Re- und Decodierung von Graphemsequenzen, und der Rezeption von Literatur mittlerweile konsentiert (vgl. Abraham/Kepser 2016, 48). Zwar sind *Lesen* und *literarisches Verstehen* immer dann miteinander verbunden, wenn printbasierte literarische Texte gelesen werden, jedoch kommt dem Lesen in einem ersten Schritt die Verarbeitung der Schrift zu, während literarisches Verstehen darauf folgend die Verarbeitung des Inhalts übernimmt (vgl. Artelt/Schlagmüller 2004; Eggert/Garbe 2003).

Zugleich geht mit dieser Trennung eine Öffnung des literarischen Verstehens mit narrativen medialen Gegenständen einher, da für deren inhaltliche Verarbeitung viele der Lern- und Verstehensprozesse benötigt und durchlaufen werden wie bei der Rezeption von printgebundener Literatur (vgl. Boelmann 2015).

## 2. Historische Betrachtung

Ein historischer Blick auf die empirische Forschung zu Wirkungsweisen von Literatur im weiteren Sinne gestaltete sich denkbar kurz, da sich erste – dem heutigen Paradigma entsprechende – Versuche ihrer Erforschung erst in den späten 1990er-Jahren zeigen. Dies mag überraschen, da die Vermittlung von Literatur seit der Einführung der Schulbildung in Deutschland eine exponierte Stellung einnimmt. Zugleich zeigt sich hierin einerseits eine hohe Wertschätzung dem ästhetischen Gegenstand Literatur gegenüber, der mit mathematisch-statistischen Verfahren als nicht zu erfassen galt, und andererseits spiegelt es unterschiedliche Ziele des Literatureinsatzes und hiermit einhergehend die Entwicklung der Literaturdidaktik wider. Ohne an dieser Stelle eine adäquate historische Aufarbeitung der literaturdidaktischen Strömungen leisten zu können (s. Dawidowski in diesem

Band), soll anhand dreier Phasen eine zugegebenermaßen unscharfe, aber – so die Hoffnung – Orientierung vermittelnde Sicht auf die Vorläufer der aktuellen Kompetenzforschung in der Literaturdidaktik geleistet werden.

Die erste Phase der *voruniversitären Literaturdidaktik* erstreckt sich bis weit ins 20. Jahrhundert. In ihr befassen sich zwar Pädagogen mit Fragen des schulischen Literatureinsatzes und entwickeln Ziele und Einsatzszenarien, jedoch existiert noch keine eigene Profession *Literaturdidaktik*. Literatur und ihr Verstehen gelten noch nicht als Forschungsgegenstand, was durch eine spezifische Sicht auf Literatur und ihre Wirkkraft für den Menschen bedingt wird: Die curricularen Ziele in Nachkriegsdeutschland stellen das Berührt-Sein und Angesprochen-Sein von und durch Literatur ins Zentrum der Literaturvermittlung und fokussieren somit das, *was Literatur mit den Rezipienten macht*. Im Nachkriegslehrplan *Entwurf eines Lehrplanes Baden* heißt es:

Je tiefer diese Stunden [des Literaturunterrichts; JMB] an Geist und Seele rühren, um so tiefer erlebt dann der junge Mensch die Gegenwartmächtigkeit des Werkes, erfährt er, wie es zu uns, wie es auch von uns spricht. (1949, 17, Hervorh. i.O.).

Dieser Vorgabe steht der Gedanke Pate, „dass literarische Erziehung einen entscheidenden Beitrag zur Bildung des ganzen Menschen leisten kann“ (Roberg/Susteck/Müller-Michaels 2010, 27) und somit im Nachkriegsdeutschland dabei helfen könne, „den Ungeist des Nationalsozialismus aus den Köpfen und Herzen der Deutschen zu vertreiben“ (ebd.). In der Vorstellung der Lehrplan-Autoren besitzt Literatur aus sich heraus die Kraft, den Menschen ganzheitlich zu bilden, womit eine Diskussion um eine kleinschrittige Ausdifferenzierung von Lernzielen ebenso obsolet wurde wie die Frage nach Vermittlungswegen: „Methodisch geht der Lehrer in Freiheit seinen Weg“ (Lehrplan Baden 1949, 17). Allein die Frage nach den richtigen Lesestoffen bliebe noch zu verhandeln, was folglich in der Lesebuchdiskussion der 1960er Jahre mit ersten empirischen Versuchen mündete – man denke an den deutsch-französischen Lesebuchvergleich Minders (1971) oder auch die Forschungsdiagnose zu deutschen Lesebüchern von Killy (1962).

In der zweiten Phase lässt sich die *universitäre Literaturdidaktik als Teilbereich der Literaturwissenschaft* beschreiben: Mit Gründung der ersten literaturdidaktischen Lehrstühle in den 1970er Jahren wurden vor allem promovierte und habilitierte Literaturwissenschaftler mit Schulerfahrung zurück an die Universitäten geholt, um die Lehramtsausbildung zu verbessern. Sie wendeten sich insbesondere der Unterrichtspraxis zu, womit verstärkt methodische Fragen, also *was Rezipienten mit Literatur machen können*, ins Bewusstsein der Literaturdidaktik rückt. Hierbei ging es in der Anfangszeit insbesondere darum, Methoden der Textaneignung zu entwickeln, um zeitgemäße literaturwissenschaftliche Strömungen in den Unterricht zu implementieren, indem etwa Ansätze der Rezeptionsästhetik (vgl. Jauß 1982; Iser 1976) oder hermeneutische Verfahren (vgl. Müller-Michaels 1987) nutzbar gemacht wurden. Später entwickelten sich originär didaktische Vermittlungsformen, die sich übergeordneten Lernzielen verpflichtet sahen und doch eng mit den literaturwissenschaftlichen Wurzeln verbunden waren, wie etwa

die *Kritische Didaktik* (u.a. Ivo 1969; Bremer Kollektiv in Ide 1976), die *Handlungs- und produktionsorientierte Literaturdidaktik* (u.a. Haas 1997; Waldmann 1998) oder die *Identitätsorientierte Didaktik* (u.a. Kreft 1977; Spinner 1980, 2001; Frederking 2018, i.V.). Dies hatte zur Folge, dass der Literaturdidaktik noch bis in die 2000er Jahre hinein vorgeworfen werden konnte, lange an der „hermeneutischen Grundstruktur des Faches festgehalten“ (Groeben/Hurrelmann 2006, 13) zu haben und sich empirischen Fragestellungen nur randständig zu widmen. So konstatieren Hurrelmann und Groeben, dass

das Fach [Literaturdidaktik; JMB], dem eigenen Selbstverständnis nach, seine Aufgabe primär darin sah, die je aktuelle fachwissenschaftliche Entwicklung aufzuarbeiten – das betraf zuletzt vor allem Theorien aus dem Umkreis des Poststrukturalismus und Dekonstruktivismus – und im Anschluss daran Unterrichtskonzepte und Modelle für die Praxis bereitzustellen. Der „Test“ auf die Brauchbarkeit wurde dann in der Regel der (Unterrichts-)Praxis selbst überlassen. (Groeben/Hurrelmann 2006, 13)

Mit der dritten Phase, die mit den 1990er-Jahren beginnt und sich mit dem PISA-Schock durchsetzt, versteht sich die *Literaturdidaktik zunehmend als empirische Bildungswissenschaft*, wobei zu Beginn insbesondere das (literarische) Lesen im den Fokus steht. Hierbei wird terminologisch zumeist noch nicht zwischen literarischem und funktionalem Lesen unterschieden, wie es dem heutigen Status quo entspricht, sondern in der Regel Lesen mit der verstehenden Rezeption von Literatur gleichgesetzt, wenngleich durchaus auf andere funktionale Formen oder Lesemodi hingewiesen wird (s. vertiefend Schlicher/Wild in diesem Band).

Als eine frühe Hauptströmung bildet sich die Lesesozialisationsforschung heraus, in der verschiedene Fragen um die Bedingungsfaktoren ge- oder misslingender (literarischer) Lesebiographien verhandelt werden. Die Bertelsmann-Lesesozialisationsstudie von 1993 (vgl. Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993; Köcher 1993) zeigte mit empirischen Mitteln eindrücklich auf, wie sich das Buchlesen in einer zunehmend medial angereicherten Gesellschaft verändert, bzw. wie sich die neuen Einflüsse auf die Lesekultur auswirken. Viele der heute als selbstverständlich geltenden Gewissheiten über die Bedingungsfaktoren der Lesentwicklung wurden hier grundgelegt. Den zahlreichen blinden Flecken, die die Bertelsmannstudie trotz ihres enormen Erkenntnisgewinns aufzeigte, nahm sich das 23 Teilprojekte umfassende und zwischen 1998 und 2006 geförderte DFG-Schwerpunktprogramm *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*<sup>1</sup> an. Dieses Mammutprojekt stellt einen Meilenstein für das Selbstverständnis der Literaturdidaktik als empirische Wissenschaft dar, da die Projekte ein breites Spektrum an qualitativen, quantitativen oder Mixed-Methods-Verfahren einsetzten, um sich den verschiedenen Facetten der Lesesozialisation zu nähern.

Ein wenig beachteter geistiger Vorfahre heutiger Bemühungen der Messung literarischer Kompetenz ist Jürgen Grzesik. Mit seinem Konzept der *textverstehenden Operationen* lieferte er bereits in den 1990er Jahren eine Grundlage für die

<sup>1</sup> Nähere Informationen zu den Teilprojekten finden sich unter: <http://gepris.dfg.de/gepris/projekt/5468354>.

Messung des Leseverstehens, das er für literarisches wie funktionales Lesen explizierte (vgl. Grzesik 1990, 2005; Grzesik et al. 1998).

Die PISA-Studie 2000 (vgl. Baumert et al. 2001) stellte insbesondere für die Literaturdidaktik eine Zäsur dar. Sie zeigte auf, dass die bislang praktizierte curriculare Inputorientierung – mit ihrem Fokus auf Gegenstände und Methoden – nur zu unzureichenden Ergebnissen im Bereich der Lesekompetenz führte. Hierbei fokussierte sie mit dem funktionalen Lesen einen lebensweltlich hochrelevanten aber literaturdidaktisch wenig beachteten Teilbereich des Deutschunterrichts und stellte damit das literarische Verstehen als zentrale Zielkategorie des Deutschunterrichts in Frage. Ohne die immense Tragweite der PISA-Studie im Detail aufzeigen zu können, lassen sich für die Literaturdidaktik zwei zentrale Folgen benennen: Einerseits führte sie zu einer terminologischen und inhaltlichen Schärfung der Begriffe Lesen (mit Fokus auf die Fähigkeit, Texte sinnentnehmend zu re- und decodieren) und literarisches Verstehen (mit Fokus auf die mentale Verarbeitung fiktionaler Stoffe), andererseits vollzog sich mit der „Fokussierung auf den Output [eine] kopernikanische Wende innerhalb des deutschen Bildungssystems“ (Frederking 2010, 327). Die Literaturdidaktik musste sich nun, unter dem Druck der neu verfassten Bildungs- und Lehrpläne, mit dem messbaren Output des Literaturunterrichts befassen, wolle man nicht Gefahr laufen, dass „disziplinäre Kernbereiche zur Disposition stehen, sollte ihre kompetenztheoretische Modellierung nicht gelingen“ (Frederking 2008, 8).

Nach einer Phase der konzeptionellen Neuorientierung (vgl. Abraham et al. 2003) in der literaturdidaktisch die Frage zentral stand, ob das Verstehen von oder Lernen mit Literatur als polyvalenten ästhetischen Gegenständen in einem PISA-Sinne – gemeint ist hiermit die Untersuchung literarischer Kompetenzen mittels standardisierter und large-scale-tauglicher Multiple-Choice-Verfahren – überhaupt gemessen werden könnten, beginnen vielfältige Forschungsprojekte damit, das Wesen des literarischen Lernens, seiner Prozesse mitsamt ihrer Modellierung näher zu bestimmen (s. Kapitel 3). Hierbei haben die verschiedenen Bemühungen jedoch stärker den Charakter einer gemeinsamen Suchbewegung, da der Forschung zu literarischem Verstehen noch ein gemeinsamer Referenzrahmen fehlt, der eine systematische Erforschung des Gegenstands ermöglichen würde.

Zwar hat sich in den Entwicklungen der vergangenen Jahre die Aufstellung von *elf Aspekten literarischen Lernens* von Kaspar H. Spinner (2006) als Urtext herauskristallisiert, doch präzisiert Spinner später:

Ein zentrales Anliegen, das sich vor allem aus der Nach-PISA-Diskussion zur Zeit der Entstehung des Beitrags ergab, war der Versuch, Teilkompetenzen unabhängig von der Frage der Überprüfbarkeit zu beschreiben. Die Ausrichtung an der Überprüfbarkeit stellt für mich eine Bedrohung des Literaturunterrichts dar. Damit wende ich mich nicht gegen die Bemühungen, Instrumente der Überprüfung zu entwickeln und dabei zu erforschen, wie weit wir mit entsprechender Empirie kommen. Mir war und ist aber wichtig, dass auch als Kompetenz gelten darf, was wir empirisch (noch) nicht überprüfen können. (Spinner 2015, 189)

Hiermit legt Spinner den Finger in zwei zentrale Wunden der aktuellen Diskussion: Zum einen ist die Ausgestaltung der geleisteten Forschung immer an die zugrunde gelegten Kompetenzbegriffe gebunden (vgl. hierzu Boelmann 2017), andererseits entzieht sich der Gegenstand Literatur einer Normierung, was innerhalb von Forschungsvorhaben berücksichtigt werden muss. Literarische Kompetenz oder ihre Teilaspekte dürfen nicht mittels einfacher richtig-falsch Binaritäten erhoben werden, sondern benötigen transparente Verfahren, die der Vielfältigkeit des Gegenstandes gerecht werden.

### 3. Aktueller Stand der Forschung

Um den aktuellen Stand der Forschung zu systematisieren, wird in der Folge auf eine Dreigliederung zurückgegriffen: In einem ersten Teil werden Systematisierungen literarischen Verstehens vorgestellt, deren Konzeption entweder empirisch validiert oder auf empirische Untersuchungen ausgelegt ist. Hieran lassen sich weitere Forschungsarbeiten anlehnen, sodass eine Anschlussfähigkeit an aktuelle Diskurse gewahrt wird. Im zweiten Teil rücken solche Arbeiten in den Fokus, die – zumeist im Rahmen von Qualifikationsarbeiten – einzelne Aspekte literarischen Lernens untersuchen und für die empirische Arbeit modellieren. Abschließend zeigt der dritten Teil Forschungsprojekte auf, die den Einfluss bestimmter Bedingungsfaktoren auf das literarische Verstehen bestimmen und somit einen erweiterten systemischen Rahmen um den Gegenstand ziehen.

#### 3.1 Modellierungen literarischer Kompetenz

##### 3.1.1 LUK-Projekt: *Literarästhetische Urteilskompetenz*

Ohne Frage ist das LUK-Projekt der Forschergruppe um Volker Frederking das bislang größte und ambitionierteste empirische Forschungsprojekt zur Bestimmung literarischer Kompetenzen in der Deutschdidaktik. Das im DFG-Schwerpunktprogramm *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen* angesiedelte Projekt verfolgt mit quantitativen Methoden das Ziel, literarische Teilkompetenzen zu identifizieren und deren Validität mit Mitteln der Psychometrie zu beweisen. Hierbei nutzen die Projektleiter und Projektleiterinnen interdisziplinäre Expertise aus den Bereichen Literaturdidaktik, Literaturwissenschaft, Pädagogik und Psychologie.

Das LUK-Projekt ist als Großforschung zu charakterisieren, dessen Anlage nicht ohne weiteres für Qualifikationsarbeiten adaptiert werden kann. In den drei Projektphasen mit der Entwicklung des Kompetenzmodells (LUK I), der Längsschnitterhebung zur Untersuchung der Entwicklungsprozesse (LUK II) und der Erweiterung des Modells (LUK III) wurden über 3.500 Probandinnen und Probanden in die Untersuchung eingebunden. Die dem Projekt zu Grunde liegende Modellierung orientiert sich am Kompetenzbegriff Weinerts und berücksichtigt zudem Aspekte der Klieme-Expertise (2003) und weist somit eine hohe Anschlussfähigkeit für den aktuellen bildungspolitischen Diskurs auf.

Inhaltlich stellt „die semiotische Ästhetik Umberto Ecos den primären theoretischen Bezugspunkt für die Kompetenzmodellierung“ (Frederking 2010, 368) dar, auf Grund dessen zuerst ein Drei-Dimensionenmodell entwickelt wurde, dessen Tragweite mittlerweile auf ein fünfdimensionales Literacy Literacy Model (Frederking 2016) ausgeweitet wurde (vgl. zur Genese: Frederking et al. 2009, 168; Frederking et al. 2011, 12; Frederking/Brüggemann 2012, 17; Frederking et al. 2012, 230; Frederking et al. 2016). Die Forschungsgruppe identifizierte folgende Teilkompetenzen:

- Semantische literarische Verstehenskompetenz
- Ideolektale literarische Verstehenskompetenz
- Literarisches Fachwissen
- Ästhetische Aufmerksamkeit (erforscht im Folgeprojekt ÄSKIL)
- Textseitig intendierte Emotion (erforscht im Folgeprojekt LISE)

Mit Blick auf die Grundschule wurde das Modell in der Folge von Tanja Stiller (2017) genutzt, um anhand von Laut-Denk-Protokollen und Leitfadeninterviews nach Aspekten literarästhetischen Textverstehens bei Schülerinnen und Schülern zu forschen.

### 3.1.2 Boelmann/Klossek: *Bochumer Modell literarischen Verstehens*

Das Bochumer Modell systematisiert den Prozess *literarischen Verstehens* ganzheitlich und nimmt für sich in Anspruch, als integratives Modell literarische Verstehensprozesse abbilden zu können (vgl. Boelmann/Klossek 2013, 2016). Zentrales Element der Modellierung ist eine unabgeschlossene Aufstellung aller möglichen Ziele *literarischen Lernens*, die als *literarische Bildung* in affektive und kognitive Aspekte systematisiert werden. Während affektive Aspekte insbesondere emotionale und volitionale Elemente umfassen, werden die kognitiven Aspekte in Wissens-, Könnens- und Bewusstheitselemente differenziert.

*Literarische Kompetenz* wird als ein spezifischer Teilbereich der literarischen Bildung definiert, der alle Elemente umfasst, die im Sinne des didaktischen Kompetenzbegriffs (vgl. Boelmann 2017) modelliert werden können:

Kompetenz wird definiert als komplexes, auf kognitiven Strukturen der Domänen Wissen, Können, Bewusstheit aufbauendes und diese miteinander verbindendes Konstrukt, das in seiner Struktur zugleich operationalisierbar, modellierbar, skaliert messbar und auf andere Gegenstände übertragbar ist, und deren performative Ausprägung von weiteren Bedingungsfaktoren beeinflusst wird. (Boelmann 2017, 301)

Die Autoren stellen im Modell sechs Grundkompetenzen vor, deren Messung bereits in der Sekundarstufe I empirisch valide, objektiv und reliabel erprobt wurde (vgl. Boelmann 2015; Klossek 2015). Lisa König hat das Modell zudem erfolgreich für die Grundschule adaptiert (vgl. König 2019, i.V.).

Die Messung der Teilkompetenzen nutzt ein auf flexible Plausibilitätskriterien zurückgreifendes Verfahren, das eine Festlegung der Schüler- und Schülerin-

nenäußerungen in Richtig-Falsch-Kategorien vermeidet. Vielmehr wird quantifizierend die Plausibilität der Antworten (in sog. Durchdringungsstufen) als Grundlage für die Beurteilung genutzt, sodass dem polyvalenten Charakter von Literatur Rechnung getragen wird.

Die Autoren betonen, dass es sich um ein

für Schulpraxis und empirische Forschung gleichermaßen pragmatisch nutzbares Modell [handelt], das der Vielfältigkeit literarischer Verstehens- und Lernprozesse gerecht wird. (Boelmann/Klossek 2018, i.V.)

Zugleich zeigt sich das Open-Source-Modell offen für die Implementation weiterer Teilkompetenzen, sofern die Orientierung am didaktischen Kompetenzbegriff (vgl. Boelmann 2017) und daraus ableitenden Folgen gewahrt bleibt.

### **3.1.3 Schilcher/Pissarek: *Modellierung literarischer Kompetenz auf semiotischer Grundlage***

Die Modellierung literarischer Kompetenz nach Anita Schilcher und Markus Pissarek knüpft an Tendenzen der zweiten historischen Phase der Literaturdidaktik an und modelliert literarische Kompetenz aus einem literaturwissenschaftlichen Verständnis heraus. Die neun Teilkompetenzen werden nicht wie im LUK-Projekt aus empirischen Daten heraus abgeleitet, sondern auf Grund fundierter theoretischer Überlegungen normativ bestimmt, in Niveaustufen untergliedert und in beispielhafte Aufgaben- und Übungsformate überführt. Die empirische Validierung soll in einem zweiten Schritt erfolgen.

Während das LUK-Projekt und das Bochumer Modell literarische Kompetenz losgelöst vom aktuellen schulischen Diskurs betrachten und anstreben, Teilkompetenzen literarischer Kompetenz mit empirischen Mitteln zu bestimmen, die in der Folge zur Grundlage eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts werden könnten, wählen Schilcher/Pissarek den umgekehrten Weg und bestimmen heuristisch Lernziele eines semiotisch-orientierten Literaturunterrichts, indem sie versuchen „zu eruieren, was wesentliche Bestandteile einer „literarischen Kompetenz“ sein könnten“ (Schilcher/Pissarek 2013, 9). Erst in der Folge sollen diese mit empirischen Mitteln näher ausdifferenziert werden.

Hiermit steht nicht die literarische Kompetenz an sich im Fokus, sondern eine fundierte und kompetenzorientierte Praxis der Literaturvermittlung in der Schule (vgl. Schilcher/Pissarek 2013, 31 ff.), was sich auch darin zeigt, dass sich die Autoren folgerichtig nicht am psychometrieaffinen Kompetenzbegriff Weinerts (2001), sondern am weiten Bildungsbegriff Terharts (vgl. Terhart 2006) orientieren, womit sie zugleich einen fachdidaktischen Paradigmenwechsel anregen (vgl. Schilcher/Pissarek 2013, 9).

Auch wenn die Teilkompetenzen als Lernziele formuliert sind, griffe es zu kurz, dem Modell rein curricularen Charakter zuzuschreiben. Insbesondere die Ausdifferenzierung der Teilkompetenzen in Niveaustufen zeigt die Öffnung zum empirischen Paradigma und aktuell entstehende Disserationsprojekte (etwa Scheubeck i.V.) arbeiten daran, die empirische Validierung voranzutreiben.

### 3.2 Modellierung einzelner Aspekte literarischen Lernens

Neben den großen Modellierungen und Systematisierungen von literarischer Kompetenz existieren zahlreiche Arbeiten, die sich Einzelaspekten literarischen Verstehens oder literarischer Kompetenz widmen. Diese Blicke ins Detail arbeiten zumeist zentrale Prozesse heraus und leisten wertvolle Beiträge zur Grundlagenforschung.

Wiebke Dannecker (2012) wirft ein Schlaglicht auf die Fähigkeit bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II, literarische Text zu reflektieren und zu bewerten. Mittels des Verfahrens des Lauten Denkens bestimmt sie die nicht-sichtbaren Rezeptionsprozesse und arbeitet mit einem an die Grounded Theory angelehnten rekonstruktiv-sequenziellen Verfahren einerseits den hohen Individualisierungsgrad des Lektürezepionsprozesses heraus und legt andererseits Grund, dass Reflexions- und Beurteilungsprozesse in der Probandengruppe nur durch didaktische Interventionen und nicht eigenständig begonnen werden.

Dem Zusammenhang von Fiktionsverstehen und literarischer Kompetenz widmet sich Lisa König (2019, i.V.). Während sie für die Erhebung literarischer Kompetenz das Instrumentarium des Bochumer Modells für die Grundschule adaptiert, modelliert sie Fiktionsverstehen als neue eigenständige Teilkompetenz und arbeitet über einen qualitativ-inhaltsanalytischen Vergleich von 120 Test-Interviews spezifische Entwicklungswege heraus.

Die Frage nach den Wirkweisen des Metaphernverstehens wird vielfältig diskutiert (vgl. etwa Lessing/Wieser 2013; Pieper/Wieser 2011, 2012), wobei die jüngst erschienene Dissertation von Marie Lessing-Sattari (2017; siehe die Ausführungen in Kapitel 4.2) das Thema grundlegend heuristisch und empirisch bearbeitet.

### 3.3 Forschung nach den Rahmen- und Bedingungsfaktoren

Zahlreiche Arbeiten, die Forschung zu den Bedingungsfaktoren literarischen Verstehens betreiben, werden auch in anderen Kapiteln dieses Bandes vorgestellt, da sie literarisches Verstehen und den Erwerb literarischer Kompetenz nicht isoliert, sondern in einem größeren Zusammenhang betrachten.

Prominent steht die Forschung zu *Lese- und literarischer Sozialisation*, die Entwicklungsverläufe der Leseentwicklung in den Blick nimmt. Auch werden hier Einflussfaktoren identifiziert, die sich auf die Entwicklung zum (Nicht-) Leser auswirken. So konnte Petra Wieler (1997) nicht nur die Bedeutung des Vorlesens für die Lesefähigkeits- und -fertigkeitentwicklung belegen, sondern auch in einem explorativen Anteil ihrer Studie verschiedene Formen von Vorlesegesprächen mit ihren lernförder- und -hinderlichen Anteilen herausarbeiten. Darüber hinaus sind die Bände, die aus dem bereits genannten DFG-Forschungsschwerpunkt Lesesozialisation hervorgegangen sind, auch aus heutiger Perspektive noch lesenswert und erkenntnisreich. Wenngleich die Erkenntnisse der Studie vor allem historischen Charakter aufweisen, kann Bettina Hurrelmanns *Familienmitglied Fernsehen* (1996) als Musterbeispiel von Medien- und Sozialforschung gelten und soll als solches empfohlen werden. Insbesondere die Art und Weise wie

aus dem Zusammenspiel von statistischen Daten, Befragung und Beobachtung verschiedene Familienprofile herausgearbeitet werden, beeindruckt.

In der jüngeren Forschung rücken vor allem sogenannte *Risikogruppen* mit Inklusions- oder Migrationserfahrung sowie definiert über den Faktor Geschlecht in den Blick der Forschung. In seiner fallanalytischen Arbeit nutzte Matthias Jakubanis (2015) narrative Interviews mit türkischen und türkischstämmigen Jugendlichen, um verschiedene Sozialisationsverläufe mit lernförderlichen und -hinderlichen Faktoren herauszuarbeiten. Eva Maus (2014) nimmt Geschlechtermuster in Werken der Kinder- und Jugendliteratur in den Blick und untersucht mit Hilfe von problemzentrierten Interviews, wie sich diese als Identifikationsangebot auf die Lesemotivation von Jungen und Mädchen auswirken. Insbesondere der streng qualitative Ansatz führt zu erkenntnisreichen Hypothesen, die vor allem die Passung des literarischen Rollenvorbilds zum Selbstbild der männlichen Befragten als Einflussfaktor benennen. Christian Weißenburger (2009) wählt bei der Beantwortung der Frage, ob das Heldenmotiv Potenziale für die Leseförderung von Jungen aufweist, einen breiteren methodischen Ansatz und wertet Klassenarbeiten, Fragebögen und Interviews mit Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 7/8 aus. Ein grundlegender Impuls für die Inklusionsforschung (s. ausführlicher den Beitrag von Granzow/von Brand in diesem Band) ging von der Arbeit *Literarisches Lernen in der Förderschule* von Maja Wiprächtiger-Geppert (2009) aus. Anhand von elf an die Aufstellung Spinners angelehnten Aspekten untersucht sie Kompetenzäußerungen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen, nimmt aber auch Einzelfalldarstellungen und textbezogene Auswertungen vor.

Einen Blick auf die *institutionellen Bedingungen* des literarischen Lernens ergibt sich in Kombination mit der Aufgaben- und Lehrkraftforschung: So untersucht Ricarda Freudenberg (2012) anhand von Abituraufgaben die Rolle des Vorwissens für das Verstehen literarischer Texte, wobei sie weniger die Verstehensprozesse als den institutionellen Rahmen in Blick nimmt. Hierzu verwendet sie ein qualitativ-inhaltsanalytisches Verfahren zur Kategoriebildung. Ähnlich geht Michael Steinmetz (2013) vor, der eine Text- und Aufgabenanalyse nutzt, um herauszuarbeiten, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um die Aufgaben im Zentralabitur erfolgreich bestehen zu können. Darüber hinaus ist die Arbeit von Julia Knopf zu nennen, die in Kapitel 4.3 näher vorgestellt wird.

Einen weiteren wichtigen Bedingungsfaktor stellt das Vorwissen dar, wobei hier terminologisch ein weites Feld betreten wird: Neben der strukturellen Unterscheidung von *prozeduralem* und *deklarativem Wissen* werden insbesondere literaturbezogene Formen des Wissens – wie beispielsweise Gattungswissen, Kontextwissen, kulturelles Wissen, Weltwissen, etc. – identifiziert und auf ihren Nutzen hin untersucht (vgl. Winkler 2007; Zabka 2006; Pieper 2004; Pieper/Wieser 2012).

Ebenfalls wird zu Medien als Gegenstand literarischen Lernens geforscht: Neben der in Kapitel 4.1 näher ausgeführten Studie von Boelmann (2015) zu Computerspielen finden sich Untersuchungen zu Werbeclips (vgl. Scheubeck 2018, i.V.),

Film (vgl. Kepser 2012; Schmidt/Winkler 2015) oder Mediennutzung (vgl. Richter/Riemann 1999) mit Fokus auf das literarische Verstehen.

## 4. Exemplarische Studien

### 4.1 Jan M. Boelmann: *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen*

In seiner Studie *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen* nutzt Jan M. Boelmann (2015) erstmals das Instrumentarium des Bochumer Modells, um die literarische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern einer 8. Klasse zu erheben. In standardisierten Interviews erhebt er Kompetenzäußerungen zu einem narrativen Computerspiel und einem strukturell vergleichbaren literarischen Text, die anschließend mittels einer Mischform aus qualitativer Inhaltsanalyse und kriteriengeleiteten Ratings ausgewertet werden. Über den Vergleich der Kompetenzmessungen bestimmt er Potenziale und Grenzen des Computerspieleinsatzes im Deutschunterricht, wobei als zentrale Erkenntnis festgehalten werden kann, dass sich literarische Kompetenz unabhängig von der Medialität des verwendeten Trägermediums zeigt.

### 4.2 Marie Lessing-Sattari: *Didaktische Analyse der Metapher*

Die Dissertation von Marie Lessing-Sattari (2017) lässt sich den Arbeiten zuordnen, die die Modellierung einzelner Aspekte literarischen Lernens betreiben. Sie geht der Frage nach Verstehenspotenzialen und -anforderungen des Metaphernverstehens nach und verwendet hierfür sowohl heuristische wie auch empirische Verfahren. Für die Analyse des Metaphernverstehens nutzt sie ein qualitatives Vorgehen: Anhand von 33 Lautdenkprotokollen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlicher Lesefähigkeit, die sie mit dem von ihr entwickelten SE-**Q**INT-Verfahren (**S**equenzielle Analyse und zusammenfassende **I**nterpretation) auswertet, zeigt sie, welche „Verstehensoperationen, -prozesse und -strategien“ (ebd., 241) den Umgang mit Metaphern auszeichnen. Die Arbeit zeigt somit einerseits beispielhaft, wie literarische Teilkompetenzen grundlegend fundiert, aber auch andererseits wie reflektiert Forschungsmethoden für die konkrete Problemstellung angepasst bzw. neu entwickelt werden können.

### 4.3 Julia Knopf: *Literaturbegegnung in der Schule*

In ihrer Studie *Literaturbegegnung in der Schule* untersucht Julia Knopf (2009) den Entwicklungsverlauf literar-ästhetischer Rezeption und den Einfluss der Literatur vermittelnden Institutionen darauf hin, wie sich in ihnen die „Fähigkeit, literarische Texte inhaltlich, sprachlich, formal und interpretativ zu rezipieren“ (ebd., 98), aber auch die Freude an der Rezeption im Verlauf einer Bildungskarriere verändert. Hiermit greift sie die theoretischen Überlegungen der frühen Lesesozialisationsforschung auf und überführt sie ein qualitatives und quantifizierendes empirisches Setting. Im Sinne einer Querschnittsuntersuchung konfrontiert sie 680 Probanden vom Kindergarten bis in die gymnasiale Oberstufe mit

zwei Texten, einem Eichendorff-Gedicht und einer Keuner-Geschichte. Knopf erhebt mittels problemzentrierter halbstandardisierter Interviews (440 Probanden bis einschließlich siebte Klasse) und schriftlichen Interpretationen (240 Probanden ab der achten Klassenstufe) das Textverstehen der Schülerinnen und Schüler und wertet dieses mittels kriteriengeleiteter Ratings aus, sodass sich für jeden Probanden ein eigenes „Rezeptionsprofil“ (ebd., 132) ergibt. Durch die Analyse der Entwicklungsverläufe kann Knopf nachweisen, dass sich das literar-ästhetische Verstehen nicht mit Zunahme des Alters linear entwickelt, sondern spezifische institutionelle Umstände diese Entwicklung stören (ebd., 308). Hierbei können der Verlust des Zugangs zu ästhetischen Merkmalen in höheren Altersstufen und die am Gymnasium stark ausgeprägte Durchführung von Analyse und Interpretation als „sinnloses Tun“ (ebd., 225ff.) als beachtenswerteste Ergebnisse gewertet werden.

## 5. Desiderate

Nicht zuletzt da das Forschungsfeld *Literarisches Verstehen und literarische Kompetenz* vergleichsweise jung ist und sich terminologisch wie inhaltlich divers darstellt, bestehen zahlreiche Desiderate, denen es in Zukunft zu entsprechen gilt.

Grundsätzlich bleibt die Frage nach der *inneren Struktur des literarischen Verstehens* trotz interessanter Ansätze bislang unbeantwortet. Hierfür stellt die weitere *Modellierung von Teilverstehensprozessen bzw. -kompetenzen* eine zwingende Voraussetzung dar. Hiermit einher geht das Fehlen von *Testverfahren*, deren Ziel die valide Messung des literarischen Verstehens für verschiedene Altersstufen und die Unterstützung der Lehrkräfte mit *diagnostischen Hilfen* sein muss.

Auch fehlt es noch an Erkenntnissen über die *Entwicklungsverläufe literarischen Verstehens*, was mit weiteren Arbeiten zu *Bedingungsfaktoren* und einer entsprechenden *Risikofaktorenanalyse* einhergehen sollte. Eine Neuaufnahme der Forschung zu den *Sozialisationsbedingungen* in den heute gewandelten Lebensbedingungen und unter dem neuen, kompetenzorientierten Paradigma ist hierfür notwendig.

Darüber hinaus sind auch die Bereiche literarischen Verstehen im Kontext von *Inklusion* und *Migration* sowie das literarische Lernen in *medialen Kontexten* unterforscht.

## 6. Kommentierte Literaturempfehlungen

*Frederking (2010): Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz.*

In seinem Grundlagenbeitrag liefert Volker Frederking einen Überblick über die Genese aktueller Tendenzen der Erforschung literarischen Verstehens. Nach einer historischen Spurensuche werden Konzepte literarischer Kompetenz vorgestellt. Hierbei werden neben den originär literaturdidaktischen Definitionen auch die Schulleistungsstudien PISA, IGLU und DESI auf ihre Modellierung von literarischem Verstehen hin untersucht.

*Frickel/Kammler/Rupp (Hrsg.) (2012): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie.*

Der Sammelband liefert in 14 Beiträgen ein Spektrum aktueller Forschungspraxis, wobei in einem ersten Teil Fragen der *Konzeptualisierung* von literarischer Kompetenz und im zweiten Teil der *Messung und Förderung* von literarischer Kompetenz im Blickpunkt stehen.

*Dawidowski (2009): Teilkommentierte Bibliographie zur interdisziplinären Lesesozialisationsforschung (1975-2007).*

Auf 159 Seiten stellt Christian Dawidowski umfassend Studien zur Lesesozialisationsforschung aus unterschiedlichen Fächern zusammen. Die Bibliographie umfasst ebenso Werke zur Lesesozialisation wie auch zur literarischen Sozialisation und eignet sich somit hervorragend als Ausgangspunkt für eigene Recherchen.

## Literatur

Abraham, Ulf (2005): Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgabe einer Medienkultur. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 13-26.

Abraham, Ulf/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hrsg.) (2003): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i.Br.: Fillibach.

Abraham, Ulf/Kepser, Matthis (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4. Aufl. Berlin: Schmidt.

Abraham, Ulf/Launer, Christoph (2002): Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Artelt, Cordula/Schlagmüller, Matthias (2004): Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: Artelt, Cordula/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen der PISA-2000-Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 169-196.

Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tilman, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.)

- (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Budrich.
- Boelmann, Jan M. (2015): Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium. München: kopaed.
- Boelmann, Jan M. (2017): Unproduktive Denkrahen – Zur Schwierigkeit, literarische Kompetenz zu messen. In: Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna R. (Hrsg.): LehrerInnen- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 289-310.
- Boelmann, Jan M./Klossek, Julia (2016): Dossier zum Bochumer Modell literarischen Verstehens. Online unter: [https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-dtsc-t-01/user\\_files/boelmann/Boelmann\\_Klossek\\_2016\\_Dossier\\_zum\\_Bochumer\\_Modell\\_literarischen\\_Verstehens.pdf](https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-dtsc-t-01/user_files/boelmann/Boelmann_Klossek_2016_Dossier_zum_Bochumer_Modell_literarischen_Verstehens.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Boelmann, Jan M./Klossek, Julia (2018, i.V.): Literarische Kompetenz erheben, literarische Bildung fördern. Das Bochumer Modell literarischen Verstehens.
- Dannecker, Wiebke (2012): Literarische Texte reflektieren und bewerten: zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Dawidowski, Christian (2009): Teilkommentierte Bibliographie zur interdisziplinären Lesesozialisationsforschung (1975-2007). In: Dawidowski, Christian/Korte, Hermann (Hrsg.): Literaturdidaktik empirisch. Aktuelle und historische Aspekte. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 9-167.
- Ehlers, Swantje (2011): Studienbuch zur Analyse und Didaktik literarischer Texte. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Frederking, Volker (2010): Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung, Konzeptionelle und empirische Grundlagen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 324-380.
- Frederking, Volker (2018, i.V.): Identitätsorientierte Deutschdidaktik im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung.
- Frederking, Volker (Hrsg.) (2008): Schwer messbare Kompetenzen: Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Frederking, Volker/Brüggemann, Jörn (2012): Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung. In: Frickel, Daniela/Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg i.Br.: Fillibach, 15-40.
- Frederking, Volker/Brüggemann, Jörn/Hirsch, Matthias (2016): Das Fünfdimensionale Literary Literacy-Modell und seine interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In: Lehmann, Katja/Werner, Michael/Zabold, Stefanie (Hrsg.): Historisches Denken jetzt und in Zukunft. Münster: LIT-Verlag, 211-234.
- Frederking, Volker/Meier, Christel/Brüggemann, Jörn/Gerner, Volker/Friederich, Marcus (2011): Literarästhetische Verstehenskompetenz – theoretische Modellierung und empirische Erforschung. In: Zeitschrift für Germanistik, 1, 8-21.

- Frederking, Volker/Meier, Christel/Henschel, Sofie/Roick, Thorsten (2012): Literärästhetische Textverstehenskompetenz und fachliches Wissen: Möglichkeiten und Probleme domänenspezifischer Kompetenzforschung. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothea (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen: Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Frederking, Volker/Meier, Christel/Roick, Thorsten/Steinhauer, Lydia/Stanat, Petra/Dickhäuser, Oliver (2009): Literärästhetische Urteilskompetenz erfassen. In: Bertschik-Kaufmann, Andrea/Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim/München: Juventa, 165-180
- Frederking, Volker/Meier, Christel/Stanat, Petra/Dickhäuser, Oliver (2008): Ein Modell literärästhetischer Urteilskompetenz. In: Didaktik Deutsch, 2, 11-31.
- Freundenberg, Ricarda (2012): Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung. Wiesbaden: Springer.
- Frickel, Daniela/Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hrsg.) (2012): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2006): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik: ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim/München: Juventa.
- Grzesik, Jürgen (1990): Textverstehen lernen und lehren: geistige Operationen im Prozess des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser. Stuttgart: Klett.
- Grzesik, Jürgen (2005): Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Grzesik, Jürgen/Hahnengreß, Karl-Heinz/Hermanns, Anette/Precht, Richard D./Stegmann, Bernd A./Wasmuth, Klaus U. (1998): Kann das Verstehen wissenschaftlicher Texte gelernt und gelehrt werden? – Ein Training von Fähigkeiten, theoretischen Textsinn mental zu modellieren. Münster: Aschendorff.
- Haas, Gerhard (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.
- Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Nieß, Ferdinand (1993): Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Stelberg, Klaus (1996): Familienmitglied Fernseher. Fernsehgebrauch und Probleme der Fernseherziehung in verschiedenen Medienformen. Opladen: Budrich.
- Ide, Heinz (1976): Kritischer Literaturunterricht – Dichtung und Politik: in Verbindung mit dem Bremer Kollektiv. Stuttgart: Metzler.
- Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. Stuttgart: Fink.
- Ivo, Hubert (1969): Kritischer Deutschunterricht. Frankfurt a. M./München: Diesterweg.
- Jakubanis, Matthias (2015): Literarische Bildung und Migration. Eine empirische Studie zu Lesesozialisationsprozessen bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Jauß, Hans Robert (1982): *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kämper-van den Boogaart, Michael/Pieper, Irene (2008): *Literarisches Lesen*. In: *Didaktik Deutsch, Sonderheft 2*, 46-65.
- Kepser, Matthis (2012): *Der doppelte Film im Kopf. Rezeption von Literaturverfilmungen: Perspektiven für ihre empirische Erforschung und die unterrichtliche Praxis am Beispiel von „Krabat“ und „Der Vorleser“*. In: Disoski, Meri/Klingenböck, Ursula/Krammer, Stefan (Hrsg.): *(Ver)Führungen. Räume der Literaturvermittlung*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien-Verlag, 105-120.
- Killy, Walther (1962): *Deutsches Lesebuch*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Klieme, Eckhard (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klossek, Julia (2015): *Diagnose, Modellierung und Förderung literarischer Kompetenz am Beispiel der Teilkompetenz „Charaktere“*. Berlin: LIT-Verlag.
- Knopf, Julia (2009): *Literaturbegegnung in der Schule. Eine kritisch-empirische Studie zu literarisch-ästhetischen Rezeptionsweisen in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium*. München: ludicum.
- Köcher, Renate (1993): *Lesekarrieren – Kontinuität und Brüche*. In: Bonfadelli, Heinz/Fritz, Angela/Köcher, Renate (Hrsg.): *Lesesozialisation. Bd.2. Leseerfahrungen und Lesekarrieren: Studien der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 215-310.
- König, Lisa (2019, i.V.): *Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens. Eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Fiktionswahrnehmung bei der Rezeption von narrativen Texten auf den Abruf literarischer Kompetenz*.
- Kreft, Jürgen (1977): *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lehrplan Baden 1949. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (2010): *Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989. Anhang auf CD*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Lessing, Marie/Wieser, Dorothee (Hrsg.) (2013): *Zugänge zu Metaphern – Übergänge durch Metaphern. Kontrastierung aktueller disziplinärer Perspektiven*. München: Fink.
- Lessing-Sattari, Marie (2017): *Didaktische Analyse der Metapher. Theoretische und empirische Rekonstruktion von Verstehensanforderungen und Verstehenspotenzialen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja (2009): *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Maus, Eva (2014): *Wer (ver)führt zum Lesen? Der Einfluss von Geschlechtermustern auf die Lesemotivation von Jungen und Mädchen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Minder, Robert (1971): *Wozu Literatur. Reden und Essays*. Stuttgart: Suhrkamp.
- Müller-Michaels, Harro (1987): *Deutschkurse. Modell und Erprobung angewandter Germanistik in der gymnasialen Oberstufe*. Frankfurt a. M.: scriptor.

- Pieper, Irene (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim/München: Juventa.
- Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (2011): Forschungsüberblick: Empirische Studien zum Verstehen von Metaphern in literarischen Texten. In: Didaktik Deutsch, 30, 74-95.
- Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (2012): Metaphernverstehen im Umgang mit lyrischen Texten: Zur Bestimmung von Interpretationsoperationen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. In: Irene Pieper; Dorothee Wieser (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 171-192.
- Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.) (2012): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Richter, Karin/Riemann, Sabine (1999): Märchen, Zeichentrick und Daily Soaps – Interessen und Vorlieben von Fünftklässlern. Ergebnisse einer aktuellen empirischen Untersuchung und Folgerungen für den Literaturunterricht. In: Deutschunterricht, Sonderheft, 19-29.
- Scheubeck, Teresa (2018, i.V.): Werbung sehen – Literatur verstehen? Zum Potenzial von Werbeclips für den Aufbau literarischer Kompetenz. In: Medien im Deutschunterricht, 2.
- Scheubeck, Teresa (i.V.): Das Potenzial audiovisueller Texte der Populärkultur für die Förderung literarischer Kompetenz. Eine Interventionsstudie auf Grundlage des semiotischen Modells literarischer Kompetenz.
- Schilcher, Anita/Pissarek, Markus (Hrsg.) (2013): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz: ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmidt, Frederike/Winkler, Iris (2015): An informelles Filmwissen anknüpfen! Empirische Befunde zum Spielfilmverstehen von Schülerinnen und Schülern. In: Didaktik Deutsch, 38, 80-96.
- Spinner, Kaspar H. (2001): Kreativer Deutschunterricht: Identität – Imagination – Kognition. Seelze: Kallmeyer.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Aspekte literarischen Lernens. In: Praxis Deutsch, 200, 6-16.
- Spinner, Kaspar H. (2015): Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? In: Leseräume, 2, 188-194. <http://leseräume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-spinner.pdf> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (1980): Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Steinmetz, Michael (2013): Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards. Wiesbaden: Springer.
- Stiller, Tanja (2017): Literärästhetische Verstehenskompetenz in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Terhart, Ewald (2006): Kompetenzen von Grundschullehrerinnen und -lehrern: Kontext, Entwicklung, Beurteilung. In: Hanke, Petra (Hrsg.): Grundschule in Entwicklung. Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 233-248.

- Waldmann, Günter (1998): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht: Grundriß einer produktiven Hermeneutik; Theorie, Didaktik, Verfahren, Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz, 17-31.
- Weißburger, Christian (2009): Helden lesen! Die Chancen des Heldenmotivs bei der Leseförderung von Jungen. Eine empirische Unterrichtsuntersuchung zum Lektüreunterricht bei Jugendlichen der Klassenstufe 7/8. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wieler, Petra (2008): Medienrezeption und Narration. Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch, 22, 71-88.
- Winkler, Iris/Masanek, Nicole/Abraham, Ulf (Hrsg.) (2010): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Schneider: Baltmannsweiler.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009): Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Zabka, Thomas (2003): Interpretationskompetenz als Ziel ästhetischer Bildung. In: Didaktik Deutsch, 15, 18-32.
- Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther ‚Vom Raben und Fuchs‘ (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer, 80-101.

## **Drama und Theater**

### **1. Vorstellung des Forschungsfeldes**

Deutschdidaktische Forschung zum Drama beschäftigt sich mit der literarischen Gattung Drama, ihren Ausprägungen und Genres, der literarhistorischen Entwicklung der Gattung, der Rezeption dramatischer Texte und der Konzeptionierung von Literaturunterricht, der dramatische Texte zum Gegenstand hat.

Da die meisten Dramen für eine Aufführung geschrieben sind und nicht für die individuelle, stille Lektüre, berücksichtigt die Literaturdidaktik inzwischen auch das Theater als den Ort, an dem Dramen realisiert werden, und setzt sich sowohl mit Aufführungen und Inszenierungen des Kinder- und Jugendtheaters als auch mit denen des Schauspiels für Erwachsene auseinander. Daneben beschäftigt sie sich aber auch mit der Kunstform Theater in ihrer gesamten Bandbreite, untersucht also auch Theateraufführungen und -inszenierungen, die nicht von einem Dramentext ausgehen oder Mischformen darstellen, so beispielsweise Performances und Tanztheater, aber auch Life-Rollenspiele und Reenactment-Projekte von Laien.

Deutschdidaktische Forschung zum Theater geht insbesondere der Frage nach, wie Theateraufführungen rezipiert werden, welche ästhetischen Erfahrungen sie ermöglichen, welche Anforderungen sie an die Wahrnehmung Heranwachsender stellen und wie sie im Deutschunterricht gewinnbringend thematisiert werden können (vgl. Paule 2009). Gegenstand deutschdidaktischer (und an diese angrenzender) Forschung ist aber auch die Zusammenarbeit zwischen Theater und Schule (z.B. Reuther/Steiner 2013) und das Theaterspiel von Heranwachsenden, das sowohl im handlungs- und/oder produktionsorientierten Literaturunterricht (z.B. Waldmann 2017), bei szenischen Interpretationsverfahren (z.B. Scheller 2004) als auch bei der Erarbeitung und Aufführung einer Theaterinszenierung durch Schülerinnen und Schüler eine Rolle spielt (z.B. Seitz 2013).

Dramen- und theaterdidaktische Forschung knüpft an allgemeine literaturdidaktische Fragestellungen an (Wie wird Literatur rezipiert? Welche literarästhetischen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten bietet Literatur? Welche Möglichkeiten des Redens über Literatur in ihren verschiedenen medialen Erscheinungsformen gibt es? Welche szenischen und performativen Zugänge bieten sich im Umgang mit Literatur an? Usw.) und berücksichtigt dabei auch die Forschung zum Drama im

Fremdsprachenunterricht (z.B. Ahrens/Eisermann/Merkl 2008). Neben literaturwissenschaftlicher bezieht sie auch theaterwissenschaftliche Forschung (z.B. Roselt 2013 zur Phänomenologie des Theaters; Fischer-Lichte 2004 zur Ästhetik des Performativen) und theater- und kunstpädagogische Forschungsergebnisse und Fragestellungen mit ein (z.B. Lange 2011 zu sprachlichem Handeln im Kunstunterricht, das Rezeptionsprozesse fördert; Baghai-Thordsen 2018 zu den subjektiven Bedeutungen aktiver Theatererfahrungen). Insbesondere für den Bereich des Theaterspiels, das ja durchaus auch im Deutschunterricht eine Rolle spielen kann und soll, ergeben sich Berührungspunkte mit der Fremdsprachendidaktik (z.B. Franz/Hesse 2011), der Dramapädagogik (z.B. Surkamp 2016) und der Theaterpädagogik (z.B. Pinkert 2008) mit ihren je eigenen Perspektiven auf Theater und Theaterspiel. Damit bildet die deutschdidaktische Beschäftigung mit Drama und Theater – völlig unabhängig davon, ob sie empirisch ausgerichtet ist oder ob sie sich als theoretische Grundlagenforschung versteht – ein ganz eigenes, spezifisches Forschungsfeld.

## 2. Historische Betrachtung

Die Dramatik als eine der drei literarischen Großgattungen ist schon früh Gegenstand deutschdidaktischer Forschung – vor allem im Hinblick auf die Rezeptionsanforderungen, die die Lektüre eines Dramentextes stellt, und den Rezeptionsschwierigkeiten, die sich daraus ergeben können. Da Dramen anders gelesen werden müssen als narrative Texte, weil sie aus Haupt- und Nebentext bestehen und ihre Handlung nicht durch eine Erzählinstanz erzählt wird, sondern aus dem, was die Figuren sagen, erschlossen werden muss, stellt ihre Rezeption heranwachsende Leserinnen und Leser vor große Herausforderungen.

Während auch das szenische Spiel und das Theaterspiel Heranwachsender innerhalb und außerhalb des Deutschunterrichts seit den späten 1980er Jahren didaktisch modelliert werden, insbesondere in Konzepten wie der szenischen Interpretation (vgl. Scheller 2004) und des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (vgl. Waldmann 2017), wird die Kunstform Theater, die sich in Theaterinszenierungen und Theateraufführungen realisiert, erst seit der Jahrtausendwende verstärkt in den Blick genommen (vgl. Paule 2009). Häufig ist die deutschdidaktische Forschung hierzu aber nicht empirisch ausgerichtet, sondern stellt Grundlagenforschung dar und trägt zur didaktischen Modellierung und Konzeptionierung durch Theoriebildung bei. Quantitative und qualitative empirische Forschungsarbeiten zu Drama und/oder Theater finden sich bisher dagegen nur in geringerer Anzahl.

### 3. Aktueller Stand der Forschung

Im Fokus dieser bisher noch wenig umfangreichen deutschdidaktischen empirischen Forschung zu Drama und Theater stehen derzeit vor allem die heranwachsenden Rezipientinnen und Rezipienten, die Frage nach ästhetischen Erfahrungen, die ein Aufführungsbesuch oder das Lesen eines Dramentextes ermöglicht, und die Entwicklung propädeutischer Modelle zum Umgang mit zeitgenössischem Theater und zur Ausbildung von Rezeptionskompetenzen. Einige wenige Untersuchungen sind dazu bereits veröffentlicht (z.B. Olsen 2012, der an verbalisierten Äußerungen untersucht, ob und wie das ästhetische Potential einer Theaterinszenierung von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wird; Paule 2011, die mit theatererfahrenen Jugendlichen einzeln und in Gruppen relative freie Interviews zu deren Theaterspielerfahrungen und zur Rezeption von Theater führt und zudem eine schriftliche Befragung dazu vornimmt; Müller 2016, der die Erwartungen und Erfahrungen von Jugendlichen mit zeitgenössischem Tanztheater vor einem Vorbereitungsworkshop, nach einem Aufführungsbesuch und in einem Nachbereitungsworkshop vergleicht), weitere umfangreichere empirische Untersuchungen werden derzeit durchgeführt und ausgewertet (z.B. von Daniela Steiner zum unterrichtlichen Sprechen über rezipierte Theateraufführungen).

In eine andere Richtung gehen Untersuchungen, die das Potential eines integrativen Literaturunterrichts ausloten, der Drama und Theater zum Thema macht, oder auch das Potential eines performativen Sprachunterrichts, der Theater als Methode nutzt. Sie nehmen sprachliche Kompetenzen in den Blick und untersuchen beispielsweise, ob die Beschäftigung mit dem Drama und dem Dialog im Drama auch die Gesprächskompetenz der Schülerinnen und Schüler erweitert (Koch 2016) oder ob im muttersprachlichen Sprachunterricht grammatische Kompetenzen erworben werden können, wenn dieser mit performativen, szenischen Methoden arbeitet (Brod 2016).<sup>1</sup>

Schließlich setzt sich empirische deutschdidaktische Forschung zum Thema Drama und Theater auch mit der Ausbildung zukünftiger und der Fortbildung bereits praktizierender Deutschlehrkräfte auseinander. So wird beispielsweise durch schriftliche Befragungen von Lehrerinnen und Lehrern untersucht, welche Bedeutung das Drama (Payrhuber 1991) oder das (Jugend-)Theater (Paule 2009) im regulären Deutschunterricht haben, so analysiert aber beispielsweise auch eine Studie, die derzeit durchgeführt wird, das Potential eines rassismuskritischen Seminars in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern, das mit theatralen Verfahren arbeitet (Simon, i. V.).

---

<sup>1</sup> Empirische Forschung findet auch zum Einsatz von szenischen Verfahren im DaF-/Daz-Unterricht oder zu den Auswirkungen des angeleiteten Theaterspiels auf den Zweitspracherwerb statt (z.B. Batzel/Bohl/Bryant 2013; Kinze 2012), wird aber meist von (Theater-)Pädagoginnen und Pädagogen oder von Linguistinnen und Linguisten durchgeführt, weshalb sie hier – in einem Beitrag zur deutschdidaktischen empirischen Forschung – nur kurz erwähnt sei.

Die deutschdidaktische empirische Forschung zu Drama und Theater ist qualitativ ausgerichtet, wenn sie sich mit der Rezeption beschäftigt, weil sich ästhetische Erfahrungen und theatrale Bildungsprozesse rein quantitativ (bisher?) nicht überzeugend erfassen lassen. Sie bezieht aber quantitative Verfahren mit ein, wenn sie sich mit der Unterrichtswirklichkeit befasst.

Bem einem Großteil der vorliegenden empirischen Untersuchungen handelt es sich um kürzere qualitative Explorations- bzw. Interventionsstudien mit überschaubarer Probandenzahl, die methodisch mit Fragebogen, gelenkten Interviews und/oder teilnehmender Beobachtung arbeiten und Unterrichtsgeschehen (meist auditiv) aufzeichnen, transkribieren und gesprächs- und inhaltsanalytisch auswerten.

#### 4. Exemplarische Studien

Franz-Josef Payrhuber legt 1991 eine empirische Untersuchung zu den Erfahrungen mit Drama und Theater vor, die er mittels Fragebogen bei Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften erhebt. Er führt dafür zwei Befragungen von Schülerinnen und Schülern in Rheinland-Pfalz durch; an der ersten nehmen zwei 9. Klassen der Hauptschule, zwei 9. Klassen der Realschule, drei 9. Klassen des Gymnasiums und zwei Deutschleistungskurse (11. und 12. Jgst.) teil, an der zweiten neun Kursgruppen aus den Jahrgangsstufen 11 bis 13 des Gymnasiums. Zusätzlich führt er eine überregionale schriftliche Befragung unter Deutsch-Lehrkräften aus Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien durch, die an Kursen des Instituts für Lehrerfort- und -weiterbildung Mainz (ILF) und der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Bayern) teilnehmen. Zur Auswertung kommen aus der ersten Befragung von Schülerinnen und Schülern 186, aus der zweiten 206 und aus der Befragung von Lehrkräften 242 Fragebögen (vgl. Payrhuber 1991, 45-47).

Der Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler ist zweiteilig aufgebaut, der erste Teil ermittelt über offene Fragen die Erfahrungen, die die Jugendlichen mit Drama und Theater bisher innerhalb und außerhalb der Schule gemacht haben, während der zweite Teil mit seiner Mischung aus geschlossenen und offenen Fragen sehr viel enger führt, um herauszufinden, welche Dramen im Unterricht behandelt wurden und welche Eindrücke die unterrichtliche Beschäftigung mit diesen Dramen bei ihnen hinterlassen hat. Zudem erfragt dieser zweite Teil die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit Theaterbesuchen. Der Fragebogen für die Lehrkräfte fragt nach der didaktischen Diskussion um das Drama bzw. die Stücke, die die Lehrkräfte in ihrem Unterricht behandelt haben, er erhebt ihre Einstellungen zum Drama und zum Theater und analysiert ihre eigene kulturelle Praxis (vgl. ebd., 354-362).

Die Erhebungen Payrhubers sind nicht repräsentativ, sie sind als „Fallstudien“ (ebd., 47) angelegt, die Einblick in die Schulwirklichkeit und ihre Bedingungen geben sollen. Als Momentaufnahmen, die dennoch regional breit gestreut sind,

eignen sie sich, um seine Überlegungen zu stützen, weil sie Tendenzen und Einsichten deutlich werden lassen, die über individuelle Einzelmeinungen hinausgehen (vgl. ebd., 47-48).

Methodisch etwas unklar ist jedoch der Umgang mit den Antwortitems. So wertet Payrhuber die Antworten auf die geschlossenen Fragen prozentual aus, nicht aber die Antworten auf die offenen Fragen. Hier erfolgt auch keine durchgängige Kategorienbildung, sondern eine Zusammenstellung interessanter Nennungen von Schülerinnen und Schülern, die Payrhuber als beispielhaft oder typisch ansieht.

Auch Gabriela Paule arbeitet in ihrer Studie von 2009 mit einer schriftlichen Befragung von Deutsch-Lehrkräften, in der sie die Bedeutung des Theaters und die Rolle des Jugendtheaters im Deutschunterricht untersucht. In ihre Auswertung fließen 179 von 199 ausgefüllten Fragebögen von bayerischen Deutschlehrkräften aus Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Fachoberschule/Berufsoberschule ein.

Auch ihre Studie ist nicht repräsentativ, sondern stellt ebenfalls eine Momentaufnahme aktuellen schulischen Dramen- und Theaterunterrichts dar, die einen Überblick über die im Unterricht gelesenen bzw. im Theater gesehenen Stücke gibt und einen Einblick in die dramen- und theaterdidaktischen Orientierungen der Lehrkräfte und in die Relevanz, die sie dem Theater in ihrem Deutschunterricht geben, erlaubt. Wie Payrhuber wertet Paule geschlossene Fragen prozentual aus, offene dagegen nicht. Anders als er bildet Paule aber Kategorien, denen sie die Nennungen zuordnet. Diese zeigen, dass „Lehrkräfte tendenziell einen textorientierten Dramenunterricht praktizieren, in dem die Theateraufführung als eigenständiges Kunstwerk einen eher geringen Stellenwert hat.“ (Paule 2009, 135). Die fachdidaktische Diskussion scheint aber im Unterricht angekommen zu sein, weil Lehrkräfte szenische Arbeitsweisen einsetzen und die Notwendigkeit sehen, dramatische Texte im Hinblick auf ihre Inszenierung und Aufführung zu thematisieren. Das Theaterkunstwerk, wie es sich in der Aufführung materialisiert, ist dagegen oft nicht Thema des Unterrichts – Dramen- und Theaterunterricht scheint anders abzulaufen als von der Forschung gewünscht. (vgl. ebd., 137-140).

Eine weitere explorative Studie legt 2012 Ralph Olsen vor mit seiner Untersuchung von ästhetischen Erfahrungen, die Schülerinnen und Schüler zu Aufführungen in Nachgesprächen mit einem Theaterpädagogen verbalisieren. In Anlehnung an Prinzipien der Aktionsforschung wählt Olsen hierfür ein Forschungsdesign, das zunächst die in einer vorab durchgeführten Pilotstudie erkannten Schwierigkeiten in der nun folgenden Hauptstudie beheben und verbessern soll, indem das Gesprächsverhalten des beteiligten Theaterpädagogen, das für die Schülerinnen und Schüler nicht immer hilfreich und unterstützend gewesen ist, diesem bewusst gemacht wird, um Änderungen einzuleiten. Auf dieser Basis werden dann 20 Gespräche geführt, 18 davon können in die Untersuchung einbezogen werden. Sie werden transkribiert und typisierend-strukturierend untersucht, um zunächst quantitativ alle Schüleräußerungen zu extrahieren, die der Kategorie „ästhetische Erfahrung“ zuzuordnen sind, und diese dann qualitativ inhaltsanalytisch auszuwerten (vgl. ebd., 50-51).

Bei Florian Kochs 2016 veröffentlichter Untersuchung handelt es sich dagegen um eine Interventionsstudie im Rahmen eines integrativen Deutschunterrichts, die qualitativ (teilnehmende Beobachtung), kasuistisch (Fallanalyse), gesprächsanalytisch (Untersuchung von Unterrichtskommunikation) und unterrichtspraktisch (Erprobung einer Unterrichtseinheit in der Praxis) ausgelegt ist (vgl. Koch 2016, 50). Koch untersucht, ob die Analyse dramatischer Dialoge im Literaturunterricht dazu beitragen kann, die produktive und rezeptive Gesprächskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Dafür entwickelt er eine Unterrichtsreihe zu aktuellen dramatischen Texten, führt diese an einem nordrhein-westfälischen Gymnasium durch und nimmt den Unterricht auditiv auf. Die Mitschnitte werden transkribiert und ebenso ausgewertet wie die schriftlichen Beobachtungsnotizen von Koch, einer weiteren Lehrkraft, die den Unterricht beobachtet, und einiger Schülerinnen und Schüler. Der Zugewinn an Gesprächskompetenz kann Koch an Zitaten aus den erhobenen Audiodaten belegen.

## 5. Desiderate

Noch nicht ausreichend im Fokus der empirischen deutschdidaktischen Forschung zu Drama und Theater ist die tatsächliche Unterrichtswirklichkeit. Dies mag auch der Genehmigungspraxis der Kultusministerien geschuldet sein, die in einigen Bundesländern die Durchführung empirischer Forschungsvorhaben an den staatlichen Schulen nur selten genehmigt. Ohne gesichertes Wissen darüber, wie im Literaturunterricht Drama und Theater thematisiert werden und auf welchen dramen- und theaterdidaktischen Modellen der Unterricht basiert, ohne gesichertes Wissen um die Dramen, die gelesen, und die Inszenierungen, die im Theater rezipiert werden, lassen sich jedoch Aussagen über die Wirksamkeit didaktischer Auswahlentscheidungen und Konzepte nur schwer treffen. Wünschenswert wären hier umfangreichere quantitative Untersuchungen, die auf validen Stichproben basieren und so gesicherte Ergebnisse liefern.

Stärker in den Fokus der Forschung rücken sollten auch szenische Verfahren und Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Umgangs mit Dramen. Dass sie tatsächlich wirksam sind, dass sie viel zum Verstehen eines Dramas beitragen, wird bis heute vor allem behauptet, nicht aber empirisch überzeugend nachgewiesen. Ähnlich hartnäckig halten sich Behauptungen im Zusammenhang mit dem Theater, so beispielsweise die, dass Theaterbesuche unbedingt vor- und nachbereitet werden müssten, damit Schülerinnen und Schüler verstehen können, was sie auf der Theaterbühne sehen. Dies gelte nicht nur, aber vor allem für postdramatische Inszenierungen, weil diese die heranwachsenden Theaterzuschauerinnen und -zuschauer ja per se überforderten. Zur Verifizierung oder Falsifizierung auch dieser Behauptungen bedarf es dringend zusätzlicher empirischer Untersuchungen.

Ein weiteres Desiderat stellen schließlich Interventionsstudien ähnlich der Studie Kochs dar, die Unterrichtswirklichkeit nicht nur aufdecken, sondern durch die Praxiserprobung didaktischer Ideen und Konzepte auch verändern. Gerade die

weithin beschriebenen Defizite des Dramenunterrichts, der häufig gerade nicht aufführungsbezogen sein soll, obwohl dies dramendidaktisch geboten scheint, könnten so auch in Kombination mit explorativen Untersuchungen zur gegenwärtigen Unterrichtswirklichkeit behoben werden.

## 6. Kommentierte Literaturempfehlungen

*Olsen (2013): Der ‚empirische‘ Zuschauer – Bestandsaufnahme und theaterdidaktischer Ausblick.*

Olsen gibt einen ausführlichen Überblick über die empirische Forschung zur Theaterrezeption aus Theaterpädagogik, Theaterwissenschaft und Deutschdidaktik.

*Pinkert (Hrsg.) (2008): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen.*

Der Band gibt einen Einblick in die empirische theaterpädagogische Forschung, deren Ansätze und Fragestellung auch für die deutschdidaktische Forschung zu Drama und Theater gewinnbringend nutzbar gemacht werden können. Er stellt wichtige theoretische theaterpädagogische Positionen und Konzepte vor, daneben aber auch etliche Studien, die beispielhaft zeigen, mit welchen qualitativ-empirischen Designs und Methoden theaterpädagogisch zu Bildungsprozessen im Medium des Theaterspiels geforscht wird.

*Thielicke (2016): Antworten auf Aufführungen. Ein erfahrungsorientiertes Rezeptionsverfahren für die Theaterpädagogik.*

Die Studie ist aus zwei Gründen lesenswert: Thielicke entwickelt zum einen mit ihrem theaterpädagogischen Vermittlungskonzept zur erfahrungsorientierten Aufführungsrezeption, das die Irritationen, die der Besuch einer zeitgenössischen experimentellen Theateraufführung bei Lernenden häufig auslöst, produktiv nutzt, ein Konzept, das auch in den Deutschunterricht Eingang finden könnte. Zum anderen entspringt ihr Forschungsdesign der rekonstruktiven Sozialforschung und bedient sich der dokumentarischen Methode, die auch in der deutschdidaktischen empirischen Forschung zum Einsatz kommen können. An der ausführlichen Beschreibung ihres Forschungsvorhabens und der Auswertung ihrer Fallbeispiele lässt sich die Methode sehr gut nachvollziehen.

## Literatur

- Ahrens, Rüdiger/Eisenmann, Martina/Merkl, Matthias (Hrsg.) (2008): *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht*. Heidelberg: Winter.
- Baghai-Thordsen, Miriam (2018): *Theater in der Schule. Zwischen normativen Bildungserwartungen und subjektiven Bedeutungen aktiver Theatererfahrungen*. München: kopaed.
- Batzel, Andrea/Bohl, Thorsten/Bryant, Doreen (2013): *Evaluation des Tübinger Theater-camps „Stadt der Kinder“*. Ein Ferienprojekt zur Förderung von Sprache und sozialer Kompetenz. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Brod, Anna (2016): *Grammatik performen. Dramapädagogische Methoden zu Wortarten im Praxistest*. In: Betz, Anne u.a. (Hrsg.): *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 119-137.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Franz, Susanne/Hesse, Mechthild (2011): *Vom Lesen eines Prosatextes bis zur dramatischen Aufführung – Ein Gang durch verschiedene Rezeptionsebenen*. In: Küppers, Almut/Schmidt, Torben/Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroedel/Diesterweg/Klinkhardt, 104-130.
- Kinze, Julia (2012): *Das Hamburger TheaterSprachCamp – Methoden und Ergebnisse der Evaluation*. In: *Scenario Jahrgang VI, Ausgabe 1*, 85-101. <http://research.ucc.ie/scenario/2012/01/kinze/06/de> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Koch, Florian (2016): *Gesprächskompetenz vermitteln im integrativen Deutschunterricht. Eine Analyse des Potenzials des dramatischen Dialogs in der Sekundarstufe II*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Lange, Isa (2011): *»Spontan – was ist euch aufgefallen?« – Zur Notwendigkeit sprachlichen Handelns im Kunstunterricht. Eine qualitative-empirische Untersuchung von Unterrichtsgesprächen in Rezeptionsprozessen*. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. München: kopaed, 271-291.
- Müller, Christian (2016): *Tanztheatrale Erfahrungen mit Körpern. Ein propädeutisches Modell zum Umgang mit den Rezeptionsnormen des postdramatischen Theaters*. In: Steiner, Anne/Radvan, Florian (Hrsg.): *Grenzspiele. Theaterdidaktische Perspektiven auf Normen und Normbrüche im Drama und auf der Bühne*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 217-235.
- Olsen, Ralph (2012): *„MIR FEHLEN DIE WORTE“*. Verbalisierte ästhetische Theatererfahrungen von Jugendlichen. In: Pfeiffer, Joachim/Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Drama – Theater – Film. Festschrift anlässlich der Verabschiedung von Rudolf Denk im Herbst 2010*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 47-68.
- Olsen, Ralph (2013): *Der ‚empirische‘ Zuschauer – Bestandsaufnahme und theaterdidaktischer Ausblick*. In: Barz, André/Paule, Gabriela (Hrsg.): *Der Zuschauer. Analysen einer Konstruktion im theaterpädagogischen Kontext*. Berlin: LIT-Verlag, 235-279.
- Paule, Gabriela (2009): *Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption*. München: kopaed.

- Paule, Gabriela (2011): Über Theater reden. Äußerungskompetenzen theatererfahrener Jugendlicher. In: Bönnighausen, Marion/Paule, Gabriela (Hrsg.): Wege ins Theater: Spielen, Zuschauen, Urteilen. Berlin: LIT-Verlag, 17-49.
- Payrhuber, Franz-Josef (1991): Das Drama im Unterricht. Aspekte einer Didaktik des Dramas. Analysen und empirische Befunde – Begründungen – Unterrichtsmodelle. Rheinbreitbach: Dürr und Kessler.
- Pinkert, Ute (Hrsg.) (2008): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Milow: Schibri.
- Reuther, Philippine/Steiner, Anne (2013): Der ‚vermittelnde‘ Zuschauer – Ergebnisse aus seiner Untersuchung zur Zusammenarbeit von Theater und Schule. In: Barz, André/Paule, Gabriela (Hrsg.): Der Zuschauer. Analysen einer Konstruktion im theaterpädagogischen Kontext. Berlin: LIT-Verlag, 281-295.
- Roselt, Jens (2013): Phänomenologie des Theaters. Paderborn: Fink.
- Scheller, Ingo (2004): Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. Seelze: Kallmeyer.
- Seitz, Martina (2013): Was soll das Theater? Ein theaterpädagogisches Konzept für die Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Surkamp, Carola (2016): Nonverbale Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht fördern. Dramapädagogische Methoden für den Sprach-, Literatur- und Kulturunterricht. In: Betz, Anne u.a. (Hrsg.): Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 23-46.
- Thielicke, Virginia (2016): Antworten auf Aufführungen. Ein erfahrungsorientiertes Rezeptionsverfahren für die Theaterpädagogik. München: kopaed.
- Valentin, Katrin (2013): Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Theater. Empirische Ergebnisse für die Fachdebatte und hilfreiche Reflexionen für die Praxis. Münster: Waxmann.
- Waldmann, Günter (2017): Produktiver Umgang mit dem Drama. 8. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.



## Visuelle und digitale Medien

### 1. Vorstellung des Forschungsfeldes

Empirische Forschung zu visuellen und digitalen Medien sollte aus drei Gründen zum Kerngeschäft der Deutschdidaktik gehören: 1. Wesentliche Gegenstände des Deutschunterrichts zeichnen sich durch Text-Bild-Kombinationen aus (vgl. Frederking 2014, 15). 2. In einer digital geprägten Welt ist das Bild ein essentiellerer Bestandteil von Texten im World Wide Web (vgl. Moser 2005). 3. Auf der Ebene des Unterrichts sind Bilder ein wichtiges Medium, um Lehren und Lernen sichtbar und damit auch kommunizierbar zu machen (vgl. Hattie 2013).

Das Forschungsfeld lässt sich *fachlich* dahingehend eingrenzen, dass vor allem Studien mit einem deutschdidaktischen Schwerpunkt Berücksichtigung finden. Flankierend werden Ergebnisse mediendidaktischer und kunstpädagogischer Forschung vorgestellt. Ausgeblendet sind empirische filmwissenschaftliche Arbeiten oder psychologische Analysen, auch wenn sie selbstverständlich wichtige Impulse für die Forschung zu visuellen und digitalen Medien liefern. Das Forschungsfeld wird hier vom *Gegenstand* her so eingegrenzt, dass zur Sinnesmodalität des Visuellen folgende, für den Deutschunterricht relevante Medien zählen: Bilder, Fotos, (fast) textlose Bilderbücher, Comics, Graphic Novels, Filme und digitale Schrifttexte, weniger aber diskontinuierliche visuelle Medien wie Karten, Tabellen und Grafiken. Der Gegenstandsbereich der digitalen Medien folgt einer technischen Definition und schließt die im Deutschunterricht stattfindenden Rezeptions- und Produktionsprozesse ein, die bildschirmbezogen und computerbasiert sind. Hochschuldidaktische Forschung, etwa mit Learning Analytics im E-Learning, bleiben unberücksichtigt, obwohl diese ein neues, innovatives Feld darstellt.

Das deutschdidaktische Forschungsfeld überschneidet sich mit der Mediendidaktik. Denk (1977) modelliert Bausteine für ein *fachspezifisches Medienmodell* (vgl. Denk 1977, 14). Wermke spricht von einer *medienintegrativen* Deutschdidaktik (1997). Die Mediendidaktik Deutsch wird neben der Literatur- und Sprachdidaktik als „dritte Säule der Deutschdidaktik“ bezeichnet (Frederking 2002, 154 und vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2018, 9). Groeben hat 2002 mit einem Medienkompetenzmodell Teilkompetenzen der Medienkompetenz im Deutschunterricht operationalisierbar und damit empirisch untersuchbar gemacht (2002, 162) und wird daher als „Wegbereiter für die empirische Forschung“ zu Medien in der

Deutschdidaktik bezeichnet (Schrenker 2016, 36). Vach (2005) legt mit ihrem Ansatz des „*medienzentrierten* Deutschunterrichts“ ein curricular verankertes und längsschnittlich evaluiertes Modell zur Förderung der Medienkompetenzen von Grundschülerinnen und Grundschülern (Klasse 1 bis 4) vor, in dem die Medien „konzeptuell und didaktisch zur Ausgangsbasis des Deutschunterrichts“ (2005, 28) werden, ohne dass das Printmedium Leitmedium wäre. Kruse (2014) untersucht im Projekt „Medienverbundrezeption und Unterricht“ das von ihr entwickelte didaktische Verfahren der *intermedialen* Lektüre.

Zum Forschungsfeld gehört auch das Wissen um die Mediennutzung Heranwachsender im Freizeitbereich: Seit 1998 bzw. 1999 geben die alle zwei Jahre erscheinenden repräsentativen Langzeitstudien JIM und KIM<sup>1</sup> des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (MPFS) grundlegend Auskunft über die private Medienausstattung und das private Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen und Kindern in Deutschland.<sup>2</sup> Weitere Daten über die Mediennutzung der Heranwachsenden liefern die jüngeren Studien der BITKOM<sup>3</sup>, die ARD/ZDF-Onlinestudie sowie die Gesellschaftsstudie D21-Digital-Index, die jährlich den Digitalisierungsgrad der Gesellschaft in Deutschland (mit Jugendlichen ab 14 Jahren) darstellt (vgl. <https://initiated21.de/publikationen/d21-digital-index-2016/>).

Bosse/Hasebrink konnten mit einem Mixed-Methods-Forschungsdesign die Mediennutzung von seh-, hör-, körper- und lernbeeinträchtigten jungen Erwachsenen ab 14 Jahren erheben (2016), die auch Perspektiven für die deutschdidaktische Forschung eröffnet (Bosse 2018).

Nicht nur die Mediennutzung Heranwachsender, sondern auch Ergebnisse von Medienkompetenzstudien sollten deutschdidaktischen Forscherinnen und Forscher präsent sein. So erhob die internationale Vergleichsstudie ICILS<sup>4</sup> den Umgang mit Computer- und Informationstechnik von Schülerinnen und Schülern der achten Klasse. Für Deutschland lässt sich festhalten: „Der Anteil mit nur sehr rudimentären Fertigkeiten im Umgang mit modernen Technologien (z.B. nur einen Link oder eine E-Mail anklicken können) ist für Schülerinnen und Schüler, deren

---

<sup>1</sup> *KIM: Kinder und Medien, Computer und Internet: Kinder zwischen sechs und zwölf Jahren; JIM: Jugend, Information, Multimedia: Jugendliche zwischen zwölf und 19 Jahren).*

<sup>2</sup> Ein beliebtes Argument in der Medien- und Deutschdidaktik ist es, ausgehend von diesen Studien den (audio)visuellen und digitalen Medien einen besonderen Stellenwert im Unterricht zuzuschreiben, weil diese das Freizeitverhalten und die Rezeptionsgewohnheiten der Schülerinnen und Schüler bestimmten. Abweichend davon kann argumentiert werden, dass gerade die Schule Raum für Differenzenerfahrungen bieten sollte.

<sup>3</sup> BITKOM: Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V.

<sup>4</sup> ICILS: International Computer and Information Literacy Study.

Familiensprache eine andere Sprache als Deutsch ist, vergleichsweise hoch.“ (Eickelmann et al. 2013, 309). Die Autorinnen und Autoren der Studie ziehen daraus weitreichende Konsequenzen:

Für diese Jugendlichen kann aufgrund des niedrigen Niveaus ihrer computer- und informationsbezogenen Kompetenzen angenommen werden, dass sie es voraussichtlich schwer haben werden, erfolgreich am privaten, beruflichen sowie gesellschaftlichen Leben des 21. Jahrhunderts teilzuhaben. (ebd., 323)

Hier liegt die Schlussfolgerung nahe, dass für informatische Bildung auch das Fach Deutsch als urteilsbildendes Fach zuständig sein muss, um kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe zu fördern.

Welche Facetten die deutschdidaktische Forschung zum Visuellen und Digitalen haben kann und inwiefern sich Forschungsarbeiten beider Bereiche ergänzen (könnten), wird in diesem Beitrag vorgestellt. Forschungsethisch sei vorangestellt, was Bardo Herzig in einer von Bertelsmann in Auftrag gegebenen Studie zu bedenken gibt: Aus bildungspolitischer oder auch aus ökonomischer Perspektive seien pauschale und generalisierbare Kausalaussagen zum Lernen mit Medien sehr willkommen. Man müsse jedoch sehen, dass digitale Medien eben nicht „per se diese oder jene Wirkung bei Schülerinnen und Schülern erzeugen“ (Herzig 2014, 11).

## 2. Historische Betrachtung

Wie Tulodziecki (2014) ausführt, beschränkte sich empirische mediendidaktische Forschung zunächst darauf, „Medienunterricht mit konventionellem Lehrerunterricht zu vergleichen“ (2014, 421), was u.a. die Erkenntnis brachte, dass Lernen eben nicht nur durch Lehrkräfte, sondern auch durch Medien angeregt und unterstützt werden kann (ebd.).

Als unterstützende Medien sind schon früh vor allem Bildmedien erforscht worden. So haben Bilder positive Effekte auf das Lernen, wenn sie Texte funktional ergänzen, sie werden jedoch auch – wenn ihre Komplexität als zu hoch empfunden wird – von Lernerinnen und Lernern als zusätzliche Herausforderung empfunden oder stören in einer dem Text widersprechenden oder rein illustrativen Funktion sogar das Lernen (vgl. zusammenfassend Tulodziecki 2014, 422).

Chu/Schramm (1968) legen einen umfangreichen Forschungsbericht US-amerikanischer Studien zum Lernen mit Spiel- und Instruktionsfilmen ab den 1950er Jahren vor, der zeigt, dass ein didaktisch gut vorbereiteter Einsatz (z.B. Filmgespräche, wiederholtes Zeigen des Films, Filmsichtung in Intervallen statt in der Gesamtlänge, Übungsaufgaben zu Filmen, inhaltliche Zusammenfassung nach der Filmsichtung) „increase the amount of learning from the film“ (ebd. 34). Diese Ergebnisse könnten in der aktuellen filmididaktischen Diskussion aufgegriffen werden, u.a. zur didaktischen Modellierung des Unterrichts mit Erklärvideos.

Erste mediendidaktische Überlegungen in Deutschland, die vor allem den Film und das Schulfernsehen betrafen, brachte Heimann (1962) in die westdeutsche

Theoriebildung ein. Empirischen Charakter haben seine Jugendfernsehuntersuchung mit der Auswertung von 200 protokollierten Beobachtungen des deutschen Jugendprogrammes und die von ihm entwickelten Beurteilungsmodelle für Kinder- und Jugendfernsehsendungen (Heimann 1964).

Inge Blatt hat seit 1990 qualitative Studien zu neuen Medien im Deutschunterricht (Grundschule bis Berufsschule) durchgeführt. Aus ihrer sprachdidaktischen Perspektive fragt sie danach, welches Wissen und Können die Nutzung der neuen Schriftmedien voraussetzt bzw. ob die herkömmliche Schriftkompetenz auf die Nutzung neuer Medien übertragbar ist (Blatt 2010, 45). Sie legte 1996 eine ethnographische Studie zur Entwicklung des Schreibprozesses am PC in der Sekundarstufe vor.

In den Jahren 1998 bis 2006 setzte sich das DFG-Schwerpunktprogramm *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (vgl. Projektübersicht <http://www.uni-koeln.de/dfg-spp-lesesoz/indexanfang.htm>) interdisziplinär mit Fragen der Lesesozialisation in einer Gesellschaft auseinander, in der Informationstechnologien und Neue Medien wichtiger wurden. Zentral war die Frage, „ob das Lesen nicht trotzdem als Schlüsselkompetenz gelten kann und muss, d.h. ob und in welcher Form die Lesesozialisation überhaupt erst die Voraussetzungen für die aktive Teilnahme an einer Medien- und Informationsgesellschaft schafft“<sup>5</sup>. Die in einem Teilprojekt durchgeführte Studie *Lesen und Medienkonsum: Wie Jugendliche den Deutschunterricht verarbeiten* (Rupp/Heyer/Bonholt 2004) von 1998 bis 2002 untersuchte mittels Interviews, Schülertexten und in Fragebögen vergleichend zwei Schülergruppen (51 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, mittlere bis hohe Einkommensklasse der Eltern; 24 Gesamtschülerinnen und Gesamtschüler, niedrige Einkommensklasse der Eltern) um u.a. festzustellen, welche Medieneinflüsse sich in Schülerproduktionen wiederfinden lassen. Eine Schlussfolgerung aus der Studie war, dass „visuelle Kompetenzen“ im Unterricht wichtiger werden sollten (ebd., 193) und „besonders bei schwächeren Schüler/innen und Schüler/innen aus bildungsfernen Milieus [...] der Ansatz bei ihren Medienerfahrungen sinnvoller [erscheint] als ein einseitiges Bestehen auf einer literalen Norm“ (ebd., 194). Die Kritik an der Studie verweist darauf, dass es nicht einsichtig sei, warum nur dem Lesen, aber nicht dem Umgang mit Fernsehen, Computer und Internet, Musik oder Videoclips die Aufrechterhaltung des kulturellen Gedächtnisses attestiert worden ist (vgl. Mentchen 2005, 86). Auch wird kritisiert, dass es die Forscher als „Verlust“ betrachteten, dass sich bei der Suche nach Medienspuren in den Eigenproduktionen von Schülerinnen und Schülern mehr Spuren aus Fernsehen, Film und Musik als aus Büchern finden ließen (ebd., 88).

Während manche früheren Studien die digitalen sowie visuellen Medien auf der einen Seite und die Printlesemедien auf der anderen Seite noch sehr als Gegensätze gedacht haben, wird heute die Medienkonvergenz zum Ausgangspunkt der Forschung. Jenkins als Vordenker einer *convergent culture* stellt zwar fest: „Before students can engage with the new participatory culture, they must be able to

<sup>5</sup> <http://www.uni-koeln.de/dfg-spp-lesesoz/SPP1.htm> (letzter Zugriff: 01.08.2018).

read and write“ (Jenkins 2009, 19). Er geht jedoch von einer Erweiterung der kulturellen Kompetenzen aus: „Youth must expand their required competencies, not push aside old skills to make room for the new. Second, new media literacies should be considered a social skill“ (ebd.)

Eine dieser neuen Kompetenzen untersuchten Inge Blatt u.a. in der Studie *Lesen am Computer (LaC)* (2001 und 2003) mit Viertklässler. Sie stellten fest, dass die Hypertextlesekompetenz eine eigenständige Kompetenz darstellt, die jedoch hoch mit der Printlesekompetenz korreliert (vgl. Kraska 2010; Voss 2006).

Josting (2004) stellt die Navigationskompetenz als neue Fähigkeit in Bezug auf das digitale Medium heraus. Sie erfasste in ihrer Arbeit zunächst die Medienvorlieben und die Mediennutzung von Kindern in vier sechsten Gymnasialklassen und untersuchte dann deren Rezeption einer Detektivgeschichte (auf CD-ROM), u.a. nach dem Verhältnis der Probandinnen und Probanden zu den Figuren in den Geschichten und nach den Rezeptionserfahrungen in Hinblick auf Spannung und Interaktivität. Die Beobachtungen der Kinder werden durch Interviews mit den Deutschlehrkräften ergänzt, in denen auch die Mediensozialisation der Lehrkräfte erhoben und wiederum in Beziehung zur Unterrichtsplanung gesetzt werden.

Die Filmdidaktik in Deutschland akzentuierte, dass auch Filme zum kulturellen Gedächtnis unserer Gesellschaft gehören. Wenn Film – entsprechend der KIM- und JIM-Studien zur Mediennutzung – sogar ein Leitmedium der Heranwachsenden ist, dann sollten didaktische Konzepte so entwickelt werden, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Mediennutzung in Schule und Freizeit kompetenter gestalten können. Die erste große empirische Studie zu einem solchen filmdidaktischen Ansatz führte Kepser 2006 mit einer deutschdidaktischen Expertengruppe durch: In einer Online-Befragung von über 700 AbiturientInnen aus sechs Bundesländern erhebt er die Spielfilmkompetenz (im Sinne von bereichsspezifischem Wissen zur Spielfilmkultur) der Sek-II-Schülerinnen und -Schüler, um auf dieser empirischen Basis eine Spielfilmdidaktik für den Deutschunterricht weiterzuentwickeln. Die Studie gilt als „repräsentativ für die alten Bundesländer“ (Kepser 2006, 8).

### **3. Aktueller Stand der Forschung**

#### **3.1 Thoretische Rahmung**

Groebens Medienkompetenzmodell (2002) deckt die sich aktuell abzeichnende Medienkonvergenz nicht mehr ab. So kritisieren Frederking/Krommer, dass u.a. Medialität und Realität in Groebens Konzept zwei „disjunkte Felder“ (2016, 159) darstellten; im Zuge von Social Media und Virtual Reality erreiche ein solches Medialitätsbewusstsein seine Grenzen, da medial vermittelte Erfahrung und Realität zunehmend ineinander verschränkt seien (ebd., 161). Sie ergänzten das Medienkompetenzmodell von Groeben daher um drei „übergeordnete Zielperspektiven medialer Bildung“ (Frederking/Krommer 2016, 158). Groeben legte gemein-

sam mit Christmann (2013) selbst einen Vorschlag zur Rahmung zukünftiger empirischer Forschung vor, der die sogenannten Fähigkeitsdimensionen berücksichtigt, die in einer durch Medienkonvergenz gezeichneten Partizipationskultur (Jenkins 2009) immer wichtiger würden. Das Konzept wird derzeit ambivalent diskutiert (vgl. dazu Vorst 2017, 28).

Krommer (2015) schlägt vor, die durch die Medien selbst hervorgebrachten neuen Zieldimensionen und damit zusammenhängende Lehr- und Lernkulturen zu beforschen, anstatt in Studien dem Mehrwert der eingesetzten Medien in herkömmlichen Unterrichtsszenarien nachzuspüren. Ähnlich argumentiert aus förderpädagogischer Sicht auch Schwier (2009). Übergreifend und für den inklusiven Unterricht anschlussfähig ist Staigers Konzept einer Medienkulturdidaktik (2007), die von der Mehrdimensionalität der Medien ausgeht, statt auf die Analyse von Einzelmedien zu setzen.

### 3.2 Literalität mit und zu (visuellen) Medien ausbilden

In der Grundschulpädagogik wird in Bezug auf digitale und visuelle Medien u.a. empirisch erforscht, wie (mehrsprachige) Kinder ihre Erfahrungen mit diesen Medien mündlich und schriftlich verarbeiten (vgl. z.B. Wieler u.a. 2005, 2015a; 2015b). Die Studien loten z.B. aus, welches Potenzial der Umgang mit (neuen) Medien in Bezug auf narrative Fähigkeiten, auf Sprachförderung sowie auf die Konstruktion kultureller Identität hat. Wieler u.a. (2008) machen darauf aufmerksam, dass das interaktive Potenzial neuer Medien nicht die Ausbildung und fördernde Unterstützung (insbesondere) narrativer Fähigkeiten im Grundschulalter, die durch Gesprächs- und Erzählzusammenhänge gebunden sei, ersetze.

In Unterrichtsforschungsprojekten initiieren und untersuchen Forscherinnen unterschiedliche Formen der kindlichen Anschlusskommunikation zu visuellen und digitalen Medien, wie z.B. malen, sprechen, schreiben oder gestalten. Die in den Produkten der Schülerinnen und Schüler sichtbaren Medienspuren geben (wie schon von Rupp u.a. 2004 gezeigt) Aufschluss über die Mediensozialisation. Darüber hinaus zielen diese Studien z.B. auf die Förderung des Wortschatzes (vgl. Schulz 2018), die Aktivierung impliziten Wissens von Kindern über Erzählweisen (vgl. Preußner 2018) oder die Herstellung von Text-Bild-Bezügen im Sinne der Ausbildung von Visual Literacy (vgl. Hoffmann 2018). Ein empirisches Instrument zur Analyse des schulischen Umgangs mit dem Bilderbuch als visuelles Medium stellt Kruse (2012) vor. Einen Überblick über die empirische Forschung zum Bilderbuch bietet Vorst (2012).

Interviews mit Grundschulkindern zu ihren Schreibkonzepten in Bezug auf Neue Medien führte Weinhold (2005) durch. Die Einflüsse der privaten schriftsprachlichen Internet- und Handykommunikation auf das schulische Schreiben erheben Dürscheid/Wagner/Brommer anhand von Schülertexten und -interviews (2010). Blatt/Hartmann präsentieren als Herausgeber des Bandes *Schreibprozesse im medialen Wandel* (2004) mehrere qualitative und quantitative Studien zum medien-gestützten Rechtschreibunterricht und zum Schreiben mit neuen Medien, u.a. zum Lernprogramm *Alfons* (König 2004) und zum Schreiben im Schulportal

(Blatt/Meder 2004). Insgesamt resümiert Blatt jedoch über ihre sprachdidaktischen Projekte, dass „wissenschaftlich abgesicherte Aussagen über die Wirksamkeit vorliegender Konzepte“ bisher fehlten (Blatt 2010, 46).

### 3.3 Medienkompetenz ausbilden

Filmidaktische Studien fragen u.a. danach, wie Film curricular verankert ist bzw. sein sollte und welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche in Bezug auf das audiovisuelle Medium erlangen (sollten). So befragte Anders (2011) in einer Online-Fragebogen-Studie 39 Lehrkräfte der weiterführenden Schule aus New York City/USA, inwiefern sie Filme systematisch im Unterricht einsetzen. Sie kommt u.a. zum Schluss, dass die Lehrkräfte zwar ein konkretes Verständnis von visual literacy hätten. Filme würden jedoch kaum systematisch und curricular angebunden zur Förderung der Medienkompetenzen unterrichtet, sondern eher als Impulsgeber für inhaltliche Themen dienen.

Preuß lässt in ihrer Studie Kinder der Klassenstufen 4 bis 9 in einer Gruppendiskussion über ihre durch Beobachtungsaufgaben gelenkte Rezeption von Stummfilmen aus der Zeit von 1895 bis 1899 sprechen. Ihre Hypothese ist, dass die Kinder „filmästhetische Spezifika besonders auf der Bildebene wahrnehmen, da keine weiteren Elemente wie Ton, Farbe und Filmmusik vom bewegten Bild ablenken“ (Preuß 2010, 211) und „eine Nacherzählung der Filmhandlung für SchülerInnen aufgrund ihrer Einfachheit (...) eher unergiebig und unbefriedigend erscheint“ (ebd. 90). Sie entwickelte aus ihrer Forschung Unterrichtskonzepte zum vergleichenden Sehen. Sie nahm Äußerungen der Schülerinnen und Schüler während der Durchführung dieser Unterrichtseinheiten auf und führte Unterrichtsprotokolle. Hieraus leitet sie ab, dass „die Kinder eigene Beschreibungen und Bewertungskategorien im Hinblick auf kinematografische und filmästhetische Eigenschaften des Mediums aufstellen“ und somit die Auseinandersetzung mit Stummfilmen einen entscheidenden Beitrag zur Filmbildung leisten könne (ebd., 97). Schmidt/Winkler (2015) führten Filmgespräche mit 18 Schülerinnen und Schülern des 6. und 7. Gymnasialjahrgangs durch, um Verstehensprozesse nach der Filmsichtung eines Jugendfilms zu untersuchen. Die Ergebnisse zeigen, wie die Jugendlichen informelle Wissensbestände, die sie aus außerschulischen Rezeptionserfahrungen mitbringen, in den Filmgesprächen aktivieren und dieses Wissen für die Analyse und Wertung des Films produktiv machen. Die Autorinnen attestieren den Probandinnen und Probanden ein „durchaus beachtliches informelles Filmwissen“, das noch weiter auszudifferenzieren sei, aber für die Ausbildung filmbezogener Kompetenzen nutzbar gemacht werden sollte. Schmidt (2018) führte die Analyse des Datensatzes weiter und überprüfte damit ein Modell zur Text-Leser-Interaktion. Sie resümiert, dass nunmehr ein Verfahren vorliegt, „mit dessen Hilfe das Figurenverstehen von Schülerinnen und Schülern in der Auseinandersetzung mit erzählender (Print-)literatur und erzählendem Film systematisch in den Blick gerückt werden kann.“ (Schmidt 2018, 187)

Um Rezeptionserfahrungen, die sich auf literarische Vorlagen und filmische Adaption beziehen, empirisch auszuloten, führte Kepser (2012) eine „systematische (...) Analyse von Internetforen, auf denen LeserInnen sowie FilmzuschauerInnen einander ihre Lektüre- und Kinoerfahrungen mitteilen“ (Kepser 2012, 108), durch.

### 3.4 Studien zu digitalen Lernkulturen

Aus mediendidaktischer Sicht gibt es „hinreichend empirische Evidenz für spezifische lernförderliche Wirkungen digitaler Medien in Lehr- und Lernprozessen“, diese ließen sich jedoch „weder im Hinblick auf einzelne Medienangebote noch im Hinblick auf spezifische Schülergruppen noch im Hinblick auf spezifische Fächer oder Fachkulturen pauschalisieren“ (Herzig 2014, 21). Grundsätzlich sei aber – mit Verweis auf die bisherige Forschung zu Bildmedien sowie Mayer (2001) und Sweller (2005) – ein „höherer Lernerfolg in Bezug auf Wissenserwerb, Problemlösefähigkeiten bzw. Transferfähigkeit“ dann zu erwarten, wenn lernförderliche und kommentierte Bilder oder Illustrationen in unmittelbarer Nähe zu inhaltlich passenden Texten präsentiert würden (vgl. Herzig 2014, 12). Herzig verweist zudem auf explorative Studien zu Laptop- oder Tablet-Klassen, in denen positive Effekte hinsichtlich der überfachlichen Kompetenzen wie Motivation, Medienkompetenz, Kooperation, Selbststeuerung und kognitive Komplexität erzielt wurden (zu den einzelnen Untersuchungen vgl. Herzig 2014, 13). Auch gibt es durch die Studien von Schaumburg einerseits Klassifizierungen von Lehrkräftetypen hinsichtlich ihrer Fähigkeit, mobile Computer in den Unterricht zu integrieren (2003) und andererseits Argumente für eine kritische Auseinandersetzung mit digitalen Medien im Unterricht (2015).

Feil/Gieger/Quellenberg (2009) gehen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive der Frage nach, wie das Internet in der Grundschule genutzt wird und inwiefern sein Einsatz eine neue Lernkultur zur Folge hat. Sie konnten anhand von teilnehmender Beobachtung in Klasse 1 bis 4 Lernstrategien und Problemlösungsverhalten bei der Arbeit mit dem Internet in unterschiedlichen Unterrichtsszenarien (Stationenarbeit, Projektunterricht, Lernwerkstatt, Computerkurs) untersuchen. Diese qualitativ gewonnenen Daten wurden mit Schülerinterviews angereichert und durch quantitative Befragungen der Lehrkräfte über den erfolgten Internet Einsatz ergänzt. Als Ergebnis kristallisierte sich heraus, dass das Internet ein Bestandteil des Grundschulunterrichts ist. Für den Deutschunterricht diene das Internet vor allem der Recherche, u.a. von Bildmaterial. Digitale Kompetenzen der Kinder würden dagegen allerdings weniger gefördert. Die Schweizer Interventionsstudie zur Projekt-Internetplattform „myMoment“ ergab dagegen, dass jüngere Kinder, die im Netz schreiben, mehr Medienwissen erlangten als die offline schreibenden Kinder. In der Mittelstufe kommt für die im Internet schreibenden Kinder dazu, dass ihre narrative Schreibleistung gegenüber der Offline-Gruppe deutlich besser wurde (vgl. Schneider u.a. 2012, 34).

Im Bereich der Virtual Reality wird im deutschsprachigen Raum der Frage nachgegangen, inwiefern die visuelle Immersion die Lesemotivation oder das Sprachlernen positiv beeinflussen kann. Die internationale Forschung untersucht schon länger das computerbasierte ludative Lernen (u.a. Computer-Lernspiele, Serious Games). Bei entsprechender Einbettung von Lernenden in die Lernsituationen zeigten sich einerseits überfachliche Kompetenzen (Engagement, Motivation), außerdem sind fachliche Kompetenzen wie Vokabellernen, Leseverstehen sowie Schreibverstehen in der Fremdsprache exploriert worden (zu den Einzelstudien vgl. Roy/Schlemminger 2014, 187f.). Das deutsche Forscherteam Roy/Schlemminger konnte in einer Studie zum Deutsch als Fremdsprache-Lernen feststellen, dass das Hörverstehen durch eine virtuelle 3D-Umgebung effizienter als in einer 2D-Umgebung ist (ebd., 188). Sie argumentieren, dass „die visuelle Immersion das Präsenzgefühl eher positiv beeinflusst“ (ebd. 198) und es daher „einen positiven Zusammenhang zwischen dem Einsatz von virtuellen Umgebungen und der Entwicklung der Hörverständniskompetenz“ (ebd. 199) gibt.

Eher kritisch sind folgende drei Studien in Bezug auf das Potenzial neuer Medien: Endlein (2009) untersuchte in ihrer qualitativ angelegten Diplomarbeit mit standardisiertem Leitfaden und Einzelfallanalyse das Leseverhalten von Viertklässlern und die mögliche Beeinflussung ihres Leseverhaltens durch das Leseförderungsprogramm *Antolin*. Sie resümiert, im oben skizzierten Sinne von Herzig (2014), dass die Einführung eines neuen digitalen Programms allein noch keine Wirkung erzielen kann, sondern „weitere Anregungen von Seiten der Lehrer und der Eltern“ erfolgen müsse (Endlein 2009, 75), um Veränderungen im Leseverhalten der Schüler erreichen zu können. Auch empfiehlt sie, „gerade bei Kindern keine punktuelle Untersuchung durchzuführen, um eine Beeinflussung auf das Leseverhalten feststellen zu können, sondern eine begleitende Studie über einen längeren Zeitraum“ (ebd. 77).

Naujok (2012) kann feststellen, dass Kinder bei der gemeinsamen Rezeption einer Spielgeschichte am Computer eher an ludischen Elementen Interesse zeigen als an den die Handlungslogik der Geschichte unterstützenden Angeboten des digitalen Mediums. Auch sie verweist auf den Wert der Medienbegleitkommunikation, die erst das lernförderliche Potenzial des digitalen Mediums zutage treten ließe.

Ähnlich ordnet Freudenberg (2017) ihre Ergebnisse ein: Sie videographierte den Einsatz von animierten Boardstories der Online-Plattform *Onilo* (Oetinger) im Deutschunterricht der Grundschule. Anhand von Transkriptionsausschnitten zeigt sie, inwiefern das digitale Lernangebot spezifische Aspekte literarischen Lernens fördern kann. Freudenberg stellt klar heraus: Die Arbeit mit diesem digitalen Lernangebot löst die Lehrperson nicht ab, sondern ist „gerade auf die didaktisch und kommunikativ versierte Lehrperson angewiesen, um literarische Erschließungsprozesse zu initiieren“ (Freudenberg 2017, 179).

Der Kritik entgegensetzen ist der Ansatz von Resnick (2017): Das Potential digitaler Medien wie z.B. *Scratch* sieht er gerade darin, dass Schülerinnen und

Schüler selbständig und spielerisch (im Sinne von Friedrich Fröbel und Jean Piaget) agieren und eigene Projekte im sogenannten *Creative Learning Spiral* (Imagine, Create, Play, Share, Reflect) in der Kooperation mit Gleichaltrigen gestalten.

#### 4. Exemplarische Studien

Die Dissertation von Hoffman/Lüth (2007) untersuchte anhand von 148 Schülertexten (produziert im Jahr 2002), wie Kinder der Klassen 3 und 4 ihre Wahrnehmungs- und Spieltätigkeiten zu einem Computerspiel (Grafikadventure *Torins Passage*) in eine schriftsprachliche Form transformieren. Die Studie fragte u.a. danach, ob es den Schülerinnen und Schülern gelingt, ihre ungesteuerten Spielerfahrungen mit dem komplexen Gegenstand Adventure zu beschreiben, welche Perspektive sie in ihren Texten wählen und ob ihre Texte eine besondere Struktur aufweisen (vgl. Hoffmann/Lüth 2007, 4). Besonders hervorzuheben ist, dass der Schreibprozess nicht in Unterrichtsgesprächen inhaltlich vorbereitet worden ist, sondern direkt auf den Spielprozess folgte. „So wird das Schreiben selbst zur Form der Auseinandersetzung mit der Rezeption des Adventures und ist nicht der schriftliche Nachvollzug eines vorhergehenden, didaktisch geprägten Auseinandersetzungsprozesses im Unterricht.“ (ebd., 317). Die Auswertungsergebnisse zeigen, dass das in der Schule angeleitete Schreiben eine „besonders produktive Form der Anschlusskommunikation zu einem Adventure darstellen kann, auch schon in der 3. und 4. Klasse der Grundschule“ (ebd., 314). Bezogen auf die sachanalytische Verortung des Gegenstands „Computerspiel“ konnte die Studie zeigen, dass „es sich beim Adventure nicht um ein Amalgam von Spiel und Erzählung handelt, sondern um eine unter rezeptionsanalytischer Perspektive hybride Form: eine neue Art des Erzählens im neuen Medium.“ (ebd., 331). Weiterführend kann die Studie von Boelmann (2015) genannt werden: Er nimmt an, dass narrative Computerspiele ähnliche Strukturmerkmale wie Literatur aufweisen und untersucht, inwiefern der Einsatz dieser digitalen Medien im Deutschunterricht des Gymnasiums das literarische Verstehen fördern kann.

Im Bereich der empirischen Filmdidaktik untersucht Anders (2016) anhand der Methode des Lauten Denkens die Rezeption eines Dokumentarfilms von 18 Schülerinnen und Schülern einer achten Klasse. Erkenntnisziele der Studie waren, inwiefern die Schülerinnen und Schüler die Medialität des Dokumentarischen erkennen und welches Vorwissen sie über die Inhalte und die Form des Films zum Ausdruck bringen. Die Schülerinnen und Schüler sprachen in Dreiergruppen während der Filmsichtung untereinander frei über ihre Eindrücke und Beobachtungen. Mittels einer Inhaltsanalyse konnten Erkenntnisse über informelles Wissen der Schülerinnen und Schüler gewonnen werden, die eine Basis für die zukünftige Unterrichtsgestaltung bildet, „in der die Lernerperspektive zentral“ ist (Anders 2016, 161). Die Methode des Think Aloud erwies sich laut Anders als sehr ergiebig für die Rezeptionsforschung zu (Dokumentar)filmen; für die Anschlussforschung und als didaktische Perspektiven empfiehlt sie, die Probandinnen und Probanden ihre Kommunikationsinhalte (z.B. in Hinblick auf geäußerte Stereotype)

reflektieren zu lassen (ebd., 168f.) und der filmbezogenen Fachsprache einen größeren Stellenwert im Unterricht einzuräumen.

Brendel-Perpina (2018) greift das digitale Buch-Blogging als kulturelle Praxis der literarischen Geselligkeit im Digitalen auf (vgl. auch Trilcke 2013). Sie führt eine Dokumentenanalyse zahlreicher Buchblogs durch, die Heranwachsende als Laienleserinnen und -leser in ihrer Freizeit führen, und beschreibt die mit den Blogs verbundene (auch visuell für Peers attraktive) Medienarchitektur, Nutzungsweise und informelle, öffentliche Anschlusskommunikation. Ihre Studie zeigt auf, dass „das sozial situierte Lesen und Kommunizieren in digitalen Netzwerken eine ‚andere‘ partizipative Diskursform über Literatur hervorgebracht hat“ (Brendel-Perpina 2018, 64), die überdies „die von der traditionellen Literaturkritik oft vernachlässigte Genre- und Jugendliteratur“ fokussiere (ebd., 77). Im Rahmen der empirischen Online-Forschung in der Deutschdidaktik ist auch die Analyse von Foren-Beiträgen aufschlussreich (vgl. zu Formen und Funktionen der Anschlusskommunikation im Internet: Schlachter 2013).

## 5. Desiderate

Bisherige deutschdidaktische Überblicke über den aktuellen Forschungsstand sehen folgende Forschungslücken: Kruse fasst 2014 zusammen, dass „empirische Studien zu Medienverbänden und zu den Besonderheiten ihrer Rezeption bisher kaum vorliegen“ (Kruse 2014, 4). Weil zu diesen kinder- und jugendliterarischen Medienverbänden auch (textlose) Bilderbücher, Comics, Filme und digitale Medien gehören, verweist diese Aussage auf ein Forschungsdesiderat in dem hier vorgestellten Bereich. Schmidt/Winkler bemängeln, dass für die Filmdidaktik bisher kaum empirische Forschungsbefunde vorliegen (2015, 81). Vor allem sei, so Abraham (2009, 43), noch unklar, „was sich Lernenden in welchem Alter tatsächlich an filmischer Ästhetik erschließt“ (zit. nach: Schmidt/Winkler 2015, 82).

Der vorliegende Beitrag kann nicht bestätigen, dass „genuin deutschdidaktische Studien, welche sich digitaler Medien im Unterricht widmen“, insbesondere für den Primarstufenbereich „nur rar vorhanden“ wären (Schrenker 2016, 41). Was jedoch bei der Sichtung der hier vorgestellten Studien auffällt, ist eine Dominanz an Untersuchungen, die das Lernen *mit* (digitalen und visuellen) Medien fokussieren. Das Lernen *über* Medien, in dem die Ausbildung von Medienreflexion gefördert würde, rückt bisher kaum in den Blick der Forschung. Es fehlen bislang auch Untersuchungen zur informatischen Bildung im Fach Deutsch, in denen z.B. über das (ästhetische) Gestalten mit Programmiersprachen mit deutschdidaktischer Theoriebildung in Beziehung gesetzt würde (vgl. Anders 2018). Falls sich Bildung zukünftig individueller, flexibler und ortsunabhängiger vollzieht, sollte die deutschdidaktische Forschung an internationale Studien zur Online-Distant-Education anschließen (vgl. Prior u.a. 2016).

Der aktuelle Forschungsstand zeigt: Die Studien, die vor allem einen Mehrwert durch das Digitale suchen, stellen immer wieder fest, dass das Medium nicht ohne

Moderation auskommt. So scheint eine Herausforderung für zukünftige Forschung (und die Lehrkräftebildung) darin zu liegen, die unterrichtlichen Medienbegleitaktivitäten zu schärfen. Hier könnte sich der Ansatz des Design-Based-Research als fruchtbar erweisen, da er auf die Entwicklung und Gestaltung lernförderlichen Unterrichts abzielt.

Eine Chance zukünftiger Forschung liegt darin, Unterricht sowie die Freizeitliche Mediennutzung noch ergebnisoffener zu analysieren: Nicht die Frage, ob Schülerinnen und Schüler mit digitalen Werkzeugen domänenspezifische Fähigkeiten besser (erlernen) können, ist dann zentral, sondern die Frage, inwiefern sich Kinder und Jugendliche in „prozessualen und auf offene Interaktion ausgerichteten Praktiken“, die in immer mehr – auch ästhetischen – Kontexten auftauchen (Stalder 2017, 19), zurechtfinden und im Sinne der *Creative Learning Spiral* von Resnick (2017) befähigt werden, diese Kultur der Digitalität auch selber mitzugestalten.

## 6. Kommentierte Literaturempfehlungen

*Kepser/Abraham (2016): Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung, 130-156.*

Die Autoren argumentieren, dass sich die Literaturdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft auch empirisch fundiert mit dem Handlungsfeld Literatur (d.i. auch Film) im Kontext Schule auseinandersetzen sollte. Daher enthält die überarbeitete vierte Auflage ihrer einschlägigen Einführung eine sehr kundige Einführung in quantitative und qualitative Forschungsmethoden der empirischen Literaturdidaktik mit Hinweisen zu den Potenzialen, Herausforderungen und Grenzen einzelner Methoden in Bezug auf spezifische Fragestellungen, die u.a. auch audiovisuelle Medien betreffen.

*Tatsch (2012): Filmwahrnehmung von Kindern*

Die Autorin gibt einen kurzen, aber einschlägigen Überblick über die Wirkung von (audio)visuellen Medien auf Kinder. Dabei bezieht sie sich auf zahlreiche, auch internationale und verschieden perspektivierte empirische Studien, u.a. aus der Medienpädagogik und der Entwicklungspsychologie.

*Thissen (2013): Mobiles Lernen in der Schule.*

In dem kostenlosen E-Book stellt der Mediendidaktiker u.a. Fallbeispiele aus der internationalen Forschung zum Einsatz von Tablets in verschiedenen Schulformen vor. Thissen fasst die Fragestellungen, Forschungsdesigns und Ergebnisse überblicksartig zusammen und verlinkt seine Darstellung mit den Originalstudien. So schafft er gezielte Zugänge zu internationalen Studien. Insgesamt wird das mobile Lernen, vor allem in der Grundschule und im Bereich der sonderpädagogischen Förderung, als sehr positiv beurteilt. Zum Vergleich bietet sich die kritische Auseinandersetzung, u.a. in Bezug auf digitale Medien als Störfaktor im Unterricht, von Schaumburg (2015) an.

Moser (2005): *Visuelle Forschung – Plädoyer für das Medium «Fotografie»*.

Visuelle Medien, speziell Fotografien und Videos, sind nicht nur Forschungsgegenstand, sondern können – wie der Autor aufzeigt – als visuelles Material in die qualitative Forschung und in deren Auswertungsprozesse einbezogen werden bzw. selbst Forschungsmedium werden. So können Schülerinnen und Schüler selber mit der Foto- oder Videokamera ihre (Schul-)umgebung beforschen (vgl. auch Niesyto/Holzwarth 2005 sowie Schratz 2004). Der Vorteil liegt auf der Hand: „Die Benützung der Kamera macht es entbehrlich, Befunde in elaborierter sprachlicher Formulierung festzuhalten, am Film wird das festgehalten, was die Schülerinnen und Schüler durch die Linse orten“ (Schratz 2004, 1). Bei der Methode der „photo-elicitation“ (dt: Foto-Erhebung) wird die Fotografie zum Eisbrecher, um Probandinnen und Probanden zu (selbst) fotografierten Bildern zu interviewen (vgl. Emmison/Smith 2001, 30). Das visuelle Medium erhält im Modell von Moser (2005) einen noch höheren Stellenwert: Bevor Forscherinnen und Forscher die Interviews auswerten, interpretieren sie die Fotos als visuelle Texte. Im Nachgang der Interviewanalyse beziehen die Forscherinnen und Forscher die narrativen Kommentare als Geschichten zum Bild von jenen mit ein, die das visuelle Material fotografiert haben (Moser 2005, 13). Die vom Autor vorgestellten Methoden der visuellen Forschung könnten geeignet sein für die Unterrichtsforschung mit Kindern, die sich (noch) nicht in deutscher Sprache elaboriert ausdrücken können bzw. für die Beforschung inklusiver Lerngruppen.

## Literatur

- Anders, Petra (2011): Movies at school?! Zum Einsatz von (Spiel-)Filmen im Unterricht in den USA. In: Kepser, Matthis (Hrsg.): Fächer der schulischen Filmbildung, München: kopaed, 55-67.
- Anders, Petra (2016): Dokumentarfilme im medienreflexiven Sprach- und sprachreflexiven Medienunterricht. In: Blell, Gabriele/Grünwald, Andreas/Kepser, Matthis/Surkamp, Carola (Hrsg.): Film in den Fächern der sprachlichen Bildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 153-174.
- Anders, Petra (2018): Vom User zum Maker: Kinder gestalten und erzählen mit Scratch. In: Brandt, Birgit/Dausend, Henriette (Hrsg.): Lernen digital – Fachliche Lernprozesse im Elementar- und Primarbereich anregen. Waxmann, 17-36.
- Anders, Petra/Wieler, Petra (Hrsg.) (2018): Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien. Tübingen: Stauffenburg.
- Blatt, Inge (1996): Schreibprozeß und Computer. Eine ethnographische Studie in zwei Klassen der gymnasialen Mittelstufe (= Deutsche Hochschuledition Bd. 47). Neuwied. ars una.
- Blatt, Inge (2013): Sprach- und mediendidaktische Grundfragen. In: Hans-Werner Huneke (Hrsg.): Sprach- und Mediendidaktik, Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 33-52.
- Blatt, Inge und Wilfried Hartmann (Hrsg.) (2004): Schreibprozesse im medialen Wandel. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Blatt, Inge/Meder, Charles (2004): Schreiben im Schulportal. Eine Projektstudie aus der Sekundarstufe I. In: Blatt, Inge und Wilfried Hartmann (Hrsg.) 2004: Schreibprozesse im medialen Wandel. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 172-205.
- Blatt, Inge/Voss, Andreas/Hartmann, Wilfried (2006): Ergebnisse aus der Hamburger Studie „Lesen am Computer` (LaC)“. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.): KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4. Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg.
- Boelmann, Jan. M. (2015): Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium. München: kopaed.
- Bosse, Ingo (2018): Basiswissen zur Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen und seine Implikationen für die inklusive Didaktik im Fach Deutsch. In: Anders/Wieler (2018), 83-102.
- Bosse, Ingo/Hasebrink, Uwe (2016): Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht. Hrsg. von Aktion Mensch e.V. [http://kme.tu-dortmund.de/cms/de/Aktuelles/aeltere-Meldungen/Studie-Mediennutzung-von-Menschen-mit-Behinderung- MMB16 /Studie-Mediennutzung\\_Langfassung\\_final.pdf](http://kme.tu-dortmund.de/cms/de/Aktuelles/aeltere-Meldungen/Studie-Mediennutzung-von-Menschen-mit-Behinderung- MMB16 /Studie-Mediennutzung_Langfassung_final.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Brendel-Perpina, Ina (2018): Was Buchblogger bewegt. Formatoptionen digitaler Anschlusskommunikation. In: Anders, Petra/Wieler, Petra (Hrsg.): Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien. Tübingen: Stauffenburg, 63-82.
- Chu, Godwin C./Schramm, Wilbur (1968): Learning from television. What the research says. Washington. Distributed by ERIC Clearinghouse. <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED109985.pdf> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Dürscheid, Christa/Wagner, Franc/Brommer, Sarah; mit einem Beitrag von Saskia Waibel (2010): Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien. De Gruyter. Berlin/New York.
- Eickelmann, Birgit/Schaumburg, Heike/Senkbeil, Martin/Schwippert, Knut/Vennemann, Mario (2013): Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Bos, Wilfried/Birgit Eickelmann/Gerick, Julia/Goldhammer, Frank/Schaumburg, Heike/Schwippert, Knut/Senkbeil, Martin/Schulz-Zander, Renate/Wendt, Heike (Hrsg.): ICLS 2013, Münster: Waxmann. [https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS\\_2013\\_Berichtsband.pdf](https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Emmison, Michael/Smith, Philip (2000): Researching the Visual . London/Thousand Oaks/New Dehli (Sage).
- Endlein, Verena (2009): Beeinflusst Antolin das Leseverhalten? Eine qualitative Studie. HAW Hamburg, Diplomarbeit. <http://edoc.sub.uni-hamburg.de/haw/volltexte/2009/806/> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Feil, Christine/Gieger, Christoph/Quellenberg, Holger (2009): Lernen mit dem Internet. Beobachtungen und Befragungen in der Grundschule. Wiesbaden: VS Verlag.
- Frederking, Volker (2002): Auf neuen Wegen ...? Deutschdidaktik und Deutschunterricht im Zeichen der Medialisierung – eine Bestandsaufnahme. In: Wermke, Jutta (Hrsg.): Literatur und Medien. München: KoPäd, 143-159.

- Frederking, Volker (2014): Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Möbius, Thomas (Hrsg.): Neue Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3-49.
- Frederking, Volker/Krommer, Axel (2016): Deutschunterricht und mediale Bildung im Zeichen der Digitalisierung. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Möbius, Thomas (Hrsg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 150-182.
- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus (2018): Mediendidaktik Deutsch: Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.
- Freundenberg, Ricarda (2017): Stop and Go – Videobasierte Beobachtungen zur Arbeit mit Boardstories im Literaturunterricht. In: Hoppe, Henriette/Vorst, Claudia/Weißburger, Christian (Hrsg.): Bildliteralität im Übergang von Literatur und Film. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 159-182.
- Groeben, Norbert (2002). Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim: Juventa, 160-197.
- Groeben, Norbert/Christmann, Ursula (2013). Literalität im kulturellen Wandel. In: Rosebrock, Cornelia/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell. Weinheim: Beltz Juventa, 86-96.
- Hattie, John A. C. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible Learning», besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heimann Paul (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule, 54, 407-427.
- Heimann, Paul (1964): Beurteilungsmodelle für Kinder- und Jugendfernsehsendungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 5, 127-142.
- Heimann, Paul/Förster, Oskar/Jorswiek, Eduard/Ledig, Hans-Manfred (1958): Jugend und Fernsehen, München: Juventa.
- Herzig, Bardo (2014): Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? Bielefeld: Bertelsmann Stiftung. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Wirksamkeit\\_digitale\\_Medien\\_im\\_Unterricht\\_2014.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Hoffmann, Jeanette (2018): Detektiv John Chatterton – Grundschul Kinder reden, zeichnen und schreiben zu einem grafisch erzählten Katzenkrimi. In: Anders/Wieler (Hrsg.), 205-226.
- Hoffmann, Thomas/Lüth, Oliver (2007): Adventure: Zwischen Erzählung und Spiel. Transformationsprozesse in Schülertexten zu „Torins Passage“. Dissertation Universität Hamburg, Tönning: Der Andere Verlag. <http://www.schwimmenlernenimnetz.de/veroeffentlichungen/diss.htm> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Jenkins, Henry (2009): Confronting the challenges of participatory culture. Cambridge, MA: MIT Press.
- Josting, Petra (2004): Kinder und narrative Bildschirmspiele. Eine Produkt- und Rezeptionsstudie am Beispiel einer Detektivgeschichte auf CD-ROM. München: kopaed.

- Kepser, Matthis (2008): Spielfilmbildung an deutschen Schulen: Fehlanzeige? Spielfilmbildung – Spielfilmwissen – Spielfilmdidaktik im Abiturjahrgang 2006. Eine empirische Erhebung. In: *Didaktik Deutsch*, 14, 24, 24-47.
- Kepser, Matthis (2012): Der doppelte Film im Kopf. Rezeption von Literaturverfilmungen: Perspektiven für ihre empirische Erforschung und die unterrichtliche Praxis am Beispiel von „Krabat“ und „Der Vorleser“. In: Disoski, Meri/Klingenböck, Ursula/Krammer, Stefan (Hrsg.): (Ver)Führungen. Räume der Literaturvermittlung. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien-Verlag, 105-120.
- Kepser, Matthis (2016) unter Mitarbeit von Finja Wünsch: Teilkommentierte Fachbibliographie Film- und Fernsehdidaktik im Schulfach Deutsch 2016. Version 1.1. Bremen: Universität Bremen. ELib: <http://elib.sub.uni-bremen.de/edocs/00105670-1.pdf> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Kepser, Matthis/Abraham, Ulf (2016): *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Kraska, Lena (2010): *Hypertext-Lesekompetenz von Viertklässlern*. Berlin: Logos.
- Krommer, Axel (2015): Welchen Mehrwert haben digitale Medien für das schulische Lernen? <https://docs.google.com/document/d/1W1nC2mkeu0Ce52L5yAZQwfl0Qh9MUF0DsiPA7fX3hrq/edit> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Kruse, Iris (2012): Gut vorlesen. Textpotenziale entfalten. Schulisches Bilderbuchvorlesen in empirischer Überprüfung. In: Pompe, Anja (Hrsg.): *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 102-121.
- Kruse, Iris (2014): Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. In: *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 1. Ausgabe, 1-30. <http://www.xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-kruse.pdf> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Mayer, Richard E. (2001): *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Mentchen, Silke (2005): Rezension zu: *Lesen und Medienkonsum: Wie Jugendliche den Deutschunterricht verarbeiten* (Rupp/Heyer/Bonholt). In: *gfl-journal*, No. 1/2005. [http://www.gfl-journal.de/1-2005/rz\\_mentchen.pdf](http://www.gfl-journal.de/1-2005/rz_mentchen.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Moser, Heinz (2005): Visuelle Forschung – Plädoyer für das Medium «Fotografie». In: Niesyto, Horst/Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Visuelle Methoden in der Forschung. Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 9. <http://www.medienpaed.com/article/view/57> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Naujok, Natascha (2012): *Zu zweit am Computer. Eine Studie zur gemeinsamen Rezeption von Spielgeschichten im Deutschunterricht der Grundschule*. München: kopaed.
- Niesyto, Horst/Holzwarth, Peter (2005): Qualitative Forschung auf der Basis von Eigenproduktionen mit Medien – Erfahrungswerte aus dem EU-Forschungsprojekt CHICAM – Children in Communication about Migration. In: Bachmair, Ben/Diepold, Peter/de Witt, Claudia (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik. 5. Evaluation und Analyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 163-189

- Preuß, Christine (2011): „Andere Filme – anders sehen (lernen)!“ Filmästhetisches Sehen von Schülerinnen und Schülern abbilden. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Reden über Kunst. München: kopaed, 137-162.
- Preuß, Christine (2017): Lernen durch frühes Kino. Filmbildung im Unterricht. In: Hoppe, Henriette/Vorst, Claudia/Weißburger, Christian (Hrsg.): Bildliteralität im Übergang von Literatur und Film. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 87-98.
- Preuß, Ulrike (2018): Fliegende Frösche – Kinder gestalten Text-Bildgeschichten mit Elementen aus David Wiesners Bilderbuch *Tuesday*. In: Anders/Wieler (Hrsg.), 349-368.
- Prior, Daniel D./Mazanov, Jason/Meacheam, David/Heaslip, Graham/Hanson, James (2016): Attitude, digital literacy and self efficacy: Flow-on effects for online learning behavior. *Internet and Higher Education* 29, 91-97, Elsevier.
- Resnick, Mitchel (2017): *Lifelong Kindergarten. Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. Cambridge: The MIT Press.
- Ritter, Michael (2016): Märchen-Apps zwischen Spiel und Erzählung. Eine Spurensuche. In: *kj&m* 2, 23-32.
- Roy, Mickaël/Schlemminger, Gérald (2014): Immersion und Interaktion in virtuellen Realitäten: Der Faktor Präsenz zur Optimierung des geleiteten Sprachenlernens. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19/2, 187-201.
- Rupp, Gerhard/Heyer, Petra/Bonholt, Helge (2004): *Lesen und Medienkonsum: Wie Jugendliche den Deutschunterricht verarbeiten*. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Schaumburg, Heike (2003): *Konstruktivistischer Unterricht mit Laptops? Eine Fallstudie zum Einfluss mobiler Computer auf die Methodik des Unterrichts*. [http://lmz-productive.pluspukthosting.de/fileadmin/user\\_upload/Medienbildung\\_MCO/fileadmin/bibliothek/schaumburg\\_dissertation/schaumburg\\_dissertation.pdf](http://lmz-productive.pluspukthosting.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/schaumburg_dissertation/schaumburg_dissertation.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Schaumburg, Heike (2015): *Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule. Medienpädagogische und -didaktische Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmannstiftung. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Chancen\\_Risiken\\_digitale\\_Medien\\_2015.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Chancen_Risiken_digitale_Medien_2015.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Schlachter, Birgit (2013): *Formen und Funktionen von Anschlusskommunikation im Internet – Eine empirische Erkundung des Tribute von Panem-Forums*. In: Weinkauff, Gina/Dettmar, Ute/Möbius, Thomas/Tomkowiak, Ingrid (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz*. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2013, 267-284.
- Schmidt, Frederike (2018): *Emotionen literarischer Figuren nachvollziehen und bewerten. Konkretisierung eines prominenten Aspekts literarischen Verstehens*. In: Andrea Bertschi-Kaufmann/Scherf, Daniel (Hrsg.): *Ästhetische Rezeptionsprozesse aus didaktischer Perspektive*. Weinheim, München: Juventa, 170-191.
- Schmidt, Frederike/Winkler, Iris (2015): *An informelles Filmwissen anknüpfen! Empirische Befunde zum Spielfilmverstehen von Schülerinnen und Schülern*. In: *Didaktik Deutsch*, 38, 80-96.

- Schneider, Hansjakob/Wiesner, Esther/Lindauer, Thomas/Furger, Julienne (2012): Kinder schreiben auf einer Internetplattform – Resultate aus der Interventionsstudie myMoment2.0. *dieS-online* 2, 1-37.
- Schnotz, Wolfgang/Horz, Holger (2009): Online-Lernen mit Texten und Bildern. In: Ising, Ludwig J./Klimsa, Paul (Hrsg.): *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München: Oldenbourg, 87-103.
- Schratz, Michael (2004): *Q.I.S – Offene Methoden*. Wien (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur).
- Schrenker, Eva (2016): Digitale Medien und (Deutsch-)Unterricht empirisch beleuchtet Überblick über die wichtigsten Termini sowie den aktuellen Forschungsstand aus deutschdidaktischer Perspektive. In: Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hrsg.): *Deutsch digital. Band 1*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 32-50.
- Schulz, Farriba (2018): Sprache finden. *Die große Wörterfabrik* im Spannungsfeld symmedialer Kommunikation. In: Anders/Wieler (Hrsg.), 369-392.
- Schwier, Burkhard (2009): Unterricht mit digitalen Medien an Förderschulen. Ergebnisse einer Untersuchung vor dem Hintergrund der Anbindung sonderpädagogischer Forschung an die unterrichtliche Praxis. In: *Empirische Sonderpädagogik* 2009, 2, 5-17.
- Staiger, Michael (2007): *Medienbegriffe-Mediendiskurse-Medienkonzepte. Bausteine einer Didaktik als Medienkulturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stalder, Felix (2017): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Edition Suhrkamp.
- Sweller, John (2005): Implications of cognitive load theory for multimedia learning. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Hrsg. Richard E. Mayer. New York, NY: Cambridge University Press, 19-30.
- Tatsch, Isabell (2012): *Filmwahrnehmung von Kindern*. <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/433-filmwahrnehmung-von-kindern> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Thissen, Frank (2013): *Mobiles Lernen in der Schule*. E-Book: <https://itunes.apple.com/de/book/mobiles-lernen-in-der-schule/id675793862?mt=11> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Trilcke, Peer (2013): „Ideen zu einer Literatursoziologie des Internets. Mit einer Blogotop-Analyse“. In: *Textpraxis. Digitales Journal für Philologie* # 7 (2). <http://www.uni-muenster.de/Textpraxis/peer-trilcke-literatursoziologie-des-internets> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Vach, Karin (2005): *Medienzentrierter Deutschunterricht in der Grundschule: Konzeptualisierung, unterrichtliche Erprobung und Evaluation*. Berlin: Frank & Timme.
- Vorst, Claudia (2012): *Bilderbuch und Empirie. Ein Forschungsbericht*. In: Pompe, Anja (Hrsg.): *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht: Theoretische Reflexionen – Empirische Befunde – Unterrichtspraktische Entwürfe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 89-101.
- Vorst, Claudia (2017): *Bildlitalität entwickeln – intertextuelle und transmediale Spurensuche*. In: Hoppe, Henriette/Vorst, Claudia/Weißburger, Christian (Hrsg.): *Bildlitalität im Übergang von Literatur und Film*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 17-44.
- Voss, Andreas (2006): *Print- und Hypertextlesekompetenz im Vergleich*. Münster: Waxmann.

- Weinhold, Swantje (2005): Schreibkonzepte von Grundschulkindern. Ergebnisse einer Befragung zum Textschreiben im Kontext neuer Medien. In: Dehn, M./Hüttis-Graff, P. (Hrsg.): Spielraum für Muster: Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Ein Studienbuch. Freiburg: Fillibach, 73-92.
- Wermke, Jutta (1997): Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht: Schwerpunkt: Deutsch. München: kopaed.
- Wieler, Petra (Hrsg.) (2005) : Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Wieler, Petra (2015a): Vorlesen ohne Text? Literarisches Lernen und der Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit bei der Bilderbuch-Rezeption durch mehrsprachige Grundschulkindern. In: Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela (Hrsg.): Erzählen, Vorlesen, Zum Schmökern anregen. Beiträge zur Grundschulreform. Seelze. 100-113.
- Wieler, Petra (2015b): Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschulkindern zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität. In: Eder, Ulrike (Hrsg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Wien (= Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht, Bd. 1), 119-142.
- Wieler, Petra/Brandt, Birgit/Naujok, Natascha/Petzold, Janina/Hoffmann, Jeanette (2008): Medienrezeption und Narration. Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern. Freiburg: Fillibach.



# Sprachdidaktische Forschungsfelder



## Schriftspracherwerb

### 1. Vorstellung des Forschungsfeldes

Der Schriftspracherwerb kann an der Schnittstelle sich entwickelnder literaler Kompetenzen als System- und Funktionserwerb im Kontext von schriftsprachlicher Kultur, Struktur und Norm verstanden werden und wird seit langem intensiv beforscht. Die Besonderheit dieses deutschdidaktischen Forschungsbereichs ergibt sich aus der Breite des Forschungsinteresses, das den gesamten Bereich literaler Kompetenzen umfasst. Zum Forschungsfeld gehören unter der hier zugrunde gelegten weiten Definition die Kompetenzbereiche „Schreiben“ und „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ mit den Lernbereichen „über Schreibfertigkeiten verfügen, richtig schreiben, Texte planen, schreiben und überarbeiten“, sowie „über Lesefertigkeiten und -erfahrungen verfügen“: Sie wurden und werden im Hinblick auf Lernende, Lehrkräfte sowie Konzepte/Materialien untersucht. Hinzu kommen Fragen zu den Zusammenhängen zwischen den Lernbereichen, der Gewichtung der Lernbereiche, (schwierigen) Erwerbsreihenfolgen und den vor-, außer- und innerschulischen sowie kognitiven Bedingungsfaktoren und ihrem prognostischen Wert. Die Abbildung 1 visualisiert im Sinne einer groben „Forschungslandkarte“ anhand von wenigen exemplarischen Untersuchungen das Feld.

Kennzeichnend für die fachdidaktische Forschung insbesondere zum Schrift- und Orthographieerwerb ist, wie anhaltend und kontrovers der Diskurs über die schriftsystematischen Grundlagen und die richtigen Methoden geführt wird (vgl. Kruse/Reichardt 2016). Darüber hinaus lässt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen den Forschungsinteressen und -erkenntnissen auf der einen Seite und deren Niederschlag in ministerialen Vorgaben und in der Praxis des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts auf der anderen Seite konstatieren.

Auch wenn sich der Schriftspracherwerb institutionell als Erwerbsaufgabe v.a. in den ersten beiden Schuljahren verorten lässt, beginnt er zumeist deutlich früher und bleibt Bestandteil der gesamten Schullaufbahn. Fließende Übergänge gibt es daher zu diversen Bereichen der deutschdidaktischen Forschung: zum vorschulischen Sprach- und Schrifterwerb, der (weiterführenden) Rechtschreibung (Bangel/Müller/Schröder in diesem Band), dem (weiterführenden) Textschreiben (Neumann in diesem Band), den hierarchiehöheren Leseprozessen (Schilcher in diesem Band) und bezogen auf spezielle Lerngruppen (Jeuk in diesem Band).

	Graphomotorik	Rechtschreibung	Textkompetenz (rezeptiv)	Textkompetenz (produktiv)
	Voraussetzungen / Zusammenhänge / Abfolgen / Schwierige Lernentwicklungen / Mehrsprachigkeit (DaZ)			
Lernende	Nottbusch 2008	Voss et al. 2007 Hinney 2010	Juska-Bacher et al. 2016	Bachmann/ Becker- Mrotzek 2010
Lehrende		Riegler/ Wiprächtiger- Geppert 2016		Fischbach et al. 2016
Konzepte / Methoden / Materialien	Diaz Meyer et al. 2017	Funke 2014		Bär 2018
		Wahl et al. 2017		
Forschungs- methoden	Produkt- und prozessorientierte, quantitative und qualitative Entwicklungs-, Interventions-, Evaluations- und Wirksamkeitsstudien			

Abb.1: Forschungslandkarte Schriftspracherwerb

Darüber hinaus zeichnet sich das Forschungsfeld durch eine hohe Interdisziplinarität aus. Neben der Fachdidaktik sind traditionsgemäß hier auch die allgemeine Pädagogik, die Grundschulpädagogik, die Psychologie und zuweilen die Medizin engagiert und haben – bis heute – oft höhere Reputation als die Fachdidaktik. Das prominenteste Beispiel hierfür ist wohl die lange und umfangreiche Forschung zur Lese-Rechtschreib-Schwäche/Legasthenie (vgl. zusammenfassend Weinhold/Fay 2017). Die fehlende Wahrnehmung fachdidaktischer Erkenntnisse liegt hier sicher zumeist am oft explorativen Charakter fachdidaktischer Studien und ihren eher kleineren Datengrundlagen. In jüngerer Zeit entsteht zusätzlich eine engere und ergiebige Zusammenarbeit mit den Fachwissenschaften. Während eine Zusammenarbeit von Fachdidaktik und Sprach- und Literaturwissenschaft für den weiterführenden Unterricht eine lange Tradition hat, ist dies für die Fachdidaktik der Grundschule ein erfreuliches und notwendiges Novum. Angesichts der Interdisziplinarität gilt es zum einen, die Passung von inhaltlichen Modellierungen mit dem Stand fachdidaktischer Konzepte abzugleichen sowie fachwissenschaftliche Reduktionen kritisch auf ihren didaktischen Nutzen zu überprüfen. Zum anderen sollte die Interdisziplinarität noch besser dafür genutzt werden, gemeinsam, interdisziplinär Fragestellungen und Untersuchungsdesigns zu entwickeln.

## 2. Historische Betrachtung

Die folgende Betrachtung der bisherigen Lehr-Lernforschung zum Schriftspracherwerb soll in erster Linie zentrale Paradigmenwechsel aufgreifen. Wegbereitend für die Schriftspracherwerbsforschung der letzten 40 Jahre ist der veränderte Blick auf Fehler. Wurden Fehler lange v.a. als Normverstöße beurteilt und strukturell meist kaum differenziert (vgl. Wortbildtheorie), werden Fehler fortan als notwendige Schritte für und zugleich als Fenster in Lernprozesse verstanden. Parallel zueinander entwickeln sich in den 1980er Jahren ein kognitionspsychologischer und ein entwicklungspsychologischer Fokus auf die schriftsprachlichen Lernprozesse, die tiefgreifende und weitreichende Einflüsse auf die weitere Modellierung von Lernprozessen und die didaktische Forschung haben:

Für den Bereich des Lesens und Schreibens werden zwei zentrale kognitive Prozesse diskutiert: ein lexikalischer (direkter) und ein phonographischer (indirekter) Weg (vgl. Dual-route Cascaded Model, Coltheart 2007). Modelle zur Entwicklung produktiver und rezeptiver Schriftkompetenz ab den 1980er Jahren beschreiben den Schrifterwerb als ein Wechselspiel zwischen Lesen- und Schreibenlernen mit sich entwickelnden dominanten Strategien (logographisch, alphabetisch, orthographisch) (z.B. Frith 1986; Brügelmann/Brinkmann 1994). Am Ende des Erwerbs wird von einer hierarchischen Parallelität der Strategien ausgegangen (vgl. z.B. Eichler 1986). Gemeinsam ist den Modellen, dass sie den Einfluss des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts unberücksichtigt lassen und eine didaktische Modellierung des Lerngegenstandes festschreiben, zu deren Überprüfung bisher kaum alternative Konzepte in der Praxis existieren. Darüber hinaus bleibt die sog. orthographische Strategie durch den Fokus auf die Norm ein Sammelbecken für systematisch ganz unterschiedliche Rechtschreibphänomene und entsprechend notwendige Strategien.

Die kognitionspsychologische Schreibforschung entwickelt Modelle, die das Textschreiben als ein komplexes, individuell problemlösendes Handeln definieren, das sich aus diversen Teilprozessen zusammensetzt. Diese Teilprozesse wie z.B. das Planen, Formulieren und Überarbeiten, stehen differenzierbar in zahlreiche Subprozesse in einem dynamischen Wechselverhältnis. Textproduktionsprozesse – so die Schreibprozessforschung – sind daher v. a. durch Sukzessivität, Rekursivität und Iterativität geprägt (vgl. zusammenfassend Wrobel 2014). Parallel dazu wird die Schreibentwicklung beforscht. Der gemeinsame Kern verschiedener Modelle, die seit 1980 entstanden sind, ist auch hier, wie bei den Modellen zum Schrift- und Orthographieerwerb eine sukzessive festgelegte Reihenfolge von Entwicklungsschritten, die aber nicht zwangsläufig alle durchlaufen werden müssen und sich überschneiden, da die jeweiligen Fähigkeiten funktional integriert werden (vgl. zusammenfassend Pohl 2014).

Beide Bereiche werden didaktisch in der Folge überwiegend sukzessiv modelliert und im Erstunterricht zumeist eine einseitige Reduktion auf das vermeintlich Einfache vorgenommen (phonographischer Schrifterwerb, Erwerb subjektiver Textformen).

Weitere Fragestellungen der Forschung waren in Auszügen: Merkmale und Vorhersage schwieriger Lernentwicklungen beim Lesen- und Schreibenlernen (z.B. Richter 1992), phonologische Bewusstheit als Vorläuferfertigkeit für den Schriftenerwerb (z.B. Kirschock et al. 2002), Wirksamkeit einzelner Methoden für den Lese-/Rechtschreiberwerb (z.B. Herff 1993), Vergleiche grober didaktischer Orientierungen im Kontext des didaktischen Streits um die „Öffnung des Unterrichts“ (z.B. Hanke 2005), systematische Fehlerschlüssel zur qualitativen Analyse von Rechtschreibfehlern (z.B. Löffler/Meyer-Schepers 1992, Thomé 1999), Lernbarkeit verschiedener Ausgangsschriften (z.B. Topsch 1996). Bedeutsame und lernwirksame Kontexte für das (frühe) Textschreiben (z.B. Dehn et al. 1996). Merkmale von Textkompetenz am Schulanfang (z.B. Weinhold 2000), LRS-Diagnose und Förderung (z.B. Valtin 2000).

Seit etwa 2000 regt sich vermehrt Kritik an der stark entwicklungspsychologischen Lesart und der fehlenden Berücksichtigung anderer Faktoren, wie z.B. der Lernerperspektive, der Funktionalität des Schriftsystems, den Wechselwirkungen zwischen den sich erst entwickelnden Kompetenzen. In der Konsequenz wendet sich die fachdidaktische Forschung insbesondere den Lehr- und Lernkontexten zu und rückt den Struktur- und Kulturerwerb stärker in den Fokus.

### 3. Aktueller Stand der Forschung

In allen Bereichen des Schriftspracherwerbs zeigen große Untersuchungen derzeit negative Tendenzen und machen damit die Notwendigkeit weiterer fachdidaktischer Erforschung in diesem Feld besonders deutlich: Die Rechtschreib- und Leseleistungen von Viertklässlern in Deutschland sind, so der aktuelle Bildungstrend 2016, nicht zufriedenstellend und entwickeln sich aktuell sogar tendenziell negativ. Beim Lesen erreichen 2016 nur 66% der Lernerinnen und Lerner den Regelstandard und 13% nicht einmal den Mindeststandard. Im Bereich Orthographie erreichen nur 54% der Probanden den Regelstandard und damit 10% weniger Lerner als noch 2011 und 22% verfehlen den Mindeststandard (Weirich et al. 2017). Die in VERA 3 für den Kompetenzbereich Schreiben zuletzt 2011 erhobenen Daten zeigen auf der einen Seite, dass die Schülerinnen und Schüler durchaus aufgabengerechte Texte verfassen (ebenso IGLU-E, vgl. Blatt et al 2005). Je detaillierter die Bewertungsebene auf der anderen Seite aber ist, desto geringer wird die durchschnittliche Lösungsrate. Sie liegt beim Inhaltsmerkmal Reichhaltigkeit dann nur noch bei 28%. Über den Rückgang handschriftlicher Kompetenzen gibt zuletzt die Studie von Steinig und Betzel (2016) Auskunft.

Neben der Hinwendung zu Kontexten des Lernens (3.3) und den Zusammenhängen zwischen den Kompetenzbereichen (3.2) ist die neuere Forschung zum Schriftspracherwerb durch einen Fokus auf Kompetenzmodelle geprägt (3.1) – denen es aber bisher nur gelingt, einen bis zwei der Schriftspracherwerbbereiche in den Blick zu nehmen.

### 3.1 Kompetenzmodellierung

In der Modellierung von Rechtschreibkompetenz (vgl. umfassend Ossner 2006; auch Bangel et al. in diesem Band) lässt sich zwischen normorientierten, statischen (z.B. Naumann 2006) und strukturorientierten, prozessualen Kompetenzmodellen (z.B. Hinney 2010) unterscheiden. Naumann schließt mit seinem Modell an die Ergebnisse der Entwicklungsmodelle der 1980er Jahre an und verknüpft in seinem *Haus der Orthographie* Strukturmerkmale der Schrift mit einer Logik des Erwerbs. Die Kritik an einem solchen Modell basiert zum einen auf dem kontroversen Diskurs über die Systematik des Lerngegenstandes Schrift (vgl. Jagemann/Weinhold 2017) und zum anderen auf der empirisch problematischen Zirkularität, dass sich in Entwicklungsmodellen widerspiegelt, was im Unterricht vermittelt wurde, womit ein didaktischer Bruch im Schriftspracherwerb fortgeschrieben wird (vgl. Bredel/Röber 2015). In strukturorientierten Modellierungen wird von Beginn an zwischen schriftsystematischen Schlüssel-/Musterwörtern und von diesen abgeleiteten Wortformen unterschieden (Integration: a. suprasegmental phonographisch, b. morphologisch, c. syntaktisch) und so die durchweg lesedienliche Funktion der Schrift im Kernbereich fokussiert (z.B. Bredel/Fuhrhop/Noack 2017). Auch wenn die Entwicklungsbeschreibungen etlicher explorativer Studien darauf hinweisen, dass Schriftspracherwerbsanfänger auch schon zu Beginn nicht nur auf der Ebene der segmentalen Phonographie agieren (vgl. z.B. Müller 2015), sind die Konsequenzen einer veränderten Kompetenzmodellierung noch zu untersuchen.

Die Erforschung des Lesenlernens fokussiert häufig ein Konglomerat aus Schrift- und Textrezeption, wobei ersteres in der Forschung zum Schriftspracherwerb oft mehr Gewicht hat. Die Debatte um Kompetenzen hat zu einer Ausdifferenzierung der Lesekompetenzen in hierarchieniedrige und -hohe Prozesse geführt (z.B. ausführlich Philipp 2017) und auch hier lässt sich der veränderte linguistische Fokus in der Form beobachten, dass das Lesen als primäre Funktion von Schrift und Rechtschreibung als Lesehilfe verstanden wird. Der Erwerb der hierarchieniedrigen Prozesse und der Rechtschreiberwerb können so als Schriftsystemerwerb beschrieben werden.

Die Frage nach den zu erwerbenden graphomotorischen Kompetenzen rückt erst seit wenigen Jahren angesichts der digitalen Veränderungen und der Frage danach, was verloren ginge, wenn es keine explizite Unterweisung in der Handschrift mehr geben würde, wieder mehr in den Fokus der Forschung (vgl. Steinig/Betzel 2016, ebenso die Debatte in Didaktik Deutsch 2015 mit Beiträgen von Frahm/Blatt, Sturm, Barkow, Ossner, Kepser). Die Modellierungen sind dabei entweder an den motorischen Prozessen (Neuansetzen, Verzögerung, Schreibpausen) orientiert (z.B. Nottbusch 2008) oder mehr kategorial am Ziel einer ordentlichen und gut lesbaren Handschrift ausgerichtet und liefern ästhetische Urteile (z.B. Steinig/Betzel 2016).

In der Schreibentwicklungsforschung erfolgt derzeit eine starke Hinwendung zu Komponenten eines weiten Schreibbegriffs, ganz im Sinne einer Warnung, die Baurmann und Weingarten bereits 1995 ausgesprochen hatten:

Bei aller Lust daran, Modelle des Schreibens zu entwerfen, sollte die Vielfalt personaler, medialer, textueller, situativer, kommunikativer, kultureller etc. Faktoren des Schreibens nicht vergessen werden (ebd., 20).

Basierend auf den Kompetenzmodellierungen werden die Performanzentwicklungen sowohl aller Schülerinnen und Schüler als auch einzelner Lerngruppen betrachtet (z.B. zum Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Becker 2011). Von besonderem Interesse sind dabei auch die Lerner mit schwierigen Lernentwicklung (vgl. z.B. Thomé/Schulte-Körne 2014).

### **3.2 Schriftspracherwerb als mehrdimensionale Entwicklungsaufgabe: Zusammenhänge zwischen den Kompetenzbereichen**

Bereits im Kontext der Entwicklungsmodelle aus den 1980er Jahren wurde über den Zusammenhang von Rechtschreiben und hierarchieniedrigen Leseprozessen diskutiert. Aktuell wird theoretisch immer deutlicher herausgearbeitet, wie schriftsprachliches Wissen zum Lesen und Schreiben über schriftsprachliche Markierungen miteinander gekoppelt sein müssen (z.B. Röber 2015). Empirisch ist der Zusammenhang beider Prozesse nicht eindeutig belegt. Gerade in der Erforschung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten wird über eine Dissoziation der schriftsystematischen Prozesse diskutiert (vgl. z.B. Landerl/Moll 2014; Siekmann 2011). Problematisch zeigen sich hier forschungsmethodische und interpretative Aspekte, die einen entsprechenden Schluss nicht zulassen. Bei Siekmann betrifft das die Operationalisierung der Fragestellung in Aufgaben und bei Moll und Landerl muss hinterfragt werden, warum die große Gruppe derer, die ausreichende oder gute Leistungen sowohl im Lesen als auch im Rechtschreiben erreichen, für die Schlussfolgerung unberücksichtigt bleiben (vgl. für die Kritik ausführlich Mesch 2017).

Die Erforschung des Zusammenhangs zwischen Schrift- und Textkompetenzen hat aufgezeigt, dass sich die Textkompetenz recht unabhängig von der Schriftkompetenz entwickelt, die Performanz beim Textschreiben aber deutlich von dieser überlagert ist. So verfügen auch schon Vorschüler über konzeptionell schriftliche Kompetenzen, die sichtbar werden können, wenn man ihnen die mühsame Arbeit des Verschriftens abnimmt und sie sich auf die Vertextung konzentrieren können (vgl. Merklinger 2011). Und auch schwache Rechtschreiber können kohärente Texte schreiben (vgl. Dehn et al. 2011). Die Bedeutung, die dem vorschulischen Vorlesen zukommt, verweist auf einen Kompetenzerwerb der Textrezeption vor dem selbstständigen, leisen Lesen. Diese Erkenntnisse machen deutlich, dass eine begriffliche Differenzierung von Literalität und Literarität weiterführend ist. Während Literalität die sprachliche Form betrifft, meint Literarität die sprachliche Transformation inhaltlicher Aspekte (vgl. Dehn/Schüler 2014, 169), die bereits vor und neben der Schriftaneignung möglich ist bzw. didaktisch möglich gemacht werden kann. Fay (2010) konnte in diesem Zusammenhang zeigen,

wie sich die Rechtschreibleistungen in Texten und isolierten Schreibungen von Grundschulkindern unterscheiden und sich im Laufe der Primarstufe verändern. Interessanterweise sind im vierten Schuljahr die Rechtschreibleistungen im freien Schreiben höher als im isolierten Schreiben (vgl. Fay 2010).

Die Frage nach den Wechselwirkungen mit den graphomotorischen Fähigkeiten verweist auf zwei konträre Wirkweisen des handschriftlichen Kompetenzerwerbs. Zum einen führt die Langsamkeit handschriftlicher Prozesse zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Geschriebenen und darf daher in seiner Bedeutung für den Schriftspracherwerb nicht unterschätzt werden. Andersherum binden die noch nicht ausgereiften graphomotorischen Kompetenzen große Kapazitäten im Arbeitsgedächtnis, die die schriftsprachliche Performanz in anderen Bereichen beeinflusst. So kann eine geringe Flüssigkeit in der Schriftproduktion gerade bei Schriftspracherwerbsanfängern die Textqualität negativ beeinflussen und sich auf die Rechtschreibleistung auswirken. Aus verschiedenen empirischen Studien hält Nottbusch in diesem Sinne fest:

Je jünger die Kinder sind, desto stärker ist der Einfluss der ‚reinen‘ Graphomotorik. Die schwierige Aufgabe, den Stift zu kontrollieren, spielt bis in die fünfte Klasse hinein eine große Rolle, die aber mit zunehmendem Alter und zunehmender Erfahrung abnimmt. [...] Die Belastungen durch orthographische Prozesse hingegen nehmen zwar ebenfalls ab, lassen sich aber auch bei Kindern und Jugendlichen in den höheren Schulstufen noch gut nachweisen (Nottbusch 2017, 136; vgl. auch Sturm et al. 2017).

Aufgrund der jüngsten Entwicklungen in der Flüchtlings- und Zuwanderungspolitik steht aktuell verstärkt der Zusammenhang von schriftsprachlichem Lernen und Mehrsprachigkeit/Deutsch als Zweitsprache im Fokus (vgl. z.B. Belke 2016; Griebhaber/Kalvakan-Aydin 2012; Hüttis-Graff 2015; Dahmen 2015).

### **3.3 Aneignungskontexte: Unterrichtsqualität, Konzepte, Aufgaben und Lehrerprofessionalität**

Die vorangegangenen Erkenntnisse über Schriftspracherwerbsprozesse zeigten an vielen Stellen auf, welche Bedeutung den Aneignungskontexten zukommt. Sie werden daher aktuell vielfältig und mit Fokus auf unterschiedliche Akteursgruppen, Handlungsräume und bezogen auf ihre Materialität untersucht.

Für die Forschung zum Rechtschreiberwerb steht zum einen die Frage nach der angemessenen Modellierung von Kompetenzentwicklung unter Berücksichtigung des Unterrichts und damit die Wirksamkeit didaktisch-methodischer Konzepte mit ihrer schriftsystematischen Modellierung im Fokus. Funke (2014) resümiert in einer Metaanalyse (verglichen Studien z.B. Brügelmann et al. 1994; Schröder-Lenzen/Merkens 2006; Weinhold 2010), dass eine schlechtere Rechtschreibleistung von *Lesen durch Schreiben*-Klassen gegenüber Fibelklassen in Klassenstufe 2-4 bei gleichen Eingangsvoraussetzungen derzeit nicht belegt sei. Er betont aber auch, dass – trotz weiterem Forschungsbedarf – die Befunde einzelner Studien die Vermutung nahelegen, dass *Lesen durch Schreiben* für (mehr-

sprachige) Lerner mit ungünstigen Lernvoraussetzungen keine optimalen Lernwege bereitstellt. Den theoretisch antizipierten Vorteil einer systematischen und nicht reduzierten Lerngegenstandspräsentation in einer strukturorientierten Didaktik empirisch zu belegen, steht noch aus – einzelne Studien weisen in diese Richtung (vgl. z.B. Hein 2015; Wahl et al. 2017; vgl. auch Bangel et al. in diesem Band).

Im Bereich schriftsprachlicher Expertise hat sich in den vergangenen Jahren insbesondere im Kontext des Rechtschreiberwerbs ein großes Forschungsinteresse entwickelt. Als lernförderlich können Besprechungsphasen (vgl. Hofmann 2008) ausgewiesen werden, was auf einen großen Einfluss des Lehrers schließen lässt. Bisher nachgewiesen ist ein Moderationseffekt auf den Zusammenhang von Intelligenz und Leistungsentwicklung (vgl. Corvacho del Toro/Thomé 2013). Aktuelle Studien loten über Fragebögen den Umfang (z.B. Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2016), die Struktur und die Veränderbarkeit schriftsystematischer Professionalität im Kontext universitärer Lehre aus (z.B. Bremerich-Vos/Dämmer 2013; Jagemann 2016) oder überprüfen in Interviews die Übertragbarkeit in die Unterrichtspraxis (z.B. Schröder 2017) (vgl. für weitere Fragestellungen Riegler/Weinhold 2018). Als ein zentrales Ergebnis lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt festhalten, dass didaktische Anforderungen eine Hürde für die Nutzung fachwissenschaftlicher Wissensinhalte darstellen. Dies zeigt sich in veränderten und reduzierten Antworten unter (fiktiven) didaktischen Handlungsanforderungen (Jagemann i.V.) ebenso wie in dem selbstbeschriebenen didaktischen Nutzen, der z.T. dazu führt, dass der ermittelte sachanalytische Zugriff nicht in der didaktischen Handlungsorientierung zum Tragen kommt (Schröder 2018). In der Konsequenz fordern beide eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Eigenschaften des gesprochenen und den Strukturen des geschriebenen Wortes. Untersucht werden im Kontext schriftsprachlicher Expertise aktuell auch neue Formen von Forschungs- und Entwicklungskooperationen zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Lehramtsstudierenden und Lehrkräften (z.B. Pilypaitytė/Siller 2018; Waschewski 2018; Weinhold 2018). Die Expertise von Lehrerinnen und Lehrern zum Textschreiben wird in der Grundschule bisher weniger intensiv beforscht (z.B. Fischbach et al. 2016).

In der Schreibentwicklungsforschung bestätigen sich im Zuge der unter 3.1 beschriebenen Forschungsorientierung derzeit Ergebnisse, die Carl Bereiter bereits 1980 formuliert hatte, die aber erst jetzt eine größere Aufmerksamkeit erfahren (z.B. Behrens 2017): Wenn besonders unterstützende Schreibarrangements bzw. sehr klar strukturierte Aufgabenstellungen den Kontext des Textschreibens kennzeichnen (vgl. zusammenfassend Weinhold 2018), zeigen sich in den Texten von Grundschulkindern zum einen Prozess- und Produktkompetenzen, die in anderen Modellen so bisher nicht angenommen wurden, und zum anderen die parallele Entwicklung der Text-Sorten-Kompetenz (vgl. z.B. Anskeit/Steinhoff 2014; Augst et al. 2007; Bachmann/Becker-Mrotzek 2010; Dehn et al. 1996; Held 2006; Merklinger 2011; Reichardt et al. 2014; Weinhold 2005).

#### 4. Exemplarische Studien

Im Folgenden sollen zu den zentralen Lernbereichen des Schriftspracherwerbs je eine Studie vorgestellt werden.

Eine didaktisch aufschlussreiche und breit angelegte Interventionsstudie zur Didaktik der Großschreibung in der Grundschule stellen Rautenberg, Wahl und Helms (2017a/b) vor. Ausgehend von dem Befund, dass die satzinterne Großschreibung eine zentrale Schwierigkeit im Erwerbsprozess darstellt und der Tatsache, dass die satzinterne Großschreibung überwiegend traditionell wortartenbezogen unterrichtet wird, steht die Frage nach der Effektivität und Praktikabilität einer syntaxbasierten Didaktik der Großschreibung in der Grundschule im Fokus (vgl. Wahl et al. 2017b, 33). Untersucht wurden 36 Klassen im zweiten Schuljahr (repräsentative, zufällige Stichprobe gezogen aus 420 Klassen) und neun Klassen aus dem sechsten Schuljahr, die in zwei Experimentalgruppen (syntaxbasiert, Übungswörter nur Konkreta (2. Jg.)/syntaxbasiert, Übungswörter verschiedener Wortarten (2. Jg.)) und zwei Kontrollgruppen (wortartenbezogen, Übungswörter nur Konkreta (2. Jg.)/wortartenbezogen, Substantivierung behandelt (6. Jg.)). Das Interventionsdesign wurde mit einem prä-, post- und follow-up-Test begleitet. Getestet wurde mit einem Kompetenz- (richtige Großschreibung erkennen und markieren) und einem Performanztest (Lückentest) (vgl. Wahl et al. 2017a), als Kontrollvariable wurde die Rechtschreibleistung und die Intelligenz erhoben. Die Ergebnisse bestätigen zum einen die Praktikabilität des syntaxbasierten Ansatzes unter normalen Schulbedingungen. Zum anderen werden signifikante Leistungsunterschiede bei subjektivierten Verben und Abstrakta zu Gunsten der nach dem syntaxbasierten Ansatz unterrichteten Klassen referiert (Wahl et al. 2017b, 45ff.).

Juska-Bacher et al. (2016) untersuchen den Zusammenhang von Wortschatz, Wortlesen und Vorläuferfertigkeiten. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob der Umfang und die Organisation des Wortschatzes mit den Dekodier- und Rekodierleistungen zusammenhängen. Untersucht wurden 130 Lerner aus 14 schweizer Klassen, die mit einem stark phonologisch ausgerichteten Lehrwerk arbeiten. Die Datenerhebung erfolgte zu Schulbeginn und zu Beginn der zweiten Klasse mit einem umfangreichen Set unterschiedlichster Tests. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass der angenommene Zusammenhang zwischen Wortschatzumfang und der -organisation keinen signifikanten Einfluss auf die Leseleistung insgesamt hat (vgl. ebd., 27f.). Bei engerer Betrachtung zeigen sich aber durchaus Zusammenhänge zwischen dem Wortschatzumfang und der Dekodierleistung sowie dem Wortschatzumfang und der phonologischen Bewusstheit (vgl. ebd., 29f.).

Eine Interventionsstudie zur schreibmotorischen Förderung bei Erstklässlern stellen Diaz Meyer et al. (2017) vor. Sie untersuchen, ob mit einem speziellen Training der motorischen Fähigkeiten während des regulären Unterrichts eine frühere Automatisierung erreicht werden kann. Zu diesem Zweck werden die kinematischen Daten (Schreibfrequenz und Schreibdruck) von 102 Schülern aus sechs Klassen ausgewertet (Interventionsgruppe n=56, Kontrollgruppe n=46). Die Intervention bezog sich dabei auf die Kompetenzaspekte Form, Tempo und Druck

(vgl. ebd., 45). Die Datenerhebung erfolgte mittels Tablet und umfasste ein Testwort, Schleifen sowie motorische Grundbewegungen. Die Förderung wirkt sich sowohl auf die Schreibzeit als auch auf den Schreibdruck positiv aus (vgl. ebd., 48ff.).

Eine aktuelle qualitative Studie zum kollaborativen Schreiben von Grundschulern legt Bär (2018) vor. Im Fokus steht der fachliche Austausch bei der Vertextung einer Zusammenfassung. Untersucht wurden 15 kollaborative Textproduktionsprozesse, die videographiert, transkribiert und interaktionsanalytisch ausgewertet wurden. Bär zeigt, wie Textproduktionsprozesse sowohl von den kindlichen Vorstellungen, ihren Erfahrungen im Schreibunterricht und vom Lerngegenstand mitgestaltet werden.

## 5. Desiderate

Auf der Basis der Ausführungen wird deutlich, welche Bereiche bisher intensiv beforscht wurden und verweisen auf einzelne größere Lücken: Fragen zur Expertise der Lehrenden wurden z.B. bisher überwiegend für den Bereich des Rechtschreibens und profilierte Aufgaben insbesondere für das Textschreiben thematisiert. Weitere Bereiche, in denen Desiderate bestehen, sind insbesondere im Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Schriftspracherwerb sowie in der Beschreibung des Gewinns strukturorientierter Modellierungen zu verzeichnen. Des Weiteren fehlen Entwicklungsverlaufsbeschreibungen, die die Aneignungsbedingungen (Unterricht, Konzept) berücksichtigen und die verschiedenen Felder des Schriftspracherwerbs integrativ modellieren.

Ergänzend können hier forschungsmethodische Anhaltspunkte für gute fachdidaktische Forschung zum Schriftspracherwerb skizziert werden: Aufgrund der Kontroverse zu den schriftsystematischen Grundlagen muss insbesondere im Kontext von Studien zum Schriftspracherwerb im engeren Sinne eine kritische Aufbereitung des schriftsystematischen Diskurses stattfinden, um sich reflektiert verorten zu können. Da sich die kognitiven Prozesse beim Lesen- und Schreibenlernen stark überlagern und erheblich von kontextuellen Bedingungen abhängen können, gilt es, die erwartete Performanz schriftsystematischer Kompetenz auf Einflüsse anderer Faktoren zu überprüfen. Die theoretischen Vorüberlegungen müssen möglichst exakt operationalisiert und angesichts des oft explorativen Charakters fachdidaktischer Studien explizit und nachvollziehbar dargelegt werden. Und gerade bei der Interpretation der Ergebnisse gilt es, erneut offen zu sein und genau zu hinterfragen, welche Kompetenzen eine gezeigte Handlung erklären können, um den didaktischen Diskurs in seiner Kontroversität zu berücksichtigen und nicht einfach ein unreflektiertes Brauchtum fortzuschreiben. Nur so kann die Reputation kleiner Studien und der Gewinn explorativer und qualitativer gegenüber groß angelegten Studien erhöht werden.

## 6. Kommentierte Literaturempfehlungen

Röber/Olfert (Hrsg.) (2015): *Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben*.

Feilke/Pohl (Hrsg.) (2014): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*.

In diesen Sammelbänden erhält man einen umfassenden Einblick in die Forschung zum Schriftspracherwerb im engeren Sinne und zum Textschreiben. Berücksichtigung finden hier historische Betrachtungen, konzeptionelle Grundlagen sowie empirische Studien.

Philipp (Hrsg.) (2017): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*.

Dieser Sammelband bietet einen umfassenden Überblick zum Erwerb literaler Kompetenzen aufgeschlüsselt nach Grundlagen und Anwendung unter Einbindung der internationalen empirischen Befundlage.

Riegler/Weinhold (Hrsg.) (2018): *Rechtschreiben unterrichten – Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik*.

Dieser Band versammelt aktuelle empirische Beiträge zur Professionsforschung im Bereich der Orthographiedidaktik, die im Rahmen der AG SchriftSPRACHERwerb des Symposiums Deutschdidaktik entstanden sind.

## Literatur

Anskait, Nadine/Steinhoff, Torsten (2014): Schreibarrangements für die Primarstufe.

Konzeption eines Promotionsprojekts und erste Ergebnisse zum Gebrauch von Schlüsselprozeduren. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 129-155.

Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Völzing, Paul-Ludwig (2007): *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): *Schreibaufgaben situieren und profilieren*. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen. KöBeS (7)*. Duisburg: Gilles und Franke, 191-209.

Bär, Christina (2018): *Kollaboratives Schreiben. Satz- und Textanfänge aus Produktionsperspektive*. In: Bär, Christina/Uhl, Benjamin (Hrsg.): *Texte schreiben in der Grundschule – Zugänge zu kindlichen Perspektiven*. Stuttgart: Fillibach/Klett.

Baurmann, Jürgen/Weingarten, Rüdiger (Hrsg.) (1995): *Schreiben. Prozesse. Prozeduren und Produkte*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Becker, Tabea (2011): *Schriftspracherwerb in der Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Behrens, Ulrike (2017): *Vorschule und Primarstufe*. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, 75-88.

- Belke, Gerlind (2016): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. 2. unveränderte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bereiter, Carl (1980): Development in writing. In: Gregg, Lee/Steinberg, Erwin (Hrsg.): Cognitive processes in writing. New York: Hillsdale, 73-96.
- Blatt, Inge/Voss, Andreas/Matthießen, Inga (2005): Kinder schreiben Briefe aus der Zukunft. Qualitative Analysen von Kindertexten und fachdidaktische Diskussion. In: Wilfried Bos et al. (Hrsg.): IGLU. Vertiefende Analyse zu Leseverständnis; Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, 109-158.
- Bredel, Ursula/Fuhrhop, Nanna/Noack, Christina (2017): Wie Kinder Lesen und Schreiben lernen. Tübingen: A. Francke.
- Bredel, Ursula/Röber, Christa (2015): Grundlegende Überlegungen zur Gegenwart des Schriftsprach- und Orthographieunterrichts. In: Röber, Christa/Olfert, Helena (Hrsg.): Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Ersts Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 2), 3-10.
- Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta (2013): Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch. In: Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Kaiser, Gabriele (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerbildung aus TEDS-LT. Münster: Waxmann, 47-76.
- Brügelmann, Hans/Brinkmann, Erika (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann, Hans/Richter, Sigrun (Hrsg.): Wie Kinder recht schreiben lernen. Lengwill: Libelle Verlag (DGLS Beiträge), 44-52.
- Brügelmann, Hans/Hengartner, Elmar/Reichen, Jürgen (1994). Richtig schreiben durch freies Schreiben? In: Brügelmann, Hans/Richter Sigrun (Hrsg.). Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil: Libelle, 135-148.
- Coltheart, Max (2007): Modelling reading: The dual-route-approach. In: Snowling, Margaret J./Hulme, Charles (Hrsg.): The science of reading. A Handbook. Oxford: Blackwell, 6-23.
- Corvacho del Toro, Irene/Thomé, Günther (2013): Zum Effekt des Fachwissens von Lehrkräften auf die Rechtschreibentwicklung von Grundschulern. In: Lernen und Lernstörungen, 2, 21-33.
- Dahmen, Silvia (2015): Orthographiefehler bei DaZ-Lernenden. In: Michalak, Magdalena/Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache. 3. überarbeitete Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 144-162.
- Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra/Kruse, Norbert (Hrsg.) (1996): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim: Beltz.
- Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela/Schüler, Lis (2011): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Dehn, Mechthild/Schüler, Lis (2014): Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit. Ästhetische Potenziale der Aufgabe als Lernchance für das Textschreiben. In: Kruse, Norbert/Ehlich, Konrad/Maubach, Bernd/Reichardt, Anke (Hrsg.): Unkonventionalität in Lernertexten. Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit beim Textschreiben. Berlin: Erich Schmidt, 153-172.

- Diaz Meyer, Mariana/Schneider, Manuela/Marquardt, Christian/Knopf, Julia/Luptowicz, Corinna (2017): Schreibmotorische Förderung bei Erstklässlern: Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Didaktik Deutsch, 43, 33-56.
- Didaktik Deutsch (2015): Debatte. 39, 3-22.
- Eichler, Wolfgang (1986): Zu Uta Frith` Dreiphasenmodell des Lesen (und Schreiben) Lernens. Oder: Lassen sich verschiedene Modelle des Schriftspracherwerbs aufeinander beziehen und weiterentwickeln? In: Augst, Gerhard (Hrsg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin, New York: de Gruyter, 234-247.
- Fay, Johanna (2010): Die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz beim Textschreiben. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Feilke, Helmuth, Pohl, Thorsten (2014): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 4).
- Fischbach, Julia/Schindler, Kirsten/Teichmann, Alina (2016): Normanforderungen und Normvorstellungen bei der Beurteilung von Schülertexten. In: Peyer, Ann/Zimmermann, Holger (Hrsg.): Wissen und Norm. Facetten professioneller Kompetenz von Lehrkräften. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 149-173.
- Frith, Uta (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, Gerhard (Hrsg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin, New York: de Gruyter, 218-233.
- Funke, Reinold (2014): Erstunterricht nach der Methode Lesen durch Schreiben und Ergebnisse schriftsprachlichen Lernens – eine metaanalytische Bestandsaufnahme. In: Didaktik Deutsch, 36, 20-41.
- Grießhaber, Wilhelm/Kalkavan-Ayidin, Zeynep (Hrsg.) (2012): Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Stuttgart: Fillibach.
- Hanke, Petra (2005): Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. Lehr-Lernkulturen und orthographische Lernprozesse im Grundschulbereich. Münster: Waxmann.
- Hein, Christina (2015): Untersuchung von Unterrichtsbedingungen zu Erwerb und Entwicklung der Schriftkompetenz. Ergebnisse einer Interventionsstudie mit Kontrollklassen an einer Hamburger Grundschule von Klasse 1 bis 3. Zugl.: Hamburg, Univ., FB Erziehungswissenschaften, Diss. 2015. Berlin: Logos-Verl.
- Held, Ursula (2006): Textüberarbeitung in der Grundschule. Eine Untersuchung zur Entwicklung und Förderung grundlegender Revisionskompetenzen bei jungen Schreibern. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Herff, Ingeborg (1993): Die Gestaltung des Leselernprozesses als elementare Aufgabe der Grundschule – neuere Entwicklungen und gegenwärtige Situation an den Grundschulen des Regierungsbezirks Köln – ein Beitrag zur pädagogischen Tatsachenforschung. Dissertation Universität zu Köln.
- Hinney, Gabriele (2010): Wortschreibungscompetenz und sprachbewusster Unterricht. Eine Alternativkonzeption zur herkömmlichen Sicht auf den Schriftspracherwerb. In: Bredel, Ursula/Müller, Astrid/Hinney, Gabriele (Hrsg.): Schriftsystem und Schriffterwerb. linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin, New York: de Gruyter (RGL, 289), 47-100.

- Hofmann, Nicole (2008): Unterrichtsexpertise und Rechtschreibleistungen – eine empirische Untersuchung in Heidelberger Grundschulen. Pädagogische Hochschule Heidelberg. <https://opus.phheidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/23> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- [https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/download/mat\\_10-11/VERA-3\\_Ergebnisbericht\\_2011.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/e/upload/download/mat_10-11/VERA-3_Ergebnisbericht_2011.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Hüttis-Graff, Petra (2015): „Feuer mit i?“ – Wege zum Rechtschreiben in Klasse 1. In: Die Grundschulzeitschrift, 290, 48-53.
- Jagemann, Sarah (2016): „Hör mal genau hin: <Tru – He>.“ – Wie verstehen und erklären angehende Lehrer/innen das silbeninitiale-h? In: Peyer, Ann/Zimmermann, Holger (Hrsg.): Wissen und Norm. Facetten professioneller Kompetenz von Lehrkräften. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 221-246.
- Jagemann, Sarah (i. V.): Über Notwendigkeiten und Schwierigkeiten schriftssystematischer Professionalität. Eine explorative Studie zur Genese schriftssystematischen Wissens von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch. Eingereichte und angenommene Dissertation, Leuphana Universität Lüneburg.
- Jagemann, Sarah/Weinhold, Swantje (2017): Schriftspracherwerb zwischen Laut-, Norm- und Strukturorientierung. In: Philipp, Maik (Hrsg.): Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim: Juventa Beltz, 216-235.
- Juska-Bacher, Britta/Beckert, Christine/Stalder, Ursula/Schneider, Hansjakob (2016): Die Bedeutung des Wortschatzes für basale Lesekompetenzen. In: Didaktik Deutsch, 40, 20-39.
- Kirschhock, Eva-Maria/Martschinke, Sabine/Treinius, Gerhard/Einsiedler, Wolfgang (2002): Vergleich von Unterrichtsmethoden zum Schriftspracherwerb mit Ergebnissen zum Lesen und Rechtschreiben im 1. und 2. Schuljahr. In: Empirische Pädagogik, 4, 433-452.
- Kruse, Norbert/Reichardt, Anke (2016): Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschulkinder? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule. Berlin: Erich Schmidt.
- Landerl, Karin/Moll, Kristina (2014): Dissoziationen zwischen Störungen des Lesens und Störungen des Rechtschreibens. In: Schulte-Körne, Gerd/Thomé, Günther (Hrsg.): LRS – Legasthenie: interdisziplinär. Oldenburg: isb, 47-60.
- Löffler, Ilona/Meyer-Schepers, Ursula (1992): DoRA Dortmunder Rechtschreibfehler-Analyse zur Ermittlung des Schriftsprachstatus rechtschreibschwacher Schüler. Ein Arbeitsbuch für die Hand des Lehrers, Dortmund.
- Merklinger, Daniela (2011): Frühe Zugänge zur Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Mesch, Birgit (2017): Nichts bewiesen – alles möglich? Vom Lesen zum Schreiben zum Schreiben durch Lesen und zurück. In: Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (Hrsg.): Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1-23.
- Müller, Claudia (2015): Sprachliches Wissen von Kindern am Schriftanfang. Anmerkung zu dem Konstrukt „Phonologische Bewusstheit“. In: Röber, Christa/Olfert, Helena

- (Hrsg.): Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 2), 140-162.
- Naumann, Carl Ludwig (2006): Rechtschreiberwerb. Die graphematischen Grundlagen und eine Modellierung bis zum Ende der Schulzeit. In: Weinhold, Swantje (Hrsg.): Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte, Diagnostik, Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 45-86.
- Nottbusch, Guido (2008): Handschriftliche Sprachproduktion – sprachstrukturelle und ontogenetische Aspekte. Linguistische Arbeiten Bd. 524. Tübingen: Max Niemeyer.
- Nottbusch, Guido (2017): Graphomotorik. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster: Waxmann, 125-138.
- Ossner, Jakob (2006): Sprachdidaktik deutsch. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh.
- Philipp, Maik (Hrsg.) (2017): Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim: Juventa Beltz.
- Pilypaitytė, Lina/Siller, Hans-Stefan (Hrsg.) (2018): Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit. Wiesbaden: Springer.
- Pohl, Thorsten (2014): Entwicklung der Schreibkompetenzen. In Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 101-140.
- Reichardt, Anke/Kruse, Norbert/Lipowsky, Frank (2014): Textüberarbeitung mit Schreibkonferenz oder Textlupe – Zum Einfluss der Schreibumgebung auf die Qualität von Schülertexten. In: Didaktik Deutsch, 36, 64-85.
- Richter, Sigrun (1992): Die Rechtschreibentwicklung im Anfangsunterricht und Möglichkeiten der Vorhersage ihrer Störungen. Hamburg: Dr. Kováč.
- Riegler, Susanne/Weinhold, Swantje (Hrsg.) (i.E.): Rechtschreibunterricht empirisch – Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik. Berlin: Erich Schmidt.
- Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maya (2016): Konzeptneutral und unterrichtsnah. Ein Instrument zur Erfassung des Professionswissens zu Orthographie und Orthographieerwerb. In: Peyer, Ann/Zimmermann, Holger (Hrsg.): Wissen und Norm. Facetten professioneller Kompetenz von Lehrkräften. Frankfurt a. M.: Peter Lang (= Germanistik – Didaktik – Unterricht, 16), 199-220.
- Röber, Christa (2015): Rechtschreiben durch Rechtlesen. Grundlagen für ein alternatives Konzept zum Schriftspracherwerb. In: Röber, Christa/Olfert, Helena (Hrsg.): Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 2), 163-226.
- Röber, Christa/Olfert, Helena (Hrsg.) (2015): Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 2).
- Schröder, Etje (2017): „Und man steht vor der Klasse und denkt: Irgendwie macht das keinen Sinn, was ich jetzt hier erzähle“. Zugriffe von Lehrkräften auf den Lerngegenstand Wortschreibung. In: Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (Hrsg.): Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 47-68.

- Schröder, Etje (2018): Der Lerngegenstand *Wortschreibung* aus der Sicht von Lehrenden. Fachliche und fachdidaktische Zugriffe von Grundschullehrkräften. Springer VS, Wiesbaden.
- Schründer-Lenzen, Agi/Merkens, Hans (2006): Differenzen schriftsprachlicher Kompetenzentwicklung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Schründer-Lenzen, Agi (Hrsg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung. Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 15-44.
- Schulte-Körne, Gerd/Thomé, Günther (2014): LRS – Legasthenie: interdisziplinär. Oldenburg: isb.
- Siekman, Katja (2011): Der Zusammenhang von Lesen und (Recht-)Schreiben. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk (2016): Schriftbild und Orthographie. In: Mesch, Birgit/Noack, Christina (Hrsg.): System, Norm und Gebrauch – drei Seiten derselben Medaille? Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 229-245.
- Sturm, Afra/Nänny, Rebekka/Wyss, Stefanie (2017): Entwicklung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In: Philipp, Maik (Hrsg.): Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 84-104.
- Thomé, Günther (1999): Orthographieerwerb. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Topf, Wilhelm (1996): Das Ende einer Legende. Die vereinfachte Ausgangsschrift auf dem Prüfstand. Analyse empirischer Arbeiten zur vereinfachten Ausgangsschrift. Donauwörth: Auer.
- Valtin, Renate (2000): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Voss, Andreas/Blatt, Inge/Kowalski, Kerstin (2007): Zur Erfassung orthographischer Kompetenz in Iglu 2006: Dargestellt an einem sprachsystematischen Test auf Grundlage von Daten aus der IGLU-Voruntersuchung. In: Didaktik Deutsch, 23, 15-33.
- Wahl, Stefan/Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (2017a): Messinstrumente zur Erfassung der Leistungen in der Groß-/Kleinschreibung. In: Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (Hrsg.): Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen: empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 85-99.
- Wahl, Stefan/Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (2017b): Evaluation einer Didaktik zur satzinternen Großschreibung. In: Didaktik Deutsch, 42, 32-52.
- Waschewski, Tina (2018): Rechtschreibunterricht innovieren. Wie die Zusammenarbeit in einer „Community of Practice“ die Unterrichtspraxis von Lehrpersonen verändert. In: Riegler, Susanne/Weinhold, Swantje (Hrsg.): Rechtschreiben unterrichten – Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik. Berlin: Erich Schmidt, 173-191.
- Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- Weinhold, Swantje (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Weinhold, Swantje (2005): Schreibkonzepte von Grundschulkindern. Ergebnisse einer Befragung zum Textschreiben im Kontext neuer Medien. In: Dehn, Mechthild/Hüttis-

- Graff, Petra (Hrsg.): Spielraum für Muster: Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Ein Studienbuch. Freiburg i.Br.: Fillibach, 73-92.
- Weinhold, Swantje (2009): Effekte methodisch-didaktischer Konzepte auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. Ergebnisse einer Longitudinalstudie in den Jahrgangsstufen 1-4. In: Didaktik Deutsch, 29, 53-75.
- Weinhold, Swantje (2018a): Zugänge zu Lernerperspektiven auf das Textschreiben in der Grundschule. In: Bär, Christina/Uhl, Benjamin (Hrsg.): Texte schreiben in der Grundschule – Zugänge zu kindlichen Perspektiven. Stuttgart: Fillibach/Klett.
- Weinhold, Swantje (2018b): Das „Professionelle Entwicklungsteam Deutsch“. Ein Modell der Kooperation von Wissenschaftlerinnen, Studierenden und Lehrpersonen zur Entwicklung des Rechtschreibunterrichts in der Primarstufe. In: Riegler, Susanne/Weinhold, Swantje (Hrsg.): Rechtschreiben unterrichten – Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik. Berlin: Erich Schmidt, 153-172.
- Weinhold, Swantje/Fay, Johanna (2017): Störungen des Schriftspracherwerbs. In: Philipp, Maik (Hrsg.): Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim: Juventa Beltz, 121-137.
- Weirich, Sebastian/Wittig, Julia/Stanat, Petra (2017): Kompetenzstufenbesetzungen im Ländervergleich. In: Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Rjosk, Camilla/Weirich, Sebastian/Haag, Nicole (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, 129-152.
- Wrobel, Arne (2014): Schreibkompetenz und Schreibprozess. In: In Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 101-140.



## Schreiben

### Eine zentrale Kompetenz in der Sekundarstufe

#### 1. Ein Blitzlicht auf das Forschungsfeld

*Schreiben ist ein komplexer Vorgang.* So oder ähnlich beginnen inzwischen sehr viele Abstracts für Vorträge, Publikationen, Veröffentlichungen. Das resultiert aus der Wahrnehmung, dass man hier irgendwie alles berücksichtigen muss, was die Sprachsystematik und -pragmatik zu bieten hat. Aber sich schreibend dem Thema Schreiben zu widmen, ist immer ein sehr persönlicher, durch Lese- und Forschungserfahrungen geprägter Vorgang, der hier in einem Schreibprodukt finalisiert ist. Ein Blitzlicht auf das Forschungsfeld kann genau daran ansetzen.

Was passiert also? Ich habe zu Beginn des Jahres 2018 an meinem medial verbundenen Computer in meiner Berliner Bibliothek (*Kontext*) einen klar umrissenen Schreibauftrag (*Aufgabenorientierung*), der über inhaltliche Vorstrukturierungen bis hin zur Seitenanzahl Erwartungen des Herausgebers und Leseerwartungen eines vorzustellenden Publikums entsprechen muss (*Leserorientierung*). Diesen muss ich, als ehemalige Lehrerin in der Sekundarstufe I und II, sowohl mit praktischem als auch theoretischem Wissen über das Schreiben im Praxisfeld Schule als auch als Forscherin im interdisziplinären Large-Scale-Assessment (*Vorwissen*) mit zusätzlichen Recherchen (*Lesen*) nun in einen adäquaten Text (*Produktorientierung*) in einer entsprechenden sprachlichen Form (*Prozedurenorientierung*) planen, schreiben und dann überarbeiten (*Prozessorientierung*). Ich schreibe diesen Text allein (*Schreibsetting*) intrinsisch motiviert, in meiner Muttersprache Deutsch (*Schreibermerkmale*). So einfach?

Das Ganze erweist sich in der Umsetzung dann gleichwohl als ein komplexer und langwieriger Arbeitsprozess. Auch in der Forschung, also der systematischen objektiven, wiederholbaren und validen Suche nach (neuen) Erkenntnissen, zeigt sich in der engen Verknüpfung aller Aspekte das sehr anspruchsvolle, personell wie monetär häufig aufwändige Arbeitsfeld. Die einzunehmende Perspektive auf den Gegenstand bestimmt dabei, wie man die ‚Lupe‘ bei der Suche nach Erkenntnissen über das Gesamtfeld legt. Dies ist dann in der Darstellung entsprechender Ergebnisse zu definieren und auszuführen. Die oben kursiv gedruckten Bereiche stellen aktuell im Fokus stehende Spezifizierungen in der Schreibdidaktik dar.

Warum erscheint das Feld also so (über)komplex und sich augenblicklich nur durch die Zusammenfassung, sogenannten Metaanalysen (Hattie 2009; Philipp 2012ff.), oder vieler kleinerer Einzelstudien, der „evidence-based practices“ (Graham/Harris 2014, 115), bewältigen zu lassen? Gemeinsamkeiten aller Forschungsgebiete bestehen doch im Umgang mit der gleichen Materie – dem Text. Gerade hier ist aber eine der ganz großen Herausforderungen erkennbar.

Seit der pragmatischen Wende löst die Textlinguistik die klaren Abgrenzungen von schriftlichem, mündlichem und medialem Text in der knappen Formel „Text is all around you“ (Dürscheid 2007, 3) auf, wenn sie annimmt, dass „alle zielgerichteten sprachlichen Äußerungen als Texte einzustufen sind (Heinmann 2008, 137). Besonders deutlich wird dies, wenn Fritz gesellschafts- und sozialwissenschaftlich modern die Dynamische Texttheorie (2013) in multimodale Verwendungszusammenhänge stellt und damit fluide Angebote in verschiedenste Richtungen ermöglicht. Dass Texte dann aus jeweils anderen Perspektiven wahrgenommen und analysiert werden können und müssen, zeichnet sich forschungsmethodisch inzwischen aus einer Vielzahl interdisziplinärer Blicke auf die Probandengruppen, Untersuchungen des jeweiligen Kompetenzstandes, des Erwerbs und der Vermittlung und der dahinterliegenden individuellen und/oder gruppenspezifischen Prozesse ab. Diese Diversifizierung des Forschungsfeldes steht in engem Einklang mit gesellschaftlichen Entwicklungen zur steigenden kulturellen und sprachlichen Heterogenität in den Schulen und Erwartungen an interdisziplinäres Arbeiten, wie sie sich bereits in Boelmann (2016) über alle Bereiche der Deutschdidaktik darstellen ließ.

Nichtsdestoweniger ist eine Rückbesinnung auf sprachliche Mittel für die Nutzung kommunikativer Praktiken essentiell für den Umgang mit Schreibkompetenzen und Schriftprodukten in der Schule. Diese kommunikativen Praktiken bieten als funktional zweckgebundene, vorgeformte regelhafte sprachliche Handlungsmuster in ihrer schriftbasierten und mündlichen Variante (vgl. Fiehler et al. 2004, 99ff.) Orientierung für die Lernenden im Umgang mit Texten und Äußerungen. Die dabei von Koch und Österreicher wegweisend vorgenommene Abgrenzung verschiedener konzeptioneller Anforderungen an die Mündlichkeit und die Schriftlichkeit kennzeichnet genau den schriftsprachlichen Bereich kommunikativer, sozialer und epistemischer Herausforderungen, der für den Erwerb der gesellschaftlich-institutionell überformten Literalität als Voraussetzung für ein erfolgreiches sprachliches Hineinwachsen in verschiedene kulturelle Umgebungen nötig ist. Dies genau wird in den PISA-Konzeptionen in Form des Konzeptes von Literalität für adäquate gesellschaftliche Teilhabe gefordert.

In diesem Zusammenhang wird auch erkennbar, dass Bildungssprache (Gogolin et al. 2013) als ein an der konzeptionellen Schriftlichkeit orientiertes, schulisches Phänomen sehr stark mit dem (fächerübergreifenden) Lesen und Schreiben erworben und eben auch nur hier sinnvoll kontextualisiert werden kann. Eine entsprechende Abgrenzung von diesem Bereich erscheint nicht mehr sinnvoll. Jede Fachaufgabe verlangt von den Lernenden, mit einer Intention thematisch muster-

haft sprachlich angemessen zu formulieren. Es ist dazu nötig, dass die entsprechenden passenden Formulierungen ‚erlesen‘ werden, bevor sie in den eigenen Texten richtig verschriftlicht werden können.

In diesem Sinn ist die Entstehung dieses Textes also ein Beispiel für den Umgang mit schriftsprachlichen Aufgabenstellungen, die fachlich nach erwartbaren Mustern sprachlich realisiert wird, um Ihnen als Auditorium (bisher noch unbekannte) Aspekte zur Schreibforschung in der Sekundarstufe darzulegen und damit zur Erkenntnis oder zur Diskussion anzuregen.

## 2. Historische Hinführung

Ein Blick in die Vergangenheit lehrt häufig die Gegenwart (besser) zu verstehen. Inwiefern das auch auf eine zentrale Kompetenz wie das Schreiben zutrifft, soll in dem folgenden Abschnitt beleuchtet werden. Dazu wird auf die folgenden Fragen zu antworten versucht, wohl wissend, dass auch dies in einem kurzen Überblicksartikel nur schlaglichtartig geleistet werden kann. Zuerst werde ich versuchen, zentrale Arbeiten zum Forschungsfeld Schriftlichkeit in der Schule zu situieren, dann etwas zu der sich entwickelnden Didaktik sagen und schlussendlich die damit verbundene Erforschung schulischen Schreibens umreißen.

### 2.1 Forschungsfeld Schriftlichkeit in der Schule

Die Textproduktion, also das Schreiben, ist gebunden an die Schriftlichkeit. So trivial dieser Satz klingen mag, so genau kann man daran in der Didaktik den Umgang mit der Lehre derselben nachvollziehen. Es zeigen sich vor allem im 20. Jh. die gesellschaftlichen Wünsche an die Textproduktion in den verschiedenen Umsetzungen von Schriftlichkeit. Dafür einige Beispiele: Schreiben in der Volksschule sollte vor allem funktional für die Wirtschaft sein, der sprachgestaltende Aufsatz an den Gymnasien der höheren Bildung dienen. Schreiben in der NS-Zeit nutzt den Aufsatz vor allem als Gesinnungsdarlegung für Propagandazwecke und Manipulation (Abraham 2014).

Reformpädagogische Ansätze der 1920er Jahre befreiten zuvor mit dem freien Schreiben von der bildungsidealgebundenen Textproduktion, führten zum Schreiber und dessen individueller Sicht und wurden dann wieder ‚verschüttet‘. Eine Befreiung von Manipulationen gelang erst relativ spät wieder durch ein Schreiben zur Kommunikation mit dem Leser und zur Identitätsbildung etwa in den 1970er Jahren und identitätsstiftende Funktionen nach 1968 und den damit verbundenen Umwälzungen. Unterstützt wurde dies von dem wissenschaftlichen Diskurs um pragmatische Sprachformen, in der Texte kulturstiftende und kommunikationsermöglichende Formen über Raum und Zeit waren.

Gebunden an die pragmatische Wende und die Entwicklung der Textlinguistik als eigenständiger Disziplin, fanden zentrale Ideen von Ehlich (1983), Brinker (1985ff.) und Koch/Oesterreicher (1985) ab den 1980er Jahren mit der Diskussion um die Funktion von Texten und deren Differenzierung Eingang in die Fachdi-

daktik. Dort bereiteten sie wissenschaftlich die mit der Kompetenzdebatte vollzogene stärkere Betonung pragmatischer Texte vor, wenn man in die immer wieder aufgelegten schreibdidaktischen ‚Dauerbrenner‘ von Becker-Mrotzek/Böttcher (2006ff.) und Fix (2006ff.) hineinschaut.

In den 1990er Jahren gelangen mit produktionsorientierten Verfahren für die Interpretation literarischer und ästhetischer Werke schreibende Aktivitäten wieder mehr in den Dienst einer anderen Sache als der eigenen Persönlichkeit. Da es nun aber nicht mehr nur um den analysierend-interpretierenden Aufsatz geht, sondern darüber hinaus um den damit verbundenen Kulturbetrieb, entstehen sehr viele, zunächst kreative Textformen ästhetisch-kulturellen Verstehens und auch zu anderen gesellschaftlichen Anforderungen. Im Zusammenhang mit der Rezeption der anglo-amerikanischen Schreibprozessforschung entstehen dazu Revisionsverfahren, die besonderer Formen der Rückmeldungen bedürfen. Die Beachtung des letzten Teils des vermeintlichen Dreischritts von Planen – Vertexten – Überarbeiten führt Schritt für Schritt seit den 2000er Jahren – auch unter der Prämisse, Ansatzpunkte für eine Verbesserung der Schreibperformanzen zu finden – zur stärkeren Beachtung anderer Prozessschritte. Diese werden etwa seit den 2010er Jahren ‚kleiner und individueller‘ erarbeitet und in Teilaufgaben segmentiert, mit gezielten sprachlichen Unterstützungen und Empfehlungen zu Strategien dargeboten und in verschiedenen Interventionsformen geübt.

## 2.2 Forschen in den Didaktiken

Schaut man in ältere Sprachdidaktiken, dann fällt bis zur Jahrtausendwende die Trennung zwischen *Schriftspracherwerb* als erster Enkulturation in das Schriftsystem, *Aufsatzunterricht – Texte schreiben* als Aufgabe des fortgeführten Lehrens und Lernens und der *Rechtschreibung* als Maß für die Richtigkeit der Schriftprodukte auf (Lange/Weinhold 2000ff.).

Mit der Einführung der Bildungsstandards werden schon 2003 mit der zweibändigen Didaktik der deutschen Sprache (Bredel et al. 2003), vor allem aber mit dem Sammelwerk *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (Ulrich 2009ff.) weitere Aspekte neu (wieder) aufgenommen und anders sortiert. Schreibvoraussetzungen wie das graphomotorische, später Maschinenschreiben werden als grundlegende Kompetenz (wieder) mehr beachtet. Wortschatz, Stil und Grammatik in Texten, Form- und Funktionsaspekte in Texthandlungen (auch in neuen medialen Zusammenhängen) und Schreibteilprozesse wie das Planen und (gemeinsame) Überarbeiten bilden zentrale Themen. Diese wichtigen, meist deskriptiven Darstellungen können und müssen Grundlagen sein, sich forschungsmethodisch dem Feld zu nähern. Auffallend ist, dass die schreibdidaktische Forschung zu ihren möglichen Konzepten *Schreiber*, *Prozess*, *Prozedur*, *Produkt* und *Leser*, wie Feilke (2017, 158) sie herausstellt, in vielen Fällen noch immer nicht genug weiß und sie empirisch noch nicht sicher miteinander in Beziehung setzen kann.

Hier werden Aufgabenbereiche, die z. T. als Desiderata in der Definition der Konstrukte, wie z.B. Prozess oder Prozedur, und deren Erforschung sichtbar.

### 2.3 Erforschung der Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe

Einige dieser Desiderata werden im Bereich der Fähigkeiten in der Textproduktion, historisch gesehen, in drei zentralen Strängen bereits seit den 1980er Jahren sehr verschieden aufgenommen.

- Dabei decken korpuslinguistische Analysen von Schülertexten in mehreren Studien um die Forschergruppe von Augst (1986ff.) aufgabenspezifische Fähigkeiten in zentralen Sprachhandlungen, wie dem Erzählen, Instruieren, Beschreiben, Berichten und Argumentieren, auf und setzen sie dann auch entwicklungsontologisch in Beziehung (Augst/Faigel 1986; Augst et al. 2007).
- Didaktisch im Feld erarbeiten die Untersuchungen von Fix (2000) und Metz-Grötsch (2000, 2001) Hinweise zu den Beziehungen zwischen Unterricht und Schülerperformanzen, die bereits auf der Entwicklung von interdependenten Erhebungsinstrumenten unter der Berücksichtigung von Kontexteinflüssen beruhen.
- Methodisch auf internationale Studien zurückgehend, werden Schreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler vom Unterricht isoliert erhoben. So lassen sich in der Internationalen Hamburger Aufsatzstudie, der DESI-Studie, den Bildungsstandards und den Ländervergleichen mit Kodierungen und Modellierung sehr vieler Schülertexte zentrale latente Faktoren der Schreibkompetenzen im sprachlichen und stilistisch-inhaltlichen Bereich aufgabenübergreifend abbilden. Darüber hinaus wurden aus diesen Daten Kompetenzabstufungen und prozentuale Verteilungen der jeweiligen Alterskohorte auf denselben abgebildet, die ein querschnittliches Leistungsspektrum zeigten (Neumann 2007; KMK 2014).

Mit der Testung von Kompetenzen seit den zentralen Erhebungen mit Beginn dieses Jahrtausends erfahren Aufgaben zur Evozierung der abzufordernden Performanzen eine neue Beachtung. Inwiefern die dabei entwickelten profilierten Aufgaben die gezeigten Leistungen fördern oder hemmen, bleibt ein zentrales forschungsmethodisches Desiderat.

Augenblicklich öffnet sich das Feld vor allem multimedialen Schreibformen, die sowohl im eigentlichen Forschungsgegenstand als auch in der Erhebung mit anderen, häufig technischen Formaten umgehen und stellt sich der oben bereits angerissenen Frage, wie die einzelnen Zielgrößen sauber voneinander getrennt zu erfassen sind.

### 3. Bewegungen in der aktuellen Forschung

Aktuell ist das schulische Schreiben durch die übercurricularen Bildungsstandards bestimmt (Überblick über alle Fächer und Schulstufen vgl. KMK 2018). Darin ist in Deutsch *Schreiben*, neben und mit *Sprechen und Zuhören*, *Lesen – mit Texten und Medien umgehen*, unter dem Dach oder, je nach Sichtweise, auf der Basis von *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* als separates Lern- und Arbeitsfeld mit den dazugehörigen Methoden und Arbeitstechniken prominent herausgestellt. Es wird als Kompetenz dabei in verschiedene Teilbereiche aufgliedert (vgl. Ossner 2006; Bremerich-Vos 2008), deren Entwicklung und Erforschung jeweils unterschiedliche Verfahren zur Diagnose und Förderung benötigen und die im Zusammenspiel die Kompetenz des Schreibens als Grundlage schulischen Arbeitens entwickeln können.

Schreiben ist in der Sekundarstufe I eine Fähigkeit, bei der die „Schülerinnen und Schüler [...] die vielfältigen Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation, der Darstellung und der Reflexion [kennen] und [...] selbst adressatengerecht Texte [verfassen]“. Es wird dabei fachdidaktisch angeleitet das Ziel, Texte ziel-, adressaten- und situationsbezogen, ggf. materialorientiert zu planen und auszuführen, verfolgt. Dabei sollten die Lernenden „über Schreibfertigkeiten verfügen“ (von der Handschrift bis zum Layout), „richtig schreiben“ (Grundregeln der Rechtschreibung bis zur Nutzung von Rechtschreibstrategien zur Fehlerminimierung), „Texte planen und entwerfen“ (Entwurf und Umsetzung von verschiedenen Schreibplänen und Gliederungen), „Texte schreiben“ (lineare und nichtlineare in den zentralen Schreibformen) und auch Ergebnisse von Textuntersuchungen darstellen. Damit werden hier die schreibend-lernenden Anforderungen des Literaturunterrichts begleitet. Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Sekundarstufe aber auch ihre „Texte überarbeiten“ und die Selbstreflexion hinsichtlich der eigenen Schreibfähigkeiten in Portfolios, Selbsteinschätzungen und vereinbarten Lernzielen erweitern (Beschlüsse der KMK 2003, 8ff.).

Mit diesem gekürzt zusammengestellten Potpourri an Anforderungen der Bildungsstandards an die Lernenden sind die Forschungsfelder umrissen, die auch mit dem Übergang in die Kompetenzdiskussion erhalten bleiben und ggf. geschärft werden. Dies sind grobe Klassifizierungen, die immer genauer untersucht werden. Diese werden hier im Vergleich zum Artikelauftritt einmal konkretisiert:

- Es bleiben die hinter allen schulischen Entwicklungen liegenden Fragen der Schreibsozialisation und Schreibentwicklung. Welche (Teil)-Kompetenzen des Schreibens beherrschen die Lernenden in der Sekundarstufe (vgl. Knoop/Becker-Mrotzek/Grabowski 2013)? Wie können Aspekte der Literalität, inzwischen stark fokussiert der medialen Schriftsprachlichkeit der Lernenden zwischen Lesen und Schreiben erfasst und für das Lernen nutzbar gemacht werden (vgl. Dürscheid/Spitzmüller 2012)? In den Bildungsstandards scheint diese Interdependenz in allen Teilkompetenzen immer wieder durch und bedarf immer noch der isolierten, aber auch der gemeinsamen Klärung im Zusammenhang einzelner Entwicklungsschritte.

- Sprachwissenschaftlich motiviert ist die Suche nach den ‚richtigen‘ Formulierungen als Scharnierstück zwischen den Schreibprozessen und den Schreibprodukten (vgl. Feilke/Lehnen 2012; Feilke/Topfink 2017). Sollten sich diese klassifizieren und situations- und/oder textformspezifisch herausarbeiten lassen, dann ebnet sich der Weg für schreibdidaktische Scaffolds im Sinne Gibbons (2002). Diese Bemühungen würden sich klar in Überlegungen zu sprachlernunterstützenden Verfahren einreihen.
- Stärker kognitionspsychologisch in die Kompetenzforschung eingearbeitet sind Aspekte von Teilkompetenzen (z.B. der Perspektivübernahme, s. u.). Darüber hinaus werden auch theoretisch deutlicher als früher Aspekte von Teilprozessen wie des Planens, Entwerfens, (bild-)sprachlichen Umsetzens begründet. Damit gewinnt der individuelle und kollaborative Lern- und Arbeitsprozess deutlich an Gewicht (vgl. Hayes 2012; van Steendam 2016). So werden interdisziplinäre Interventionsmöglichkeiten in unterschiedlichen Varianten besser in die Forschung eines bis dato sprachwissenschaftlich dominierten Feldes integriert (vgl. Graham/Harris/Chambers 2016; Philipp 2015).
- Einhergehend damit werden Fragen des Large-Scale-Assessments für die deutschdidaktische Forschung nun nicht mehr nur für rezeptive Fähigkeiten erfahrbar, sondern auch für sprachlich-produktive (vgl. Neumann/Lehmann 2008; KMK 2014). Wichtig ist dies vor allem auch, um einer einseitigen Wahrnehmung der sprachdidaktischen Forschungsparadigmen, wie sie durch eine Präferenz von Lesegeschwindigkeits- und Leseverstehenstests in vielen interdisziplinären Forschungsprojekten unterstützt wird (vgl. Schneider et al. 2012; Reiss et al. 2016), entgegenzuwirken.
- Es bleiben methodisch-diagnostische Fragen: Wie kann man diese Kompetenzen genau erfassen? Welche Kriterien sind ausschlaggebend für eine gute, zufriedenstellende Ausführung einer Schreibaufgabe? Woran kann eine adressatengerechte, situationsspezifische Wirkung gemessen werden? Wie können Verbesserungen markiert werden (vgl. Bachmann/Feilke 2014; Becker-Mrotzek/Böttcher 2006)? Damit einher geht auch die didaktische Möglichkeit, den Lernenden Weiterentwicklungen aufzuzeigen, Rückmeldungen so zu gestalten, dass intra- und interindividuelle Lernfortschritte möglich werden (Weigle 2001; Neumann, 2013). Welche Hilfsmittel für den Kompetenzaufbau können den Lernenden gezielt (auch für Beobachtung, Selbstreflexion und -regulation) zur Verfügung gestellt werden (vgl. Rijlaarsdam et al. 2008; Harris/Graham 1992; Philipp 2014; Sturm 2016)?
- Zwar befindet sich die Forschung hier noch in der Grundlagendiskussion, dennoch entstanden und entstehen immer wieder Interventionsstudien (vgl. Knoop/Becker-Mrotzek/Grabowski 2013; Rübmann/Steinhoff/Marx/Wenk 2016; Neumann/Rossack 2016). Diese beschränken sich meist auf einzelne Aspekte des Schreibens zu spezifischen Textformen, in bestimmten Altersstufen unter konkreten Bedingungen und sind somit nur schwer auf andere Kontexte zu übertragen. Nichtsdestoweniger finden sich in diesen theoretisch

meist sauber ausgearbeitete Bezüge und klar definierte Erwartungen, die dann in Hypothesen formuliert auch getestet und verifiziert und/oder falsifiziert werden. In diesem Bereich ist in den letzten 15 Jahren, auch im Gefolge der SRSD-Studien von Graham und Harris (2014) deutliche Bewegung in der Forschung zu verzeichnen gewesen, allerdings bedürfen diese Studien meist noch der Replikation, auch im deutschsprachigen Raum.

Wichtig zu hinterfragen bleibt in allen nötigen Diskussionen die Grundannahme, dass im Bereich des Schreibens immer ‚nur‘ eine Performanz zu sehen ist, aus der auf eine Kompetenz geschlossen werden kann. Aktuelle Studien zeigen, dass die Bewertungsvarianzen in der Sekundarstufe zwischen verschiedenen Texten noch relativ hoch sind und dass sie erst ab einer gleichzeitigen Berücksichtigung von sieben bis zehn verschiedenen Aufgabenlösungen zu einem generalisierbaren Urteil über eine dahinterliegende Schreibkompetenz führen (Schoonen 2012).

## 4. Exemplarische Studien

Aktuelle Studien zum schulischen Schreiben und dessen Vermittlung zeigen genau dieses differenzierte Bild in verschiedenen Interventionen. Dies soll hier kurz an drei Forschungsprojekten verdeutlicht werden, die sich einerseits um Teilkompetenzen des Schreibens bemühen, andererseits den Zusammenhang von Lesen und Schreiben zum Sachtextverstehen nutzen und sich dabei dann auch noch dem interkulturellen Sprachraum deutscher Schulen widmen.

### 4.1 Grabowski/Becker-Mrotzek: Teilkompetenzen des Schreibens

Schreiben wird hier als komplexes zielerreichendes sprachliches Handeln verstanden. Adressaten von Texten sollen nach deren Lektüre Neues oder Anderes wissen, können, glauben oder tun als zuvor. Dabei möchte dieses Projekt mit dem schulischen Brauchtum von erzählenden Sprachhandlungen in der Primarstufe, beschreibend/berichtenden und instruierenden in der Sekundarstufe I und argumentativen in der Sekundarstufe II aufräumen und zeigen, dass sich die Fähigkeiten dazu bereits früher zeigen lassen, bzw. auch später noch unzureichend ausgebildet sind.

Dazu identifizierte das Team in der ersten Phase Teilfähigkeiten, wie z.B. die Perspektivübernahme, die Fähigkeit zur Kohärenzherstellung oder die Nutzung eines adäquaten Wortschatzes, und zeigte deren Relevanz über verschiedene schulische Textformen und die Klassenstufen 5 und 9 hinweg. Es zeigt sich, dass die Ergebnisse in den neunten Klassen besser sind als in den fünften, dass aber in beiden Klassenstufen in allen Textformen dazugelernt wurde. In der zweiten Projektphase wurden die Aufgabenentwicklungen in Maßnahmen einer kontrollierten Interventionsstudie überprüft.

<http://schreibkompetenz.com> (letzter Zugriff: 01.08.2018).

## **4.2 Berkemeier: Sch(l)autexte und Arbeit mit dem Code-Knacker**

Anne Berkemeier stellt ihre Arbeiten mit dem Code-Knacker in den Dienst des multikodalen Arbeitens zwischen Schriftlichkeit, Visualisierungen und Mündlichkeit. Ziel dieses Praxisprojektes war es, dass Lernende Sachzusammenhänge mit Hilfe unterstützender Visualisierungen – den sogenannten Sch(l)aubildern – selbst erlesen, dann schriftlich zusammenfassen und referieren können. Dabei wurden die Schreibkompetenz im Fachunterricht durch standardisierte, individuell schrittweise adaptierte Rückmeldungen anhand der Code-Knacker verbessert. Lehrende und universitäre Schreibberaterinnen und Schreibberater arbeiteten sehr eng im Team zusammen.

Es zeigt sich, dass ein integriertes Erfassen und Verbessern von Lese- und Schreibkompetenzen, kombiniert mit der Ausbildung von Lehrfähigkeiten im Praxisfeld langfristige Lerneffekte bei allen Beteiligten hervorbringt.

<https://www.ph-heidelberg.de/sachtexte-schreiben> (letzter Zugriff: 01.08.2018).

## **4.3 Marx/Steinhoff: Schreiben in der Mehrsprachigkeit**

Die Wirkungen eines wiederholten Einsatzes von verschiedenen „Schreibarrangements“, d.h. didaktischen Textproduktionssettings, auf die Qualität der Lernertexte im mehrsprachigen Kontext stehen im Fokus der Untersuchungen der Projektgruppe um Nicole Marx und Torsten Steinhoff. Dabei geht es in den verschiedenen Projekten um Formen der „sprachlichen Profilierung“ in mehrsprachigen Klassen, deren Wirkungen dann sowohl auf intra- als auch auf interlingualer Ebene untersucht werden, indem differenzielle Effekte beschrieben werden. Es stellt sich die noch offene Frage, inwiefern Lernarrangements in der Schriftsprache Deutsch a) auf andere Teilfähigkeiten in der Mündlichkeit oder b) auf andere Darstellungen in anderen Sprachen wirken. Dies greift Desiderata der Deutschdidaktik und der Mehrsprachigkeitsforschung auf.

<http://www.simo.uni-bremen.de> (letzter Zugriff: 01.08.2018).

## **4.4 Lernstandserhebungen**

Bereits über viele Jahre laufen die Large-Scale-Messungen von Textkompetenzen in den drei deutschsprachigen Ländern bei den Überprüfungen der jeweiligen Bildungsstandards bzw. Nationalen Bildungsziele in vergleichenden Kompetenzmessungen, deren Aufgabenentwicklungen und Ergebnisse dann aus Monitoringgründen mittels ergänzender didaktischer Hinweise wieder in den Dienst der Entwicklung und Förderung von Schülerfähigkeiten gestellt werden ([www.iqb.hu-berlin.de](http://www.iqb.hu-berlin.de); <https://www.bifie.at>; [www.edk.ch](http://www.edk.ch)).

## 5. Desiderate

Desiderate im Bereich Schreiben lassen sich schnell ausmachen: multimediales Schreiben für die Berufsvorbereitung und das lebenslange Lernen, die weitere Entwicklung entsprechender Aufgaben und dazu objektive Messungen, replizierbare Ergebnisse und nicht zuletzt die Untersuchung der Personen, die sich dem Ganzen widmen.

Schreiben im multimedialen Raum: Dabei geht es vor allem darum, das reelle Schreiben zu erfassen: Wie schreiben Lernende wirklich, offline und/oder online, wann, wo und mit welchen Pausen, um ihre Schreibziele zu erreichen? Reales Schreiben in der Sekundarschule als Vorbereitung auf die berufliche Praxis oder als wissenschaftspropädeutisch zu verstehen, bedeutet dabei auch, die Erfordernisse des jeweils abnehmenden Feldes zu beschreiben und daraus abgeleitet begründete, realitätsnahe transitorische Textformen und deren sprachliche Normen (z. T. neu) zu definieren.

Eine sehr aufwändige, aber notwendige Forschung im Wechselspiel von Lesen, Lernen und Schreiben stellt die Arbeit mit (verschiedenem) Material dar. Lange Forschungstraditionen im Bereich des Schreibens beruhen auf Kürzestaufgaben, die aber aktuellen Erfordernissen nicht mehr entsprechen. Hier wird es auch in den nächsten Jahren um die Entwicklung guter, testbarer Schreib(teil)aufgaben gehen müssen. Effekte zu erfassen, diese ggf. in programmatische Fördereffekte zu überführen, die dann auch replizierbar sind, hierin besteht eine Praxisforschungslücke.

Und last but not least sind es die Lehrkräfte, die im Mittelpunkt von Lehre und Forschung stehen sollten. Neben den Lernenden, an deren Ergebnissen u.a. auch die Leistungen der Lehrkräfte erfasst und gemessen werden, sollten diese mit all ihren Erfahrungen und Kompetenzen wieder stärker ‚mit ins Boot geholt‘ werden. In welchem Zusammenspiel sich Sozialisation und Studium, eigene Schulerfahrungen oder die Abgrenzungen davon im eigenen Schreibunterricht widerspiegeln, wie inhaltlich und methodisch Lehrende up-to-date sind, um zentrale Sprachhandlungen zu vermitteln, darüber gibt es verhältnismäßig wenig Wissen. Erfahrungen werden augenblicklich im Projekt FALKE (fachspezifische Lehrerkompetenz im Erklären) gesammelt.

<http://www.ur.de/koleg/massnahmen/erklaeren-im-unterricht-falke/index.html>  
(letzter Zugriff: 01.08.2018).

## 6. Kommentierte Literaturempfehlungen

Einzelne Titel herauszugreifen und zu kommentieren ist bei einer Loslösung aus dem Kontext in einem authentischen Schreiben nicht haltbar, zumal wenn es mit Empfehlungen verbunden sein soll. Besser erscheint mir hier, eine Gruppierung von m.E. wegweisenden Arbeiten um zentrale Fragestellungen vorzunehmen.

### 6.1 Didaktisch-forschender Einstieg

Für den Einstieg in die Thematik ist – wenn auch altersstufenunabhängig – zu empfehlen, sich mit den ‚großen Handbüchern‘ auseinanderzusetzen. Das *Handbook of writing research* (MacArthur/Graham/Fitzgarald 2006; veränderte Neuauflage 2016), der Themenband *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen* (Feilke/Pohl 2014) und das *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (Becker-Mrotzek/Grabowski/Steinhoff 2017) setzen alle jeweils den großen Rahmen für die notwendig zu kennenden Theorien und Themen in der Schreibforschung und illustrieren diese mit entsprechenden Beispielen. Selbstredend finden sich in diesen Büchern auch die entsprechenden weiterführenden Hinweise auf Forschende und deren Gedanken und Arbeiten zum Diskutieren, Weiterdenken und Fortentwickeln.

### 6.2 Aufgabenentwicklung und materialgestütztes Schreiben

Kompetenzmessung braucht Aufgaben. Nur in der Auseinandersetzung mit entsprechenden Aufforderungen zum Schreiben können Fähigkeiten entwickelt und in Tests gezeigt werden. In der Lernpraxis geht es dabei vor allem um „profilierter Aufgaben“, die als solche von Bachmann und Becker-Mrotzek in Pohl/Steinhoffs Sammelband *Textformen als Lernformen* (2010) geprägt wurden. Die Umsetzung der dort aufgestellten Anforderungen wird beispielhaft von Neumann/Steinhoff (2015) in dem Aufgabenband *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II* und in Bachmann/Feilke (2014) *Werkzeuge des Schreibens* vorgestellt und diskutiert. In jedem Fall werden nicht nur noch einmal die Bedingungen dieser Aufgabenformen erläutert, sondern zu den Beispielen sind auch immer sogenannte Textprozeduren vorgestellt, die die sprachlichen Übergänge zwischen Prozessen und Produkten markieren (Feilke s. o.). Weitere Inspirationen in diese Richtung sind in den Heften 251 und 262 von *Praxis Deutsch* zum materialgestützten Schreiben bzw. materialgestützten Argumentieren zu finden.

### 6.3 Kodierung/Bewertung von Texten

Die Kodierung und Bewertung von Texten bedarf objektiver, reliabler und valider Messinstrumente. Dabei führen Kodierformen und nachfolgende Verrechnungsmethoden zu Faktoren der Schreibkompetenz. Diese Kodierformen können und sollten aber auch die Grundlage für eine lernersensitive Rückmeldung darstellen. In diesen Fällen gibt es Entscheidungskriterien zur entsprechenden Auswahl, die auch der Erfassung der Kompetenzdaten in den VERA-Testungen und in den Ländervergleichen zugrunde liegen. Die Grundlagen dazu sind nachzulesen in Weigle

(2001) *Assessing Writing*, Neumann (2007) *Briefe schreiben in Klasse 9 und 11*, van Steendam/Tillema/Rijlaarsdam/van den Bergh (Eds.) (2012) *Measuring Writing: Recent Insights into Theory, Methodology and Practices*, Canz (2015) *Validitätsaspekte bei der Messung von Schreibkompetenzen* und Schipolowski/Böhme (2016) *Assessment of writing ability in secondary education: comparison of analytic and holistic scoring systems for use in large-scale assessments*.

#### **6.4 Und zum Abschluss: Schreiben, um zu lernen**

Schreiben als Möglichkeit für vertiefendes Lernen zu verstehen, kommt der epistemischen Funktion dieser Tätigkeit nahe. Um diesem Aspekt gerecht zu werden, ist ein Blick in Schmölzer-Eibinger/Thürmann (2015) *Schreiben als Lernen* zur ersten Orientierung zu empfehlen. Davon weiterführend ist dann im Folgenden der gesamte Bereich des Einsatzes der Sprache als Lernmedium zu verstehen, der hier nicht weiter ausgeführt werden soll. Wohl deckt der Ergebnisband des Interventionsprojektes *!!Fach-an-Sprache-an-Fach!! Schreibförderung in Deutsch und Mathematik* von Rossack/Neumann/Leiss/Schwippert (2017) sowohl das epistemische Lernen als auch die Konzentration einerseits auf das überfachliche Lernen und andererseits auf die Schreibprozesse in einer Interventionsstudie ab und rundet so diesen Artikel zum Schreiben in der Sekundarstufe mit einer sog. „eierlegenden Wollmilchsau“ und den damit verbundenen Erwartungen ab.

In der aktuellen schreibdidaktischen interdisziplinären Forschungsdiskussion lässt sich ein ausgewogenes Verhältnis von Lernen und Lehren (Erwerb und Intervention), Sache und Prozess (Schreibprodukt und -prozess) und Materialerarbeitung und vermittelnden Sprachhandlungen (materialgestütztes Lesen für das Schreiben und sprachlichen Prozeduren) in einer multimedialen und -kulturellen berufsorientierenden Schreibwelt (digitales Schreiben in/mit mehreren Lernersprachen in berufsorientierten, pragmatischen Schreibsettings) feststellen, in dem sich jede/r Forschende genau positionieren kann und muss. Dafür wünsche ich persönlich Energie und Kraft, Motivation, Orientierung und helfende Leitplanken und am Ende Glücksmomente mit den eigenen erschriebenen Texterkenntnissen.

## Literatur

- Abraham, Ulf (2014): Geschichte schulischen Schreibens. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*, Band 4. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3-30.
- Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra/Pohl, Thorsten/Volzinger, Paul-Ludwig (2007): *Text – Sorten – Kompetenz: Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Augst, Gerhard/Faigel, Peter (Hrsg.) (1986): *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13-23 Jahren*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hrsg.) (2014): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. 1. Aufl. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Beschlüsse der KMK (Hrsg.) (2003): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss Beschluss vom 4.12.2003*. Luchterland.
- Boelmann, Jan M. (Hrsg.) (2016): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.) (2003): *Didaktik der Deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Bremerich-Vos, Albert (2008): Benjamin S. Bloom (und andere) revisited. In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf (Hrsg.): *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht*. Weinheim: Beltz (Beltz-Pädagogik), 29-49.
- Brinker, Klaus (1985): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt.
- Dürscheid, Christa (2007): *Texte aus kommunikativ-pragmatischer Sicht*. In: *ZfAL* 46, 3-18.
- Dürscheid, Christa/Spitzmüller, Jürgen (2012): *Einführung in die Schriftlinguistik*. 4., überarb. und aktualisierte Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ehlich, Konrad (1983): *Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung*. In: Assmann, Aleida/Assmann, Jan/Hardmeier, Christof (Hrsg.): *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink, 24-43.
- Feilke, Helmuth (2017): *Schreibdidaktische Konzepte*. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster/New York. Waxmann, 153-171.
- Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (2012): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und Didaktisch-Mediale Modellierung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Feilke, Helmuth/Tophinke, Doris (2017): *Materialgestütztes Schreiben. Basisartikel*. In: *Didaktik Deutsch*, 262, 4-13.

- Fiehler, Reinhard/Barden, Birgit/Elstermann, Mechthild/Kraft, Barbara (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Fix, Martin (2000): *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung – empirische Untersuchungen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fix, Martin (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Fritz, Gerd (2013): *Dynamische Texttheorie*. Gießener Elektronische Bibliothek. [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9243/pdf/FritzGerd\\_2013.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9243/pdf/FritzGerd_2013.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Sidney: Heinemann Educ Books.
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Michel, Ute/Reich, Hans H. (Hrsg.) (2013): *Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert*. Münster: Waxmann.
- Graham, Steve/Harris, Karen (2014): *Conducting high quality writing intervention research: Twelve recommendations*. In: *Journal of Writing Research*, 6, 2, 89-123.
- Graham, Steve/Harris, Karen R./Chambers, Amber B.: *Evidence-Based Practise and Writing Instruction. A Review of Reviews*. In: MacArthur, Charles A./Graham, Steve/Fitzgerald, Jill (Hrsg.): *Handbook of writing research*, 211-226.
- Harris, Karen R./Graham, Steve (1992): *Self-regulated strategy development: A part of the writing process*. In: Pressley, Michael/Harris, Karen R./Guthrie, John T. (Eds.): *Promoting Academic Competence and Literacy in Schools*. San Diego: Academic Press, 277-309.
- Hattie, John (2009): *Visible learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Rotledge.
- Hayes, John R. (2012): *Modeling and Remodeling Writing*. In: *Written Communication*, 3, 369-388.
- Heinemann, Wolfgang (2008): *Textpragmatische und Kommunikative Ansätze*. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen: Gunter Narr, 113-144.
- KMK (2014): *Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich Schreiben, Teilbereich freies Schreiben für den Mittleren Schulabschluss*. <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- KMK (2018): <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Knoop, Matthias/Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim (2013): *Diagnose und Förderung von Teilkomponenten der Schreibkompetenz*. In: Redder, Angelika/Weinert, Sabine (Hrsg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster: Waxmann, 296-315.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36/85, 15-43.

- Lange, Günther/Weinhold, Swantje (Hrsg.) (2000): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik, Mediendidaktik, Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Metz-Grötsch, Jasmin (2000): Schreiben als System. Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick (Band 1). Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Metz-Grötsch, Jasmin (2001): Schreiben als System. Schreibforschung und Schreibdidaktik. Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse (Band 2). Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Neumann, Astrid (2007): Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen. Münster: Waxmann.
- Neumann, Astrid (2013): Diagnose von Schreibkompetenzen. In: Fay, Johanna (Hrsg.): Schrift-Sprachdiagnostik heute. Theoretisch fundiert, interdisziplinär, prozessorientiert und praxistauglich, 65-82.
- Neumann, Astrid, Lehmann, Rainer H. (2008): Schreiben in Deutsch. In: Klieme, Eckard (Hrsg.), Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Weinheim/Basel: Julius Beltz, 89-103.
- Neumann, Astrid/Rossack, Solvig (2016): Sprechen über zu schreibende Texte: Was handeln Schülerinnen und Schüler mündlich aus? In: Behrens, Ulrike/Gätje, Olaf (Hrsg.): Mündliches und schriftliches Handeln. Wie Themen entfaltet werden. Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition, 133-148.
- Ossner, Jacob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch, 21, 5-19.
- Philipp, Maik (2014): Selbstreguliertes Schreiben. Schreibstrategien erfolgreich vermitteln. Weinheim: Beltz.
- Philipp, Maik (2015): Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik. Und der systematischen schulischen Schreibförderung. 2., korr. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Philipp, Maik (2017). Wirksame Schreibförderung – metaanalytische Befunde. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster/New York. Waxmann, 187-202.
- Reiss, Kristina/Sälzer, Christine/Schiepe-Tiska, Anja/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.) (2016): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster: Waxmann.
- Rijlaarsdam, Gert/Braaksma, Martine/Couzijn, Michael/Janssen, Tanja/Raedts, Mariet/van Steendam, Elke/Toorenaar, Anne/van den Bergh, Huub (2008): Observation of peers in learning to write, Practice and Research. In: Journal of Writing Research 1, 1, 53-83.
- Rossack, Solvig/Neumann, Astrid/Leiß, Dominik/Schwippert, Knut (Hrsg.) (2017): "!!!Fach-an-Sprache-an-Fach!!!". Schreibförderung in Deutsch und Mathematik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rußmann, Lars/Steinhoff, Tosten/Marx, Nicole/Wenk, Anne Kathrin (2016): Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. In: Didaktik Deutsch, 40, 41-59.

- Schneider, Wolfgang/Baumert, Jürgen/Becker-Mrotzek, Michael/Hasselhorn, Marcus/Kammermeyer, Gisela/Rauschenbach, Thomas/Roßbach, Hans-Günther/Stanat, Petra: Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“. Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. [https://www.bmbf.de/files/BISS\\_Expertise.pdf](https://www.bmbf.de/files/BISS_Expertise.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Schoonen, Rob (2012): The Validity and Generalizability of Writing Scores: The Effect of Rater, Task and Language. In: van Steendam, Elke/Tillema, Marion/Rijlaarsdam, Gert/van den Bergh, Huub (Eds.): *Measuring Writing: Recent Insights into Theory, Methodology and Practices*. Leiden: Brill, 1-22.
- Ulrich, Winfried (Hrsg.) (2008ff.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*. Handbuch zur Didaktik der Sprache und Deutschen Literatur in elf Bänden. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- van Steendam, Elke (2016): Editorial. Forms of Collaboration in Writing. In: *Journal of Writing Research* 8, 2, 184-205.
- Weigle, Sara C. (2001): *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **Orthographie und Interpunktion**

### **1. Forschungen zum orthographischen und interpunktionsbezogenen Lehren und Lernen**

Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Forschung zur Vermittlung der Orthographie und Interpunktion und stellt sie exemplarisch vor. Dabei werden Fragen der sprachwissenschaftlichen Grundlegung des Gegenstandsbereichs berührt, im Fokus stehen aber forschungsmethodische Zugänge zum Lehren und Lernen.

Für Forschungen im Bereich des orthographischen und interpunktionsbezogenen Lehrens und Lernens gelten unterschiedliche schrifttheoretische Rahmungen, die sich entsprechend auf die Forschungsziele, -designs und -befunde auswirken. Unabhängig von der konkreten Schrifttheorie, die den hier zu betrachtenden Forschungen zugrundeliegen, können folgende Untersuchungsbereiche identifiziert werden:

- **Wortschreibungen:** Schreibungen von Wörtern, die sich systematisch herleiten lassen (Kernwortschreibung) oder nicht oder nur bedingt systematisieren lassen (periphere Schreibungen einschl. Fremdwortschreibungen); hier ist u.a. das angenommene Verhältnis von gesprochener und geschriebener Wortform zentral für die Ausrichtung der Forschung.
- **Wortübergreifende Schreibungen:** Graphematische Markierungen von Wörtern, die sich aus syntaktischen Zusammenhängen ergeben (Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung).
- **Interpunktion:** Rezeptions- und produktionsorientierter Gebrauch von Interpunktionszeichen.

Diese Forschungsbereiche interessieren aktuell vor allem im Hinblick auf die Gegenstandsmodellierung, den Lernerfolg sowie die (kognitiven) Dispositionen der Lehrenden und Lernenden.

Ein anhaltend stark ausgeprägtes Forschungsinteresse ist für den Schriftspracherwerb zu beobachten, weshalb dieser Bereich in einem gesonderten Beitrag (s. Jagemann/Weinhold in diesem Band) vorgestellt wird. Aus Gegenstandsperspektive muss die getrennte Darstellung der Forschungen zu Schriftspracherwerb und Orthographie jedoch als ‚künstliche‘ Trennung erscheinen, denn, wie die weiteren Kapitel dieses Beitrags zeigen, können die regelhaften, ‚orthographischen‘ Strukturen des deutschen Schriftsystems Schreibanfängerinnen und Schreibanfänger

von Anfang an zugänglich sein und sind nicht auf die initiale Zuordnung von Phomenen zu Graphemen beschränkt. Zur Darstellung der umfangreichen Forschungsschwerpunkte bezieht sich dieser Beitrag dennoch vorrangig auf Untersuchungen zu Orthographieunterricht, -lernen und -lehren nach Klasse 3. Die folgenden Ausführungen zur historischen Entwicklung (vgl. Kap. 2) und zum aktuellen Stand der Forschung (vgl. Kap. 3 und 4) offenbaren, dass Untersuchungen zur Vermittlung von Orthographie und Interpunktion nicht nur Überschneidungen zur Schriftspracherwerbsforschung zeigen, sondern sowohl mit der Grammatik- als auch der Lesedidaktik eng verknüpft sind.

## 2. Historische Betrachtung

Ausführungen zur Geschichte der Orthographiedidaktik bzw. -methodik (vgl. ausführlich: Ossner 2006, 2010; Reiig 2015) kommen nicht ohne einen Blick in die Geschichte der schriftlinguistischen Forschung aus, denn in weiten Teilen und über viele Jahrzehnte hinweg gibt es zwischen beiden Disziplinen eine große Nähe, beginnend mit Adelung (1732-1806), „der mit seinen grammatischen und orthographischen Schriften explizit auf die Unterweisung in den Schulen zielt“ (Ossner 2010, 47). In dieser Tradition blieb orthographietheoretische Grundlagenforschung entweder gänzlich aus – oder wurde zugleich mit Fragen der Lernbarkeit von Orthographie und Interpunktion verknüpft. Schriftsprache war deshalb bis ins 20. Jahrhundert hinein – seit dieser Zeit vor allem durch den Einfluss der von Saussure geprägten Sprachwissenschaft, die Schrift als „Verkleidung“ (Saussure 1931/1967, 35) des Gesprochenen betrachtete – kein ernstzunehmender Forschungsgegenstand der Linguistik, sondern einzig für die Unterrichtspraxis relevant.

Die Diskussion, wie das Rechtschreiblernen am besten unterstützt werden kann, wurde im 20. Jahrhundert zunächst durch verschiedene Strömungen geprägt: durch die Orientierung am Wortbild, am phonetischen Wort oder an der Schreibbewegung (vgl. Ossner 2006, 360). Erst mit den Veröffentlichungen von Riehme seit 1974 werden vermittelnde Positionen möglich, denn er betrachtet neben den linguistischen Grundlagen der Orthographie (= Sachorientierung) lernpsychologische Komponenten (= Lernerorientierung) als Basis unterrichtlich angeleiteter Lernprozesse (vgl. Riehme 1986). Demgegenüber stehen in dieser Zeit (ausschließlich in Westdeutschland) eher pädagogisch ausgerichtete Ansätze zum Rechtschreiblernen, die den Diskurs um offene Unterrichtsformen aufgriffen. In dieser Folge sind Veröffentlichungen zum Spracherfahrungsansatz (vgl. Brügelmann seit 1983) und auf selbständiges Lernen setzende Methoden wie *Lesen durch Schreiben* (Reichen seit 1982) entstanden und breit rezipiert worden. Ebenfalls sehr einflussreich auf Theorie und Praxis des Rechtschreibunterrichts und die Erforschung orthographischer Lernprozesse waren in dieser Zeit Modellierungen von Entwicklungsphasen für den Lese- und Schreiberwerb.

Unter dem Einfluss andauernder Überlegungen zur Reform der Orthographie hat sich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts die Situation in der schriftlinguistischen Forschung grundlegend geändert. Die spezifischen Gesetzmäßigkeiten des Schriftsystems werden seit Mitte der 1980er Jahre intensiv untersucht und beschrieben (für die Orthographie: vgl. Eisenberg seit 1983, Günther seit 1988, Maas seit 1992; für die Interpunktion: Bredel seit 2008). Die Orthographiedidaktik kann damit derzeit auf ein solides sachanalytisches Fundament zurückgreifen, auf dem Analyse und Modellierung orthographischer Lehr-Lern-Prozesse (vgl. z.B. Röber-Siekmeier 1993 und 1999; Bredel 2009; Hinney 2015) aufbauen kann. In dieser Folge entwickelte sich in den letzten Jahren eine Rechtschreibdidaktik, die sich mit Ossner (2011) so zusammenfassen lässt: „Heute setzt man auf die sprachanalytische Tätigkeit des Kindes, das das System entdecken soll“ (ebd., 59). Besonders hervorhebenswert ist an dieser Entwicklung, dass zum einen die Entwicklung didaktischer Modelle von einer konsequenten Orientierung am Geschriebenen als einem eigenständigen Sprachsystem ausgeht. Zum anderen wird die Trennung zwischen Schriftsprach- und Orthographieerwerb weitestgehend zugunsten einer Perspektive auf Schriftspracherwerb als Orthographieerwerb (vgl. Krauß 2014) aufgehoben, sodass schon Schrifthanfängerinnen und Schrifthanfängern Einsicht in Regularitäten des Kernbereichs des Schriftsystems ermöglicht wird.

### **3. Aktueller Stand der Forschung**

Das thematische Spektrum im Bereich der Erforschung orthographischen Lehrens und Lernens ist sehr weit. Es reicht von der Modellierung orthographischer Kompetenz (vgl. 3.1) über die Ermittlung von Orthographie- und Interpunktionsleistungen in unterschiedlichen Erwerbsphasen (vgl. 3.2) bis zur Wirksamkeitsprüfung von Unterricht bzw. einzelner seiner Faktoren (vgl. 3.3) sowie der Erforschung der fachlichen und fachdidaktischen Expertise von Lehrkräften (vgl. 3.4). Schwierige bzw. gestörte Lernentwicklungen bilden zwar ebenfalls einen Forschungsbereich, der Fragen der Orthographiedidaktik berührt, sie werden jedoch in dem Beitrag von Jagemann/Weinhold in diesem Band ausführlich besprochen.

#### **3.1 Theoretische Modellierungen von Orthographie- und Interpunktionskompetenz**

Ein Forschungsbereich widmet sich der theoretischen Entwicklung und empirischen Validierung von Kompetenzmodellen. Auf ihrer Basis werden Untersuchungen zu Orthographie- und Interpunktionsleistungen (s. 3.2) konzipiert und evaluiert sowie Modelle für das Lehren und Lernen entwickelt, praktisch erprobt und empirisch überprüft (s. dazu 3.3).

Wie unterschiedlich Modellierungen von Orthographie- und Interpunktionskompetenz in der Forschung in Abhängigkeit von der schrifttheoretischen und -didaktischen Fundierung aussehen, soll an zwei empirisch validierten Modellen gezeigt

werden, die die Testkonstruktionen aktueller Leistungsstudien fundieren: zum einen am *sprachsystematischen Kompetenzmodell* der Längsschnittstudien des Nationalen Bildungspanels (NEPS), zum anderen an *Kompetenzstufenmodellen*, auf denen die Untersuchungen des IQB basieren.

Blatt und Frahm (2013) stellen im Rahmen der NEPS-Studien ein sprachsystematisches Kompetenzmodell vor, das auf den schrifttheoretischen Forschungsergebnissen nach Eisenberg und den darauf bezogenen didaktischen Forschungen Hinneys (seit 1997) fußt. Rechtschreibkompetenz wird hier als fünfdimensionale Struktur modelliert, die sich aus den grundlegenden Prinzipien (phonographisch-silbisch, morphologisch, wortübergreifend) des deutschen Schriftsystems sowie der Unterscheidung eines regelhaften Kern- und eines wenig systematischen Peripheriebereichs ergibt. Mithilfe der fünf Teilkompetenzen werden differenzierte Einblicke in den Aufbau schriftsystematischer Kompetenz möglich.

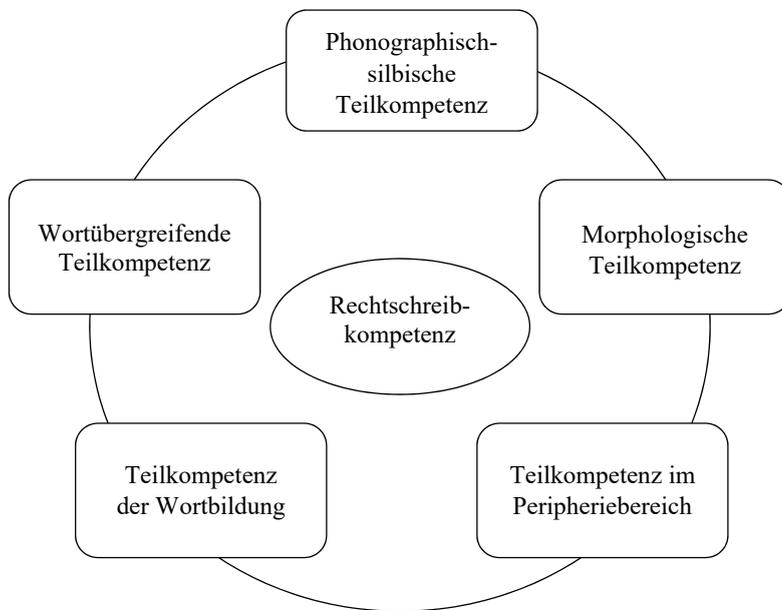


Abb. 1: Fünfdimensionale Kompetenzstruktur als Rahmenkonzept der NEPS-Studien (aus: Blatt/Prosch 2016, 116)

Demgegenüber beziehen sich die Testkonstruktionen des IQB auf *Kompetenzstufenmodelle*: Die orthographische Kompetenz wird über Kompetenzniveaus abgebildet (vgl. Bremerich-Vos et al. 2017 für Jahrgang 4; Becker-Mrotzek et al. 2016 für Jahrgang 9). Zur Einordnung der Schülerleistungen in Klasse 4 werden fünf, für die der Klasse 9 sechs Kompetenzstufen angesetzt, die anhand von Fehlerlupenstellen in den Testwörtern und anzuwendenden Rechtschreibstrategien jeweils inhaltlich bestimmt und nach Mindest-, Regel- und Optimalstandards klassifiziert werden. Das Kompetenzstufenmodell für den Primarbereich konstituiert sich über

die in Schriftspracherwerbsmodellen grundlegende Unterscheidung einer *alphabetischen* von einer *orthographischen Stufe*. Dementsprechend wird für die niedrigsten Kompetenzstufen der IQB-Untersuchungen in Jahrgang 4 eine primäre Orientierung an Phonem-Graphem-Korrespondenzen angesetzt, während in den Folgestufen eine zunehmende Beherrschung orthographischer Markierungen, z.B. Dehnungs- und Schärfungsschreibungen, Merkelemente, morphologische Schreibungen und Substantivgroßschreibung, zentral ist (vgl. Böhme/Engelbert/Weirich 2017, 25). Im Unterschied zur systemorientierten Beschreibung rechtschriftlicher Kompetenz im NEPS-Modell erfolgt die Klassifizierung der IQB-Kompetenzstufen für den Primarbereich in Orientierung am amtlichen Regelwerk und an darauf bezogenem Regel- und Strategiewissen. Im Fokus der Modellierung orthographischer Kompetenz für Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse (IQB-Bildungstrend 2015) stehen „anspruchsvollere orthografische Phänomene wie etwa die Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung sowie die Zeichensetzung“ (Böhme/Schpolowski 2016, 24). Überdies werden im Bereich der speziell auf die Wortschreibung bezogenen Kompetenzstufen einzelne Elemente graphematischer Forschung, etwa in Form von Verweisen auf phonographische, silbische und morphologische Schreibungen, aufgegriffen (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2016, 64f.). Wortübergreifende Schreibungen werden in Orientierung an den Normen des amtlichen Regelwerks modelliert.

Kompetenzmodellierungen liegen nicht nur als Basis für Leistungstests vor, sondern ebenso für die Modellierung orthographischen Lehrens und Lernens. Sie werden insbesondere für den Aufbau der Wortschreibungskompetenz (z.B. Röber 2009; Bredel 2010a; Hinney 2015; Naumann 2015) diskutiert. Da diese i.d.R. im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb stehen, kommen sie in Jagemann/Weinhold in diesem Band vor. Im Bereich wortübergreifender Schreibungen wurden unter dem Einfluss graphematischer Forschungen didaktische Vorschläge, z.B. zur syntaxorientierten Vermittlung der satzinternen Großschreibung (vgl. Funke 1995; Röber-Siekmeyer 1999), entwickelt. Ein graphematisch orientierter Blick auf das gesamte Interpunktionssystem ist seit Bredel (2008) möglich, sodass sich didaktische Zugänge zu einer funktionalen Betrachtung der Interpunktion im Unterricht entwickeln. Die Forschung zur Interpunktionsdidaktik beschäftigt sich derzeit u.a. mit einer Abkehr von einem traditionell auf Regellernen ausgerichteten Unterricht und mit Möglichkeiten der funktionalen Erarbeitung des Interpunktionssystems aus der Perspektive des Lesens und Schreibens (für einen Überblick: vgl. Olsen/Hochstadt/Colombo-Sheffield 2016).

### **3.2 Forschungen zu Orthographie- und Interpunktionsleistungen**

In diesem Abschnitt sollen knapp Ergebnisse aktueller Studien vorgestellt werden, um einen Eindruck davon zu vermitteln, wie erfolgreich Schülerinnen und Schüler in Deutschland im Bereich des orthographischen und interpunktionsbezogenen Lernens derzeit sind. Den Erhebungen und Ergebnisdarstellungen der hier aufgeführten Studien liegen unterschiedliche Testkonstrukte (vgl. 3.1) zugrunde und sie sind hinsichtlich ihrer Aussagekraft aufgrund teilweise fehlender

Repräsentativität mit Einschränkungen zu betrachten. Trotzdem geben sie einen Überblick über orthographische und interpunktionsbezogene Leistungen von Schülerinnen und Schülern verschiedener Klassenstufen.

Die Veröffentlichungen der IQB-Bildungstrends dokumentieren die Erfüllung der Bildungsstandards für Jahrgang 4 und 9 (zur theoretischen Rahmung: vgl. 3.1). Der Bericht für die ca. 30.000 Viertklässlerinnen und Viertklässler, die 2016 getestet wurden, belegt, dass 53,9% von ihnen die Anforderungen der KMK-Regelstandards (Kompetenzstufe III) für den orthographischen Teilbereich erfüllen, für 22,1% konnten nur Leistungen unter der Kompetenzstufe II ermittelt werden, sie verfehlen damit die Mindestanforderungen (vgl. Weirich et al. 2017, 133). Im Vergleich zum ersten IQB-Bericht 2011 stellen diese Ergebnisse „eine signifikant negative Veränderung“ (ebd., 138) dar.

Der Bildungstrend des IQB für Schülerinnen und Schüler, die 2015 die 9. Klasse besuchten, ermittelte folgende Werte: 66% der Getesteten erreichen mindestens den Regelstandard für den Mittleren Schulabschluss (ab Kompetenzstufe III), 14% genügen nicht den Mindestanforderungen (Kompetenzstufen Ia und Ib), wobei die Unterschiede zwischen einzelnen Bundesländern und Schülerinnen und Schülern einzelner Schulformen groß sind (vgl. Hoffmann/Böhme 2016, 136ff.). Der Vergleich zwischen 2009 und 2015 (ausschließlich Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) zeigt eine leichte, nicht signifikante Erhöhung des Anteils derjenigen, die die Regelstandards erreichen (vgl. ebd., 143ff.).

Daten, die auf einen Vergleich der orthographischen Leistungsentwicklung abzielen, liegen außerdem mit den IGLU-E-Erhebungen von 2001 und 2006 vor (vgl. Kowalski et al. 2010). Danach verbesserten sich die 2006 getesteten Viertklässlerinnen und Viertklässlern um 6,5 Prozentpunkte gegenüber der Kohorte von 2001 (vgl. ebd., 35ff.).

Zu etwas anderen Ergebnissen gelangen die nichtrepräsentativen Studien von Steinig et al. (2009) bzw. Steinig/Betzel (2014), die Texte von Viertklässlerinnen und Viertklässlern aus den Jahren 1972, 2002 und 2012 untersuchten. Danach ist die Gesamtfehlerzahl von 1972 bis 2001 um 77 % gestiegen, wobei sie sich vor allem in der Gruppe der Rechtschreibschwächsten deutlich vergrößerte. Zwischen 2002 und 2012 stieg die Fehlerzahl noch einmal um 38% (vgl. Steinig/Betzel 2014), wobei der größte Zuwachs im Bereich der syntaktischen Fehler (insbesondere: Fehler in der satzinternen Großschreibung), gefolgt von Fehlern bei der Markierung der Vokalquantität (38%) liegt (vgl. ebd., 366).

Weitere Einblicke in Fehlerschwerpunkte liefern die echten Längsschnittstudien des Nationalen Bildungspanels (NEPS), die auf einer repräsentativen Stichprobe basieren. Für Jahrgang 5 konnte eine durchschnittliche Lösungshäufigkeit der regelhaften Wortschreibungen (des Kernbereichs) zwischen 78% und 83% ermittelt werden (vgl. Blatt/Prosch/Frahm 2016, 61). In Klasse 5 treten die größten Probleme bei Wörtern mit <ie>, mit morphologisch bedingten Silbengelenk- und Um-

lautschreibungen sowie mit Dehnungs-⟨h⟩ auf, wobei geläufigere Wörter häufiger richtig geschrieben werden als weniger geläufige. Den Siebtklässlerinnen und Siebtklässlern fällt insbesondere die Großschreibung syntaktischer Konversionen schwer (vgl. Blatt/Frahm 2013, 29ff.).

Speziell zur Lernentwicklung von Klasse 5 bis 7 im Bereich der satzinternen Großschreibung liegen mit Betzel (2015) ebenfalls Daten aus einem echten Längsschnitt vor. Das Forschungsdesign und die Ergebnisse dieser Studie sind in Kapitel 4 dargestellt.

Für die Erfassung der Interpunktionsleistungen liegen relativ wenige empirische Studien vor, die meisten beziehen sich auf die Kommasetzung (z.B. Afflerbach 1997; Melenk 1998; Metz 2005; Müller 2007; Sappok 2011; Krafft 2016). Als ein übergreifendes Ergebnis lässt sich festhalten, dass das im Unterricht vermittelte Wissen zur Kommasetzung kaum Einfluss auf die Kommatierungsleistungen der Schülerinnen und Schüler zu haben scheint. So zeigt die breit rezipierte Studie von Afflerbach (1997), dass in den Schülertexten der Grundschule von Klasse 2 zu Klasse 4 die Anzahl der Kommas und die Anzahl der richtig gesetzten Kommas in Aufsätzen zunimmt (vgl. Afflerbach 1997, 67), obwohl dieses Zeichen noch nicht Gegenstand des Unterrichts war. Im Begründungsverhalten der Schülerinnen und Schüler zeigt sich eine Entwicklung von der Formulierung von Eigenregeln (Klasse 3/4), die in Klasse 7/8 von unterrichtlich vermittelten Fremregeln abgelöst werden. In Klasse 9/10 lässt die Fähigkeit, die Kommasetzung syntaktisch und fachsprachlich zu begründen, nach (vgl. ebd., 229f.). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Müller (2007): Die im Unterricht häufig favorisierte syntaktische Fundierung der Kommasetzung wird von den Schülerinnen und Schülern (der Klassen 8, 10 und 12 an Gymnasien) eher wenig beachtet. Dass Grammatikkenntnisse kaum einen Einfluss auf die Kommasetzungsfähigkeit haben, belegen außerdem die Studien von Melenk (1998) und Metz (2005).

In der Sekundarstufe II bleibt die Kommasetzung die gravierendste Fehlerquelle, Pießnack/Schübel (2005) ermittelten dies an 333 Aufsätzen von Brandenburger Abiturientinnen und Abiturienten. Insbesondere fällt der sehr hohe Anteil (ca. 60%) fehlender Satzgrenzenkommas (insbesondere in Satzgefügen und speziell bei der Abtrennung von Attributsätzen) auf (vgl. ebd., 58f.). Das fehlende Komma bleibt auch bei Lehramtsstudierenden die Hauptfehlerquelle in der Kommasetzung (vgl. Krafft 2016).

Einzelne Studien wenden sich dem Erwerb anderer Interpunktionszeichen zu, so z.B. Bredel (2010b) dem Ausrufezeichen und Mesch (2016) dem Semikolon. Die Gruppe der syntaktischen Interpunktionszeichen (Punkt, Komma, Semikolon, Doppelpunkt) unter Rezeptionsperspektive betrachtet Esslinger (2014). Sie weist in ihrer Studie mit Achtklässlerinnen und Achtklässlern nach, dass gute Leserinnen und Leser über eine gute rezeptionsbezogene Interpunktionskompetenz verfügen, denn sie können Interpunktionszeichen beim Lesen sicher auswerten.

Möglichen Zusammenhängen zwischen Rechtschreibleistungen und dem migrationsbedingten Sprachhintergrund gehen einzelne (Teil-)Studien nach, wobei als

zentrales Ergebnis zu vermerken ist, dass es i.d.R. keine auffälligen Unterschiede in den Orthographieleistungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationsgeschichte gibt, wenn erstere in Deutschland aufgewachsen und zur Schule gegangen sind (vgl. z.B. Siebert-Ott/Anselm/Jansa 2015, 393f.). Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangen Betzel/Steinig (2013) auf der Grundlage der Untersuchung von Texten aus Klasse 4: „Mehrsprachigkeit ist [...] für die Anzahl der Rechtschreibfehler – im Gegensatz zur sozialen Schichtzugehörigkeit – statistisch ohne Bedeutung“ (ebd., 161).

### 3.3 Wirksamkeitsstudien

Mit Blick auf Qualitätskriterien für Interventionsstudien (Stichprobengröße, Vergleichsbedingung, Durchführungsbedingungen usw.) besteht zurzeit noch ein großes Forschungsdesiderat im Bereich der Wirksamkeitsprüfung unterschiedlicher Konzeptionen zum Rechtschreiblernen. Für die syntaxbasierte Großschreibung liefert die Studie von Wahl/Rautenberg/Helms (2011) für die Grundschule belastbare Ergebnisse (vgl. Jagemann/Weinhold in diesem Band). Für die Jahrgänge 5 und 6 liegen mit Gaebert (2013) und Melzer (2011) Wirksamkeitsstudien vor, die zwar nicht allen Qualitätsansprüchen an Interventionsstudien genügen, aber dennoch aufschlussreiche Ergebnisse zu den Vorteilen einer syntaxorientierten Vermittlung der satzinternen Großschreibung gegenüber einer wortartenbezogenen Herangehensweise liefern. Diese beiden Studien stützen sich ausschließlich auf quantitative Daten, die Aufschluss über die Effektivität der gewählten Vermittlungspraxis im Hinblick auf die Entwicklung der Rechtschreibleistungen und der „orthographischen Rezeption“ (nur Melzer 2011) geben sollten. Auch wenn die grundsätzliche konzeptionelle Ausrichtung in beiden Unterrichtsversuchen übereinstimmt, unterscheidet sich das unterrichtliche Vorgehen insofern, als dass Gaebert ihre Intervention auf die didaktischen Vorschläge Röber-Siekmeiers (1999) stützt und damit Treppengedichte sowie die Adjektivattributprobe im Mittelpunkt der Intervention standen, während Melzer auf die von Funke entwickelten OSKAR-Aufgaben zurückgreift, die auf eine Auseinandersetzung mit syntaktischen Strukturen durch syntaktische Kontrastierung zielen (vgl. Funke 2005).

Zur Wortschreibung haben Bangel und Müller (2018) die Wirksamkeit eines schriftstrukturell orientierten Rechtschreibunterrichts in Klasse 5 überprüft. Anlage und Ergebnisse dieser Studie sind in Kapitel 4 skizziert. Weitere Studien, die sich im Rahmen von kleineren Unterrichtsversuchen der Evaluation von schriftstrukturorientierten Wortschreibungskonzepten angenommen haben, finden sich ausschließlich für die Grundschule (vgl. Krauß 2014; Hein 2015).

Im Bereich der Interpunktion besteht zurzeit die wohl größte Forschungslücke im Hinblick auf Wirksamkeitsstudien. Hier liegen vor allem einzelne Studien zur Kommasetzung vor: Während sich Metz (2005) in ihrem Forschungsdesign stark an Melenk (1998) orientiert und die Auswirkungen eines auf der Vermittlung von Grammatikwissen basierenden Unterrichts zur Kommasetzung als „grammatisches Prinzip“ auf die Interpunktionsleistungen von Schülerinnen und Schülern

in Jahrgang 8 untersucht, fokussiert Sappok (2011) im Rahmen von drei Unterrichtsversuchen in den Jahrgängen 3, 4 und 6 einen „prosodisch-quantitativen Ansatz zur Kommasetzung“ (ebd., 337).

### **3.4 Fachliche und fachdidaktische Expertise von Lehrkräften**

Angestoßen durch empirische Befunde anderer Fachdidaktiken zum Einfluss des fachbezogenen Professionswissens der Lehrperson auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern widmet sich auch die Forschung zur Orthographie- und Interpunktionsdidaktik zunehmend Fragen der Lehrerinnen- und Lehrerexpertise (vgl. v.a. Hofmann 2008; Corvacho del Toro 2013; Jagemann i.V.). Einen weiteren Impuls für diese Entwicklung liefern die aufgezeigten Schwierigkeiten der empirischen Evaluation didaktischer Modellierungen und Konzeptionen (s. 3.3): Dass viele der vorliegenden Wirksamkeitsstudien keine der existierenden didaktischen Konzeptionen (v.a. zum Schriftsprachlernen in der Grundschule) als eindeutig erfolgreicher als andere ausweisen konnten, wird u.a. damit in Verbindung gebracht, dass sich einige Einflussgrößen der Konzeptumsetzung methodisch nur schwer bzw. mit großem Aufwand kontrollieren lassen. Zu einem dieser ‚blinden Flecke‘ werden das Wissen und die fachbezogenen Überzeugungen der Lehrperson gezählt, die ihr konkretes Handeln im Rechtschreibunterricht begründen. Die an das fach- bzw. domänenspezifische Wissen (angehender) Orthographielehrender gerichteten Forschungsfragen werden bisher v.a. im Zusammenhang mit dem Erstschreibunterricht und dem darin zentralen Erlernen der Wortschreibung gestellt, weshalb dazu auf den Beitrag von Jagemann/Weinhold in diesem Band verwiesen wird. Als Beispiel einer didaktisch und forschungsmethodisch aufschlussreichen Studie soll in Kapitel 4 Jagemanns Untersuchung des graphematischen und didaktischen Wissens von Lehramtsstudierenden vorgestellt werden.

Systematische Untersuchungen der fachlichen und fachdidaktischen Wissensbestände Lehrender in solchen Bereichen wie der satzinternen Großschreibung und der Zeichensetzung liegen u.W. bisher nicht vor.

## **4. Exemplarische Studien**

### **4.1 Bangel/Müller (2018a) – eine Interventionsstudie zum orthographischen Lernen durch Zugang zur Schriftstruktur in Jg. 5**

Die Interventionsstudie von Bangel/Müller (2018a) geht der Frage nach, ob und wie Fünftklässlerinnen und Fünftklässler von einem Rechtschreibunterricht profitieren, der den Lerngegenstand *Schrift* so vorstrukturiert, dass die Lernenden Einsicht in die Regularitäten der Wortschreibung gewinnen können. Dazu wurden 15 Klassen im Schuljahr 2015/16 nach einem schriftstrukturorientierten Konzept unterrichtet. Als Vergleichsklassen dienten 10 Klassen, die schulbuchorientiert an den gleichen Rechtschreibbereichen gearbeitet haben. Die Lehrkräfte der Interventionsklassen gestalteten den Unterricht auf der Grundlage von Fortbildungen und dem zur Verfügung gestellten Material. Als Leitfaden für den Rechtschreib-

unterricht fungierte ein Schülerarbeitsheft, das Aufgaben zum Entdecken phonographisch-silbischer und morphologischer Regularitäten der Wortschreibung enthielt (vgl. Bangel/Müller 2018b). Zur Überprüfung der Wirksamkeit der Intervention wurde ein für die Studie entwickelter Rechtschreibtest (HRT 5) zu drei Testzeitpunkten eingesetzt. Die Prüfung der Interventionseffekte erfolgte mittels einer multivariaten Kovarianzanalyse (MANCOVA). Darüber hinaus wurden qualitative Daten mit einer Teilstichprobe erhoben, mit denen überprüft werden sollte, ob das erworbene Wissen auf Anwendungssituationen (freie Schreibungen) transferierbar ist und ob sich die Intervention auf das metakognitive Wissen der Lernenden auswirkt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Interventionsgruppe sowohl direkt im Anschluss an die Intervention als auch vier Monate später signifikant größere Lernfortschritte in der Wortschreibung aufweist als die Kontrollgruppe. Besonders bemerkenswert ist die Lernentwicklung des unteren Leistungsquartils (vgl. Bangel/Müller 2018c).

#### **4.2 Betzel (2015) – eine Längsschnittstudie zur Lernentwicklung im Bereich der satzinternen Großschreibung in Klasse 5-7**

Im Mittelpunkt der Längsschnittstudie von Betzel (2015) steht die Frage, „welche Erwerbsfortschritte sich bei Lernenden verschiedener Leistungsgruppen von der fünften bis zur siebten Klasse für die *satzinterne Großschreibung* feststellen lassen“ (ebd., 302). Die Stichprobe umfasst 155 Lernende aus vier Leistungsgruppen. Die Lernentwicklungen in der satzinternen Großschreibung wurden mit Blick auf ausgewählte Fehlerschwerpunkte mithilfe eines Echtwort- und Pseudowort-Lückendiktats überprüft, das zum Ende jedes Schuljahres eingesetzt wurde. Die statistische Prüfung erfolgte mittels einer mehrfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung. Darüber hinaus wurden mit einer Teilstichprobe (N=20) leitfadengestützte Interviews zu einem fiktiven Schülertext mit Fehlern in der satzinternen Großschreibung geführt. Die qualitativen Daten wurden kategorienbasiert im Hinblick auf die Fehlererkennung und den gewählten Erklärungsansatz ausgewertet. Für die Gesamtgruppe zeigt die Studie einen diskontinuierlichen Erwerbsverlauf, denn die Leistungsentwicklung erfolgt fast ausschließlich in der 6. Klassenstufe. Dies gilt besonders für die schwächeren Leistungsgruppen, denen es Schwierigkeiten bereitet, Abstrakta, suffigierte Substantive und insbesondere Substantivierungen großzuschreiben. Für die Hälfte der Getesteten verläuft die Lernentwicklung erfolgreich. Die besten Schreiberinnen und Schreiber der Stichprobe schreiben in Klasse 7 nur noch sehr selten Substantivierungen, die insgesamt die größte Fehlerquelle bilden, klein (vgl. ebd., 302ff.). Mit Blick auf die qualitativen Daten ist der Befund bedeutsam, dass die schwächsten Rechtschreiberinnen und Rechtschreiber keine syntaxorientierten Erklärungen der Großschreibung vornehmen und ein sehr eingeschränktes Strategierepertoire aufweisen, während die leistungsstärkste Gruppe die Schreibungen zunehmend syntaktisch erklärt und flexibel mit unterschiedlichen Strategien zur Identifizierung nominaler Kerne umgehen kann (vgl. ebd., 306).

### 4.3 Jagemann (i.V.) – eine explorative Studie zum schriftsystematischen Wissen und zu schriftsystematischen Professionalisierungsprozessen von Lehramtsstudierenden

Jagemann (i.V.) untersucht in einer explorativen Quasi-Mixed-Methods-Studie in einem einsträngigen Transferdesign das schriftstrukturelle Wissen von 88 Lehramtsstudierenden im Bachelor-Studium sowie dessen Beeinflussbarkeit durch universitäre Lehrveranstaltungen (vgl. u.a. Jagemann/Weinhold 2017). Um Einblicke in Umfang, inhaltliche Struktur und Veränderbarkeit des professionellen Wissens der angehenden Lehrenden zu gewinnen, entwickelte Jagemann ein Modell graphematischen und graphematikdidaktischen Wissens. In ihrer Hauptuntersuchung erhob sie auf der Basis eines Fragebogens mit offenen und geschlossenen Aufgaben das graphematische Wissen am Ende des 3. Bachelor-Semesters (t1) und am Ende des 4. Bachelor-Semesters (t2), nachdem eine Vorlesung speziell zur Orthographie/Graphematik besucht wurde. Die Datenauswertung mithilfe eines inhaltsanalytischen Verfahrens fokussiert auf die Ergebnisse zum silbeninitialen <h> und zur Auslautverhärtung und lässt u.a. darauf schließen, dass ein gelingender Transfer graphematischer Wissensbestände auf didaktische Anforderungssituationen explizit schriftsystematischer Ausbildungsinhalte bedarf (vgl. Jagemann/Weinhold 2017, 43).

## 5. Desiderate

In den vorangegangenen Ausführungen wurde deutlich, dass die orthographiedidaktische Forschung weiterhin von Fragestellungen zum orthographischen Lehren und Lernen in der Grundschule dominiert wird, was insofern verständlich ist, da der Schriftspracherwerb die entscheidende Weichenstellung für erfolgreiches, auch weiterführendes, Rechtschreiblernen ist. Es kann trotzdem ein grundlegender Bedarf an Untersuchungen für die Sekundarstufen konstatiert werden. Im Weiteren möchten wir einzelne Desiderate aufzeigen, die uns für das *gesamte* Forschungsfeld bedeutsam erscheinen:

- (1) Es fehlen nach wie vor allgemein anerkannte Kompetenzmodelle zum betrachteten Gegenstandsbereich, was die Vergleichbarkeit empirischer Ergebnisse einschränkt. Die Entwicklung theoretischer Rahmenkonzepte, die die Systematik des Gegenstands und darauf ausgerichtete Aneignungsprozesse stimmig aufeinander beziehen, steht daher weiterhin aus.
- (2) Es fehlen aussagekräftige Interventionsstudien, die sich den hohen methodologischen Anforderungen dieses Untersuchungsformats stellen, um die Wirksamkeit didaktischer Konzeptionen unter Kontrolle der Rahmenfaktoren erfassen zu können.
- (3) Wünschenswert sind zudem Forschungen, die sich der Untersuchung von Zusammenhängen zwischen dem Rechtschreib- und dem Lesenlernen in unterschiedlichen Erwerbsphasen (früher Schriftspracherwerb – weiterführende Lese- und Orthographieentwicklung) widmen.

- (4) Weiterführende Erkenntnisse zur Bedeutung der orthographiebezogenen Lehrerinnen- und Lehrerexpertise sind von Studien zu erwarten, die sich (beispielsweise über den Einsatz von Videovignetten) stärker dem Lehrerhandeln bzw. der praxiswirksamen Kompetenz (Performanz) der Lehrkräfte zuwenden.
- (5) Es zeigen sich zudem Forschungslücken für einzelne Teilbereiche, etwa für die Kompetenzentwicklung und Modellierung von Lehr-Lern-Prozessen im Bereich der Fremdwortschreibung oder für die am Gesamtsystem orientierte Interpunktionsdidaktik.

## 6. Kommentierte Literaturempfehlungen

*Bredel/Müller/Hinney (2010): Schriftsystem und Schriffterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch.*

Der Sammelband führt strukturfunktionale, sprachdidaktische und erwerbsbezogene Befunde zusammen, sodass ein Überblick über Struktur und lese- und schreibbezogene Funktionen des deutschen Schriftsystems als Grundlage für didaktische Modellierungen einer sachlogischen Schriftaneignung gegeben wird.

*Bredel/Reißig (Hrsg.) (2015): Weiterführender Orthographieerwerb.*

Dieser Sammelband bietet einen umfassenden Überblick über konzeptionelle Grundlagen, Erwerbs- und Vermittlungsmodelle mit Blick auf das gesamte Spektrum des Orthographieunterrichts in der Sekundarstufe I.

*Rautenberg/Helms (Hrsg.) (2017): Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven.*

Dieser Band ist im Rahmen einer gleichnamigen Tagung entstanden und stellt aktuelle Studien zum Orthographieerwerb und zur Verzahnung von fachwissenschaftlichen Theorien und didaktischen Konzeptionen vor.

### Literatur:

Afflerbach, Sabine (1997): Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Bangel, Melanie/Müller, Astrid (2018a): Orthographisches Lernen durch Zugang zur Schriftstruktur. Ergebnisse einer Interventionsstudie in Klasse 5. In: Unterrichtswissenschaft. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0015-y> (letzter Zugriff: 01.08.2018).

Bangel, Melanie/Müller, Astrid (2018b): Wörtern und Sätzen auf der Spur. Mein Rechtschreibheft. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Bangel, Melanie/Müller, Astrid (2018c): Strukturorientiertes Rechtschreiblernen. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Wortschreibung in Klasse 5 mit Blick auf schwache Lerner/-innen. In: Didaktik Deutsch, 45, 29-49.

Becker-Mrotzek, Michael/Böhme, Katrin/Bulut, Necle/Hunger, Susanne/Jost, Jörg/Mörs, Michaela/Possmayer, Miriam/Schipolowski, Stefan/Stanat, Petra (2016): Integrierte

- Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In: Stanat, Petra et al. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, 47-70.
- Betzel, Dirk (2015): Zum weiterführenden Erwerb der satzinternen Großschreibung. Eine leistungsgruppendifferenzierte Längsschnittstudie in der Sekundarstufe I. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Betzel, Dirk/Steinig, Wolfgang (2013): Rechtschreibung bei ein- und mehrsprachigen Viertklässlern. In: Decker, Yvonne/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Zweitsprache Deutsch: Beiträge zu durchgängiger sprachlicher Bildung, 153-171.
- Blatt, Inge/Frahm, Sarah (2013): Explorative Analysen zur Entwicklung der Rechtschreibkompetenz im Rahmen der NEPS-Studie (Klassenstufe 5-7). In: Didaktik Deutsch, 34, 13-36.
- Blatt, Inge/Prosch, Anna (2016): Rechtschreibkompetenz in der Sekundarstufe I – Ausgewählte Ergebnisse aus der Längsschnittstudie Nationales Bildungspanel (NEPS). In: Krelle, Michael/Senn, Werner (Hrsg.): Qualitäten von Deutschunterricht. Stuttgart: Klett Fillibach, 109-138.
- Blatt, Inge/Prosch, Anna/Frahm, Sarah (2016): Erfassung der Rechtschreibkompetenz in der Längsschnittstudie „Nationales Bildungspanel“: Studiendesign und -ergebnisse. In: Mesch, Birgit/Noack, Christina (Hrsg.): System, Norm und Gebrauch – drei Seiten derselben Medaille? Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 53-72.
- Böhme, Katrin/Engelbert, Maria/Weirich, Sebastian (2017): Beschreibung der im Fach Deutsch untersuchten Kompetenzen. In: Stanat, Petra et al. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, 20-30.
- Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan (2016): Fachspezifische Beschreibung der untersuchten Kompetenzen. In: Stanat, Petra et al. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, 20-35.
- Bredel, Ursula (2008): Die Interpunktion des Deutschen. Ein kompositionelles System zur Online-Steuerung des Lesens. Tübingen: Niemeyer.
- Bredel, Ursula (2009): Orthographie als System – Orthographieerwerb als Systemerwerb. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 153, 134-154.
- Bredel, Ursula (2010a): Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden können. In: Praxis Deutsch, 221, 14-21.
- Bredel, Ursula (2010b): Strukturfunktionale und erwerbstheoretische Aspekte des Interpunktionssystems am Beispiel des Ausrufezeichens. In: Bredel, Ursula/Müller, Astrid/Hinney, Gabriele (Hrsg.): Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. Tübingen: Niemeyer, 259-275.
- Bredel, Ursula/Müller, Astrid/Hinney, Gabriele (2010): Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin/New York: de Gruyter.
- Bredel, Ursula/Reiðig, Tilo (Hrsg.) (2015): Weiterführender Orthographieerwerb. 2., korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

- Bremerich-Vos, Albert/Böhme, Katrin/Krelle, Michael/Weirich, Sebastian/Köller, Olaf (2017): Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. In: Stanat, Petra et al. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, 53-82.
- Brügelmann, Hans (1983): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Kempten: Kösel.
- Corvacho del Toro, Irene M. (2013): Fachwissen von Grundschullehrkräften. Bamberg: Univ. of Bamberg Press.
- Eisenberg, Peter (1983): Orthografie und Schriftsystem. In: Günther, Klaus B./Günther, Hartmut (Hrsg.): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Tübingen: Niemeyer, 41-68.
- Esslinger, Gesine (2014): Rezeptive Interpunktionskompetenz. Eine empirische Untersuchung zur Verarbeitung syntaktischer Interpunktionszeichen beim Lesen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Funke, Reinold (1995): Das Heben des Wortartschatzes. Nomen im Kontext sehen. In: Praxis Deutsch, 129, 57-60.
- Funke, Reinold (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Niemeyer.
- Gaebert, Désirée-Kathrin (2012): Zur Didaktik der satzinternen Großschreibung im Deutschen. Wortartbezogene Umwege und syntaktische Katalysatoren. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Günther, Hartmut (1988): Schriftliche Sprache. Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen. In: Raible, Wolfgang (Hrsg.): Zwischen Festtag und Alltag. Tübingen: Narr, 281-315.
- Hein, Christina (2015): Untersuchung von Unterrichtsbedingungen zu Erwerb und Entwicklung der Schriftkompetenz. Berlin: Logos.
- Hinney, Gabriele (1997): Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Ein fachdidaktischer Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlöseprozess. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Hinney, Gabriele (2015): Was ist Rechtschreibkompetenz? In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. 2., korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 191-225.
- Hoffmann, Lars/Böhme, Katrin (2016): Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch. In: Stanat, Petra et al. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, 131-153.
- Hofmann, Nicole (2008): Unterrichtsexpertise und Rechtschreibleistungen. Pädagogische Hochschule Heidelberg. Online verfügbar unter [http://opus.bsz-bw.de/phhd/volltexte/2008/7502/pdf/Unterrichtsexpertise\\_und\\_Rechtschreibleistung.pdf](http://opus.bsz-bw.de/phhd/volltexte/2008/7502/pdf/Unterrichtsexpertise_und_Rechtschreibleistung.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Jagemann, Sarah (i.V.): Über Notwendigkeiten und Schwierigkeiten schriftsystematischer Professionalität. Eine explorative Studie zur Genese schriftsystematischen Wissens von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch. Eingereichte und angenommene Dissertation, Leuphana Universität Lüneburg.

- Jagemann, Sarah/Weinhold, Swantje (2017): (Wie) nutzen angehende Lehrpersonen ihr schriftsystematisches Wissen in didaktischen Anforderungssituationen des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts? In: Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (Hrsg.): Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 24-46.
- Kowalski, Kerstin/Voss, Andreas/Valtin, Renate/Bos, Wilfried (2010): Erhebungen zur Orthographie in IGLU 2001 und IGLU 2006: Haben sich die Rechtschreibleistungen verbessert? In: Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Arnold, Karl-Heinz/Faust, Gabriele/Fried, Lilian/Lankes, Eva-Maria et al. (Hrsg.): IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Münster: Waxmann, 33-42.
- Krafft, Andreas (2016): „Einfach nach Gefühl ...“ Zur Interpunktionskompetenz von Lehramtsstudierenden am Beispiel des Kommas. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane/Colombo-Scheffold, Simona (Hrsg.): Ohne Punkt und Komma. Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück, 138-156.
- Krauß, Andrea (2014): Schriftspracherwerb als Orthographieerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Maas, Utz (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Reprint 2010. Tübingen: de Gruyter.
- Melenk, Hartmut (1998): Aspekte der Kommasetzung in der 8. Klasse. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. In: Didaktik Deutsch, 4, 43-61.
- Melzer, Florian (2011): Direktes Umgehen mit syntaktischen Strukturen – ein Unterrichtsansatz für die Sekundarstufe I. In: Noack, Christina/Ossner, Jakob (Hrsg.): Grammatikunterricht und Grammatikterminologie. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 79, 159-180.
- Mesch, Birgit (2016): Semikolon – zwischen Punkt und Komma? Comeback eines totgesagten sowie totgeschwiegenen Interpunktionszeichens. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane/Colombo-Scheffold, Simona (Hrsg.): Ohne Punkt und Komma. Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück, 446-475.
- Metz, Kerstin (2005): Grammatikkenntnisse – Kommasetzung. Eine empirische Studie über das Verhältnis von Grammatikkenntnissen und Kommasetzung bei Achtklässlern im Schulartenvergleich. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Müller, Hans-Georg (2007): Zum „Komma nach Gefühl“. Implizite und explizite Kommakompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Naumann, Carl Ludwig (2015): Die Architektur der Schrift im Deutschen ist asymmetrisch. Was bedeutet das für den Erwerb? In: Kruse, Norbert/Reichardt, Anke (Hrsg.): Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschul Kinder? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule. Berlin: Erich Schmidt, 67-79.
- Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane/Colombo-Scheffold, Simona (Hrsg.) (2016): Ohne Punkt und Komma. Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion. Berlin: RabenStück.
- Ossner, Jakob (2006): Geschichte der Didaktik des Rechtschreibens. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa: Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. 2., durchges. Aufl. Paderborn: Schöningh, 355-368.

- Ossner, Jakob (2010): Orthographie. System und Didaktik. Paderborn: Schöningh.
- Pießnack, Christian/Schübel, Adelbert (2005): Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten im Land Brandenburg. [https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/736/file/\\_Piessnack\\_Schuebel.pdf](https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/736/file/_Piessnack_Schuebel.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (Hrsg.) (2017): Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen. Empirische Befunde – didaktische Konsequenzen – Förderperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Reichen, Jürgen (1982): Lesen durch Schreiben. Zürich: Sabe.
- Reißig, Tilo (2015): Die Geschichte des Orthographieunterrichts im 19. und 20. Jahrhundert. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. 2., korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 48-80.
- Riehme, Joachim (1986): Grammatik/Orthographie. Zur Theorie und Praxis des Unterrichts. Berlin: Volk und Wissen.
- Röber, Christa (2009): Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Röber-Siekmeier, Christa (1993): Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht. Weinheim u.a.: Beltz.
- Röber-Siekmeier, Christa (1999): Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig u.a.: Klett.
- Sappok, Christopher (2011): Das deutsche Komma im Spiegel von Sprachdidaktik und Prosodieforschung. Münster: LIT-Verlag.
- Saussure, Ferdinand de (1931): Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft. Hrsg. von Charles Bally und Albert Secheyave. Nachdruck 1967. Berlin: de Gruyter.
- Siebert-Ott, Gesa/Anselm, Kristina/Jansa, Kristina (2015): Orthographieerwerb unter mehrsprachigen Bedingungen. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hrsg.): Weiterführender Orthographieerwerb. 2., korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 392-406.
- Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk (2014): Schreiben Grundschüler heute schlechter als vor 40 Jahren? Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972, 2002 und 2012. In: Plewnia, Albrecht/Witt, Andreas (Hrsg.): Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation, IDS Jahrbuch 2013. Berlin u.a.: de Gruyter, 353-371.
- Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk/Geider, Franz-Josef/Herbold, Andreas (2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster: Waxmann.
- Wahl, Stefan/Rautenberg, Iris/Helms, Stefanie (2017): Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Großschreibung. In: Didaktik Deutsch, 42, 32-52.
- Weirich, Sebastian/Wittig, Julia/Stanat, Petra (2017): Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Deutsch. In: Stanat, Petra et al. (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, 129-139.

# Grammatik<sup>1</sup>

## Empirische Forschung zu grammatischem Können und Wissen

### 1. Vorstellung des Forschungsfeldes

In der grammatikdidaktischen Forschung hat die Diskussion, durch welchen Grammatikunterricht<sup>2</sup> ein- und/oder mehrsprachige Schülerinnen und Schüler ihr *grammatisches Können* und/oder ihr *grammatisches Wissen* ausbauen, eine lange Tradition (vgl. z.B. Gornik 2006; Bredel 2013). Mit grammatischem Können meinen wir die grammatischen Fähigkeiten, die den von Bredel (2013, 105) als primärsprachlich bezeichneten Sprachhandlungen *Sprechen, Schreiben, Hören* und *Lesen* zugrunde liegen. Mit grammatischem Wissen bezeichnen wir metasprachliche Fähigkeiten, die auf *Wissen über Sprache* aufbauen.<sup>3</sup> Diese reichen von Sprachaufmerksamkeit/-bewusstheit bis zu explizitem/deklarativem/verbalisierbarem grammatischem Regelwissen, das Schülerinnen und Schülern i.d.R. nur im schulischen Grammatikunterricht vermittelt wird.

Die Diskussion um zielführende Formen des Grammatikunterrichts schließt die Frage ein, wie grammatisches Können und Wissen zusammenhängen bzw. welche Rolle grammatischem Wissen für den Erwerb/die Entwicklung des primärsprachlichen Könnens zukommt. Je nach Überzeugung weisen didaktische Konzeptionen für Grammatikunterricht unterschiedliche Zielsetzungen auf (vgl. z.B. Peyer 2005; Eichler 2007; Feilke/Tophinke 2016 für die Erstsprachdidaktik oder Diehl et al. 2000; Stanat et al. 2012; Rösch/Rotter/Darsow 2012 für die Zweitsprachdidaktik sowie Abschnitt 3).

---

<sup>1</sup> Für wertvolle Hinweise zu diesem Beitrag danken wir Ursula Bredel und Verena Wecker.

<sup>2</sup> Wir verwenden die Bezeichnung *Grammatikunterricht* hier nicht speziell bezogen auf traditionellen Grammatikunterricht, sondern als Überbegriff für jeglichen Unterricht, der Sprachreflexion zum Gegenstand hat.

<sup>3</sup> Diese Unterscheidung zwischen grammatischem Können und Wissen wird terminologisch und konzeptionell vielfältig gefasst: Differenziert wird auch zwischen implizitem und explizitem oder prozeduralem und deklarativem Wissen (zur Diskussion möglicher Unterkategorien vgl. z.B. Karmiloff-Smith 1986; Bialystok 1991; Funke 2005; Bredel 2013 sowie Abschnitt 3).

Untersuchungsgegenstände der empirischen qualitativen oder quantitativen grammatikdidaktischen Forschung können entsprechend sowohl grammatisches Können als auch grammatisches Wissen von Schülerinnen und Schülern sein, weshalb sich das Forschungsfeld als sehr breit ausweist. Wir konzentrieren uns im Folgenden auf Studien zu:

- metasprachlichem Wissen i.S. von Sprachbewusstheit allgemein (Dragon et al. 2015; Lütke 2014; Wecker 2018)<sup>4</sup> und metasprachlichem Wissen i.S. von deklarativem grammatischem Wissen (z.B. Funke 2005; Müller 2007; Eichler 2007; Becker/Peschel 2013; Krafft 2014);
- grammatischem Können im Zusammenhang mit unterrichtlicher Instruktion (z.B. Klotz 1996; Hohm 2012; Stanat et al. 2012);
- zum Grammatikunterricht selbst (vgl. z.B. Boettcher 1999; Granzow-Emden 2008; Kleinbub 2012; Stahns 2015).

Die folgenden Bereiche sind eng verwandt, können im Rahmen dieses Beitrags jedoch nicht weiter berücksichtigt werden:

- Studien zum Orthographie- insbesondere zum Interpunktionserwerb oder zur Schreibentwicklung, zumal sowohl die Orthographie- als auch die Schreibdidaktik u.a. grammatisch basiert sind (vgl. z.B. Bangel/Müller/Schröder 2018; Weinhold 2018; Neumann 2018 in diesem Band).
- Studien zu grammatikdidaktischen Test- bzw. Lernaufgaben (Hlebec 2018) oder grammatischen bzw. grammatikdidaktischen Fähigkeiten (angehender) Sprachförder-/Lehrkräfte (Ivo/Neuland 1991; Ricart Brede 2011; Geist 2014; Binanzer/Gamper/Köpcke 2015; Rotter 2015) sowie deren Einstellungen zum Grammatikunterricht (Schulze 2011).
- Studien zur Sprachförderung (auch im vorschulischen Bereich), wozu im Bereich der Zweitsprachdidaktik eine Reihe an Arbeiten vorliegen, in denen häufig auf u.a. grammatisch fundierte sprachdiagnostische Verfahren zurückgegriffen wird, um Sprachfördereffekte zu erfassen (vgl. z.B. Griebhaber 2007; Demirkaya/Gültekin-Karakoç/Riemer 2010; Welch-Sing/Pagonis 2012; De Carlo/Gamper 2015; Jeuk 2018 in diesem Band).
- Studien, die den ungesteuerten Spracherwerb (z.B. u.v.a. Elsner 2013; Szagun 2016; Wecker 2016; Binanzer 2017) oder die ungesteuerte Schreibentwicklung (z.B. zuletzt v.a. Langlotz 2014; Uhl 2015) bezogen auf ausgewählte grammatische Phänomene untersuchen und Erkenntnisse darüber bereitstellen, was Kinder und Jugendliche unabhängig von unterrichtlicher Instruktion bzw. auch schon vor Schuleintritt grammatisch können und wissen.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Für Sprachbewusstheit im vorschulischen Bereich vgl. z.B. Andresen (1985) oder Stude (2013).

<sup>5</sup> Solche Studien können in erwerbs-/entwicklungssequentiell orientierten Ansätzen zu Ausgangspunkten grammatischdidaktischer Instruktion bestimmt werden (vgl. z.B. Pienemann 1989; Diehl et al. 2000; Pagonis 2014).

## 2. Historische Betrachtung

Augst konstatiert 1976, dass es „bisher keine (!) [sic!] empirische Untersuchung darüber gibt, ob eine Korrelation zwischen Grammatikunterricht und der Erweiterung der sprachlichen Kompetenz besteht“ (Augst 1976, 226). Mit dieser Feststellung wird deutlich, dass es sich im Gegensatz zu der traditionsreichen Diskussion um zielführende Formen des Grammatikunterrichts bei der *empirischen* Forschung zum Grammatikunterricht und seinen Auswirkungen auf sprachliche Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern um ein recht junges Forschungsfeld handelt.

Eine ausführliche Darstellung der empirischen Forschungsaktivitäten im Kontext des erstsprachlichen Grammatikunterrichts im deutschsprachigen Raum zwischen 1965 und 2015 bietet Funke (2018). Er erörtert Forschungsfragen und -ergebnisse qualitativer und quantitativer Interventions- und Beobachtungsstudien, darunter auch Large-Scale-Studien wie DESI, LAU, VERA. Resümierend stellt Funke allerdings fest, dass die empirische Erforschung des Grammatikunterrichts methodisch noch unterentwickelt ist und im quantitativen Paradigma erst seit der Jahrtausendwende statistisch relevante Arbeiten entstanden sind.

Ähnliches lässt sich für die empirische grammatikdidaktische DaZ-Forschung konstatieren, zumal sich die Zweitsprachdidaktik im deutschsprachigen Raum, die sich dem Zweitspracherwerb bzw. der -entwicklung kindlicher, sukzessiver Zweitsprachlernender des Deutschen widmet, erst in den 90er Jahren als eigenständiges Forschungsfeld – auch in Abgrenzung zur DaF-Didaktik – entwickelt hat (vgl. z.B. Reich 2010 oder Rösch/Rotter/Darsow 2012).<sup>6</sup>

## 3. Aktueller Stand der Forschung

Von den in Abschnitt 1 vorgestellten Untersuchungsbereichen gehen wir nun auf ausgewählte Studien jüngerer Zeit ein, in denen 3.1 grammatisches Wissen von Schülerinnen und Schülern, 3.2 die Wirksamkeit spezifischer grammatikdidaktischer Unterrichtskonzepte auf grammatisches Können und 3.3 die Unterrichtsgestaltung und unterrichtliche Verfahren des Grammatikunterrichts untersucht wurden.

### 3.1 Grammatisches Wissen von Schülerinnen und Schülern

Studien zu grammatischem Wissen von Schülerinnen und Schülern haben zum Ziel, das Vorhandensein dieses Wissens in bestimmten Jahrgangsstufen (z.B. Thißen 2017 zum Vergleich des 8. und 11. Jahrgangs) oder in Abhängigkeit von unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der untersuchten Lernenden zu

---

<sup>6</sup> Auf die aus grammatikdidaktischer Sicht einschlägigen Untersuchungsbereiche haben wir bereits im Abschnitt 1 verwiesen. Jeuk (2018 in diesem Band) stellt eine umfassendere historische Betrachtung zu nicht nur auf Grammatikdidaktik bezogene Forschungsaktivitäten in diesem Forschungsfeld bereit.

vergleichen (z.B. Krafft 2014 zum Vergleich ein- und mehrsprachiger Kinder). Außerdem versuchen sie zu erfassen, ob bestimmte (Teil-)Fähigkeiten Voraussetzung für den Erwerb anderer (Teil-)Fähigkeiten sind (z.B. Funke 2005; Becker/Peschel 2013; Mesch/Dammert 2015). Methodisch sind diese Studien vor allem dem quantitativen Paradigma zuzuordnen, zum Teil werden quantitative Ergebnisse jedoch auch durch Mixed-Methods-Verfahren qualitativ fundiert.

Dass es verschiedene Arten grammatischen Wissens gibt, gilt inzwischen als Konsens. Allerdings existiert im Hinblick auf die Klassifizierungen bzw. Bezeichnungen der unterschiedlichen Wissensarten eine große konzeptionelle und terminologische Vielfalt (vgl. Gornik 2014). Wie die unterschiedlichen grammatischen Wissensarten empirisch angemessen erfasst und operationalisiert<sup>7</sup> werden können, stellt deshalb eine weitere zentrale Frage der empirischen grammatikdidaktischen Forschung dar (vgl. z.B. Bredel 2013, 104; Funke 2018, 3).

Tabelle 1: Übersicht empirische Studien und metasprachliche Wissensarten

Wissensart	Studien
Prozesswissen	<p>Fehlerkorrekturen (Lütke 2014; Wecker 2018)</p> <p>Syntaktische Muster unterscheiden (Funke 2005, OSKAR-Aufgaben)</p> <p>Grammatikalitätsurteil (richtig/falsch) (Krafft 2014; Dragon et al. 2015)</p>
Analysewissen	<p>Vertreter einer grammatischen Kategorie nennen/identifizieren</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Unterstreiche das Verb/das Prädikat</i> (Mesch/Dammert 2015)</li> <li>• <i>Ist das unterstrichene Wort ein Verb/kein Verb/weiß nicht</i> (Funke 2005, EWA-Aufgaben)</li> <li>• <i>Nenne ein Verb/ein Wort</i> (Mesch/Dammert 2015; Krafft 2014)</li> <li>• <i>Ist weil ein Wort?</i> (Krafft 2014)</li> </ul> <p>Einen Terminus definieren/erklären</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Was ist ein...?</i> (Mesch/Dammert 2015; Krafft 2014)</li> </ul> <p>Gründe für Schreibentscheidungen erläutern</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Warum hast du X so geschrieben?</i> (Becker/Peschel 2013)</li> </ul> <p>Komplexe grammatische Zusammenhänge (anhand von Termini) erklären (Schuttkowski et al. 2015; Thißen 2017)</p>

In Tabelle 1 haben wir die nachfolgend darzustellenden Studien dieses Untersuchungsbereichs mit Bredel (2013, 109) danach unterschieden, ob sie grammatisches *Prozess-* oder *Analysewissen* zum Untersuchungsgegenstand haben.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Operationalisierung bedeutet, eine Variable der Beobachtung bzw. Erfassung zugänglich zu machen, indem ihr auf Basis von theoretischem Wissen empirische Sachverhalte als messbare Größen zugeordnet werden (vgl. Hussy/Schreier/Echterhoff 2010, 38).

<sup>8</sup> In diesem Überblick beschränken wir uns darauf, die Studien einer dieser beiden Kategorien zuzuordnen, verweisen aber darauf, dass Bredel zudem unterscheidet, ob das

Damit wählen wir ein in der deutschdidaktischen Forschung häufig zur Operationalisierung der unterschiedlichen Wissensarten herangezogenes Modell als Ausgangspunkt, um die in der Tabelle angeführten Studien, in denen keine einheitlichen Bezeichnungen bzw. Klassifizierungen für die in ihnen untersuchten Wissensarten verwendet werden, zu systematisieren.

Ausgehend von den in den Studien verwendeten Elizitationsverfahren, anhand derer unterschiedliche metasprachliche Handlungen bzw. sprachreflexive Tätigkeiten angeregt werden, erläutern wir in den nächsten beiden Abschnitten ihre Operationalisierungen.

### 3.1.1 Prozesswissen

Prozesswissen liegt *operativen* metasprachlichen Handlungen zugrunde, „bei denen die zu betrachtenden sprachlichen Strukturen online im Modus ihrer Verarbeitung aktiviert werden“ (Bredel 2013, 109). Dieses Wissen ist also mit sprachreflexiven Tätigkeiten, die sich auf primärsprachliche Handlungen beziehen, verknüpft.

Eine Möglichkeit, auf Prozesswissen rekurrierende metasprachliche Handlungen empirisch zu erfassen, besteht in der Beobachtung von auf primärsprachliche Handlungen bezogenen selbstinitiierten Fremd- oder Selbstkorrekturen. So beobachten z.B. Lütke (2014) oder Wecker (2018) auf Grammatik bezogene Selbstkorrekturen (u.a. Genus, Tempus, Junktion), die sechs- bis elfjährige Zweitsprachlernende während des mündlichen Erzählens von Bildergeschichten vornehmen.

Auf Prozesswissen beruhende operative metasprachliche Handlungen können aber auch stärker gesteuert elizitiert werden. Funke (2005) elizitiert solche metasprachliche Handlungen beispielsweise dadurch, dass er Schülerinnen und Schüler vier (semantisch sinnvolle und grammatisch korrekte) Sätze vorlegt und sie auffordert, einen vom syntaktischen Muster der anderen drei Sätze abweichenden Satz zu identifizieren (vgl. ausführlicher in Abschnitt 4).

Krafft (2014) und Dragon et al. (2015) elizitieren auf Prozesswissen basierende operative metasprachliche Handlungen dagegen durch Aufforderungen zum *Korrigieren* oder *Beurteilen* primärsprachlicher Äußerungen. Krafft (2014, 84) untersucht die metasprachliche Handlung *Beurteilen* beispielsweise anhand von Grammatikalitätsurteilen zu Einzelsätzen (*Im Zoo schaue ich gerne Affen den beim Klettern zu*) und variiert bei seinen Stimuli grammatische und semantische Abweichungen. Vergleichbar ist das Vorgehen von Dragon et al. (2015), die ein- und mehrsprachige Kinder bitten, in dekontextualisiert präsentierten Sätzen passende Junktoren auszuwählen bzw. zu beurteilen, ob passende Junktoren, d.h. sinnhafte Verbindungen zweier Propositionen vorliegen.

---

Prozess- bzw. Analysewissen *situationsgebunden* oder *situationsentbunden* abgerufen wird.

### 3.1.2 Analysewissen

Analysewissen liegt *deklarativen* metasprachlichen Handlungen zugrunde, „bei denen sprachliche Strukturen als vergegenständlichte Objekte betrachtet werden“ (Bredel 2013, 109), wie es etwa beim Kategorisieren grammatischer Einheiten der Fall ist (ebd., 106). Empirische Studien dieser Kategorie haben zum Ziel, grammatisches Wissen von Schülerinnen und Schülern über grammatische Kategorien, Termini und Begriffe zu erheben. Solche Untersuchungen können danach unterschieden werden, ob in den darin eingesetzten Aufgabenformaten grammatische Termini vorgegeben werden oder nicht.

Mit Aufgabenformaten, in denen grammatische Termini enthalten sind, können Begriffsdefinitionen, die auf deklarativem Analysewissen beruhen, sowohl in Bezug auf die extensionale als auch die intensionale Dimension untersucht werden (vgl. Bredel 2013, 118). Eine extensionale Begriffsdefinition wird erhoben, wenn die Probandinnen und Probanden gebeten werden, Vertreter einer Kategorie zu benennen, z.B. Mesch/Dammert (2015, 23) mit der Aufgabenstellung „Nenne drei Beispiele für Verben“ oder von Krafft (2014, 95) mit „Kannst du mir ein Wort nennen?“. Dazu gehören auch Identifizierungsaufgaben wie sie z.B. Funke (2005, 495) mit der Aufgabenstellung „Manchmal ist ein Wort in Großbuchstaben geschrieben. Dann sollst du am Rand ankreuzen, ob dieses Wort ein Verb ist oder kein Verb ist“ verwendet. Eine intensionale Begriffsdefinition soll über die Aufgabenstellung „Versuche in eigenen Worten zu erklären, was ein Verb/ein Prädikat ist.“ (Mesch/Dammert 2015, 23) und „Kannst du mir sagen, was ein Wort ist?“ (Krafft 2014, 95) erfasst werden.

Bei solchen Aufgabenformaten bleibt kritisch zu prüfen, ob anhand der Termini tatsächlich Analysewissen abgerufen wird. Werden in der Aufgabenstellung zusätzlich zu den Termini etwa auch Beispiellösungen vorgegeben, können die Aufgaben auch durch Analogiebildungen gelöst werden (vgl. dazu Bremerich-Vos/Böhme 2009, 380).

Wie Analysewissen ohne Vorgabe von grammatischen Termini empirisch untersucht werden kann, zeigen z.B. Becker/Peschel (2013), Schuttkowski et al. (2015) und Thißen (2017). Becker/Peschel (2013, 204) erproben in einer Pilotstudie zum Zusammenhang von morphologischem Wissen und orthographischen Fähigkeiten ein- und mehrsprachiger Grundschul Kinder eine Befragung der Kinder zu ihren Schreibentscheidungen, z.B.: „Wenn du nicht weißt, ob der Räuber jetzt mit *äu* geschrieben wird, der könnt ja auch mit *eu* geschrieben werden [...], was machst du dann?“

Schuttkowski et al. (2015) wenden die Methode des Lauten Denkens (vgl. Dannecker 2015) an und bitten Schülerinnen und Schüler gemeinsam über alternative Realisierungen temporaler Marker (Temporaladverbiale vs. Tempuswechsel) in einem Text zu befinden. Die metasprachlichen Kommentierungen seitens der Schülerinnen und Schüler werden dabei protokolliert.

Thißen (2017) erfasst deklarative, auf Analysewissen beruhende metasprachliche Handlungen anhand eines offenen Fragebogens. In ihrer Studie sollen Schülerinnen und Schüler des 8. und 11. Jahrgangs einer fiktiven Fremdsprachlerin des Deutschen mehrdeutige Sätze bzw. Texte erklären (Beispiel: „In einer Bahnhofshaltestelle steht ein Verkäufer und ruft: „Heiße Würstchen!“. Jemand, der vorbei geht, sagt: „Heiße Müller!“; Thißen 2017, 66). Dabei variiert sie den Erklärimpuls, indem sie in einem Fragebogen Schüler explizit bittet, sich in der Erklärung auf ihr „grammatisches Wissen“ (zu syntaktischer Ambiguität von Satzgliedern und Attributen) zu beziehen, in dem anderen Fragebogen diesen Hinweis auslässt.

### 3.2 Wirksamkeitsstudien zu Grammatikunterricht

Wirksamkeitsstudien (auch: Interventionsstudien) erfassen empirisch, ob Schülerinnen und Schüler ihre primär- und/oder metasprachlichen Fähigkeiten durch spezifische didaktische Verfahren – in unserem Fall spezifische Formen des Grammatikunterrichts – verbessern können.

Für die Erstsprachdidaktik lässt sich feststellen, dass zu den in der Forschungsliteratur unterschiedenen Ansätzen *traditioneller Grammatikunterricht*, *funktionaler Grammatikunterricht*, *situativer Grammatikunterricht* und *Grammatikwerkstatt* keine empirischen Erkenntnisse vorliegen, mit welchem unterrichtlichen Ansatz welche Effekte auf welche sprachlichen Fähigkeiten erzielt werden können, weder in Bezug auf den Ausbau grammatischen Könnens noch in Bezug auf den Ausbau grammatischen Wissens. Bisher vorliegende Interventionsstudien zum Zusammenhang von Grammatikunterricht und grammatischem Können erfassen vor allem die Effekte auf *Schreiben*. So untersucht Klotz (1996) die Effekte von Grammatikunterricht auf das Text-Schreiben und Metz (2005) die Effekte von Grammatikunterricht auf die Interpunktionsleistung. Die in den beiden Studien verfolgten didaktischen Ansätze der grammatischen Intervention unterscheiden sich jedoch stark, da Metz (2005) mit dem Konzept der Grammatikwerkstatt, Klotz (1996) hingegen textorientiert funktional arbeitet, indem er sich auf Adverbiale und Attribute in narrativen und informativen Texten konzentriert.<sup>9</sup> Während Metz (2005, 198) keine eindeutige Korrelation zwischen grammatischem Wissen und Kommasetzung nachweisen kann, formuliert Klotz (1996, 259ff.) vorsichtig eine positive Tendenz des Effektes des untersuchten Grammatikunterrichts auf die Schreibentwicklung.

Inwieweit tatsächlich davon auszugehen ist, dass sich der erstsprachliche, deklarative Grammatikunterricht positiv auf grammatisches Können von Schülerinnen und Schülern auswirkt, wird kontrovers diskutiert: Feilke/Tophinke (2016, 7) stellen für den erstsprachlichen Grammatikunterricht fest, dass die internationale For-

---

<sup>9</sup> Auch Andrews et al. (2006) stellen bei einer Metaanalyse des Forschungsstands zu englischem Grammatikunterricht fest, dass ausschließlich bei Interventionen zur Satzverknüpfung positive Effekte auf das Schreiben nachgewiesen werden konnten – dies passt zu Klotz' (1996) Ergebnissen zu den Adverbialsätzen.

schung bisher übereinstimmend zeigt, dass keine Effekte von Grammatikunterricht auf grammatisches Können (in Bezug auf Textproduktion) nachgewiesen werden konnten, abgesehen von der Studie von Klotz (1996), „wo konsequent die grammatische Textgestaltung im Vordergrund steht“ (Feilke/Tophinke 2016, 7).

Dem entgegengesetzte Befunde fördern Studien aus der Zweitsprachdidaktik zu Tage. Stanat et al. (2012) zeigen in ihrer Interventionsstudie beispielsweise, dass sich grammatisches Können – hier Lesefähigkeiten – von Zweitsprachlernenden durch die Kombination von impliziter Sprachförderung und explizitem Grammatikunterricht verbessern können (vgl. ausführlicher in Abschnitt 4).

An dieser Stelle sei allerdings angemerkt, dass die Erst- und Zweitsprachdidaktik an den Grammatikunterricht grundsätzlich unterschiedliche Erwartungen herantragen: Traditionell zielt der erstsprachliche Grammatikunterricht auf die Förderung grammatischen Wissens, der zweitsprachliche Grammatikunterricht auf die Förderung grammatischen Könnens ab (vgl. Eichler/Nold 2007, 63), weil er jeweils auf unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen aufbaut. Aktuell werden zwar auch für die Erstsprachdidaktik könnensorientierte grammatikdidaktische Ansätze diskutiert (vgl. z.B. Feilke/Tophinke 2016); hier ist das Lernziel *grammatisches Können* im Vergleich zur Zweitsprachdidaktik allerdings anders besetzt: Während in der Zweitsprachdidaktik damit zunächst einmal der Spracherwerb gemeint ist (z.B. das Bilden grammatisch zielsprachlicher Wortformen oder Sätze), impliziert grammatisches Können in der Erstsprachdidaktik den Ausbau literaten grammatischen Könnens (z.B. die textsortenspezifische Verwendung grammatischer Mittel).

### 3.3 Empirische Unterrichtsforschung zum Grammatikunterricht

Einen methodisch anderen Bereich stellt die empirische Unterrichtsforschung dar. Arbeiten in diesem Feld zielen auf das *Beobachten* und *Beschreiben* von konkreten Unterrichtssituationen mithilfe von Videographie.

Empirische Unterrichtsforschung zum Grammatikunterricht ist ein bisher noch wenig bearbeitetes Forschungsfeld (vgl. auch Stahns/Bremerich-Vos 2013, 154f.). Erforscht wird sowohl der Umgang mit spezifischen grammatikdidaktischen Verfahren (wie den Satzgliedproben) als auch die Messung von Unterrichtsqualität (im Kontext der grammatikdidaktischen Debatte um mögliche Unterrichtsmodelle). Solche Arbeiten stellen z.B. die mit einsprachigen Schülerinnen und Schülern durchgeführten Studien von Boettcher (1999) zur Einführung des Präpositionalobjekts, Granzow-Emden (2008) zum Umgang mit grammatischen Termini und Frageproben zur Ermittlung von Satzgliedern/Kasus, Kleinbus (2012) in Bezug auf den segmentierenden oder konstruierenden Umgang mit Satzgliedern, und Spreckels/Trojahn (2016) zu Lehrer- und Schülererklärungen sowie die Studie von Stahns (2015) zur *Kognitiven Aktivierung im Grammatikunterricht* dar.

Boettcher (1999) erörtert anhand einer ausführlichen Dokumentation einer Unterrichtseinheit zum Präpositionalobjekt, welche Frageproben von Lehrkräften und

Schülerinnen und Schülern mit welchem Ergebnis eingesetzt werden und stellt die Grenzen der Frage- und Substitutionsprobe dar. Granzow-Emden (2008) veranschaulicht mit seiner Untersuchung vor allem den problematischen Spagat zwischen dem Ziel der „Grammatikerfragen“, „strukturelle Komponenten“ zu erfassen, und der inhaltlichen Orientierung der Schülerinnen und Schüler einer fünften Klasse, die eigentlich „ausgeblendet“ werden müsste, um dem zu entsprechen, was die Lehrkraft wissen möchte (vgl. ebd., 34). Spreckels/Trojahn zeigen ebenfalls, dass Grundschul Kinder (4. Klasse) mit Satzgliedproben nicht umgehen können und grammatische Termini wie „Prädikat“ oder „Akkusativobjekt“ zwar nennen, jedoch als reine „Worthülsen“ (vgl. ebd., 141), d.h. kontextuell nicht passend, verwenden. Solche Unterrichtsbeobachtungen verdeutlichen, dass terminologischem Wissen von Schülerinnen und Schülern häufig eine begriffliche Fundierung fehlt, d.h. sie verstehen die Gegenstände und Zusammenhänge nicht, obwohl sie sie bezeichnen können (vgl. dazu auch Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2012, 139).

Auch bei Kleinbub (2012) zeigen sich die Schwierigkeiten im Umgang mit der Frageprobe, im dargestellten Beispiel in Bezug auf die Bestimmung einer Prädikativkonstruktion. Ebenfalls Gegenstand ihrer Studie ist die Herausforderung, bei einem konstruierenden Umgang mit Satzgliedern (d.h. durch Bildung von Sätzen) Verbvalenz schülergerecht zu erklären.

Bei der Arbeit von Stahns (2015) handelt es sich u.W. um die einzige Monographie, die zur Unterrichtsforschung im Grammatikunterricht erschienen ist. Die Studie stellt damit einen ersten Brückenschlag zwischen der empirischen Unterrichtsforschung als pädagogisch-psychologisches Forschungsfeld und der Grammatikdidaktik dar, indem sie den Fokus auf das Merkmal *kognitive Aktivierung* legt und sowohl die grammatikdidaktische Ausrichtung als auch die Häufigkeit und Art von Schüler- und Lehreräußerungen sowie den Umgang mit Fehlern untersucht, da eine hohe Beteiligung von Schülerinnen und Schülern sowie fragende oder instruierende Schülerbeiträge als Merkmale kognitiv aktivierenden Unterrichts betrachtet werden können (vgl. Stahns 2015, 191; 204).

#### 4. Ausgewählte Studien

Die beiden nachfolgend etwas detaillierter vorzustellenden Studien haben wir unter zwei unterschiedlichen Gesichtspunkten ausgewählt. Mit der Besprechung der Monographie *Sprachliches im Blickfeld des Wissens* von Funke (2005) wollen wir veranschaulichen, wie der Autor durch die Entwicklung von verschiedenen Test- bzw. Aufgabenformaten unterschiedliche metasprachliche Wissensarten empirisch erfasst hat. Entsprechend soll die Studie ein Beispiel dafür geben, wie Prozess- und Analysewissen empirisch operationalisiert bzw. modelliert werden können. Mit der Vorstellung der Interventionsstudie von Stanat et al. (2012) geht es uns darum, ein Beispiel für ein klassisches Untersuchungsdesign zur empirischen Ermittlung von Unterrichtseffekten zu geben.

### a) Grammatisches Wissen in Funktion

In seiner Monographie *Sprachliches im Blickfeld des Wissens* erhebt Funke (2005) in repräsentativem Umfang (N=432) die Wortartenkenntnisse zu Nomen und Verben von einsprachigen Haupt- und Realschülerinnen und -schülern in den Klassenstufen 5-7. Dazu konzipiert er mit einem „impliziten“ und einem „expliziten Wortarttest“ (Funke 2005, 189-194) zwei Testverfahren, die grammatisches Wissen durch unterschiedliche Zugänge erfassen.

Der implizite Wortarttest (OSKAR: **O**verte **S**yntaktische **K**ategorien **A**bstrakt **R**epräsentiert) zielt auf Prozesswissen ab, das über die Fähigkeit, syntaktische Strukturkontraste zu verarbeiten, „direkt“, d.h. „ohne Verwendung schulgrammatischer Terminologie“ (Funke 2014, 434), erfasst werden kann. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler syntaktische Muster erkennen bzw. voneinander unterscheiden (Musteraktivierung und Musterselektion) (ebd., 232), indem sie beim Vergleich der Antwortmöglichkeiten diejenige identifizieren, „die nicht zu den anderen passt“ (Funke 2005, 189).

An unserem Kaninchenstall hängt ein Vorhängeschloß.

- Dieses SCHLOSS machte ich zu.
- Dieses SCHLOSS verriegelte ich.
- Dieses SCHLOSS klinkte ich ein.
- Dieses SCHLOSS ich ab.

Der explizite Wortarttest (EWA: **E**xplizite **W**ortart-**A**ufgaben) erfasst über den in den Testaufgaben vorgegebenen Terminus *Verb* Analysewissen; die Schülerinnen und Schüler müssen eine hervorgehobene Wortform klassifizieren bzw. über die Zugehörigkeit zu der Wortart *Verb* entscheiden (ebd., 234).

Fritz SPIELT gerne Fußball. Er macht sogar in einem Verein mit.

SPIELT:

- Verb
- Kein Verb
- Weiß nicht.

Zusammenfassend stellt Funke einen Zusammenhang zwischen Prozess- und Analysewissen fest, zumal nur „solche Schülerinnen und Schüler, die den Kontrast von Nomen und finiten Verben bei [... [den OSKAR-Aufgaben, AB/ML]] erkannten, auch in [... [den EWA-Aufgaben, AB/ML]] Verben zuverlässig von Nomen zu unterscheiden [vermochten]“ (Funke 2014, 436).

Insgesamt wird in Funks Arbeiten deutlich, welche Herausforderung die Modellierung grammatischen Wissens darstellt. Sein Modell des „grammatischen Wissen in Funktion“ unterscheidet sich deutlich von anderen Modellen grammatischen Wissens, die von einem expliziten Analysewissen als Kernbereich ausgehen. Funke kommt es auf ein aktives, musterhaftes Wissen an, das mit dem OSKAR-Test abgerufen wird. Diese Art von Musterwissen ist im weitesten Sinne auch ein Wissen über Kategorien, nur dass dieses nicht an terminologisches Wissen gebunden ist.

## **b) Wirksamkeitsstudie zur impliziten vs. expliziten Sprachförderung von DaZ-Lernenden**

In der Zweitsprachdidaktik wird (international) kontrovers diskutiert, ob implizite oder explizite Sprachförderung wirksamer ist (Diehl et al. 2000; Norris/Ortega 2000; DeKeyser 2003; Rösch/Rotter/Darsow 2012 bzw. Rösch/Stanat 2011; Pagonis 2014; Pagonis/Salomo 2014). Explizite Förderung meint in diesem Kontext kognitiv fundierte Vermittlungsstrategien, anhand derer deklaratives Regel- bzw. Systemwissen vermittelt wird. Implizite Förderung fokussiert dagegen unbewusstes sprachliches Lernen, d.h. „dass sprachintensive (oftmals mündlich gestaltete) Situationen geschaffen werden, ohne dass die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sprachliche Regeln gelenkt wird“ (Rösch/Rotter/Darsow 2012, 175).

Stanat et al. (2012) greifen diese Frage in ihrer Interventionsstudie auf. Dazu testeten sie zwei Gruppen von insgesamt 149 Zweitsprachlernenden (M: 9,8 Jahre, 29 verschiedene L1), die im Rahmen eines dreiwöchigen Theatercamps z.T. unterschiedliche Sprachfördereinheiten durchliefen. Während eine der beiden Testgruppen vormittags wie nachmittags durch eine sprachintensive Vorbereitung eines Theaterstücks nur implizit gefördert wurde, erhielt die andere Testgruppe nur am Nachmittag implizite Förderung, am Vormittag dagegen explizite Sprachförderung, in der sie systematisch in ausgewählte grammatische Bereiche eingeführt wurde. Als Kontrollgruppe wurde eine dritte Gruppe von Kindern getestet, die an keiner der Fördermaßnahmen teilnahm (ebd., 162; 164).

Der Aufbau der Untersuchung von Stanat et al. (2012, 162) entspricht dem klassischen Format einer Interventionsstudie. Die zu überprüfende Variable – hier die sprachlichen Fähigkeiten – wurde im Verlauf der Studie insgesamt dreimal erhoben. Vor der Intervention wurde ein Pretest durchgeführt, um Ausgangswerte zu den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu erhalten, die mit den Werten nach der Intervention verglichen werden konnten, um mögliche Interventionseffekte messen zu können. Nach der Intervention wurden die sprachlichen Fähigkeiten zwei weitere Male getestet, um die Effekte der Sprachförderung unmittelbar nach der Intervention (Posttest) und ihre Nachhaltigkeit (Follow Up, drei Monate später) zu messen.

Die Wirksamkeit der unterschiedlichen Sprachfördermaßnahmen wurde auf drei Ebenen überprüft: Grammatik, Leseverstehen und Wortschatz. Im Vergleich der beiden Interventionsgruppen zeigte sich, dass die Kinder, die die Kombination von impliziter und expliziter Sprachförderung erhalten hatten, ihre sprachlichen Fähigkeiten in höherem Maß verbessern konnten als die Vergleichsgruppe, die nur implizit gefördert worden war. Dies betraf insbesondere die im Grammatik- und im Leseverstehentest erzielten Ergebnisse. Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass sich diese Ergebnisse im Follow Up Test nicht mehr als signifikant erwiesen haben (ebd., 166), wobei Stanat et al. (2012) dieses Ergebnis aufgrund der kurzen Dauer der Sprachförderung als „not surprising“ (ebd., 168) kommentieren.

## 5. Desiderate

Wie aus der obigen Darstellung hervorgeht, gibt es im deutschsprachigen Raum bisher vergleichsweise wenig empirische Studien, die grammatisches Wissen und Können im Vermittlungskontext systematisch untersuchen.

Es ist wünschenswert, dass sowohl operationalisierbare Modelle grammatischen Lernens sowie ein sinnvolles methodisches Inventar entwickelt werden, die einen systematischen Zugang zu den verschiedenen Wissensarten ermöglichen. Funke (2018, 31) hebt vor allem die Notwendigkeit hervor, Tests zu entwickeln, die nicht auf terminologisches Wissen abzielen.

Die Diskussion um sinnvolle didaktische Ansätze für den Grammatikunterricht kann nur durch die Durchführung von Interventionsstudien vorangebracht werden, die empirisch abgesicherte Erkenntnisse über erzielten bzw. auch nicht erzielten Lernzuwachs verschiedener Vermittlungsweisen bieten. Gerade im Anschluss an neuere Tendenzen einer könnensorientierten Erstsprachdidaktik und in Bezug auf die Weiterentwicklung der Schnittstellenforschung zwischen Erst- und Zweitsprachdidaktik ist es wünschenswert, dass Interventionsstudien wie die von Stanat et al. auch mit einsprachigen Lernerinnen und Lernern durchgeführt werden (vgl. auch Jeuk 2018 in diesem Band).

Gesicherte Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen primär- und metasprachlichen Fähigkeiten können sowohl bezogen auf Erst- als auch auf Zweitsprachlernende als Desiderat bezeichnet werden. Studien, die mögliche Zusammenhänge andeuten, liegen zwar mit Stanat et al. (2016) oder Klotz (1996) vor, stellen bisher jedoch Einzelfälle dar.

Auch gilt es verstärkt, bestehende unterrichtliche Praktiken zu untersuchen: Die Erfassung des Status Quo des Grammatikunterrichts stellt nach Kleinbub (2012, 20) eine Voraussetzung dar, um den Zusammenhang von didaktischem Anspruch und unterrichtspraktischer Wirklichkeit aufzudecken.

## 6. Kommentierte Literaturempfehlungen

*Bredel (2013): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht.*

Für die grundlegende Konzeption einer Studie empfehlen wir Bredel (2013), die nicht nur einen Überblick über bestehende Konzepte, sondern auch (wie oben dargestellt) ein konsistentes Modell anbietet, das eine Grundlage für die Operationalisierung darstellen kann.

*Funke (2018): Working on Grammar at School: Empirical Research from german-speaking Regions.*

Einen umfassenden Forschungsüberblick über grammatikdidaktische Forschung im deutschsprachigen Raum bietet Funke (2018), die internationale Forschung stellt er (2005) und (2014) dar.

Isaac/Hochweber (2011): *Modellierung von Kompetenzen im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ mit schwierigkeitsbestimmenden Aufgabenmerkmale.*

Für eine methodische Orientierung in Bezug auf Testkonstruktion empfehlen wir Isaac/Hochweber (2011), die eine empirische Überprüfung von Aufgabenschwierigkeit statistisch abgesichert gestalten.

## Literatur

- Andresen, Helga (1985): *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Andrews, Richard et al. (2006): *The effect of grammar teaching on writing development.* In: *British Educational Research Journal*, 32, 1, 39-55.
- Augst, Gerhard (1976): *Welchen Sinn hat der Grammatikunterricht in der Schule?* In: *Diskussion Deutsch*, 29, 227-243.
- Becker, Tabea/Peschel, Corinna (2013): *Von morphologischem Wissen und orthographischen Kompetenzen.* In: Decker-Ernst, Yvonne/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung. Beiträge aus dem 8. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*, 2012. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 193-209.
- Bialystok, Ellen (1991): *Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency.* In: Bialystok, Ellen (Hrsg.): *Language Processing in Bilingual Children.* London: Cambridge University Press, 113-140.
- Binanzer, Anja (2017): *Genus – Kongruenz und Klassifikation. Evidenzen aus dem Zweitspracherwerb des Deutschen.* Berlin: De Gruyter.
- Binanzer, Anja/Gamper, Jana/Köpcke, Klaus-Michael (2015): *Linguistische und affektive Anforderungen an Lehramtsanwärterinnen und -anwärter: Untersuchungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache.* In: Fischer, Christian/Veber, Marcel/Fischer-Ontrup, Christiane/Buschmann, Rafael (Hrsg.): *Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung.* Münster: Waxmann, 293-320.
- Boettcher, Wolfgang (1999): *Der Kampf mit dem Präpositionalobjekt. Grammatisch Abenteuer in Schule und Hochschule.* In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): *Zur Praxis des Grammatikunterrichts.* Freiburg i. Br.: Fillibach bei Klett, 193-252.
- Bredel, Ursula (2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht.* 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Bremerich-Vos, Albert/Böhme, Katrin (2009): *Kompetenzdiagnostik im Bereich »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen«.* In: Bremerich-Vos, Albert/Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule.* Weinheim: Beltz, 376-392.
- Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2012): *Sprachdidaktik.* Berlin: Akademie Verlag.
- Dannecker, Wiebke (2015): *Lautes Denken.* In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren der deutschdidaktischen Forschung.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 131-146.

- De Carlo, Sabina/Gamper, Jana (2015): Die Ermittlung grammatischer Kompetenzen anhand der Profilanalyse. Ergebnisse aus zwei Sprachförderprojekten. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hrsg.): *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht*. Berlin: De Gruyter, 103-135.
- DeKeyser, Robert M. (2003). Implicit and explicit learning. In: Doughty, Catherine J./Long, Michael H. (Hrsg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 313-348.
- Demirkaya, Sevilen/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (2010): MiKi. Wissenschaftliche Begleitforschung der vorschulischen Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund in Bielefeld. Abschlussbericht. Universität Bielefeld. <http://www.uni-bielefeld.de/lili/studium/faecher/daf/miki/Abschlussbericht.pdf> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isabelle/Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht, alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dragon, Nina/Berendes, Karin/Weinert, Sabine/Heppt, Birgit/Stanat, Petra (2015): Ignorieren Grundschulkinde Konnektoren? – Untersuchung einer bildungssprachlichen Komponente. In: *Erziehungswissenschaft* 18, 803-825.
- Eichler, Wolfgang (2007): Sprachbewusstheit. In: Klieme, Eckhart/Beck, Bärbel (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung – DESI Studie*. Weinheim: Beltz, 147-157.
- Eichler, Wolfgang/Nold, Günter (2007): Sprachbewusstheit. In: Klieme, Eckhart/Beck, Bärbel (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung – DESI Studie*. Weinheim: Beltz, 63-82.
- Elsner, Daniela (2013): *Der Erwerb von Konstruktionen im Nachfeld. Eine Analyse deutschsprachiger CHILDES-Daten*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Feilke, Helmuth/Tophinke, Doris (2016): Grammatisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, 256, 4-11.
- Funke, Reinold (2014): Grammatikunterricht, grammatisches Wissen und schriftsprachliches Können. In: Gornik, Hildegard (Hrsg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 429-456.
- Funke, Reinold (2018): Working on Grammar at School: Empirical Research from german-speaking Regions. In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1-39. DOI: 10.17239/L1ESLL-2018.18.04.05
- Funke, Reinold (2005): *Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Niemeyer.
- Geist, Barbara (2014): *Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften*. Berlin: De Gruyter.
- Gornik, Hildegard (2006): Methoden des Grammatikunterrichts. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.) (2006): *Didaktik der deutschen Sprache, Bd. 2. 2., durchgesehene Aufl.* Paderborn: Schöningh, 814-829.
- Gornik, Hildegard (2014): *Sprachreflexion, Sprachbewusstheit, Sprachwissen, Sprachgefühl und die Kompetenz der Sprachthematizierung – Ein Einblick in ein Begriffsfeld*.

- In: Gornik, Hildegard (Hrsg.): Sprachreflexion und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 41-58.
- Granzow-Emden, Matthias (2008): Zeigen und Nennen. Sprachwissenschaftliche Impulse zur Revision der Schulgrammatik am Beispiel der „Nominalgruppe“. Tübingen: Stauffenberg.
- Grieffhaber, Wilhelm (2007): Grammatik und Sprachstandsermittlung im Zweitspracherwerb. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hrsg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Niemeyer, 185-198.
- Hlebec, Hrvoje (2018, i.Ersch.): Aufgabentheorie und grammatisches Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hohm, Michael (2012): Sprachbewusstheit, Lesekompetenz und Textverstehen. Wie die Grammatik beim Lesen hilft. 2., unveränderte Aufl. Saarbrücken: AV Akademiker-verlag.
- Hussy, Walter/Schreier, Margit/Echterhoff, Gerald (2010): Psychologie als eine empirische Wissenschaft. In: Hussy, Walter/Schreier, Margit/Echterhoff, Gerald (Hrsg.): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften – für Bachelor. Berlin: Springer, 1-47.
- Isaac, Kevin/Hochweber, Jan (2011): Modellierung von Kompetenzen im Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ mit schwierigkeitsbestimmenden Aufgabenmerkmale. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 43, 4, 186-199.
- Ivo, Hubert/Neuland, Eva (1991): Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens (in der Bundesrepublik). In: Diskussion Deutsch 22, 437-493.
- Karmiloff-Smith, Annette (1986): From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. In: Cognition, 23, 95-147.
- Kleinbub, Iris (2012): Kontrastive Analyse von Zugängen zum Satzglied durch Unterrichtsvideos und -transkripte. In: Merten, Stephan/Kuhs, Katharina (Hrsg.): Empirische Perspektiven der Sprachdidaktik. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 197-219.
- Klotz, Peter (1996): Grammatische Wege zur Textgestaltungskompetenz. Theorie und Empirie. Berlin: De Gruyter.
- Konrad, Klaus (2010): Lautes Denken. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 476-490.
- Krafft, Andreas (2014): Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Langlotz, Miriam (2014): Junktion und Schreibentwicklung. Eine empirische Untersuchung narrativer und argumentativer Schülertexte. Berlin: De Gruyter.
- Lütke, Beate (2014): „From meta-processes to conscious access“. Metasprachliche Fähigkeiten im frühen Zweitspracherwerb aus theoretischer, empirischer und sprachdidaktischer Perspektive. In: Klages, Hana/Pagonis, Giulio (Hrsg.): Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate. DaZ-Forschung – Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration 7. Berlin: De Gruyter, 99-122.

- Mesch, Birgit/Dammert, Yvonne (2015): Verbwissen in der Primarstufe. In: Mesch, Birgit/Rothstein, Björn (Hrsg.): Was tun mit dem Verb? Über die Möglichkeit und Notwendigkeit einer didaktischen Neuerschließung des Verbs. Berlin: De Gruyter, 1-43.
- Metz, Kerstin (2005): Grammatikkenntnisse – Kommasetzung. Eine empirische Studie über das Verhältnis von Grammatikkenntnissen und Kommasetzung bei Achtklässlern im Schulartenvergleich. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Müller, Hans-Georg (2007): Zum „Komma nach Gefühl“. Implizite und explizite Komma-kompetenz von Berliner Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Norris, John M./Ortega, Lourdes (2000). Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. In: *Language Learning*, 50, 417-528.
- Pagonis, Giulio (2014): Zur Eignung expliziter Formfokussierung in der schulischen DaZ-Vermittlung. In: Pagonis, Giulio/Klages, Hanna (Hrsg.): Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate. Berlin: De Gruyter, 141-172.
- Pagonis, Giulio/Salomo, Dorothé (2014): Explizit oder implizit? Ein Dilemma der Sprachvermittlung. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 50, 10-14.
- Pienemann, Manfred (1989): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: *Applied Linguistics* 10: 52-79.
- Reich, Hans H. (2010): Entwicklung von Deutsch als Zweitsprache in Deutschland. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Bd. I.* Berlin: De Gruyter, 63-72.
- Ricart Brede, Julia (2011): Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Rösch, Heidi/Rotter, Daniela/Darsow, Annkathrin (2012): Focus on Form (FoF) und Focus on Meaning (FoM): Konzeption der sprachsystematischen und fachbezogenen Zweitsprachförderung im BeFo-Projekt. In: Ahrenholz, Bernt/Knapp, Werner (Hrsg.): *Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“.* Stuttgart: Fillibach bei Klett, 173-186.
- Rösch, Heidi/Stanat, Petra (2011): Bedeutung und Form (BeFo): Formfokussierte und bedeutungsfokussierte Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In: Hahn, Natalia/Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Grenzen überwinden in Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Breisgau.* Göttingen: Universitätsverlag, 149-161.
- Rotter, Daniela (2015): Der Focus-on-Form-Ansatz in der Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung der Lehrer-Lerner-Interaktion im DaZ-Grundschulkontext. Münster: Waxmann.
- Schulze, Kordula (2011): Brauchen Grundschullehrer grammatische Kompetenzen? In: Köpcke, Klaus-Michael/Noack, Christina (Hrsg.) (2010): *Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 27-46.
- Schuttkowski, Caroline/Rothstein, Björn/Schmitz, Anke/Gräsel, Cornelia (2015): Lautes Denken als Forschungsinstrument für grammatikdidaktische Fragestellungen? – Diskussion zweier Studien. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 63(1), 265-291.

- Spreckels, Janet/Trojahn, Tanja (2016): „n objekt is also des is SCHWER zu erklären“. Eine empirische Untersuchung von Erklärungen im Grammatikunterricht. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenberg, 133-150.
- Stahns, Ruven (2015): Kognitive Aktivierung im Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Stahns, Ruven/Bremerich-Vos, Albert (2013): Aspekte empirischer Unterrichtsforschung. Zur Videographie bzw. Transkription von Grammatikunterricht. In: Köpcke, Klaus-Michael/Ziegler, Arne (Hrsg.): Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel. Berlin: De Gruyter, 151-178.
- Stanat, Petra/Becker, Michael/Baumert, Jürgen/Lüdtke, Oliver/Eckhardt, Andrea G. (2012): Improving second language skills of immigrant students: A field trial study evaluation the effects of a summer learning program. In: Learning and Instruction, 22, 159-170.
- Stude, Juliane (2013): Kinder sprechen über Sprache. Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Szagan, Gisela (2016): Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Thißen, Jacqueline (2017): Metasprachliches Wissen und Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Uhl, Benjamin (2015): Tempus – Narration – Medialität. Eine Studie über die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeit an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Wecker, Verena (2016): Strategien bei der Pluralbildung im DaZ-Erwerb. Eine Studie mit türkisch- und russischsprachigen Lernern. Berlin: De Gruyter.
- Wecker, Verena (2018, ang.): Grammatisches Wissen in Erzählungen. In: Binanzer, Anja/Langlotz, Miriam/Wecker, Verena (Hrsg.): Grammatik in Erzählungen – Grammatik für Erzählungen. Erwerbs-, Entwicklungs- und Förderperspektiven.
- Welch-Sing, Emma/Pagonis, Giulio (2012): Vergleichsstudie zur Wirksamkeit zweier Sprachförderansätze: „Deutsch für den Schulstart“ und „Denkendorfer Modell“ (Pilotstudie). Abschlussbericht. Universität Heidelberg. [http://www.idf.uni-heidelberg.de/fileadmin/user/pagonis/Abschlussbericht\\_Denkendorf.pdf](http://www.idf.uni-heidelberg.de/fileadmin/user/pagonis/Abschlussbericht_Denkendorf.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).



## **Mündlichkeit**

### **Gesprächsanalytische Perspektiven auf Unterrichtskommunikation und Gesprächsdidaktik**

#### **1. Vorstellung des Forschungsfeldes**

Das fachdidaktische gesprächslinguistisch fundierte Forschungsfeld zur mündlichen Kommunikation speist sich in erster Linie aus dem Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören der Nationalen Bildungsstandards (vgl. EDK 2011, KMK 2004; Bifie 2018). Im Mittelpunkt stehen Arbeiten, die sich dem Erwerb von Diskurskompetenz (vgl. Quasthoff 2009) im schulischen und außerschulischen Kontext widmen. Damit sind komplexe mündliche Handlungen wie das Argumentieren, Erklären, Instruieren, Beschreiben, Erzählen usw. gefasst; daneben stellt auch das Sprechen vor anderen, wie es beim Präsentieren sowie dem ästhetisch gestalteten Vortrag einen zentralen Gegenstandsbereich der Forschung dar. Schließlich werden spezifische Bereiche der institutionell geformten Unterrichtskommunikation und ihre Auswirkungen auf Lerngelegenheiten und -hindernisse untersucht.

Das Forschungsfeld verortet sich in gesprächslinguistischen oder sprechwissenschaftlichen Methoden und grenzt sich damit klar von Arbeiten zu einem auf den ersten Blick vergleichbaren Gegenstand anderer Disziplinen, z.B. der Psychologie oder der Pädagogik ab. Gleichzeitig weist die gesprächsanalytische Forschung eine Nähe zur Soziologie auf, insofern sie Interaktionen und die damit erforderlichen vielfältigen Verfahren als wirklichkeitsstiftende Aushandlungsprozesse im gesellschaftlichen Zusammenleben zur Grundlage hat. Ziel ist es, aufgrund detaillierter sprachlicher und multimodaler Analysen, Einsichten in (unterrichts-) kommunikative Verfahrensweisen und Erwerbsvorgänge zu gewinnen. Dabei wird von einem deskriptiven Vorgehen ausgehend auf fachdidaktische Fragestellungen eingegangen. Die Vorgehensweise ist induktiv, explorativ und qualitativ angelegt und nutzt die gesicherten Kenntnisse aus der Gesprächsforschung für die spezifische Kontextualisierung der mündlichen Ereignisse in der Schule und in Bildungszusammenhängen.

## 2. Historische Betrachtung

Die Forschungshistorie des Gegenstandsbereichs kann aufgrund technischer Voraussetzungen in zwei große Abschnitte gegliedert werden. Bevor die Sprachverwendung durch technische Möglichkeiten aus ihrer Flüchtigkeit enthoben und damit dem deskriptiv-analytischen wissenschaftlichen Blick zugänglich wurde, herrschten normativ orientierte Konzepte in der Entwicklung vor. Diese werden in Abschnitt 2.1. skizziert, die Anfänge deskriptiver Zugänge in Kap. 2.2.

### 2.1 Traditionell-normative Zugänge

Ihren Ausgangspunkt hat das fachdidaktisch orientierte Interesse an dem Gegenstandsbereich in der antiken Rhetorik.<sup>1</sup> In einer Zeit, in der deutlich wurde, dass erfolgreiches Reden innerhalb eines demokratischen Staatswesens von Bedeutung ist, stellen die Sophisten etwa im 5. Jh. v. Chr. umfangreiche Reflexionen darüber an, wie ein solches Reden aufgebaut und vermittelbar sei. Mit solcherlei Einsichten entwickelten sie sich zu Wanderlehrern, deren Intention u.a. die Vermittlung spezifischer Argumentationstechniken war, durch die Erfolg sicher zu erreichen war. Ihre Lehre ist – wie später die Sprechwissenschaft/-erziehung auch – auf Theorie begründet, und gleichzeitig ist die Theorie auf Lehre hin ausgerichtet (vgl. Gutenberg 2001). Dem steht die methodisch orientierte Suche nach Wahrheit durch das Gespräch intentional gegenüber: Die Entwicklung der Maieutik durch Sokrates stellt eine Gesprächstechnik in den Mittelpunkt, die Schüler mittels gezielter Fragestellungen zum Nachdenken anregen und so zu neuen Erkenntnissen verhelfen soll. Während von Sokrates selbst keine schriftlichen Überlieferungen vorhanden sind, stellt sein Schüler Platon im Dialog *Theaitetos* eben jene Technik detailliert dar (vgl. Pabst-Weinschenk 2003).<sup>2</sup>

In den Lateinschulen des Mittelalters findet die Rhetorik als Teil der *septem artes liberales* ihren Platz und spielt sowohl hinsichtlich der Vortragskunst eine wichtige Rolle als auch hinsichtlich einer sich allmählich verselbstständigenden Konzentration auf rhetorische Stilmittel in schriftlichen Texten. Mit dem Einsetzen des Interesses an der Deutschen Sprache als sprachwissenschaftlichem Gegenstand formuliert bereits Otfried von Weissenburg (ca. 870 n.Chr.) Kritik an der „Schmeichelei glatter Worte“ (Gardt 1999, 17) und fordert im Ringen um die Volkssprache eine Sprache, die in dem frühen sprachreflexiven Zusammenhang als schlichter und damit reiner empfunden wurde, eine Sprache, die an Wahrhaftigkeit orientiert sei (vgl. ebd. 18).

In der Neuzeit, spätestens jedoch mit Gottsched „wird [...] der Rhetorikunterricht [...] zum Schreib- bzw. Aufsatzunterricht.“ (Gätje 2014, 71) und verlor damit

<sup>1</sup> Eine empfehlenswerte Überblicksdarstellung der Rhetorik, v.a. auch in ihrer modernen Gestalt, gibt Knappe (2000).

<sup>2</sup> Damit wurde ein bis heute existenter Konflikt eröffnet: Die durch Platon formulierte Kritik, wonach die damalige Rhetorik „vor Nichtkennern den Schein erweckt, als wäre der Redner besser unterrichtet als der Kenner“ (*Gorgias*, 459, zitiert nach Gardt 1999, 163), findet ihren Niederschlag durch die Jahrhunderte.

seine Dominanz im Gegenstandsbereich. Dennoch zieht sich mit der Rhetorik von Beginn an ein sprachpragmatisches Interesse durch die Geschichte der Sprachwissenschaft, das sowohl in der rhetorischen Kategorie des *aptum* (= das Angemessene) den Situations- und Rezipientenbezug kommunikativer Sprachverwendung umfasst als auch zunehmend die Musterhaftigkeit sprachlicher Handlungsanforderungen und deren systematischen Erwerb expliziert (vgl. Gardt 1999, 159ff.)<sup>3</sup> – beides Aspekte, die noch heute in der Erforschung der Mündlichkeit wichtige Eckpfeiler darstellen.

Mit der Entwicklung der Sprechwissenschaft im beginnenden 20. Jahrhundert durch Erich Drach wird eine „Inversion“ (Pabst-Weinschenk 2009) der klassisch-antiken Rhetorik vollzogen, indem die wissenschaftliche Beschäftigung, gleichzeitig jedoch auch die stark die Lehre fokussierende rhetorische, ästhetische und therapeutische Kommunikation vor dem Hintergrund eines ganzheitlichen, persönlichkeitsbezogenen Ansatzes in den Mittelpunkt gestellt wird (vgl. ebd. 2009). Gleichzeitig fließen in die Sprechwissenschaft Nachbardisziplinen (z.B. Psychologie, Medizin, Kunst, Literatur-, Theater-, Medienwissenschaften) ein, wie sie in rein linguistischen Herangehensweisen unüblich sind.

Im Nationalsozialismus spielen Aspekte der Mündlichkeit im Deutschunterricht durchaus eine Rolle: Einerseits war „eine gründliche Sprecherziehung von der Stimmbildung zur Ausdrucksschulung vorgesehen“ (Polz 2009, 8), andererseits erstarkte die Bedeutung der Rhetorik sowie des lebendigen Erzählens. Dagegen spielte die Interaktion, die argumentative Auseinandersetzung oder die Debatte erwartungsgemäß keine Rolle mehr im Deutschunterricht (vgl. Flessau 1977).

Trotz der aus der Sprechwissenschaft vorliegenden Positionen, die früh forderten, Kindern, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, Prinzipien demokratischer Diskursfähigkeit zu vermitteln, und dies mit – auch aus heutiger Sicht modern anmutenden – methodischen Überlegungen verknüpfte (vgl. Pabst-Weinschenk 2005, 14ff.)<sup>4</sup> setzte sich in Nachkriegsdeutschland zuerst der Wunsch nach einer konfliktfreien Gesprächskultur durch, in der die korrekte Form im Mittelpunkt stand (vgl. Steinig/Huneke (2005, 59).

---

<sup>3</sup> Insgesamt geht damit die Theorie einer allgemeinen Rhetorik von einer strategischen Kommunikation aus der Perspektive des Orators in der der Rolle „als Solist[en] oder Dirigent[en]“ (Knappe 2000, 34) aus.

<sup>4</sup> Auch heute fühlt sich die Sprechwissenschaft diesen Ansätzen verpflichtet (vgl. etwa das Tagungsprogramm der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS) im September 2018: [https://www.dgss.de/fileadmin/user\\_upload/Download/Kooperative\\_Rhetorik\\_in\\_Theorie\\_und\\_Praxis\\_-\\_Programmheft-mw-n.pdf](https://www.dgss.de/fileadmin/user_upload/Download/Kooperative_Rhetorik_in_Theorie_und_Praxis_-_Programmheft-mw-n.pdf) (abg. Aug 2018).

## 2.2 Deskriptive Zugänge

Mit der in der Linguistik vollzogenen kommunikativ-pragmatischen Wende der 1970er Jahre (vgl. Glück 2010, 527f.) und den Möglichkeiten zunächst akustischer, später audiovisueller Erhebungen konnte sich eine deskriptive Forschung zur Unterrichtskommunikation sowie der Erforschung zur Ontogenese mündlicher Kompetenzen entwickeln. In einer vergleichenden Darstellung beschreiben Becker-Mrotzek/Vogt (2009, 10-44) die drei damals wegweisenden forschungsparadigmatischen Zugriffsweisen:

Einen Auftakt bildet die diskursanalytische Arbeit von Sinclair/Coulthard (1975/1977)<sup>5</sup>, die sich gegen die in der Zeit größte linguistische Analyseeinheit, dem Satz, wendet und „Gespräche [...] in den Mittelpunkt ihres Interesses [rückt], verstanden als von mehreren Subjekten erzeugte kohärente Äußerungsfolge.“ (Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 15). Der Unterricht als Gegenstand spielt hierbei jedoch gegenüber methodologischen Interessen eine untergeordnete Rolle. Vielmehr erhofften sich die Autoren eine im Frontalunterricht maximal kontrollierte Gesprächssituation, die hinsichtlich ihrer Diskursstruktur gut zu erforschen sei (vgl. ebd. 16).

Mit der Entwicklung der stark soziologisch orientierten ethnomethodologischen Konversationsanalyse wird ein paradigmatischer Zugang zur Erforschung natürlicher Gespräche eröffnet. Dieser untersucht mikroanalytisch lokale und sequenzielle Ordnungsstrukturen, wie z.B. den Sprecherwechsel oder Adjazenzpaare auf der sprachlichen Oberfläche. Dies wird erstmals durch Mehan (1979) für die Analyse von Unterrichtskommunikation fruchtbar gemacht. Im Mittelpunkt steht die Beschreibung der Organisationsstruktur von lehrerzentrierten Unterrichtssequenzen. Diese Struktur wurde als IRE-Schema (initiation – reply – evaluation) bekannt. Eine klare Weiterentwicklung und Diversifizierung fand die Konversationsanalyse im schulischen Kontext in der v.a. durch Couper-Kuhlen/Selting (2018) vertretenen Interaktionalen Linguistik, die aktuell sehr fruchtbar für die Erforschung diskurserwerbsförderlicher Interaktionen (vgl. Quasthoff 2009) im schulischen und familialen Kontext genutzt wird (vgl. Heller/Morek 2015).

Eine dritte Perspektive wurde durch die funktionale Pragmatik eröffnet, in der Sprache in ihren Handlungszusammenhängen funktional untersucht und interpretiert wird. Die Vertreter untersuchten, wie Institutionen als Garanten gesellschaftlicher Zwecke einen alltäglichen Sprachgebrauch entlang des je zu bewältigenden Problemzusammenhangs musterhaft überformen und konventionalisieren (vgl. Ehlich 1986). So prägen Ehlich/Rehbein den Begriff des sprachlichen Handlungsmusters als verfestigte, konventionalisierte Lösungsform immer wiederkehrender, gesellschaftlich kommunikativer Problemstellungen (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009, 33). Schulische Handlungsmuster werden als nicht hintergehbare

---

<sup>5</sup> Für den deutschsprachigen Raum lag bereits 1975 eine Übersetzung durch Krumm vor (vgl. Sinclair/Coulthard (1977)).

Größe im Unterrichtsdiskurs rekonstruiert (Ehlich/Rehbein 1986) und als Lernhindernisse, -anforderungen oder -chancen diskutiert:

Die Handlungsstrukturen sind als solche zu beschreiben, zu erkennen, zu durchschauen. Gerade dem Lehrer, der selbst subjektiv am Widerspruch zwischen seinen pädagogischen Intentionen und dem, was in der Klasse dann „immer wieder“ passiert, leidet, kann die sprachliche Handlungsanalyse dazu verhelfen, objektive Schwierigkeiten zu verstehen und so Einsichten in Bedingungen seines Handelns zu gewinnen, die für eine veränderte Praxis wesentlich sind. (Ehlich 1984/2000, 226)

### 3. Aktuelle Forschung

Die vor dem unter 2.2. skizzierten Hintergrund aktuelle, schulbezogene bzw. deutschdidaktische Forschung zur Mündlichkeit kann grob in zwei Gegenstandsbereiche gegliedert werden, insofern mündliche Kommunikation Medium und Gegenstand des (Deutsch-)Unterrichts zugleich ist.

Im Horizont des Mediums wird die intensive Forschung zur Unterrichtskommunikation und deren institutionelle Rahmenbedingungen weiter diskutiert. Dazu entstehen Arbeiten, die untersuchen, ob und wie solche Rahmenbedingungen dahingehend aufgebrochen werden können, um sie als Chance zum Erwerb kommunikativer Kompetenzen zu nutzen. Dabei wird kommunikative Kompetenz und deren Erwerb – in Anlehnung an interaktionsanalytische Forschungen – v.a. in der Bewältigung alltäglicher, nicht-institutioneller Kommunikation verortet (vgl. Quasthoff 2009). So werden aktuell intensiv Ansätze diskutiert, wie Unterrichtsgespräche als situierter Erwerbskontext kommunikativer Kompetenz genutzt werden können (vgl. z.B. Heller/Morek 2015; Morek 2017).

Andere Arbeiten fokussieren auf die weiterführende Untersuchung der institutionellen Rahmenbedingungen selbst (vgl. Ehlich 2009; Lauzon/Berger 2015). Dabei werden Interaktionsformen wie der klassische Lehrerinnen- und Lehrervortrag oder das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch weiter ausspezifiziert. So zeigen etwa Grundler/Vogt (2013) wie das Zusammenspiel räumlicher und technischer Organisation das Unterrichtsgespräch massiv beeinflusst. Haldimann/Hauser/Nell-Tuor (2017) untersuchen die Einflüsse räumlicher und multimodaler Faktoren auf die linguistische Partizipation von Kindern im Klassenrat. Sie zeigen das Spannungsfeld auf, indem die Lehrkraft einerseits ein möglichst hohes Maß auch sprachlicher Partizipation ermöglichen muss, andererseits dazu Eingriffe ihrerseits notwendig zu sein scheinen, die die Selbstverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler institutionell einschränken.

In feinsten Präzision werden minimale Unterrichtssequenzen hinsichtlich ihrer interaktiven Hervorbringung in den bei Schmitt (2011) versammelten Beiträgen erforscht. Im Mittelpunkt stehen dabei Untersuchungen, die explizit eine „strukturelle Differenz zu unterrichtsvorgängigen, theoretischen [...] interaktionsunabhängigen didaktischen Überlegungen“ (ebd., 230) aufweisen.

Daneben werden interaktive Verfahren untersucht, die Lehrkräfte und Lernende in der institutionalisierten Unterrichtskommunikation gebrauchen, um den spezifischen Lernprozess zu ermöglichen, und vor der Folie fachdidaktischer Ansätze interpretiert (vgl. Harren 2013; Grundler/Krüger 2013).

In der Perspektive auf Erwerbskontexte mündlicher Sprachverwendung und Rezeption, d.h. dem Sprechen zu und mit anderen, dem Zuhören, aber auch dem sprachgestaltenden Sprechen im Sinne ästhetischer, mündlicher Sprachverwendung wird mündliche Sprache und ihre Verwendung als Lerngegenstand fokussiert. Im Mittelpunkt stehen dabei intensive und vielfältige Forschungsarbeiten zum Erwerb und zur Deskription komplexer Handlungsmuster bzw. zur Kompetenzmodellierung und Messung. So liegen z.B. sowohl strukturbezogene als auch interaktional ausgerichtete Arbeiten zum Erklären vor (z.B. Ernst 2017; Morek 2012; Neumeister 2011; Vogt 2009), die sich in ihren Ergebnissen ergänzen und wechselseitig zu befruchten vermögen. Ebenso sind Erwerbs- und Handlungskontexte des Erzählens inzwischen gut untersucht (z.B. Becker 2001; Kotthoff 2017; Olhus 2014). Und schließlich liegen detaillierte Arbeiten zum Argumentieren vor (vgl. dazu auch Kap. 4; vgl. z.B. Arendt/Heller/Krah 2015; Heller 2012; Grundler 2011; Krelle 2014; Meißner/Wyss 2017; Morek 2017).

Arbeiten zur monologisch konzeptualisierten Sprachproduktion sind momentan durch Forschungsprojekte zum Präsentieren zu beobachten (vgl. Berkemeier 2006; Gätje et al. 2016; Voßkamp i.V.)

Eine Klammer um die beiden Gegenstandsbereiche kann in der intensiven Hinwendung zur Gegenstandskonstitution und Erforschung mündlicher bildungssprachlicher Kompetenzentwicklung gesehen werden, für die das Fach Deutsch zwar eine Vorrangstellung einnimmt, die aber deutlich über das Fach hinausgeht (vgl. Heller/Morek 2012; Harren 2013; Kern/Lingnau/Paul 2015; Olhus 2017). So zeigen erste Untersuchungen z.B. wie Schülerinnen und Schüler der 8. Jahrgangsstufe in Gruppenarbeitsprozessen einen „Probekontext zur Erarbeitung konzeptionell-schriftlicher Ausdrucksformen nutzen“ (Hee 2018, 167), wohingegen Lernende der 11. Klasse dieses Übungsfeld nicht mehr zu benötigen scheinen und daher pragmatische Spielräume nutzen, indem sie gerade in der unterrichtskommunikativ geschützteren Situierung von der schulisch erwarteten bildungssprachlichen Norm abweichen können (vgl. ebd.). Daneben wird intensiv der Frage nachgegangen, welche unterrichtskommunikativen Settings hinsichtlich bildungssprachlicher Handlungskompetenz erwerbsförderlich sein könnten (z.B. Morek 2017; Vogt 2002). In diesem Zusammenhang stehen auch Untersuchungen, in denen familiäre Erwerbsbedingungen mit denen in der Schule verglichen werden. Für den schulisch-professionellen Kontext ist die Frage relevant, wie die Ergebnisse für den Unterricht fruchtbar gemacht werden können (z.B. Heller 2014; Heller/Krah 2015).

Eine Erweiterung des Forschungsfeldes zeichnet sich in Arbeiten ab, die über den Unterricht hinausgehen, aber in der Schule angesiedelt sind: Dazu zählen Arbeiten zur Erforschung schulischer Elterngespräche sowie hochschulischer Beratungs- und Prüfungsgespräche (vgl. Bonanati 2018; Hauser/Mundwiler 2015;

Kotthoff 2015a; Kotthof 2015b sowie bereits Meer 1998). In einem erweiterten Kontext sind die zunehmend zu beobachtenden Arbeiten in Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu verstehen. In diesen werden Fragen nach der Modellierung mündlicher Kompetenzen gestellt, die die Erkenntnisse der Gesprächsforschung mit einzubeziehen vermögen (vgl. z.B. Imo 2013; Imo/Moraldo 2015).

### 3.1 Forschungsmethode

Die zentrale Forschungsmethode für den Gegenstandsbereich ist der gesprächsanalytische Zugang. Die Forschung stützt sich dabei zwingend auf die Datengrundlage von durch Ton- und Videoaufnahmen erhobener Gesprächssituationen oder auf Unterrichtsmitschnitte und deren Aufbereitung durch eine Transkription relevanter Sequenzen. Anders als bei pädagogischen Transkriptionen wird in der Gesprächsanalyse entsprechend der Erkenntnisinteressen akribisch jedes Detail, d.h. jeder Versprecher, jedes Verzögerungsmerkmal, Lautstärkeunterschiede, das Sprechtempo usw. mitnotiert, da dies für die Interaktion als funktional und damit für das Verstehen derselben als relevant erachtet wird. Im deutschsprachigen Raum werden dazu v.a. das durch Intonationsphrasen segmentierte Transkriptionsverfahren GAT2 (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem, Selting et al. 2009) als auch das von Anfang an in Partiturschreibweise angelegte Verfahren der funktionalen Pragmatik HIAT (halbinterpretatives Transkriptionssystem, Rehbein/Schmidt et al. 2004) genutzt. Die Partiturschreibweise eignet sich v.a. für Interaktionen mit mehreren stark überlappenden Sprechern. Für beide Verfahren steht jeweils geeignete Software zur Verfügung, mit der es ermöglicht wird, unterschiedliche Abspielmodi und Bearbeitungshilfen, z.B. eine reduzierte Abspielgeschwindigkeit, präzise Zeitmessungen und spezifische Markierungen zu setzen (z.B. EXMARaLDA, FOLKER oder Elan).<sup>6</sup>

Angesichts des Ziels, unterrichtliches Handeln und erwerbsförderliche Bedingungen zur Entwicklung von Diskurskompetenzen in authentischen Kontexten zu beobachten und zu verstehen, wird eine Datenerhebung angestrebt, die keine besonderen Gespräche für den Forschungszweck elizitiert bzw. allein für die Forschung inszeniert wird. Morek/Heller (2016, 227) weisen allerdings auf die sich zunehmend etablierende Lockerung dieser Maxime hin, die in Erhebungssettings deutlich werde, in denen Kinder z.B. bei der Lösung spezieller Argumentationsaufgaben beobachtet werden sollen. Die eigentliche Analyse ausgewählter Einheiten erfolgt induktiv und je nach Ausprägung des gewählten Ansatzes (vgl. für interaktionsanalytische/konversationsanalytische Verfahren: Couper-Kuhlen/Selting 2018; Deppermann 2008; Heller/Morek 2016. Für die funktionale Pragmatik vgl. Ehlich/Rehbein 1986)<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> EXMARaLDA als Partitureditor: <http://exmaralda.org/de/partitur-editor-de/>; FOLKER: <http://agd.ids-mannheim.de/folker.shtml> und Elan: <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>.

<sup>7</sup> Eine kritische Darstellung zur Methodik der Funktionalen Pragmatik findet sich bei Vogt (2002).

Darüber hinaus liegen jedoch auch im Zusammenhang kompetenzorientierter Studien quantifizierende Zugänge vor, die mit Regressionsanalysen und korrelationsanalytischen Methoden arbeiten (z.B. Neumann 2012). Dazu gehören auch die Kompetenzstufenmodelle und deren Testung, v.a. zum Hörverstehen, die im Rahmen der Schulentwicklung im deutschsprachigen Raum entwickelt wurden und auf Large-Scale-Studien basieren (vgl. Bernius/Imhof 2011; Breit/Brunefort/Schreiner 2017; Stanat/Böhme et al. 2015; Hecker/Südkamp/Leser/Weinert 2015) bzw. in denen gesprächsanalytische und statistische Verfahren ineinander greifen (vgl. Krelle 2014, 2015).

### 3.2 Exkurs: Der *written-language-bias* in der Sprachdidaktik

Trotz der unbestrittenen Kenntnis, dass mündlich gebrauchte Sprache keine einfache Übertragung schriftlicher Texte darstellt und schriftliche Texte keine einfache Niederschrift mündlicher Äußerungen sind, erfolgt die Wahrnehmung mündlicher Sprache in der Schule stark unter dem Fokus normativer Vorstellungen, in denen die schriftlich-monologische Sprache das Modell für gesprochene Sprache darstellt (vgl. Fiehler 2005, 1187). Dies liege vermutlich daran, dass sich „zentrale grammatische Kategorien [...] in der Form der Schriftlichkeit [manifestieren]“ (Fiehler 2014, 26) und der Sprachbewusstheit so reflexiv einfacher zugänglich seien. Grundlegende Aspekte der mündlichen Kommunikation und Sprachverwendung sowie deren Prägung durch Multimodalität, Prozessualität und Interaktivität und deren Auswirkungen auch auf sprachstrukturelle Erscheinungen sind inzwischen umfangreich beschrieben (vgl. z.B. Auer 2009; Couper-Kuhlen/Selting 2018; Deppermann 2008; Schmitt 2011; Schwitalla 2003). Dennoch wirkt die Übermacht der sprachlichen Schriftmedialisierung z.B. hinsichtlich eines schulisch eingeforderten Standards zur Sprachverwendung stark in die Förderung und Beurteilung des mündlichen Sprachgebrauchs in der Schule hinein (vgl. z.B. Rödel 2018, 140), sodass mit es „bezüglich des Bewusstseins für die Medialität der Mündlichkeit noch Nachholbedarf gibt“ (Hauser/Kreuz 2018, 179).

Offensichtlich wird die Orientierung an der Schriftlichkeit beispielsweise in der verbreiteten Forderung von Lehrkräften an die Schülerinnen und Schüler, in vollständigen Sätzen zu antworten. Spezifische Aspekte der Medialität der mündlich genutzten Sprache und ihrer pragmatisch-kontextuellen Einbettung werden so (nicht nur) im schulischen Kontext vernachlässigt. Da in der gesprochenen Sprache, insbesondere in der Interaktion, die Einheit eines „wohlgeformten Satzes“ weder konstitutiv noch erwartbar ist (vgl. Deppermann 2008, 11; Fiehler 2005, 1175; Zifonun et al. 1997, 91) und gleichzeitig spezifische syntaktische Konstruktionen des Mündlichen genutzt werden (vgl. Fiehler 2005, 1210-1226), führt die Orientierung am ganzen Satz im Gesprochenen zu einer defizitären Wahrnehmung. Osterroth (2018) formuliert in einer Analyse deutscher Lehrpläne die These, dass Lehrkräfte dazu angehalten seien, Schülerinnen und Schüler in der Nutzung der gesprochenen Standardsprache zu sprechen zu fördern, ohne dass der Begriff der mündlichen Standards eindeutig geklärt sei. Ein zweites Beispiel der Orientierung an der Schrift ist an der schulischen Tradition abzulesen, wonach

der methodisch-didaktische Gang zum Erwerb von Diskurspraktiken in den meisten Lehrwerken vom Mündlichen zum Schriftlichen konzeptualisiert wird. Darüber hinaus orientieren sich diese in der Form und Struktur mündlicher Praktiken klar an schriftlichen Normen, woraus ein „monologisch-schriftlicher Habitus“ (Mundwiler/Kreuz/Hauser/Erikson/Luginbühl 2017, 91) klar ablesbar ist. So laufen z.B. Modellierungen von Erzählstrukturen, die aus etablierten Modellen schriftlicher Erzählungen entwickelt wurden, Gefahr, auf mündliche Erzählungen übertragen zu werden, ohne den kommunikativen Kontext der mündlichen Erzählsituation zu beachten (vgl. Olhus 2014, 29-32).

#### 4. Exemplarische Studien am Beispiel des mündlichen Argumentierens

Im folgenden Abschnitt werden drei Studien kurz vorgestellt, die hinsichtlich ihres Erkenntnisinteresses und ihrer Forschungsmethodik exemplarisch für das Forschungsfeld stehen können. Die Arbeiten werden aus dem Gegenstandsbereich des Argumentierens gewählt, um so einerseits unterschiedliche Zielsetzungen zu verdeutlichen, andererseits die damit einhergehende unterschiedliche Methodik in ihrer Adaptivität zum Forschungsziel zu illustrieren.<sup>8</sup>

In dem schweizerischen Forschungsprojekt Argumentative Gesprächskompetenz in der Schule: Kontexte, Anforderungen, Erwerbsverläufe wurden insgesamt 180 Schulkinder der 2., 4. und 6. Klasse in schulischen Gruppengesprächen (vier Kinder pro Gruppe) zu unterschiedlichen Entscheidungsfragen, die konsensuell gelöst werden sollten, audiovisuell aufgezeichnet (vgl. Hauser/Luginbühl 2017). Im Mittelpunkt der Untersuchung stand zunächst das Interesse, wie die Kinder ohne das Eingreifen eines (erwachsenen) Moderators die interaktiven Aufgaben (vgl. Heller 2012) der argumentativen Gespräche lösten und wie der Erwerbsprozess von Argumentationskompetenz verläuft. Mithilfe konversationsanalytischer Methodik beschreiben die Autoren, dass die Kinder – im Gegensatz zu den oft schematisch-normativen methodischen Ansätzen und idealisierenden Strukturmodellen, wie sie in Schulbüchern niedergelegt sind (vgl. Mundwiler/Kreuz/Hauser/Erikson/Luginbühl 2017), nicht folgen. Dagegen wird in den Untersuchungen deutlich, dass die Kinder einzelne „argumentationsrelevante (Teil-)Handlungen auch als Ko-Konstruktion mehrerer Beteiligter, d.h. als gemeinsam geleistete Sprachhandlung [hervorbringen].“ (Hauser/Kreuz 2018, 180). Solche Ko-Konstruktionen ließen mit zunehmendem Alter in ihrer Flexibilität und Vertextung der Begründungshandlungen auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen einen deutlichen Zuwachs erkennen (vgl. ebd., 187). Dies stehe im Kontrast zur schuli-

---

<sup>8</sup> Gleichzeitig wird damit Bezug darauf genommen, dass die Forschungsarbeiten zum Argumentieren aktuell deutlich zunehmen (vgl. z.B. die Aufsatzsammlungen von Arendt/Heller/Krah 2015; Meißner/Wyss 2017; aber auch die Texte z.B. von Mundwiler/Kreuz/Hauser/Eriksson/Luginbühl 2017; Morek 2017; Krah 2017; Heller 2012; Quasthoff/Wild/Domenech et al. 2015).

schen Tradition, die sich in erster Linie an stark formalisierten Pro- und Kontradiskussionen orientiere und daher auch Beurteilungskriterien wie etwa Explizitheit in der Verbalisierung, die vorgehende Gewichtung der Argumente bzw. die Anordnung von Pro- und Kontraargumenten vorsehe. In der Studie wird als Folgerung betont, dass eine stärkere Orientierung an der Medialität fachdidaktisch notwendig sei und für die Förderung von Argumentationskompetenz genutzt werden müsse. Damit einher gehe auch – wie die Analysesequenzen zeigen –, dass Teilkompetenzen durch eine Form des „peer-scaffolding“ (ebd. 195) erworben werden könnten.

In der Kompetenzperspektive, die seit PISA 2000 den fachdidaktischen Diskurs bestimmt, widmet sich die Studie Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive (Krelle 2014) ebenfalls dem mündlichen Argumentieren. Diese Forschung setzt sich zum Ziel, ein „möglichst passgenaues Beurteilungsraster zu entwickeln“ (Krelle 2015, 64), mit dem Leistungsprofile und -niveaus von Schülerinnen und Schülern überprüfbar werden sollen. Für eine für den Forschungszweck inszenierte Fishbowl-Diskussion wurde es den 16 Probanden durch vorgegebene Texte ermöglicht, sich inhaltlich auf die Diskussion vorzubereiten. Diese wurde dann in einem stark regulierten Verfahren durchgeführt und audiovisuell aufgezeichnet. Mithilfe eigens geschulter Raterinnen und Rater wurden das gesamte standardisiert erhobene Datenmaterial nach Items hinsichtlich ihrer Qualität eingeschätzt, wobei die Güte der Einschätzungen durch die Überprüfung der Interraterreliabilität abgesichert wurde.

Mit gesprächsanalytischem Zugriff entwickelt Krelle u.a. Handlungsprofile, die sich in unterschiedlichen Bearbeitungen der argumentativen Aufgabenstellung manifestieren. Diese stellen in einem nächsten Schritt eine Grundlage für vierstufige Leistungsskalen dar, in denen formuliert wird, in welcher Ausprägung erwünschte Handlungsprofile einzelner Schülerinnen und Schüler zu beobachten sind und in welcher Entwicklungsphase die Lernenden stecken. Krelle weist perspektivisch darauf hin, dass solcherlei Leistungsmodelle in der Lage seien, „einen Horizont in der Leistungsentwicklung abzustecken“ (Krelle 2015, 72), mit dessen Hilfe Lehrkräfte eine höhere Adaptivität ihrer Aufgabenstellungen an den Leistungsstand erreichen könnten. Die Arbeit stellt sich damit einer ambitionierten Aufgabe, nämlich ein Modell für eine spezifische Ausprägung mündlicher Kompetenz zu entwickeln, das fachdidaktisch einerseits für diagnostische, andererseits für förderrelevante Zwecke dienen kann. Der Autor nimmt dabei eine methodologische Herausforderung an, Verfahren aus der empirischen Bildungsforschung an einem Gegenstand zu erproben, der sich aufgrund der Prinzipien mündlicher Interaktionen zunächst einem solchen Zugriff zu sperren scheint: So sind mündliche Handlungen stets eingebettet in situative Kontexte, die eine Übernahme von Modellen bzw. deren Validierung durch eine große Probandengruppe momentan noch vor weitgehend ungelöste Probleme stellt (vgl. ebd.).

Während diese Arbeit ganz im bildungspolitischen Kontext anzusiedeln ist, stellt die Untersuchung von Morek (2017) gerade die unterrichtliche Methodik der Fishbowl-Diskussion sowohl in der Förderperspektive und damit auch in Fragen

des Forschungssettings in Frage: Ausgehend von der Maxime authentischer Alltagsgespräche der Konversationsanalyse vergleicht sie argumentative Handlungen in familialen Tischgesprächen mit denen in schulischen Fishbowl-Diskussionen. Dabei zeigt sie plausibel, dass im Gegensatz zu schulischen Übungs-/Erhebungssettings „Dissens nicht im Vorhinein (extern) festgelegt [sei], sondern [sich] im Gesprächsverlauf“ (Morek 2017, 75) ergebe, Begründungspflichten sich im Gesprächsverlauf etablierten, das Begründen selbst sprachlich vielfältig, aber auch implizit verlaufe und der Abschluss der argumentativen Interaktion durch die beteiligten Familienmitglieder ausgehandelt werde (ebd., 76). Vor diesem Hintergrund fordert die Autorin neue Ansprüche an die Argumentationsdidaktik, die die Erkenntnisse des (ungesteuerten) Erwerbs komplexer Diskursfähigkeiten (vgl. Quasthoff 2009) nutzt. Sie schlägt vor, in den arrangierten Lernsettings, die sie aufgrund der normativen Strukturbezogenheit des Vertextens von Argumenten im Horizont des *written-language-bias* verortet (s.o.), lokale Gelegenheiten zur Argumentation in der laufenden Unterrichtskommunikation als Lernchance zu ergänzen. Hiervon erhofft sie die Nutzung erwerbsförderlicher Situationen, in denen etwa das Erkennen „argumentativer Anschlussstellen“ geschult und eingeübt werden könne, wie dies im Alltag notwendig ist.<sup>9</sup> Gleichzeitig beklagt sie vor dem Hintergrund des groß angelegten Projekts *Disko*, dass Lehrkräfte genau diese Gelegenheiten häufig nicht nutzten und so alltagsnahe Erwerbchancen verspielt werden würden.

## 5. Forschungsdesiderate

Die oben aufgezeigten exemplarischen Arbeiten lassen auf wichtige – erst in Ansätzen fachdidaktisch erforschte Fragestellungen schließen: Dies ist einerseits die breite Erforschung mündlicher Kompetenzentwicklung in einer Längsschnittperspektive, andererseits die Fragestellung nach im Kontext schulisch-institutioneller Kommunikation umsetzbarer und empirisch abgesicherter Fördermaßnahmen. Die vorliegenden Arbeiten bieten dafür ein vielversprechendes deskriptives Fundament (z.B. Quasthoff et al. 2015; Morek 2012, 2017; Heller 2012; Olhus 2014; Heller/Morek 2015), an dem fruchtbar angeknüpft werden kann.

Andererseits eröffnet der beklagte *written-language-bias* die noch unbeantwortete Frage nach der Formung mündlicher Sprachverwendung durch das Hineinwachsen der Kinder in eine durch Literalität geprägte Gesellschaft und der dortigen sprachlichen Standards. Vergleiche mündlicher und schriftlicher Themenentfaltungsmuster gerade im institutionellen Kontext spielen hinsichtlich einer Kompetenzentwicklung möglicherweise eine ebenso bedeutsame Rolle wie der Fokus auf Alltagsgespräche. Gesellschaftliche Standards, auch im Mündlichen, spiegeln sich in den Anforderungen an bildungssprachliche Erwartungen und verborgenen Konventionen. Deren Offenlegung und die damit erst mögliche Förderung zum Erwerb derselben sowohl im schulischen L1-Unterricht – aber auch im DaF-Unterricht erscheint dringend notwendig. Überlegungen dazu liegen zwar bereits vor

---

<sup>9</sup> Dieser Aspekt wird als sog. Kontextualisierung bezeichnet (vgl. Quasthoff 2009).

(vgl. Albert/Diego-Klaeger 2018; Behrens/Gätje 2016; Gätje et al. 2016; Hee 2018; Imo 2015; Schneider/Butterworth/Hahn 2018) doch eröffnet sich gerade durch diese Arbeiten ein noch ein weites Forschungsfeld.

## 6. Literaturempfehlungen

*Becker-Mrotzek/Vogt (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse.*

Ein Überblick über Ansätze zur Erforschung von Unterrichtskommunikation, in dem die Anfangsarbeiten des Forschungsbereiches vorgestellt und diskutiert werden. Daneben wird Unterricht hinsichtlich seiner Instruktionsformen und Organisationsanforderungen aus kommunikativer Perspektive exemplarisch beleuchtet.

*Couper-Kuhlen/Selting, Margret (2018): Interactional Linguistics.*

Der Band ist ein umfangreiches Lehrbuch der Interaktionalen Linguistik, das theoretische Grundlagen gleichermaßen wie methodologische Aspekte thematisiert. Die sehr klare Struktur des Bandes, die mit gut rezipierbaren Zusammenfassungen unterstützt wird, sowie die Bezugnahme interaktionaler Phänomene auf unterschiedliche Sprachen und deren Strukturen lässt den Band zu einer präzisen und gut zu lesenden Grundlage für die Erforschung des Themenfeldes werden.

*Deppermann (2008): Gespräche analysieren.*

Eine Einführung in gesprächsanalytisches Vorgehen, die mithilfe spezifischer Fragestellungen den Blick für relevante Aspekte der Analyse eröffnet.

*Publikationsreihe Mündlichkeit (hep-Verlag)*

Die Publikationsreihe Mündlichkeit im Berner hep-Verlag bietet mit ihren inzwischen fünf Sammelbänden ein breites Spektrum aktueller Forschungen.

## Literatur

Ahrendt, Birte/Heller, Vivien/Krah, Antje (Hrsg.) (2015): Kinder argumentieren. Interaktive Erwerbskontexte und Mechanismen. Göttingen: Unipress.

Albert, Georg/Diao-Klaeger, Sabine (Hrsg.): Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen. Tübingen: Stauffenburg.

Auer, Peter (2009): On-line syntax. Thoughts on the temporality of spoken language. In: *Language Sciences* 31, 1-13.

Becker, Tabea (2001): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009): Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer.

Behrens, Ulrike/Gätje, Olaf (2016): Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

- Berkemeier, Anne (2006): Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bernius, Volker/Imhof, Margarete (Hrsg.): Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bifie (2018): Bildungsstandards für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe. [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist\\_d\\_vs\\_kompetenzbereiche\\_d4\\_2011-08-19.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Bonanati, Marina (2018): Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktion zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern. Frankfurt a. M.: Springer.
- Breit, Simone/Brunefort, Michael/Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2017): Standardüberprüfung 2016 Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht: Salzburg: BiFie. [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/BiSt\\_UE\\_D8\\_2016\\_Bundesergebnisbericht.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/BiSt_UE_D8_2016_Bundesergebnisbericht.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Couper-Kuhlen, Elizabeth/Selting, Margret (2018): Interactional Linguistics. Studying Language in Social Interaction. Cambridge: University Press.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4.A. Wiesbaden: VS-Verlag.
- EDK (2011): Grundkompetenzen für die Schulsprache. Nationale Bildungsstandards. [https://edudoc.ch/record/96791/files/grundkomp\\_schulsprache\\_d.pdf](https://edudoc.ch/record/96791/files/grundkomp_schulsprache_d.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Ehlich, Konrad (1984): Sprachhandlungsanalyse. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.) (2000): Sprachwissenschaft. Ein Reader. 2. Aufl. Berlin: de Gruyter, 211-226.
- Ehlich, Konrad (1986): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse: Ziele und Verfahren. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.) (2000): Sprachwissenschaft. Ein Reader. 2. Aufl. Berlin: de Gruyter, 183-201.
- Ehlich, Konrad (2009): Unterrichtskommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 327-348.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr.
- Ernst, Diana (2017): Möglichkeiten eines gesprächsanalytischen Zugangs zu Erklärkompetenz. In: Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hrsg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – Normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Bern: hep, 158-188.
- Fiehler, Reinhardt (2005): Gesprochene Sprache. In: Dudenredaktion (Hrsg.): Die Grammatik. 7. A. Dudenverlag: Mannheim, 1175-1256.
- Fiehler, Reinhardt (2014): Von der Mündlichkeit zur Multimodalität ... und darüber hinaus. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Konzeptionen des Mündlichen – Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Bern: hep, 13-31.
- Flessau, Kurt-Ingo (1977): Lehrpläne und Schulbücher des Nationalsozialismus. München: Ehrenwirth.
- Gardt, Andreas (1999): Geschichte der Sprachwissenschaft in Deutschland. Vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert. Berlin: de Gruyter.

- Gätje, Olaf (2014): Die Schülerpräsentation in der Sekundarstufe II und die Frage, ob es eine Re-Rhetorisierung des gymnasialen Deutschunterrichts gibt. In: Grundler, Elke/Spiegel, Carmen (Hrsg.): Konzeptionen des Mündlichen – Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Bern: hep, 67-85.
- Gätje, Olaf/Krelle, Michael/Behrens, Ulrike/Grundler, Elke (2016): Präsentieren als literale Kompetenz? In: Leseforum ch. 1. [https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016\\_1\\_Gaetje\\_et\\_al.pdf](https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016_1_Gaetje_et_al.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Glück, Helmut (2010): Metzler Lexikon Sprache. 4.Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Grundler, Elke (2011): Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell. Tübingen: Stauffenburg.
- Grundler, Elke/Krüger, Claudia (2013): Charakteristika der Unterrichtskommunikation beim Modellierungsprozess im Mathematikunterricht. In: dies. (Hrsg.): Unterrichtskommunikation. Grammatik, Experimente, Gleichungen. Tübingen: Stauffenburg, 107-127.
- Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (2013): Räumliche und mediale Einflüsse auf die Unterrichtskommunikation. In: dies. (Hrsg.): Unterrichtskommunikation. Grammatik, Experimente, Gleichungen. Tübingen: Stauffenburg, 65-91.
- Gutenberg, Norbert (2001): Einführung in die Sprechwissenschaft und Sprecherziehung. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Haldimann, Nina/Hauser, Stefan/Nell-Tuor, Nadine (2017): Aspekte multimodaler Unterrichtskommunikation am Beispiel des Klassenrats – Partizipationsformen und ihre medialen und räumlichen Ausprägungen. In: leseforum 1/2017. [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/595/2017\\_1\\_Hauser\\_et\\_al.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/595/2017_1_Hauser_et_al.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Harren, Inga (2013): Sprachförderung im Unterrichtsgespräch. Integration unterstützenden Feedbacks bei der Versprachlichung naturwissenschaftlicher Inhalte. In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Unterrichtskommunikation. Grammatik, Experimente, Gleichungen. Tübingen: Stauffenburg, 13-29.
- Hauser, Stefan/Kreuz, Judith (2018): Mündliches Argumentieren in der Schule zwischen pragmatischen Spielräumen und didaktischen Normsetzungen. In: Albert, Georg/Diao-Klaeger, Sabine (Hrsg.): Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen. Tübingen: Stauffenburg, 179-199.
- Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (2017): Wenn Kinder argumentieren. Grundlagen und erste Befunde einer Studie zur mündlichen Argumentationskompetenz von Schulkindern. In: Meißner, Iris/Wyss, Eva Lia (Hrsg.): Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen der Angewandten Linguistik. Tübingen: Stauffenburg, 89-105.
- Hauser, Stefan/Mundwiler, Vera (Hrsg.) (2015): Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen. Bern: hep.
- Hecker, Kristin/Südkamp, Anna/Leser, Carina/Weinert, Sabine (2015). Entwicklung eines Tests zur Erfassung von Hörverstehen auf der Textebene bei Schülerinnen und Schülern der Klassenstufe 9. NEPS Working Paper No. 53. Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe: Nationales Bildungspanel.
- Hee, Katrin (2018). SchülerInnenkommunikation zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen. In: Albert, Georg/Diao-Klaeger, Sabine (Hrsg.): Mündlicher

- Sprachegebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen. Tübingen: Stauffenburg, 151-177.
- Heller, Vivien (2012): Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen. Tübingen: Stauffenburg.
- Heller, Vivien (2014): Discursive practices in family dinner talk and classroom discourse: a contextual comparison. In: *Learning, Culture and Social Interaction* 3/2, 134-145.
- Heller, Vivien/Krah, Antje (2015): Wie Eltern und Kinder argumentieren. Interaktionsmuster und ihr erwerbssupportives Potenzial im längsschnittlichen Vergleich. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 1, 5-20.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *ZfAL* 57. S. 67-101.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2015): Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext: Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. In: *leseforum* 3/2015. Online unter: [https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2015\\_3\\_Heller\\_Morek.pdf](https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2015_3_Heller_Morek.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Imo, Wolfgang (2013): *Sprache in Interaktion*. Berlin: de Gruyter.
- Imo, Wolfgang/Moraldo, Sandro M. (Hrsg.) (2015): (Hrsg.): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kern, Friederike/Lingnau, Beate/Paul, Ingwer (2015): The construction of 'academic language' in German classrooms: Communicative practices and linguistic norms in 'morning circles'. In: *Linguistics and Education* 31, 207-220.
- KMK (2004): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. München: Luchterhand.
- Knappe, Joachim (2000): *Was ist Rhetorik?* Stuttgart: Reclam.
- Kotthoff, Helga (2015a): Narrative constructions of school-oriented parenthood during parent-teacher-conferences. In: *Linguistics and Education* 31, 286-303.
- Kotthoff, Helga (2015b): Faul wie e Hund. Kritische Eltern in der schulischen Sprechstunde. *Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik* 22, 1-12.
- Kotthoff, Helga (2017): Erzählen in Gesprächen. Eine Einführung in die konversationsanalytische Erzählforschung mit Übungsaufgaben. In: *Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik* 38, 1-77.
- Krelle, Michael (2014): *Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive. Eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der neunten Jahrgangsstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Krelle, Michael (2015): Leistungsprofile und -niveaus von Schülerinnen und Schülern in Unterrichtsdiskussionen. Ergebnisse einer gesprächslinguistischen Studie zum mündlichen Argumentieren am Ende der neunten Jahrgangsstufe. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 62/1, 61-73.
- Lauzon, Virgine Fasel/Berger, Evelyne (2015): The multimodal organization of speaker selection in classroom interaction. In: *Linguistics and Education* 31, 14-29.
- Meer, Dorothee (1998): *Der Prüfer ist nicht der König: Mündliche Abschlußprüfungen in der Hochschule*. Tübingen: Niemeyer.

- Mehan, Hugh (1979): *Learning lessons. Social Organization in the Classroom.* Cambridge/Mass.: Harvard University Press.
- Meißner, Iris/Wyss, Eva Lia (Hrsg.): *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik.* Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich.* Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam (2017): Was lernt man bei einer Fishbowl-Diskussion im Unterricht? Zur Normativität und pragmatischen Situiertheit des Argumentierens. In: Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hrsg.): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion. Normative Ansprüche und kommunikative Praktiken.* Bern: hep, 65-90.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2016): *Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen.* In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 223-246.
- Mundwiler, Vera/Kreuz, Judith/Hauser, Stefan/Erikson, Brigit/Luginbühl, Martin (2017): *Mündliches Argumentieren als kommunikative Praktik – Schulbuchübungen und empirische Befunde im Vergleich.* In: Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hrsg.): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken.* Bern: hep, 91-123.
- Neumann, Daniela (2012): *Schwierigkeitsbeeinflussende Merkmale bei Aufgaben zum Hörverstehen im Fach Deutsch in der Sekundarstufe I.* Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 8: Gilles & Franke. <https://kups.ub.uni-koeln.de/8221/1/Koebes82012.pdf#?> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Neumeister, Nicole (2011): *(Wie) Wird im Deutschunterricht erklärt? Wissensvermittelnde Handlungen im Sprachunterricht der Sekundarstufe I.* Ludwigsburg. [https://phbl-opus.phlb.de/files/32/1\\_Dissertation.pdf](https://phbl-opus.phlb.de/files/32/1_Dissertation.pdf) (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Olhus, Sören (2014): *Erzählen als Prozess. Interaktive Organisation und narrative Verfahren in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern.* Tübingen: Stauffenburg.
- Olhus, Sören (2017): *Vom Gegenstand zum Lerngegenstand. Zur interaktiven Inszenierung von Wissen im Mathematikunterricht der Grundschule.* In: Hauser, Stefan/Luginbühl, Martin (Hrsg.): *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – Normative Ansprüche und kommunikative Praktiken.* Bern: hep, 124-157.
- Osterroth, Andreas (2018): „Antworte (nicht) im ganzen Satz!“ *Gesprochener Standard in Lehrplänen und Bildungsstandards.* In: Albert, Georg/Diao-Klaeger, Sabine (Hrsg.): *Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen.* Tübingen: Stauffenburg, 117-131.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2003): *Geschichte der Sprech- und Gesprächsdidaktik.* In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache.* Bd. 1. Paderborn: Schöningh, 93-106.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2005): *Freies Sprechen in der Grundschule.* Berlin: Cornelsen.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2009): *Sprechwissenschaft und Sprechererziehung.* In: *Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule* 33/4, 20-31.

- Stanat, Petra/Böhme, Katrin/Schipolowski, Stefan, Haag, Nicole (Hrsg.) (2015): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- Polz, Marianne (2009): Die Entwicklung des Lernbereichs: Von der Rhetorik zur Didaktik mündlicher Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3-22.
- Quasthoff, Uta (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Scheider Hohengehren, 84-100.
- Quasthoff, Uta/Wild, Elke/Domenech, Madeleine et al. (2015): Mündliches und schriftliches Argumentieren in der Sekundarstufe I. Können Eltern ihre Kinder beim Erwerb dieser Schlüsselkompetenz unterstützen? In: Redder, Angelika/Naumann, Johannes/Tracy, Rosemarie (Hrsg.): Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse. Münster: Waxmann, 207-233.
- Rehbein, Jochen/Schmidt, Thomas/Meyer, Bernd/Watzke, Franziska/Herkenrath, Annette (2004): Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. <https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/2368> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Rödel, Michael (2018): Gesprochener und geschriebener Standard in der Schule. In: Albert, Georg/Diao-Klaeger, Sabine (Hrsg.): Mündlicher Sprachgebrauch zwischen Normorientierung und pragmatischen Spielräumen. Tübingen: Stauffenburg, 133-150.
- Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2011): Unterricht ist Interaktion! Zur Rahmung des Bandes. In: ders. (Hrsg.): Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto Didaktik. Mannheim: amades.
- Schneider, Jan Georg/Butterworth, Judith/Hahn, Nadine (2018): Gesprochener Standard in syntaktischer Perspektive. Theoretische Grundlagen – Empirie – didaktische Konsequenzen. Tübingen: Stauffenburg.
- Schwitalla, Johannes (2003): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 2.A. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353-402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (letzter Zugriff: 01.08.2018).
- Sinclair, John/Coulthard, Malcom (1977): Analyse der Unterrichtssprache. Ansätze zu einer Diskursanalyse dargestellt am Sprachverhalten englischer Lehrer und Schüler. Heidelberg: Quelle & Maier. [Original: (1975) Towards an analysis of discourse. London: Oxford Univ. Press].
- Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner (2005): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2. A. Berlin: Erich Schmidt Verl.
- Vogt, Rüdiger (2002): Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik. Tübingen: Niemeyer.
- Vogt, Rüdiger (Hrsg.) (2009): Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg.
- Voßkamp, Patrick (i.V.): Mündliches Präsentieren in der Grundschule – ein Beitrag zum Erwerb bildungssprachlicher Praktiken?

---

Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno et al. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter.

**Wie und woran wird in der Deutschdidaktik empirisch geforscht? Insbesondere Novizen fällt der Überblick über die Disziplin noch schwer. Der vorliegende Band bietet in 19 Beiträgen einen einsteigerfreundlichen Einblick in die verschiedenen Forschungsfelder der Deutschdidaktik und ihre empirische Fachkultur. Hierbei werden historische Entwicklungen und aktuelle Forschungstendenzen betrachtet, Beispiele vorgestellt, Desiderate benannt und Literaturempfehlungen gegeben.**

**Ein Grundlagenwerk für Studierende und Promovierende.**



**Dr. Jan M. Boelmann** ist Professor für Literatur- und Mediendidaktik.

Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im medienübergreifenden literarischen Lernen, der Modellierung literarischer Kompetenz sowie in der Kinder- und Jugendliteratur.



**Schneider Verlag Hohengehren**