

Panel 10

**Sarah Jagemann** (*Freie Universität Berlin*)

## **1. Fachlichkeit, Verantwortung und Selbstverständnis – Knotenpunkte eines komplizierten Diskurses**

Angesichts der immer wieder in Schulleistungstudien nachgewiesenen Unfähigkeit des Bildungssystems, allen Kindern sprachliche und literarische Bildungsprozesse in ausreichendem Maße zu ermöglichen, stellt sich die Frage, welche Verantwortung die empirische Deutschdidaktik für das Gelingen dieser Lernprozesse (im Deutschunterricht) tragen kann und muss. Die deutschdidaktische Forschung zielt darauf ab, Unterrichtsprozesse zu verstehen, gegenstandsbezogene Modellierungen und Theorien einer guten Praxis zu generieren und sich in bildungspolitische Diskurse einzubringen, dennoch transmittieren unsere Erkenntnisse, die wir oftmals in Empfehlungen für die Praxis aufbereiten, zu schleppend und oft nur punktuell. Im Ergebnis bleibt die zuweilen vorwurfsvoll formulierte Feststellung stehen, dem Deutschunterricht mangle es an Fachlichkeit, er sei theoriefern und entwicklungsresistent.

Wenn aber Akteur:innen aus der Praxis der empirischen Deutschdidaktik Praxisferne vorwerfen, dann beruft diese sich mitunter darauf, keine angewandte Wissenschaft zu sein. Dem Unterwerfen eines „Zweck-Mittel- oder Optimierungsdiktat[s]“ wohnt die Gefahr inne, den Kern der Wissenschaftlichkeit aufzugeben (Pohl, 2018, 26). Entsprechend kontrovers ist, in welchem Maße sich die empirische Deutschdidaktik auch „der (Weiter-)Entwicklung tragfähiger Vermittlungsmodi für eben jene Lernprozesse [...] widmen sollte“ (Dannecker/Dube, i.V., 2).

In diesem Geflecht unterschiedlicher Argumente zur Konstitution und zum Selbstverständnis einer empirischen Deutschdidaktik scheinen die (gemeinsame) Verantwortung für das Gelingen sprachlicher und literarischer Lehr- und Lernprozesse, die Transmission von fachlichen Konzepten und das Bestehen im Wissenschaftssystem unvereinbar (vgl. auch Jagemann, 2019). In dieser Manier stellen wir Ansprüche, ohne an uns gestellte Ansprüche zu prüfen oder gar systematisch mit ihnen umzugehen. Umso wichtiger ist es, sich den Potenzialen einer fachdidaktischen Entwicklungsforschung zu zuwenden, „um so

evidenzbasiertes (Rezept-)Wissen forschend zu generieren und erfolgreich in die Unterrichtspraxis zu transferieren“ (Schlachter, 2020, 5). Die iterativen Forschungszyklen im D(B)R bieten das Potenzial, fachdidaktische Theorien im schulischen Kontext nicht nur auf Evidenz zu prüfen, sondern sie dort, wo sie wirksam werden sollen, zu generieren. In diesem Sinne verbindet D(B)R epistemische Ansprüche von Deskription und Explikation mit denen der Intervention und Implementierung. Es ist mitnichten die einzige Forschung, die es braucht, aber eine, der wir mehr Gewicht zuschreiben sollten, wenn es um die Transmission fachdidaktischer Konzepte und Theorien sowie unsere Verantwortung für die uns interessierenden Lerngegenstände und Lehr- und Lernprozesse geht.

### **Literatur:**

Dube, J. & Dannecker, W. (2023, eingereicht). Design-Research in der Deutschdidaktik Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen. *SLLD-B*.

Jagemann, S. (2019). Über die Reproduktion eines fachlichen Vakuums – oder: Warum sich Germanistik und Deutschdidaktik nicht zu sehr vom Deutschunterricht abgrenzen sollten. *Didaktik Deutsch*, 24 (47), 16–21.

Pohl, T. (2018). „Die Praxis“ einer erwerbs- und vermittlungsbezogenen Wissenschaft – eine nachdenkliche Replik. *Didaktik Deutsch*, 23 (45), 22–28.

Schlachter, B. (2020). Entwicklung von Rezepten! *Didaktik Deutsch*, 25 (49), 4–10.

Panel 10

**Ute Filsinger** (PH Karlsruhe)

## **2. Das fehlende Scharnier – Ein Plädoyer für mehr D(B)R-Forschung in der Deutschdidaktik**

Empirische Forschungsprojekte in der Deutschdidaktik sollten sowohl hinsichtlich der eigenen ‚scientific community‘ als auch der Praxis des Deutschunterrichts anschlussfähig sein. Dass die aus der didaktischen Forschung gesendeten Botschaften jedoch gerade den letztgenannten Teil der Adressatenschaft nicht erreicht, ist ein empirisch belegtes und vielfach problematisiertes Faktum (vgl. u.a. Berger 2018; Gölitzer 2008; Schnitzer 2020).

Ein Grund hierfür liegt sicher darin, dass in der theoretischen Grundlagenforschung der Deutschdidaktik die konkrete Umsetzung der didaktischen Theorieentwicklung traditionsgemäß der „Freiheit auf Seiten des Unterrichtenden“ (Baum 2010, 121) überlassen wird. Um die eigene Legitimität nicht zu verspielen, bedarf eine auf Anwendung perspektivierte Wissenschaft allerdings der wahrnehmbaren Präsenz von Forschungsformaten, die als Scharnier oder Brücke zwischen wissenschaftlicher Wissensproduktion und innovativer Praxisgestaltung wirken (vgl. Euler 2017).

Insbesondere in Bezug auf literarische Lernprozesse in sprachlich heterogenen Lerngruppen wissen wir, dass sie in der Primarstufe und im (nicht-gymnasialen) Sekundarbereich (vgl. Gölitzer 2008, 73; Pieper et al. 2004) immer seltener den quantitativen und qualitativen Raum finden, der ihnen eigentlich zukommen sollte (vgl. Rösch 2017, 153). Als Argument dafür, dass literarisches Lernen hinter grundlegenden, lesedidaktischen Zielen im Deutschunterricht zurückstehen muss, wird von Lehrkräften häufig ausgerechnet die sprachliche Heterogenität ihrer Lerngruppen angeführt, die die Zugänge zu literarischen Texten so schwierig mache (vgl. Filsinger 2023, 113). Auch deshalb bedarf es einer, auf die Praxis des Deutschunterrichts in sprachlich heterogenen Lerngruppen (als Standard) ausgerichteten, kontextsensitiven Forschung, die theoretisch und empirisch fundierte Aussagen darüber zulässt, welche spezifischen, literarischen Lernprozesse, an welcher Art von literarischen Lernmedien und nach welchen deutschdidaktischen Prinzipien, Zielen und durch welche Schlüsselmomente

gelingen können. Genau hierfür bietet D(B)R den methodischen und terminologischen Rahmen (vgl. Dube & Prediger 2017; Dube & Daneneker 2023, i. Ersch.).

Gerade für literarische Lehr-Lernprozesse ist eine moderat konstruktivistische Perspektive, wie sie das Dortmunder Modell des D(B)R voraussetzt, eine – zudem auch der Rezeptionsästhetik naheliegende – Hintergrundtheorie (vgl. u.a. Jesch/Staiger 2016, 74), durch die der Prozesscharakter literarischen Lernens, bestehend aus Interaktion und Ko-Konstruktion zwischen literarischem Text, Lernenden, Peers und Lehrkraft, greifbarer wird. Das regelmäßige Auftreten gegenstandsspezifischer Rezeptions- bzw. Deutungsmuster wird zum einen rekonstruierbar und zum anderen können identifizierte Hürden im literarischen Lernprozess durch den iterativ-zyklischen Forschungs- und Entwicklungsprozess sowie der Gestaltung des Unterrichtsdesigns systematisch bearbeitet werden (vgl. Filsinger 2024).

Die Übertragbarkeit von empirisch rekonstruierten Lernpfaden und Designprinzipien ist allerdings, insbesondere im Kontext eines so subjekt- und textspezifischen Phänomens wie der literarischen Rezeption, begrenzt. Deshalb bedarf es hier vernetzter Entwicklungsforschung in größeren Stichproben und zu vergleichbaren literarischen Texten. Mit Blick auf die Deutschdidaktik ist allerdings zu sagen, dass D(B)R in puncto Vernetzung, im Gegensatz zur Mathematikdidaktik, noch ganz am Anfang steht. Denn in der Mathematikdidaktik wird bereits seit einiger Zeit in aufeinander aufbauenden Entwicklungsforschungsstudien, wie z. B. dem Dortmunder MuM-Projekt (Mathematiklernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit), gearbeitet (vgl. u.a. Prediger, 2015b; Prediger & Wessel, 2018).

### **Literatur:**

- Baum, M. (2010). Die verdrängte Paradoxie oder Warum die Literaturdidaktik die Dekonstruktion vergaß. In M. Baum & M. Bönninghausen (Eds.), *Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik* (pp. 107-123). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Berger, T. (2018). Mehr Praxis wagen! Anmerkungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Deutschdidaktik. *Didaktik Deutsch*, 23(44), 10-14.
- Dube, J., & Prediger, S. (2017). Design-Research – Ein Forschungszugang für praxisnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik. *leseforum.ch*, 1, 1-13.
- Dube, J., Dannecker, W. (2023, i. Ersch.). Deutschdidaktik als Design Science? Überlegungen zur Erweiterung des Wissenschaftsverständnisses einer empirisch forschenden Fachdidaktik. In Dube, J. & Dannecker, W (Hrsg.), *Design-Research in der*

Deutschdidaktik. Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen. (Peer-Review-Reihe: SLLD-B).

Euler, D. (2017). Design principles as bridge between scientific knowledge production and practice design. *EDeR. Educational Design Research, 1*(1). <https://doi.org/10.15460/eder.1.1.1024>

Filsinger, U. (2024). *Zur Entwicklung von Literature und Language Awareness (LitLA) im Umgang mit Mehrsprachigkeit in jugendliterarischen Werken – eine Entwicklungsfor- schungsstudie*. (Dissertationsschrift).

<https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/searchtype/latest/start/0/rows/10/docId/619> [19.02.2024].

Gölitzer, S. (2008). Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. <https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/24> [30.10.2023].

Jesch, T., & Staiger, M. (2016). Bilder und Visualisierungen in der Lese- und Literaturdidaktik. In P. Gretsch & L. Holzäpfel (Eds.), *Visualisierungen im Deutsch-und Mathematikunterricht* (pp. 63-82). Münster: Waxmann.

Rösch, H. (2017). Literaturunterricht und sprachliche Bildung. In B. Lütke, I. Petersen, & T. Tajmel (Eds.), *Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (pp. 151-168). Berlin; Boston: De Gruyter.

Schnitzer, K. (2020). *Mehrsprachigkeit als Ressource - Zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I*. Münster u.a.: Waxmann.

Panel 10

**Yvonne Elger** (*Universität Münster*)

### **3. Wenn Forschung und Transfer Hand in Hand gehen: Das Potential von D(B)R in der Sprachdidaktik**

Die Gestaltung sprachlicher Lernprozesse ist seit jeher eine Herausforderung, die auf die Heterogenität der Lernenden und ihren vielfältigen sprachlichen Voraussetzungen und auf komplexe Dynamiken innerhalb eines Klassenzimmers zurückzuführen ist. Daraus resultiert folgendes Problem: „Probably the greatest challenge for professional designers is how to cope with the manifold uncertainties in their complex tasks in very dynamic contexts“ (van den Akker 1999, S. 2). In der Sprachdidaktik begegnet man diesen Lern-Kontexten bislang noch häufig mit Interventionsstudien, die die Wirksamkeit einzelner Lehr-Lern-Arrangements in kontrollierten Laborsettings nachweisen sollen. Auch wenn ein entsprechender Nachweis gelingt, so bleibt offen, welche Lernprozesse konkret durchlaufen wurden, welche verallgemeinerbaren Design-Prinzipien aus den Erkenntnissen abgeleitet werden können und wie die Lehr-Lern-Arrangements überarbeitet werden (sollten). Außerdem stellt der Transfer zum Schulfeld in Interventionsstudien häufig eine große Herausforderung dar, da dieser erst in einem zweiten Schritt angeschlossen wird (siehe z.B. BiSS Transfer), anstatt ihn von Anfang an systematisch in die Forschung miteinzubeziehen.

Ein wesentliches Ziel bei der Arbeit mit Design Research ist die Entwicklung praxistauglicher Designs (Hußmann et al. 2013). Diese werden durch die systematische (Weiter)Entwicklung von Theorien und durch die enge Verzahnung von Forschung und Praxis ermöglicht. Die Transferperspektive wird somit von Beginn an mitgedacht, bei der Planung einer Studien berücksichtigt (Dube & Danneker 2023) und durch die Zusammenarbeit mit Praktiker:innen oder durch sogenannte „classroom experiments“ (Cobb et al. 2003) praktisch umgesetzt.

Dieses Forschungsformat, das zunächst in der Mathematikdidaktik Anwendung gefunden hat (z.B. Hußmann et al. 2013) und mittlerweile auch in der Deutschdidaktik zunehmend an Bedeutung gewinnt (Dube & Danneker 2023), ermöglicht die Zusammenführung zweier Ziele (Prediger 2018), die in der Entwicklung von Theorien für die Praxis durch fundierte Einsichten in Lernprozesse und in iterativ erprobten Lehr-Lern-Arrangements bestehen.

Die Entwicklung von deutschdidaktischen Design-Prinzipien, which „recommend how to address a specific class of issues in a range of settings“ (McKenney & Reeves, 2012, 19), stellt ein offenes Forschungsdesiderat dar. Dies gilt beispielsweise für das Konzept der Handlungsorientierung, das sowohl für die Grammatik- (Berkemeier 2011) als auch die Schreibdidaktik (Bachmann & Becker-Mrotzek 2010; Feilke 2014; Steinhoff 2018) formuliert wurde. Dennoch bleibt die konkrete Frage nach dem Ablauf der Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern beim Erwerb sprachlicher Handlungskompetenzen und den daraus resultierenden sprachlichen Fähigkeiten im Unterricht unbeantwortet. Hier können Design Research-Projekte ansetzen und den aktuellen Diskurs gewinnbringend bereichern.

### **Literatur:**

- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In Pohl, T & Steinhoff, T. (Hrsg.), Textformen als Lernformen. Gilles & Francke. S. 191-209.
- Berkemeier, A. (2011). Plädoyer für eine funktional-pragmatische Ausrichtung des Grammatikunterrichts. OBST 79. S. 57-77.
- BiSS Transfer (laufend). <https://www.biss-sprachbildung.de/>
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in education research. *Educational Researcher*, 32(1), S. 9-13.
- Dube, J., Danneker, W. (2023). Deutschdidaktik als Design Science? Überlegungen zur Erweiterung des Wissenschaftsverständnisses einer empirisch forschenden Fachdidaktik. In Dube, J. & Danneker, W (Hrsg.), Design-Research in der Deutschdidaktik. Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen. (Peer-Review-Reihe: SLLD-B).
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In Bachmann, T. & Feilke, H. (Hrsg.). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren.* Fillibach bei Klett. S. 11-34.
- Hußmann, S., Thiele, J., Hinz, R., Prediger, S. & Ralle, B. (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In Komorek, M. & Prediger, S. (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung genuin fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme.* Waxmann. S. 25-42.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research.* Routledge.

- Prediger, S. (2018). Design-Research als fachdidaktisches Forschungsformat. Am Beispiel Auffalten und Verdichten mathematischer Strukturen. Fachgruppe für Didaktik der Mathematik der Universität Paderborn. Beiträge zum Mathematikunterricht. WTM. S. 33-40.
- Steinhoff, T. (2018). Schreibarrangements. Impulse für einen lernförderlichen Schreibunterricht. Der Deutschunterricht 3. S. 2-10.
- Van den Akker, J. (1999). Principles and Methods of Development Research. In van den Akker, J., Branch, R.M., Gustafson, K., Nieveen, N., & Plomp, T. (Hrsg.), Design Approaches and Tools in Education and Training. (S. 1-14). Springer.