

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
26. Jahrgang 2021 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Alena Nußbaum / Thorsten Pohl*

**50 JAHRE  
FORSCHUNGSBEITRÄGE  
DIDAKTIK DEUTSCH  
VERSUCH EINER  
VERMESSUNG**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 26. H. 50. S. 96-  
119.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Alena Nußbaum & Thorsten Pohl

## 50 HEFTE FORSCHUNGSBEITRÄGE *DIDAKTIK DEUTSCH* VERSUCH EINER VERMESSUNG

### 1. Einführung

Anlässlich des Jubiläumsheftes Nr. 50 von *Didaktik Deutsch* haben wir eine Untersuchung aller Beiträge vorgenommen, die in der Rubrik *Forschungsbeiträge* bzw. ursprünglich *Themen* (dazu unten ausführlich) erschienen sind, womit wir uns auf das „Herzstück einer wissenschaftlichen Zeitschrift“, wie es im Editorial zu Heft 35 heißt, konzentrieren. Ziel ist es nicht nur, die ausgewerteten Beiträge in ihrer Gesamtheit zu würdigen, sondern auch grundlegende Veränderungen und zentrale Tendenzen in der Publikationspraxis nachzuvollziehen sowie – falls vorhanden – auch Einseitigkeiten oder Leerstellen auszuweisen. In Anbetracht der Tatsache, dass *Didaktik Deutsch* in unserer Disziplin lange Zeit die einzige deutschsprachige peer-reviewte Zeitschrift mit genuinem Forschungsbezug war, was sich u. a. darin zeigt, dass *Didaktik Deutsch* keine Themenhefte (ausgenommen zweier Sonderhefte von 1998 und 2008) und auch keine praxisorientierten Umsetzungsbeiträge für den Unterricht (wie etwa *Praxis Deutsch*) publiziert, gehen wir davon aus, dass die Zeitschriftenbeiträge einen zentralen Bestandteil des deutschdidaktischen Forschungsdiskurses der letzten 25 Jahre repräsentieren; selbstredend nicht den gesamten Diskurs. Zudem fällt der Betrachtungszeitraum von Heft 1 (1996) bis Heft 50 (2021) in eine Zeit, die von einschneidenden äußeren Einflüssen – forschungsbezogen u. a. die erste PISA-Studie im Jahr 2000 und bildungspolitisch die Einführung von Bildungsstandards für das Fach *Deutsch* – wie letztlich auch internen redaktionellen Umbrüchen – insbesondere der Wechsel zu einem reviewten Journal ab Heft 17 – geprägt ist. Je nach disziplinärem Selbstverständnis oder Blick auf die Disziplin handelt es sich auch um eine Phase gegenstandsbezogener Fokussierung und forschungsmethodischer Konsolidierung, in alternativer Deutung vielleicht um eine Phase gegenstands- und forschungsbezogener Umorientierung oder Verengung. Wie auch immer, uns schienen die genannten Aspekte interessant und relevant genug, um die vorliegenden Analysen durchzuführen.

Für unseren Forschungsbericht inspirieren lassen haben wir uns durch Untersuchungen, die Klaus Zierer und Hubert Ertl im Rahmen zweier DFG-geförderter Projekte zu insgesamt 14 erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften (deutsch- und englischsprachige, Publikationszeitraum 2001 bis 2010) unternommen haben

(Zierer et al. 2013, Zierer/Ertl 2014a/b, Zierer et al. 2014). Erklärtes Ziel der Autoren ist, „das Publikationsaufkommen in wichtigen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft international-vergleichend“ zu analysieren, um daraus „Hinweise für ein erfolgreiches Publizieren“ abzuleiten (Zierer/Ertl 2014b: 47). Demgegenüber verfolgen wir mit unserem Jubiläumsheft-Bericht deutlich bescheidenere Ziele, handelt es sich doch lediglich um eine ‚Innensicht‘, die exklusiv auf eine einzelne Zeitschrift bezogen bleibt. Wir übernehmen aber von Zierer et al. Oberkategorien der Auswertung ‚Autorenanalyse‘, ‚Methodenanalyse‘ und ‚Themenanalyse‘ (Zierer et al. 2013: 403f.) wie auch einzelne Analysekatoren innerhalb dieser Oberkategorien nebst ihrer Operationalisierung.<sup>1</sup> Dies erlaubt uns verschiedentlich den Vergleich zu dieser ja benachbarten Disziplin, die bekanntermaßen nicht ohne Einfluss auf die unsrige geblieben ist; zumal unser Analysezeitraum den erziehungswissenschaftlichen umspannt. In einer Reihe von Fällen haben wir aber eigene Wege bei der Kategorienbildung eingeschlagen, teils um zu methodisch fundierteren Ergebnissen zu gelangen, teils um der Spezifik unserer Disziplin besser gerecht zu werden. Insgesamt teilen wir aber mit Zierer et al. einen primär quantitativen Zugang zu unserem Datenmaterial (Stichwort: ‚*Vermessung*‘); wir können keine detaillierten inhaltlichen Analysen vornehmen, woraus sich eine weitere – sehr grundsätzliche – Limitation unserer Untersuchung ergibt.

Im nächsten Abschnitt betrachten wir zunächst die Rahmenbedingungen der Publikation von Forschungsbeiträgen in *Didaktik Deutsch*, wie sie durch redaktionelle Vorgaben gesetzt werden. Auswertungsbasis sind hier die Heft-Cover, Inneneinbände, Inhaltsverzeichnisse und besonders die Editoriale, die zusehends in der Publikationsgeschichte der Zeitschrift den Heften redaktionsseitig vorangestellt werden. Wir bestimmten auf dieser Basis die für das Weitere maßgebliche Grundgesamtheit der in die Analysen einbezogenen Beiträge. Es folgen die eigentlichen Analyseteile: zu autor/innen-, forschungsmethoden- und gegenstandsbezogenen Analysekatoren. Eine Zusammenschau der Befunde und eine Gesamtwürdigung schließen den Beitrag ab. Bei der Darstellung der Ergebnisse stellen wir jeweils zunächst die Kategorie, ihre Datenbasis und Operationalisierung vor, gefolgt von den Ergebnissen, woran wir unmittelbar vor Ort eigene kommentierende Einschätzungen oder Interpretationen anschließen; Letzteres soll für die kritische Leserschaft reinen Angebotscharakter haben.

## 2. Redaktionsseitig gesetzte Rahmenbedingungen und Auswertungskorpus

Im Editorial, das die ‚Gründungsväter‘ der Zeitschrift (Peter Klotz, Harro Müller-Michaels, Jakob Ossner, Gerhard Rupp) dem ersten Heft voranstellen und mit

---

<sup>1</sup> Sofern diese denn von dem Autoren-Team hinreichend explizit gemacht werden, was nicht immer der Fall ist.

„*Didaktik Deutsch*“ – ein Organ für eine wissenschaftliche Fachdidaktik betiteln, heißt es zur Gründungsmotivation der Zeitschrift:

Sie kommt einem Bedürfnis nach, das sich im Zusammenhang mit den Symposien herauskristallisiert hat: eine Zeitschrift als offenen Diskussionsort zu haben, der der Selbstverständigung diesseits der praktischen Umsetzung, der sich die Fachdidaktik selbstverständlich verpflichtet weiß, dient (H. 1: 4).

Insbesondere mit dem „diesseits der praktischen Umsetzung“ wird der dezidierte Forschungsbezug der Zeitschrift artikuliert, die fortan die Deutschdidaktik als „praktische Wissenschaft“ und „junge Wissenschaft“, wie es im Editorial weiterhin heißt, begleiten soll. Gleichwohl erhält *Didaktik Deutsch* zu Beginn eine Doppelfunktion, wird sie doch noch für längere Zeit zugleich das Mitteilungsorgan des Vereins *Symposion Deutschdidaktik* sein, wofür unter den insgesamt vier Rubriken der frühen Hefte eigens die Rubrik der *Postille* vorgesehen ist, deren redaktionelle Verantwortung folgerichtig nicht bei der Zeitschriftenredaktion, sondern beim Vereinsvorstand lag.<sup>2</sup> Hintergrund ist der, dass die schon seit 1991 erschienene *Postille* als „Informationsblatt des Vereins“ (herausgegeben von Albert Bremerich-Vos und Peter Klotz) und das *Jahrbuch der Deutschdidaktik* (herausgegeben von Harro Müller-Michaels und Gerhard Rupp) gewissermaßen zusammengeführt wurden, wodurch sich auch die Zusammensetzung des ersten Herausgebergremiums erklärt.<sup>3</sup>

Die Herausgeber strukturieren die neue Zeitschrift in insgesamt vier Rubriken: *Themen*, *Postille*, *Diskussion* und *Rezension* sowie *Neuerscheinungen*. Dabei wird die erste Rubrik am ausführlichsten erläutert, indem konkrete „Voraussetzung[en] für die Veröffentlichung im thematischen Teil der Zeitschrift“ formuliert werden (H. 1: 5): Es muss sich um einen „Originalbeitrag“ handeln, der einen „Beitrag einer sich wissenschaftlich verstehenden Didaktik“ liefert: „In diesem Sinne wird eine wissenschaftstheoretische, systematische, empirische oder historische Fragestellung erörtert. Forschungsvorhaben haben ebenso ihren Platz wie Forschungsergebnisse“ (ebd.). Zudem ist die „konstruktive Auseinandersetzung mit benachbarten Wissenschaften“ erwünscht. Es folgt noch eine explizite Abgrenzung zu anderen deutschdidaktischen Zeitschriften: „Die Zeitschrift ist nicht der Ort für praxisorientierte Artikel, da hierfür genügend fachdidaktische Zeitschriften am Markt sind“ (ebd.).

<sup>2</sup> Dies ändert sich erst mit der Einführung des elektronisch versendeten Newsletters „Mitgliederbrief“, der die Publikationsaufgaben der *Postille* ab Heft 16 (2004) übernimmt. Trotzdem heißt es im Inneneinband der Zeitschrift (linke Spalte oben) nach wie vor: „Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Mitteilungsorgan des Symposions Deutschdidaktik e. V.“ Allein in Heft 33 wurde der betreffende Eintrag im Impressum zu „Wissenschaftliches Organ des Symposions Deutschdidaktik e. V.“ abgeändert, was in der Sache angemessener scheint, aber bereits mit Heft 34 wieder zurückgenommen wurde.

<sup>3</sup> So die Informationen auf der Homepage des Vereins (SDD o. J.: 5), die aber einer Korrektur bedürfen: Bremerich-Vos gab mit Klotz die *Postille* heraus, nicht Jakob Ossner, der von Ersterem dann aber zur Mitarbeit in der Redaktion von *Didaktik Deutsch* eingeladen wurde (Ossner in persönlicher E-Mail).

Die Aufsätze der Rubrik sollen eine Länge von etwa 15 bis 20 Seiten haben und pro Heft sollen von ihnen drei bis vier veröffentlicht werden. Die dargestellten Anforderungen werden von einem dann komplett ausgewechselten Herausgeber/innenteam (Albert Bremerich-Vos, Martin Fix, Michael Kämper-van den Boogaart, Elisabeth Paefgen) im Editorial zu Heft 16 (2004) und im Zusammenhang mit der Ankündigung des ab Heft 17 neu eingeführten Review-Verfahrens z. T. wortwörtlich wiederholt und bekräftigt. „Im Laufe des Jahres 2004 richtet die Redaktion für die externe Beurteilung der Beiträge einen Gutachtertät ein, sodass ‚Didaktik Deutsch‘ ab Heft 17 eine reviewte Zeitschrift wird“ (H. 16: 4). Ab Heft 19 (2005) wird dann die Rubrik in *Forschungsbeiträge* umbenannt und erscheint so im Inhaltsverzeichnis und auch auf dem Cover der Folgehefte.<sup>4</sup>

Methodisch ziehen wir aus dem Umstand, dass die grundsätzlichen Anforderungen an Forschungsbeiträge, wie sie von Beginn an bestanden, von keinem der folgenden Herausgeberteams modifiziert worden sind, die Berechtigung, die Beiträge aus der Rubrik *Themen* mit der Folgerubrik *Forschungsbeiträge* vergleichend in die Analyse einzubeziehen; bei der Interpretation der Befunde hinzugedacht werden muss indes das gutachterliche Verfahren ab Heft 17.<sup>5</sup> Es besteht aber noch ein weiteres methodisches Problem, die Konsistenz im Datenbestand für die Analysen zu gewährleisten. Dieses ergibt sich aus der Einführung der Rubrik *Vorträge* ab Heft 34, in der jeweils im Heft nach den Symposien Vorträge der Tagung abgedruckt werden (lediglich deutschdidaktische Plenar-Vorträge und Friedrich-Preis-Reden, nicht jegliche Vorträge!), wobei aus einsichtigen Gründen auf ein Gutachtenverfahren verzichtet wird. Vor dem Heft 26, in dem bereits die Friedrich-Preis-Rede von Gerhard Augst (2009, H. 26) in der Rubrik *Berichte und Ankündigungen* ausgesondert ist, wurden Symposions- wie auch andere Vorträge in der Rubrik *Themen* abgedruckt. Von den insgesamt 144 Beiträgen, die in den beiden Rubriken *Themen* und *Forschungsbeiträge* abgedruckt sind, geben sich neun als auf einem Vortrag basierend zu erkennen (etwa durch eine entsprechende Fußnote zu Beginn).<sup>6</sup> Vier von diesen Vorträgen sind Symposionsvorträge (in der oben genannten Einschränkung), die also in der zweiten Korpushälfte in einer eigenen und hier nicht einbezogenen Rubrik erschienen wären.<sup>7</sup> Wir haben uns daher dazu entschieden, genau diese vier Beiträge aus der Betrachtung auszusondern, um eine möglichst hohe Konsistenz zwischen erster Korpushälfte (bis Heft 26) und der zweiten Korpushälfte zu gewährleisten. Die anderen fünf auf Vorträgen beruhenden Beiträge haben wir bewusst in

<sup>4</sup> Und es erscheinen dort nur die Autor/innen der Forschungsbeiträge (ggf. auch der Vorträge, s. u.), nicht die Beiträger/innen anderer Rubriken, was die Rubrik als Kern- oder Herzstück der Zeitschrift betont.

<sup>5</sup> Zunächst mit einem Gutachten, später (ab Heft 36) mit mindestens zwei Gutachten, ggf. eines stärker fachlich, eines stärker methodisch orientiert.

<sup>6</sup> In einem Fall handelt es sich gar um einen überarbeiteten Auszug aus einem Einführungslehrwerk, was klar der Anforderung *Originalbeitrag* widerspricht.

<sup>7</sup> Es handelt sich um einen Plenarvortrag von Feilke (2001, H. 10) und die Friedrich-Preis-Vorträge von Sieber (2003, H. 15), Spinner (2005, H. 18) und Dehn (2007, H. 22).

die Analysen einbezogen. Dahinter steht die Überlegung, dass Forschungsbeiträge generell auf Vorträgen beruhen können (und in bestimmten Kontexten ist dies sogar die Regel, etwa bei Tagungsbänden), dies aber nicht unbedingt zu erkennen geben. Dies gilt für die erste wie zweite Korpuschälfte gleichermaßen und ist für uns im Einzelfall nicht rekonstruierbar. Insgesamt kommen wir damit zu einer Grundgesamtheit von 140 zu analysierenden Forschungsbeiträgen.

Für Analysen auf der Zeitachse fassen wir die Beiträge überwiegend zu rein schematisch gebildeten und beim ersten Heft beginnenden Fünf-Jahreskohorten zusammen (also jeweils 10 Hefte umfassend). Dadurch ist gewährleistet, dass die Einzelkohorten mit einer substantiellen Anzahl an Forschungsbeiträgen besetzt sind, sodass grundlegende Veränderungs- oder Entwicklungstendenzen abgebildet werden können, ohne dass diese durch Einzelfälle zu stark beeinflusst wären. Nachteilige Konsequenz dieses Vorgehens ist, dass ‚historische‘ Einschnittspunkte (PISA-Studie, Bildungsstandards, Hattie-Studie etc.), die sich aber im Falle eines wissenschaftlichen Journals ohnehin mit deutlicher Verzögerung im Publikationsgeschehen ausbilden, quasi in die Fünf-Jahreskohorten ‚hineingedacht‘ werden müssen. Dies gilt auch für die sich verändernden redaktionsseitig gesetzten Rahmenbedingungen. Genannt wurden bereits die Einführung des Review-Verfahrens (H. 17, 2004) und die Modifikation der Rubrikeneinteilung (H. 34, 2013). Hinzu kommt noch die Einführung der *Debatte* als eigenständige, die Hefte jeweils eröffnende Rubrik, in der u. a. Grundfragen des disziplinären Selbstverständnisses in kürzeren Beiträgen pointiert diskutiert werden (H. 19, 2005). Eine rein äußerliche Veränderung betrifft noch die Umstellung auf durchgängig blaue Einbände (ab H. 16, 2004); der Wechsel weg von den in der ‚Community‘ so genannten „Regenbogenfarben“ geht unseres Wissens auf eine verlagsinterne Entscheidung zurück.

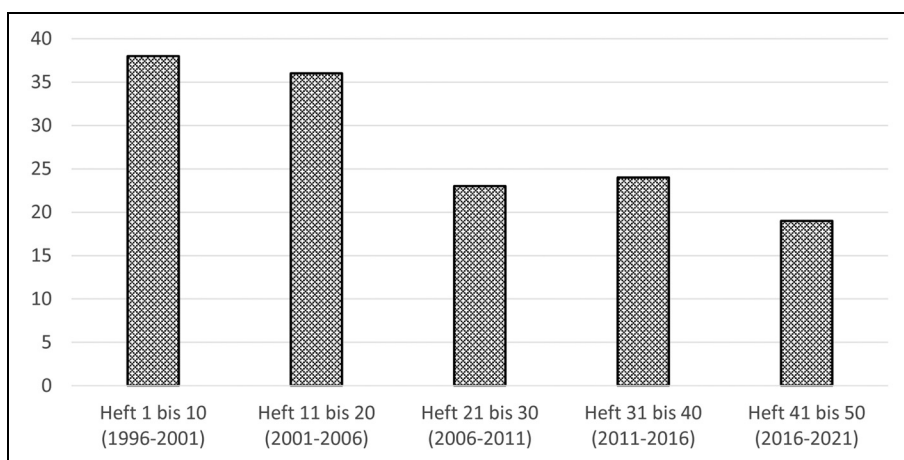


Abb. 1 Besetzung der Fünf-Jahreskohorten mit Forschungsbeiträgen (absolute Zahlen, n=140)

Die Kohortenbesetzungen in Fünf-Jahresintervallen (Abb. 1) zeigen der Tendenz nach einen Rückgang der in *Didaktik Deutsch* publizierten Forschungsbeiträge. Ein besonderer Einschnittspunkt scheint dabei nach der zweiten Kohorte, nach also insgesamt zehn Jahren zu liegen. Dafür kann es eine Reihe von Gründen geben: Die Disziplin ist nicht mehr so produktiv gewesen, die betreffenden Redaktionsteams haben eine weniger starke Akquise für Forschungsbeiträge betrieben, andere Publikationsorte waren für Autor/innen attraktiver etc. Anteil an diesem Rückgang kann aber auch die Einführung des gutachterlichen Verfahrens haben, fällt diese doch in die zweite Hälfte der zweiten fünf Jahre. Dieser Verdacht bestätigt sich, wenn man die Daten in Drei-Jahreskohorten aufschlüsselt: Heft 17 liegt dann gegen Ende der dritten Drei-Jahreskohorte. Während die ersten drei Kohorten Beitragszahlen zwischen 21 und 24 aufweisen, kommen die Nachfolgekohorten lediglich auf 11 bis 14. – Für die nachfolgend verschiedentlich vorgenommene Präsentation der Befunde in Prozentwerten sind die geringeren Fallzahlen ab der dritten Kohorte ‚im Hinterkopf‘ zu behalten.

Dadurch, dass die Zeichenzahl pro Druckseite und der Seitenspiegel von *Didaktik Deutsch* über die Jahrgänge hinweg annähernd konstant geblieben sind, wie wir in Stichproben überprüft haben, können wir die Länge der Forschungsbeiträge näherungsweise bestimmen und vergleichen. Wir haben dazu die Seiten der Beiträge einschließlich der Literaturverzeichnisse und Adresszusätze gezählt und nicht komplett gefüllte Seiten in Viertelseiten geschätzt. Abbildung 2 präsentiert die für die Fünf-Jahresintervalle ermittelten Mittelwerte.

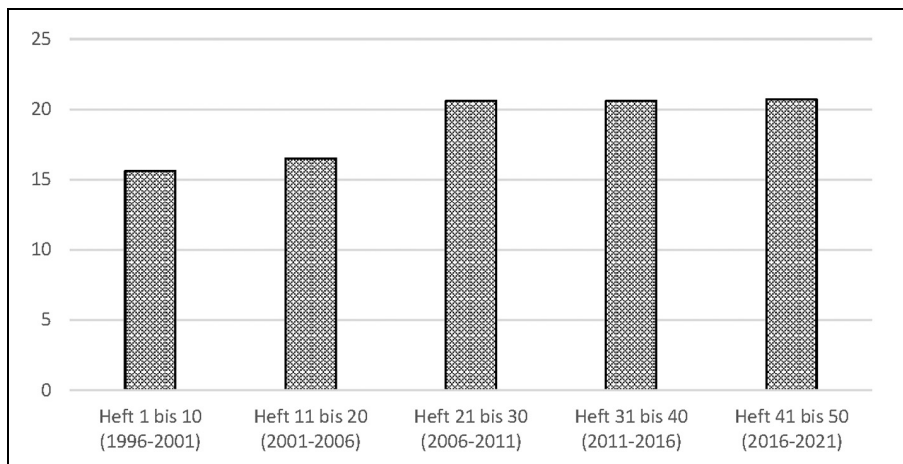


Abb. 2 Länge der Forschungsbeiträge in Seitenzahlen (Mittelwerte, n=140)

Auf den ersten Blick ist zu erkennen, dass wir hier einen genau umgekehrten Trend in den Daten haben: Nach der zweiten Kohorte werden die Beiträge länger. Auch dies kann viele Gründe haben (u. a. den, dass mehr graphische Darstellungen in den

Text eingehen, wie oftmals bei quantitativ orientierten Beiträgen). Explizit hinzuweisen ist auf die Einführung der Abstracts (deutsch- und englischsprachig), die ab Heft 32 den Beiträgen vorangestellt und in die Zählung eingegangen sind. Der reale Aufwuchs an Seiten von zwischen 15,5 und 16,5 einerseits und 20,6 und 20,7 andererseits ist in der vierten und fünften Kohorte also um durchschnittlich ca. eine Seite geringer. Es bleibt aber dennoch eine Differenz von zumindest drei zusätzlichen Druckseiten. Wiederum könnte das Review-Verfahren mit ursächlich sein, da eine Auswertung in Drei-Jahreskohorten einen sprunghaften Anstieg nach der dritten Kohorte zeigt. Konkret führt das Review-Verfahren oftmals dazu, dass den Autor/innen bestimmte Auflagen gemacht werden, die zusätzlichen Text erforderlich machen, wodurch die eigentlich angestrebte Länge von 45.000 Zeichen pro Beitrag<sup>8</sup> überschritten wird, was dann aber von der Redaktion toleriert wird. – Als erstes Zwischenfazit lässt sich festhalten: *Didaktik Deutsch* hat über die Jahre weniger, aber dafür längere Forschungsbeiträge publiziert; beides könnte im Zusammenhang mit dem Review-Verfahren stehen.

### 3. Analyse autor/innenbezogener Kategorien/Merkmale

Innerhalb dieser Oberkategorie fragen wir zunächst danach, wie viele Autor/innen einen Beitrag verfassen, ob sie also in Varianten der Koauthorschaft arbeiten. Ausgewertet wurden dazu schlicht die Namen, wie sie auf der ersten Seite der Beiträge abgedruckt sind; nicht einbezogen wurden zuarbeitende Autor/innen, wie sie ggf. in Fußnoten genannt werden. Wir unterscheiden vier Ausprägungen, von denen wir jeweils eine allen 140 Beiträgen zuordnen: Einzelautor/in, zwei Autor/innen, drei Autor/innen und vier und mehr Autor/innen.

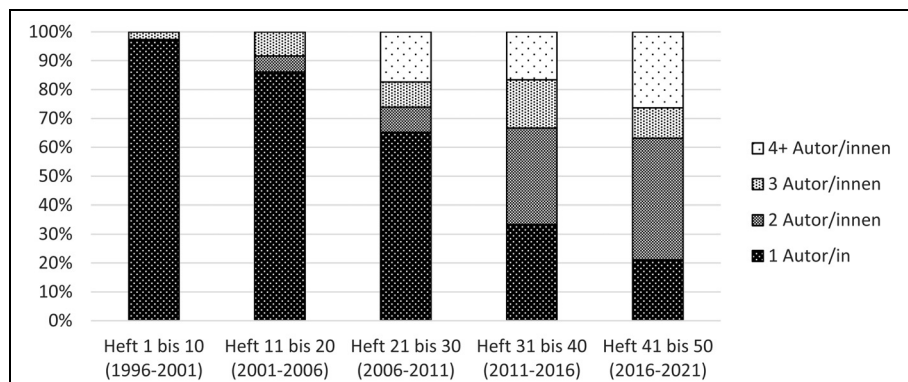


Abb. 3 Zusammensetzung der Autorschaft (Prozentwerte, n=140)

<sup>8</sup> So die redaktionsseitig verfassten Hinweise für Autor/innen: [https://www.didaktik-deutsch.de/wp-content/uploads/2020/10/Hinweise\\_Konzeption-3.pdf](https://www.didaktik-deutsch.de/wp-content/uploads/2020/10/Hinweise_Konzeption-3.pdf); abgerufen am 22.01.2021.



Wir können einen klaren Trend zu Formen der Koautorschaft und eine kontinuierliche Abnahme des Einzelautors/der Einzelautorin erkennen (vgl. Abb. 3), die in der letzten Kohorte nur noch mit fünf Beiträgen vertreten sind. Größere Autor/innenteams mit drei und mehr Schreibenden sind ab etwa 2011 zu gut einem Drittel der Beiträge vertreten (die maximale Ausprägung liegt in einem Fall bei sieben Autor/innen). Bedenkt man die geringe Anzahl an Beiträgen in den späteren Kohorten, ergibt sich, dass mehr Autor/innen zusammen weniger Beiträge verfassen. Ein Vergleich zu deutschsprachigen Zeitschriften der Erziehungswissenschaft (vgl. Abb. 4) zeigt, dass dort der Trend zur Koautorschaft bereits etwas früher ausgeprägt ist, aber im erfassten Zeitraum nicht diejenigen Ausmaße erreicht wie unsere Zeitschrift gegenwärtig. Englischsprachige Zeitschriften der Erziehungswissenschaft zeigen hingegen einen mit gewissen Schwankungen weitestgehend konstanten Anteil der Einzelautorschaft mit ca. 50–60%; der Rest verteilt sich ebenfalls relativ konstant auf die anderen Varianten (Zierer et al. 2013: 406).

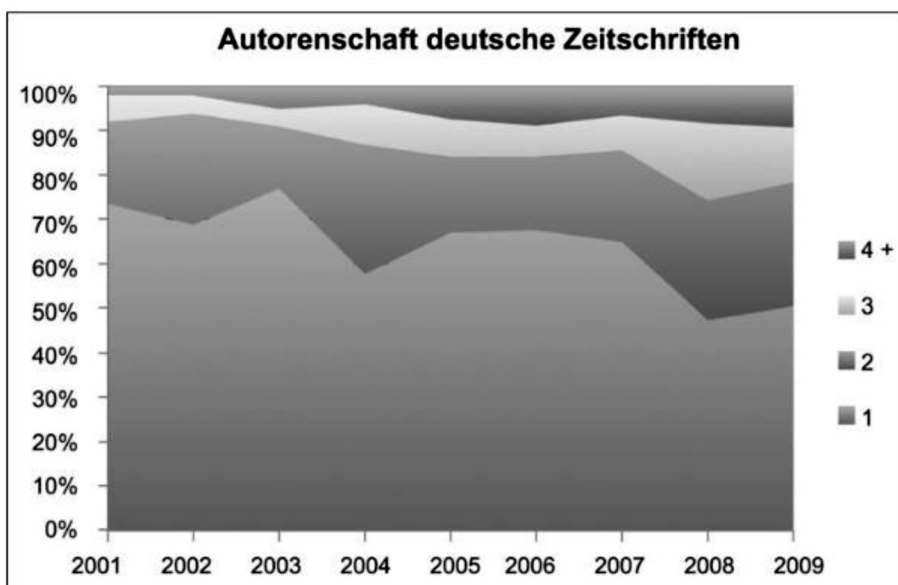


Abb. 4 Autorenschaft in deutschen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften, 2001–2009 (Zierer et al. 2013: 406)

Als nächste autorbezogene Kategorie betrachten wir das Geschlecht des Autors/der Autorin. Dieses operationalisieren wir konsequent mittels des konventionellen Verständnisses des Vornamens. Über etwaig sozial und/oder biologisch konstruierte Geschlechter treffen wir also keinerlei Aussagen. In der Folge sind die Merkmalsausprägungen innerhalb dieser Kategorie binär (männlich/weiblich) und nicht weiter differenziert. Als Datenbasis für die Geschlechternamen-Auswertung ziehen wir

wiederum die Angaben auf der ersten Druckseite des Beitrags heran. Im konventionellen Verständnis ambigie Vornamen (wie etwa *Maria*) fanden sich nicht, wenige mit Blick auf das konventionelle Verständnis zweifelhafte Fälle wurden recherchiert (wie z. B. der Name *Els*). An den insgesamt 140 Forschungsbeiträgen haben insgesamt 228 Personen mitgeschrieben. Diese verteilen sich zu exakt gleichen Anteilen auf Personen mit einem weiblichen und einem männlichen Vornamen (je 114). Dieser im Sinne einer wohl anzustrebenden ausgeglichenen Geschlechterparität erfreuliche Befund wird etwas eingetrübt, wenn wir die Daten auf der Zeitachse verfolgen (vgl. Abb. 5), wobei die Prozentwerte über die Gesamtanzahl an Autor/innen gebildet sind, also 228.

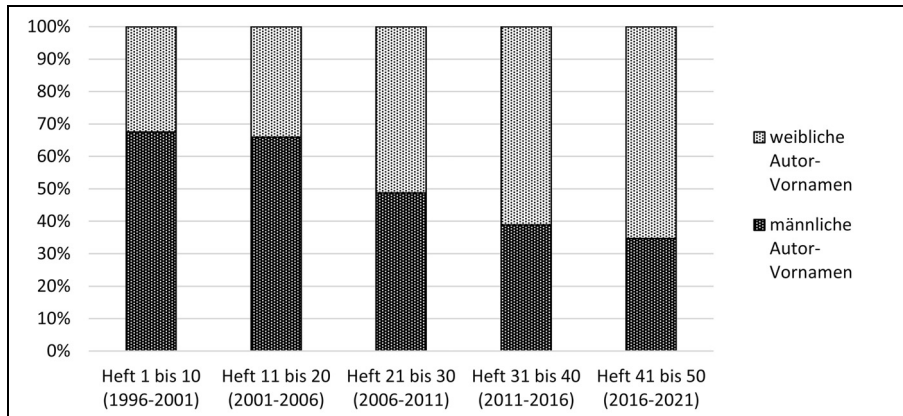


Abb. 5 Autoren mit weiblichen und männlichen Vornamen (Prozentwerte, n=228)

Wir können jetzt erkennen, dass sich das ausgeglichene Verhältnis in den absoluten Werten durch eine Punktspiegelung um den Mittelpunkt der mittleren Kohorte ergibt: das, was an männlicher/weiblicher Autorschaft in der ersten Hälfte zu viel/zu wenig ist, ist in der zweiten umgekehrt zu viel/zu wenig.<sup>9</sup> Im Vergleich zu den erziehungswissenschaftlichen Daten ist festzustellen (Zierer et al. 2013: 408), dass englischsprachige Zeitschriften im Untersuchungszeitraum (2001–2009) einen konstanten Anteil weiblicher Autoren von um die 50% haben, während der Anteil in den deutschsprachigen Zeitschriften erst nach und nach an die 50% heranwächst. Bei uns setzt die Tendenz zugunsten weiblicher Autorennamen leicht früher ein und wird nach 2009 noch verstärkt ausgebaut.

<sup>9</sup> Ohne hier einen kausalen Zusammenhang unterstellen zu wollen, sei am Rande darauf hingewiesen, dass sich der festgestellte Trend mit entsprechenden Abstufungen in der Zusammensetzung des vierköpfigen Herausbergremiums in der nämlichen Weise ausprägt: von einer zunächst rein männlich besetzten Redaktion zu derzeit einer rein weiblichen. Idealvorstellung laut Redaktionsstatut ist eine geschlechterausgeglichene Redaktion mit zwei Kolleg/innen mit primär literatur- und zwei mit primär sprachdidaktischer Expertise.

Wir können abschließend noch einen – mit Blick auf die Einseitigkeit des erkennbaren Trends – ‚versöhnlicheren‘ Befund berichten, indem wir nach der Zusammensetzung der Autor/innen-Teams fragen. Merkmalausprägungen sind hier: rein männliche Vornamen, rein weibliche und gemischt. Wir zeigen wieder die prozentualen Werte, dieses Mal aber mit Bezug auf die Gesamtanzahl an Beiträgen in den Kohorten (vgl. Abb. 6). Wir können jetzt erkennen, dass sich die Konstellation zumindest in den relationalen Werten zugunsten gemischter Autoren/innen-Teams auflöst.

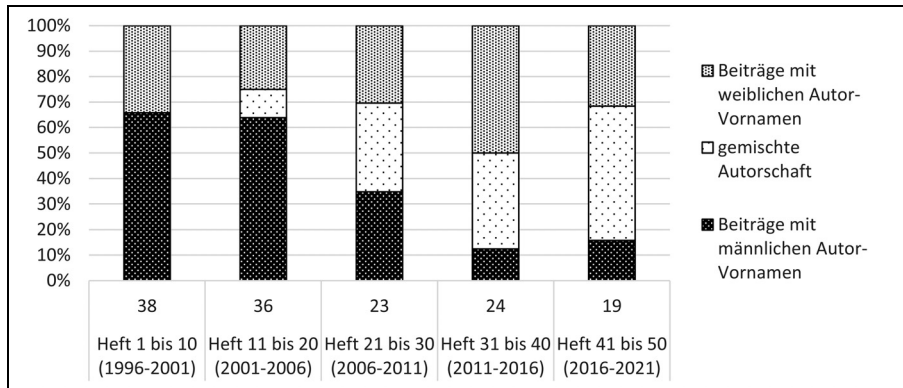


Abb. 6 Beiträge mit weiblichen/männlichen Vornamen und gemischt (Prozentwerte, n=140)

Mit der folgenden Kategorie fragen wir nach dem wissenschaftlichen Qualifikationsstand der Autor/innen, wozu wir die Informationen in den Adress-Angaben ausgewertet haben, oftmals aber netzbasierte Nachrecherchen durchführen mussten. Relevant ist der akademische Grad zum Zeitpunkt der Publikation des betreffenden Beitrags in *Didaktik Deutsch*. Wir unterscheiden vier Ausprägungsgrade:

- graduiert: mit Universitätsabschluss (1. Qualifikationsphase)
- promoviert: Post-doc-Stellen, Juniorprofessuren (vor Zwischen- und Endevaluation), Assistentenstellen (2. Qualifikationsphase)
- habilitiert: Privat- und Hochschuldozenturen
- professoral: ordentliche Professuren

Insgesamt verteilen sich die Autor/innen über alle Hefte hinweg in etwa hälftig auf einerseits professorale/habilitierte und andererseits graduierte/promovierte Autor/innen (vgl. Abb. 7). Dieses Verhältnis besteht auch weitestgehend stabil auf der Zeitachse, zumindest in den relationalen Werten. Man kann also sagen – und das ist ja ein sicherlich erfreuliches Ergebnis –, dass die Forschungsbeiträge der Zeitschrift substantiell von Autor/innen aller Qualifikationsstufen verfasst wurden.

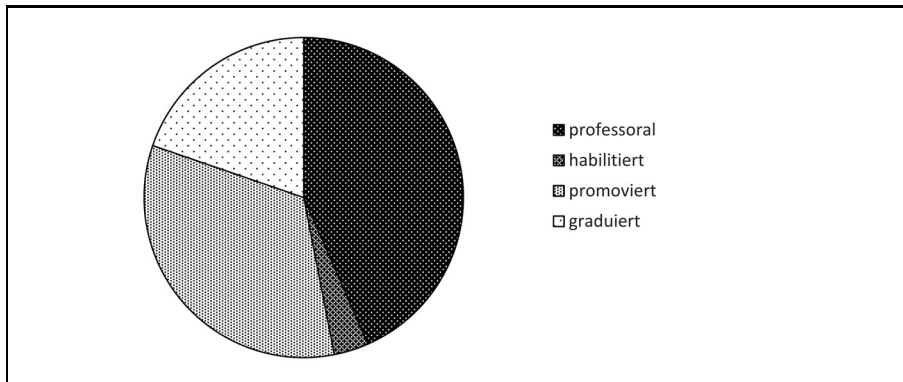


Abb. 7 Wissenschaftlicher Qualifikationsgrad der Autorschaft (Prozentwerte, n=228)

Wenn wir speziell die Gruppe der Nachwuchswissenschaftler/innen betrachten (graduiert und promoviert), können wir sogar feststellen, dass ihre Anzahl in absoluten Werten über die Fünf-Jahresintervalle hinweg ansteigt (Verdoppelung von 19 im ersten zu 39 im letzten). D. h. immer mehr Nachwuchswissenschaftler/innen haben an den Forschungsbeiträgen mitgeschrieben. Eine Anschlussanalyse zeigt jedoch, dass die Art der Beteiligung wechselt. Wir unterscheiden nun innerhalb der Gruppe graduerter und promovierter Autor/innen, ob sie die Beiträge selbstständig oder in habilitierter oder professoraler Koautorschaft verfasst haben (vgl. Abb. 8). Hier zeigt sich einerseits, dass die Beteiligung der Nachwuchswissenschaftler/innen insgesamt ansteigt (die Werte der Kurven müssen dazu gestapelt gelesen werden), andererseits zeigt sich, dass immer weniger von ihnen eigenständig publizieren.

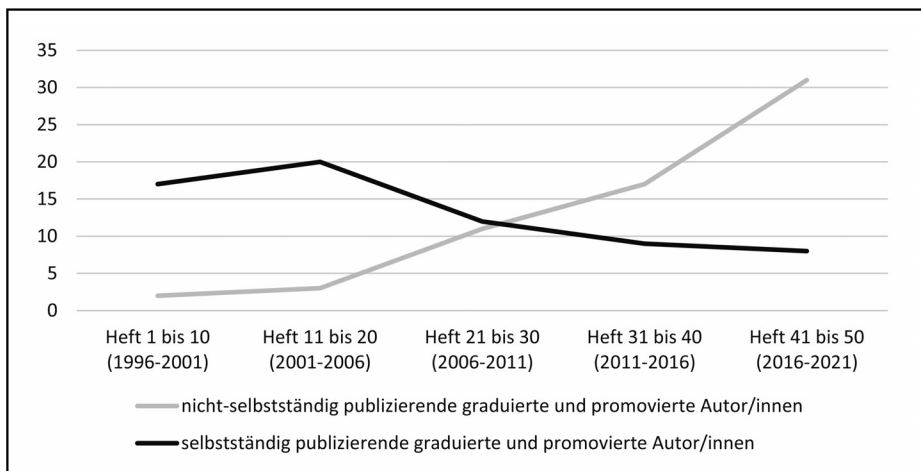


Abb. 8 Selbstständig/nicht-selbstständig publizierende Nachwuchsautor/innen (absolute Werte, n=130)



16 Jan 2021 © Stepmap, 123map • Daten: OpenStreetMap, Lizenz ODbL 1.0

Abb. 9 Didaktik-Deutsch-Karte *Autorschaft* – ohne Niederlande (absolute Werte, n=223)<sup>10</sup>

Als Letztes betrachten wir noch den Dienstort und die Dienstort-,Nationalität‘ der Autorschaft. Beginnen wir mit der letzteren. Wir beziehen uns hier wieder auf die Adresszusätze am Ende der Beiträge. Es ist sehr auffällig, dass insgesamt extrem

<sup>10</sup> Wir danken Frau Pauline Kosma nicht nur für die Erstellung der Karte, sondern insgesamt für ihre tatkräftige Unterstützung bei der Erfassung unserer Basisdaten und den dazu notwendigen Recherchearbeiten.

viele Beiträge aus Deutschland stammen: Allein sieben der 140 Beiträge sind ohne jegliche deutsche Beteiligung, das sind 5%. Es kommen drei weitere Forschungsbeiträge hinzu, die aus internationalen Kooperationsprojekten hervorgegangen sind. Damit steigt der Anteil zumindest auf 7,1%. Insgesamt scheint hier doch ein ganz erhebliches Defizit zu bestehen, hat sich *Didaktik Deutsch* zwar immer als *deutschsprachige*, nie aber als *deutsche* Zeitschrift verstanden! Diesbezüglich ergibt sich, in den englischsprachigen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften ohnehin, aber durchaus auch in den deutschsprachigen, eine quantitativ stärker ausdifferenzierte Internationalität (Zierer et al. 2013: 409 ff.).

Als kleines Jubiläumsheft-*Gimmick* präsentieren wir in Abbildung 9 unsere *Didaktik-Deutsch*-Karte, mit der wir die Beitragsproduktivität der unterschiedlichen Standorte abbilden. Wir beziehen uns mit den in der Karte abgetragenen Werten nicht auf die Beitragsanzahl, sondern auf alle 223 Autor/innen (in vier Fällen konnten wir keinen Ort feststellen, ein niederländischer Beitrag wurde nicht aufgenommen). Zu beachten ist also, dass Beiträge mit einer größeren Autorschaft größeres Gewicht erhalten. Hinzu kommen freilich standortspezifische Unterschiede: etwa besonders große und breit ausgebaute Institute oder Fakultäten etc.

#### 4. Analyse methodenbezogener Kategorien/Merkmale

Mit der zweiten Oberkategorie untersuchen wir forschungsmethodenbezogene Kategorien, worunter wir auch die disziplinäre Herkunft und Orientierung zählen, die die Autor/innen eines Beitrags einbringen. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die akademische Disziplin zumindest in Anteilen die wissenschaftliche Vorgehensweise mitbestimmt. Wir werten dazu die im Adresszusatz angegebene Instituts- oder Fakultätszugehörigkeit aus; sofern diese nicht ersichtlich war, wurde sie durch gesonderte Recherchen ermittelt, immer mit Bezug auf den Publikationszeitpunkt des betreffenden Beitrags. Zugeordnet wurden die Forschungsbeiträge folgenden vier Kategorien: *philologische Orientierung* (konservativ betrachten wir dabei die Deutschdidaktik sowohl mit Blick auf ihre literatur- als auch sprachdidaktischen Anteile als philologisch ‚verwurzelt‘),<sup>11</sup> *allgemein pädagogische Orientierung* (ggf. auch mit spezieller Ausrichtung auf eine bestimmte Schulstufe oder -form) und *pädagogisch-psychologische Orientierung* (Forschungsbeiträge aus der pädagogischen Psychologie) und schließlich *interdisziplinäre Orientierung* (bei denen also Kooperationen zwischen z. B. Philolog/innen und Pädagog/innen vorliegen). Da wir schlussendlich die Differenzierung zwischen allgemein pädagogischer Orientierung und pädagogisch-psychologischer Orientierung in einzelnen Fällen nicht sicher bestimmen konnten, haben wir diese beiden Kategorien zusammengelegt zu

---

<sup>11</sup> Einzelne Kolleg/innen haben fakultär eine erziehungswissenschaftliche Zuordnung, sind von ihrer disziplinären Orientierung her dennoch als philologisch einzuordnen (wie etwa im Falle der Hamburger Universität), was dann auch so in die Auswertung einging.

*bildungswissenschaftliche Orientierung.* Abbildung 10 präsentiert das Ergebnis prozentual über alle 140 ausgewertete Forschungsbeiträge.<sup>12</sup>

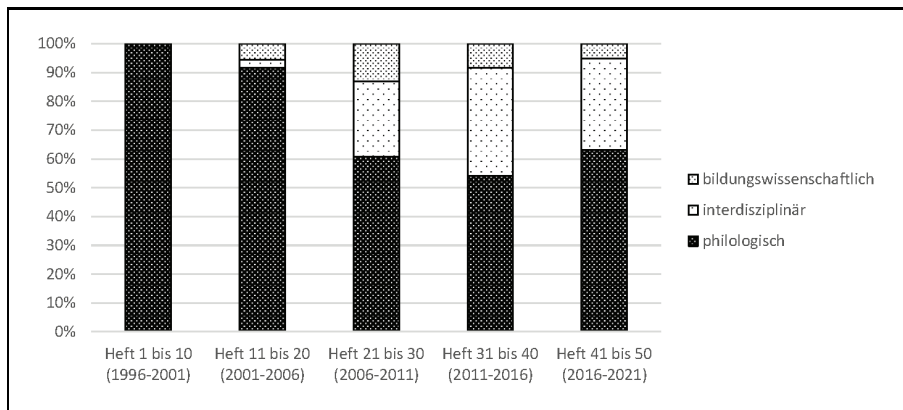


Abb. 10 Disziplinäre Herkunft und Orientierung (Prozentwerte, n=140)

Es ist zu erkennen, dass sich eine Tendenz von rein philologisch ausgerichteten Beiträgen zu perspektivisch interdisziplinär verfassten Texten abzeichnet. Etwas überinterpretiert könnte man auch sagen, ein ‚pädagogischer Angriff‘ von ‚außen‘ werde disziplinintern durch Kooperationsprojekte absorbiert.<sup>13</sup>

Mit der folgenden Kategorie untersuchen wir wiederum ein Merkmal, das nur mittelbar mit der methodischen Vorgehensweise im engeren Sinne im Zusammenhang steht: die monetäre Förderung durch Drittmittelinstitutionen. Demnach macht es einen Unterschied, ob man für ein Forschungsvorhaben zunächst einen entsprechenden Förderantrag verfasst oder ob man direkt in den Forschungsprozess einsteigt. Gleichwohl betonen wir in Ansehung der extrem hohen Suggestivkraft, die unserer Einschätzung nach die Drittmittelförderung hat und bei der es schwer ist, sich ihr als Wissenschaftler/in zu entziehen: Wissenschaftliche Erkenntnis bildet essentiell ein epistemisches Phänomen, kein monetäres – drittmittelgeförderte Forschung ist nicht automatisch die bessere Forschung, die die ‚wahreren‘ Wahrheiten produziert. In Tabelle 1 sind alle Beiträge in Zuordnung zu ihrer Förderinstitution aufgeführt, deren Förderung im Text expliziert wird, was einige Drittmittelgeber in ihren Förderrichtlinien zur Auflage machen – *de facto* könnten aber unter den untersuchten Beiträgen noch mehr als die ermittelten 26 sein (18,6% aller 140 Beiträge).

<sup>12</sup> Ohne eine eigene Auswertungskategorie sind zwei Beiträge eingegangen, die (auch!) unter Beteiligung einer naturwissenschaftlichen Fachdidaktik entstanden sind.

<sup>13</sup> Ein Vergleich zu den erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften ist deshalb nicht möglich, weil Zierer et al. die Kategorie ‚interdisziplinär argumentierend‘ über ‚Quellen‘ im Literaturverzeichnis codiert haben (2013: 413 f.). Die Werte fallen daher erheblich höher aus, was aber – wie Stichproben vermuten lassen – bei den *Didaktik Deutsch*-Beiträgen auch der Fall wäre.

Tab. 1 Forschungsbeiträge mit erkennbaren Drittmittelgebern (absolute Werte, n = 26)

Drittmittelgeber	Anzahl Beiträge	Drittmittelgeber	Anzahl Beiträge
DFG	10	Landesministerium	1
BMBF	7	Universität	1
SNF	1	Universität + Ministerium	1
SNF und DFG	1	Sonstige	3
SNF und VW	1		

Über die Zeitachse verteilt (vgl. Abb. 11) zeigt sich ein kontinuierlicher Anstieg derjenigen Forschungsbeiträge, die aus einem geförderten Projekt heraus verfasst sind. In der letzten Kohorte übersteigt der Anstieg die Anzahl der nicht geförderten Beiträge. Abbildung 11 enthält die absoluten Werte, um zugleich die abnehmende Anzahl der überhaupt in *Didaktik Deutsch* publizierten Beiträge in Erinnerung zu rufen (gleichwohl sind die Werte der Kurven stapelbar). Zumindest äußerlich evokiert der Befund den Eindruck einer gewissen Selektion durch die Publikationspraxis der Zeitschrift und/oder durch die Autor/innen selbst, die ggf. aufgrund bestimmter Forschungskontexte bewusst ein reviewtes Journal präferieren.

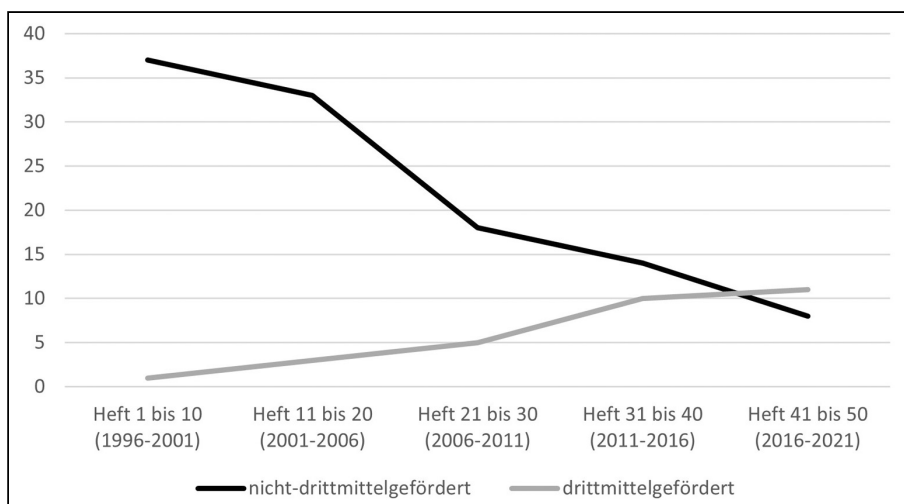


Abb. 11 Drittmittel (absolute Werte, n=140)

Der Verdacht liegt wohl nahe, es könne ein Zusammenhang zu stärker empirisch verfahrenen Beiträgen bestehen. Dies soll nun mit der Untersuchung der methodischen Vorgehensweise im engeren Sinne ergründet werden. Hierbei werden die



Forschungsbeiträge zunächst den drei Merkmalen *empirisch*, *theoretisch/konzeptionell* und *kombiniert* zugeordnet, um dann die Teilmenge empirischer Beiträge mit Blick auf *qualitative*, *quantitative* und *qualitativ-quantitative* Vorgehensweisen aufzuschlüsseln. Als *empirisch verfahren* wurden alle Beiträge codiert, die Datenmaterial eigens erheben (etwa Schülertexte oder lernerseitige Lektürepräferenzen) oder die Daten/Korpora, die andernorts erhoben wurden, in anschließenden Analysen methodisch weiterverarbeiten. Wenn ein Beitrag lediglich exemplarisch Bezug auf ein empirisches Beispiel nimmt, etwa zur Veranschaulichung eines Gedankens oder Stützung eines Arguments, wurde dieser Beitrag nicht als empirisch gewertet. *Kombinationen* liegen dann vor, wenn in einem Beitrag grundlegend theoretisch/konzeptionell gearbeitet wird und zusätzlich eine empirische Untersuchung erfolgt.<sup>14</sup>

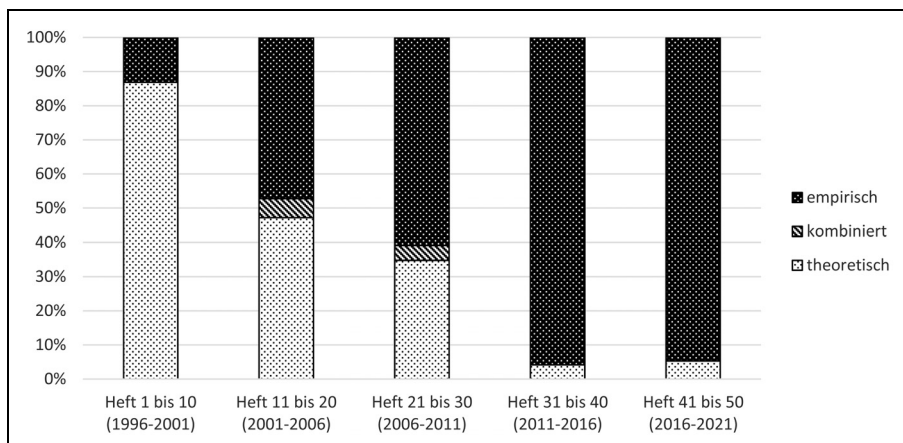


Abb. 12 Methodische Orientierung (Prozentwerte, n=140)

In seiner Rückschau auf die ersten Publikationsjahre von *Didaktik Deutsch* beklagt Ossner (2001), der durchgängig in dieser Zeit hauptverantwortlicher Redakteur der Zeitschrift war, einen deutlichen Mangel an empirischen Beiträgen und plädiert für diese mit dem Hinweis: „Empirische Forschung ist in der Didaktik unabdingbar [...]. Sie liefert die Daten, die bei Entscheidungen zu bedenken sind“ (ebd.: 29). Aber schon neun Jahre später im Jahr 2010 fordert das Herausgeber-Team der Zeitschrift im Editorial ausdrücklich zur Einreichung *nicht-empirischer* Beiträge auf: „auch theoretische und historische Aufsätze zur Deutschdidaktik sind als Forschungsbeiträge erwünscht“ (H. 29: 4); ein Appell, der in den Folgejahren auf den Symposien *Deutschdidaktik* anhaltend durch die Redaktion wiederholt wurde.

<sup>14</sup> Wie z. B. in Steinhoff (2009, H. 27), wo zunächst der Wortschatz in seiner Bedeutung für den schulischen Spracherwerb theoretisch eingeordnet und hernach in schreibentwicklungsbezogenen Analysen nachvollzogen wird.

Trotzdem fällt die ‚Übermacht‘ an empirischen Beiträgen in den letzten beiden Kohorten, also seit zehn Jahren, erdrückend aus.<sup>15</sup>

Wir betrachten jetzt die empirisch verfahrenen Beiträge für sich genommen (Abb. 13; n=80): Als *quantitativ* wurden Forschungsbeiträge ausgewertet, bei denen der Einzelfall (ein Lernertext, ein Lesetestergebnis etc.) als Zahlenwert in die weiteren Analysen eingeht. Als *qualitativ* wurden Studien eingeordnet, wenn in ihnen am Einzelfall oder einzelnen Fällen elabourierte Analysen und Untersuchungen durchgeführt werden. Sofern ein Beitrag auf den Einzelfall nur zu Veranschaulichungszwecken eingeht (u. a. zur Angabe eines Ankerbeispiels) wurde dennoch die Einordnung *quantitativ* gewählt. Beiträge mit *qualitativ-quantitativ* zeigen beide Vorgehensweisen kombiniert, entweder indem sie am Einzelfall Analysekatoren entwickeln, die dann auf eine größere Fallanzahl angewendet werden oder umgekehrt, indem sie Einzelfälle aus einer quantitativen Betrachtung herauslösen, um an ihnen vertiefende Untersuchungen anzustellen.

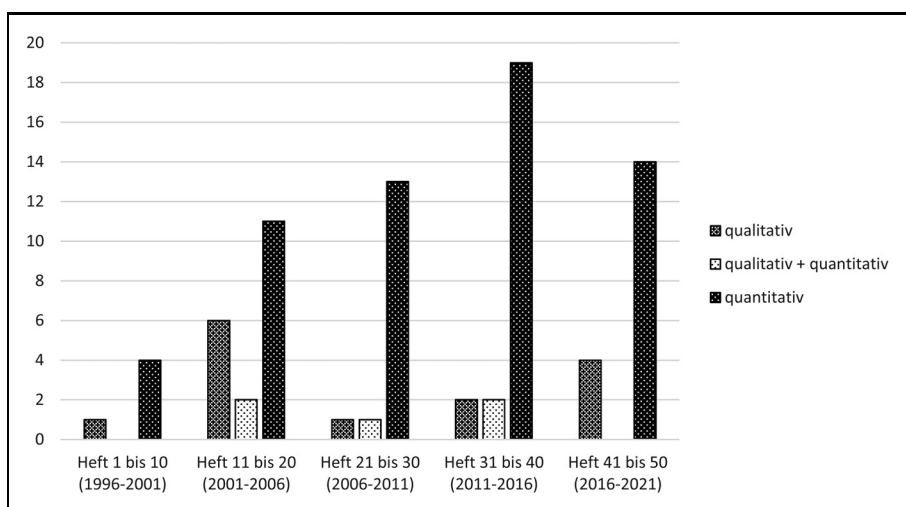


Abb. 13 Methodische Ausrichtung empirischer Forschungsbeiträge (absolute Werte, n=80)

Auch wenn sich in der letzten Kohorte vielleicht ein gegenläufiger Trend ankündigt, ist das Übergewicht an quantitativ orientierten Beiträgen groß. Mit ihnen wird ein breites Spektrum an Vorgehensweisen abgedeckt, das wir hier nicht eigens aufschlüsseln, aber in Schlagworten andeuten: von rein *deskriptiv* (u. a. Kompetenz-

<sup>15</sup> Selbst wenn man alles zusammennimmt, was irgendwie ‚historisch‘ ist, also auch historische Gegenstände des Unterrichts thematisierend (etwa: „Mittelalterliche Literatur im Deutschunterricht“), kommen in allen 140 betrachteten Beiträgen nur acht Beiträge (5,7%) zusammen, die eine solche historische Facette zeigen. Im Gegensatz dazu zeigen die Werte von Zierer et al. für historische Beiträge in deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften deutlich höhere Prozentsätze: zwischen 20 und 30% (Zierer et al. 2013: 413).

messungen, Instrumententwicklung) über *explanativ* (u. a. Zusammenhänge/ Abhängigkeiten im Gegenstandsbereich aufklärend) zu *experimentell* (u. a. ‚klassische‘ Interventionsstudien in einem Prä-/Post- und ggf. Follow-up-Design). Auch wenn wir einen geringfügigen Wiederanstieg qualitativ orientierter Beiträge erkennen können, ist man doch geneigt zu fragen: Wo sind unsere genuin fachlich fundierten ‚Tiefenbohrungen‘ in sprachliche und literarische Erwerbs- und Vermittlungsprozesse, die unserer fachlichen Expertise vielleicht am stärksten entsprechen? Und auch mit Blick auf das ‚Kompromiss‘-Modell (*qualitativ-quantitativ*), das nur in den drei mittleren Kohorten mit insgesamt lediglich fünf Fällen vertreten ist, kann man sich fragen: Geht immer nur das eine ohne das andere? Freilich spielt hier zunächst der begrenzte Darstellungsraum eines Zeitschriftenbeitrags eine Rolle, sodann Effekte der Ausdifferenzierung methodischer Expertise und schließlich auch Aspekte forschungsbezogener Arbeitsteilung. Einem gängigen Verständnis folgend werden in quantitativen Beiträgen hypothesengeleitet Auswertungskategorien, die in qualitativen Beiträgen hypothesengenerierend erarbeitet wurden, an größeren Fallzahlen überprüft. Aber ist es tatsächlich (immer) so, dass die betreffenden Auswertungskategorien aus qualitativen Studien resultieren, oder werden nicht doch oftmals solche – mehr oder minder *ad hoc* – gebildet, die einer quantitativen Methodik zupasskommen? Vielleicht besteht gerade in dieser in *Didaktik Deutsch* unterrepräsentierten Kombination von qualitativ und quantitativ eine Möglichkeit, mit der die Disziplin zukünftig ihre eigene methodische Identität suchen oder finden könnte.

## 5. Analyse gegenstandsbezogener Kategorien/Merkmale

Wie schon bei den letzten beiden Kategorien im Abschnitt zuvor beziehen wir uns jetzt mit unseren Auswertungen nicht nur auf die Titel der Beiträge, sondern auch auf ihre Abstracts (sofern vorhanden) und ihre Einleitungs- und Schlussteile; z. T. mussten die Beiträge von uns auch quergelesen werden, um die in ihnen verfolgte Fragestellung oder Zielsetzung ermitteln zu können.<sup>16</sup> Wir betrachten zunächst die innerfachliche Gegenstandsaspektualisierung, die wir konsequent als textuelles Phänomen konzeptualisieren (im Gegensatz zur disziplinären Herkunft im Abschnitt zuvor). Wir nutzen im Folgenden gängige Kürzel wie *LD*. Dabei steht *D* für *didaktisch* als eine Betrachtung des Gegenstandes in Bezug auf seine Erwerbs-, Lern- und Vermittlungsaspekte. Im Gegensatz dazu abstrahieren Beiträge mit *W* für *wissenschaftlich* von diesen Aspekten und aspektualisieren den Gegenstand dominant in seinen rein fachwissenschaftlichen Bezügen. *S*, *L* und *M* bilden die Kürzel für *Sprach-*, *Literatur-* und *Medien-*, *ME* steht für *mediävistisch* und *DaZ* für *Deutsch als Zweitsprache*. Schließlich mussten wir für bestimmte Beiträge eine

<sup>16</sup> Dies fiel uns bei den älteren Beiträgen oftmals deutlich schwerer bzw. Fragestellungen/Zielsetzungen waren aufwändiger zu ermitteln, was für sich genommen schon eine Art Befund darstellt.

Sonderkategorie bilden (*META*), da sie die Deutschdidaktik auf einer Meta-Ebene gesamthaft als Gegenstand betrachten und dabei Grundsatzfragen oder das disziplinäre Selbstverständnis thematisieren; ein Beispiel wäre etwa der Beitrag von Wintersteiner (2007, H. 22) mit dem Titel: „Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt. Deutschdidaktik im Sog gesellschaftlicher Interessen“.

Tab. 2 Innerfachliche Gegenstandsorientierung (absolute Zahlen, n=140)

	Heft 1 bis 10 (1996-2001)	Heft 11 bis 20 (2001-2006)	Heft 21 bis 30 (2006-2011)	Heft 31 bis 40 (2011-2016)	Heft 41 bis 50 (2016-2021)
ME+LD	1	1			
SW	2				
SW+SD	4	6			
SD	7	12	14	21	11
SD+LD	1				1
SD+MD		1			
LW		1			
LW+LD	3	2			
LD	8	4	5	2	6
LD+MD	4	2			
MW	1				
MD	1	2	1	1	
DaZ		3			
META	6	2	3		1
<b>Anzahl token</b>	38	36	23	24	19
<b>Anzahl types</b>	11	11	4	3	4

Wir weisen nur auf ausgewählte Befunde aus Tabelle 2 hin: Erstens zeigen die ersten beiden Kohorten einen substantiellen Anteil auch fachwissenschaftlicher, ja sogar rein fachwissenschaftlich ausgerichteter Beiträge. Zweitens bilden sich in diesen beiden Kohorten vor allem auch viele Kombinationen ab, z. B. aus *literaturwissenschaftlich* und *-didaktisch*. Drittens scheint sich eine Differenzierung zwischen Sprach- und Literaturdidaktik über die Zeitachse hinweg zu stabilisieren (trotz Schnittpunkthemen wie etwa der Schriftspracherwerb und das materialgestützte Schreiben). Viertens gehen die als META ausgewiesenen Beiträge stark zurück, was in einem ursächlichen Zusammenhang mit der Einführung der Rubrik *Debatte* in Heft 19 (2005) stehen könnte, übernimmt sie doch eine ähnliche Funktion und Ausrichtung, legt diese aber deutlich diskursiver aus.<sup>17</sup> – Gesamthaft kann man die

<sup>17</sup> Verstärkt wird der Trend dadurch, dass einer der drei in der mittleren Kohorte eingetragenen META-Beiträge einen nicht wirklich zur Kategorie passenden Sonderfall bildet: Saalfrank et al. (2011, H. 30) untersuchen bei Studierenden den „Berufswunsch Deutschlehrer/in“.

Befundlage jener sich abzeichnenden Verschlankung an Variationsbreite ambivalent auslegen: Einerseits ließe sich von einer zunehmenden gegenstandsbezogenen Fokussierung sprechen, andererseits von einem Verlust an Differenziertheit oder einer Verarmung an Themenvielfalt (wie es im Rückgang der *types* nach der zweiten Fünf-Jahreskohorte zum Ausdruck kommt).

Unsere zweite gegenstandsbezogene Kategorie bilden die Arbeits- oder Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts. Außer den mit META codierten Beiträgen, bei denen dies nicht möglich ist, ordnen wir alle anderen Beiträge schwerpunktmäßig einem Kompetenzbereich zu, auch die (auch) fachwissenschaftlich orientierten (so z.B. den rein fachwissenschaftlichen Beitrag von Weingarten (1997, H. 2) zu „Wortstruktur und Dynamik in der schriftlichen Sprachproduktion“ dem Kompetenzbereich *Schreiben*). Es ergibt sich die in Graphik 14 abgetragene prozentuale Verteilung.

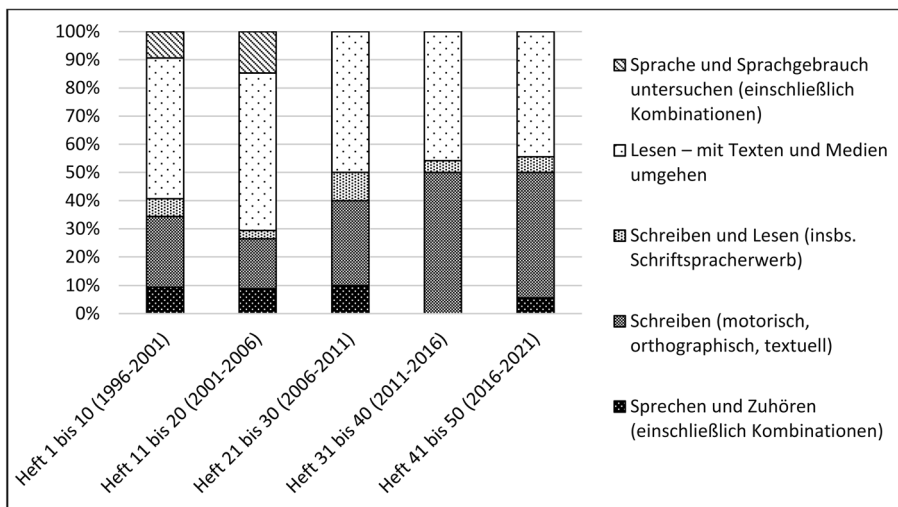


Abb. 14 Gegenstandsbezug auf Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts (prozentual, n=128)

Das Bild zeigt eine konstante, über alle Kohorten hinweg bestehende Dominanz der medial-schriftlichen Kompetenzbereiche *Lesen* und *Schreiben*. Demgegenüber randständig vertreten sind die Sprachreflexion und die Mündlichkeit – und dies, obschon wir der Letzteren sogar Beiträge zu Sprachstandserhebungen und Sprachbiographien wie auch kombinierende Beiträge (etwa: Becker (2002, H. 12): „Mündliches und schriftliches Erzählen“) zugeordnet haben. Also zumindest was ihre Repräsentation in *Didaktik Deutsch* anbelangt, ergibt sich ein klares Defizit dieser beiden sonst wohl nicht als randständig konzeptualisierten Kompetenzbereiche.

Mit der letzten gegenstandsbezogenen Auswertungskategorie verorten wir die Beiträge im didaktischen Dreieck (vgl. zu dieser ‚Denkfigur‘ ausführlich Reusser

2008: 224ff.). Beiträge mit einem Forschungsfokus auf die *Lernenden* sind u. a. Entwicklungsstudien und Kompetenzmessungen. Beiträge mit Bezug auf die *Lehrenden* sind u. a. Arbeiten zum Professionswissen oder zum Unterrichtshandeln von Lehrpersonen. Als Beiträge, die schwerpunktmäßig den Unterrichtsgegenstand erforschen, fassen wir auch solche einer „Umsetzungsdidaktik“ (Becker-Mrotzek 1997, H. 3), wozu wir neben anderem die Vorstellung von Trainingsprogrammen (etwa Souvignier et al. 2003, H. 14) oder die Diskussion von im Unterricht zu stellenden Aufgaben (z. B. Buß 2006, H. 21) zählen. Abbildung 15 zeigt prozentual die Ergebnisse (neuerlich ohne META-Beiträge, aber mit Saalfrank et al. 2011, H. 30).

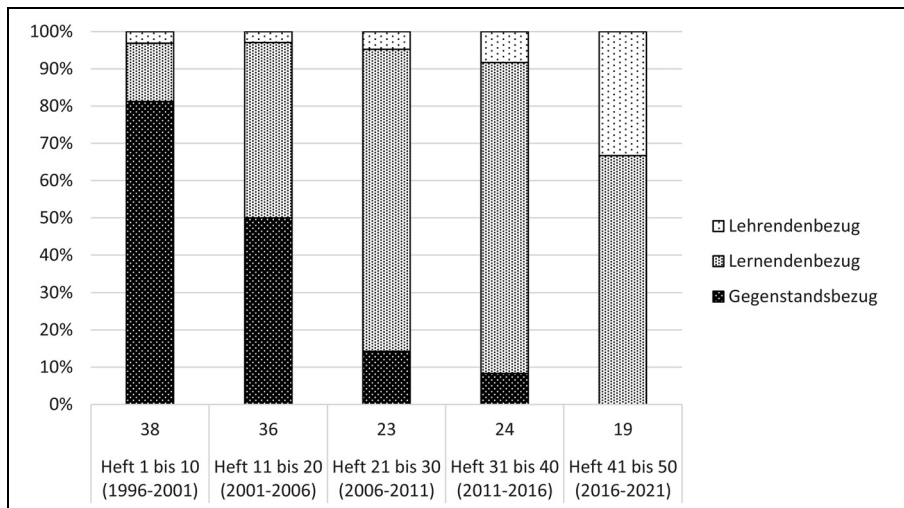


Abb. 15 Forschungsbezug innerhalb des didaktischen Dreiecks (prozentual, n=129)

Die festzustellende Forschungsentwicklungsrichtung (vielleicht auch Innovationsrichtung) vom Gegenstand über die Lernenden zu den Lehrenden teilen die Beiträge in *Didaktik Deutsch* mit den Bildungswissenschaften allgemein wie auch anderen Fachdidaktiken. ‚Grenzgänger‘, wie z. B. der Beitrag von Bredel (2001, H. 11) zwischen Gegenstands- und Lernendenbezug, haben wir prospektiv in Entwicklungsrichtung ausgewertet (wodurch sich aber die ohnehin bestehende Tendenz nur geringfügig deutlicher in den Werten ausprägt). Ob die Beiträge der Zeitschrift diesen Trend verzögert, im Gleichschritt oder proaktiv im Vergleich zu jenem allgemeinen Trend gehen, wagen wir nicht einzuschätzen (Zierer et al. führen dazu keine Analysen durch). Interessant ist, dass in der letzten Kohorte der Gegenstandsbezug gar nicht mehr vorkommt: Ist das als ein Indiz für eine Sättigung in der Aushandlung deutschdidaktischer Gegenstände zu verstehen?! Interessant ist vielleicht auch, dass sich der Bezug auf die Lehrenden in den frühen Kohorten u. a. durch eine Defizit-Perspektive einstellt; so untersucht Birkel (2003, H. 15) gerade *Probleme* der Auf-

satzbeurteilung. Der nächste ‚logische‘ Schritt in dieser Forschungskonstellation, wie er andernorts schon gegangen wird, besteht darin, lehrerseitiges Professionswissen und Unterrichtshandeln in Beziehung zu schülerseitigen Lernfortschritten zu setzen. Auch dieser kündigt sich in der letzten *Didaktik-Deutsch*-Kohorte bereits an, wenn Siebenhüner et al. (2019, H. 47) lehrerseitige „Unterrichtstextauswahl“ vor dem Hintergrund schülerseitiger „Leseinteressen“ untersuchen.

## 6. Zusammenschau und Gesamtwürdigung

Es ging uns mit dieser Rückschau sowohl um das disziplinäre Selbstverständnis, wie es in den Forschungsarbeiten der Zeitschrift zum Ausdruck kommt, als auch um zentrale Trends bis hin zu etwaigen Leerstellen oder Einseitigkeiten. Vieles von dem, was wir mit unseren Analysen aufweisen konnten, wird den langjährigen und aufmerksamen Leser/innen der Zeitschrift nicht entgangen, zumindest intuitiv bewusst sein. Überraschend fanden wir dennoch, wie deutlich und teils extrem sich einzelne Tendenzen in den Daten abzeichnen. Erstaunlich fanden wir auch den Facettenreichtum der frühen Hefte im Vergleich zu den heutigen. Frappierend war für uns, wie deutlich und tiefgreifend sich der Einschnittspunkt nach Heft 16 und dem damit verbundenen Wechsel zu einer reviewten Zeitschrift in den Daten ausprägt. Ohne behaupten zu wollen, dass dieser Wechsel immer ursächlich ist, fallen verschiedene Veränderungen und einsetzende Tendenzen genau in seine Folgezeit. Insgesamt finden wir in der Folge eine starke Vereinheitlichung der Zeitschriftenbeiträge; zugleich mit ihr bleibt der Einband der Zeitschriftenhefte konstant blau.

Es ließen sich jetzt noch zwischen verschiedenen Auswertungskategorien Zusammenhänge herstellen, wie es Zierer et al. (2013: 418ff.) und Zierer und Ertl (2014b: 50ff.) tun, wovon wir absehen. Wir versuchen stattdessen eine Art Zusammenfassung, indem wir unsere Befunde und die sich unserer Einschätzung nach daraus ergebenden Tendenzen in einer bewusst provokativ formulierten ‚Empfehlung‘ münden lassen. Sie lautet:

*Wenn Sie zukünftig einen Forschungsbeitrag in „Didaktik Deutsch“ publizieren wollen, dann sollten Sie möglichst*

- 1. mit einem weiblichen Vornamen in einem gemischten Autorenteam und mit Dienstort in Deutschland*
- 2. auf der Basis eines drittmittelgeförderten, interdisziplinären Projektes publizieren, das eine empirisch-quantitative Methode einsetzt und*
- 3. auf einem klar umgrenzten Feld innerhalb der medialen Schriftlichkeit (Schreiben oder Lesen) Aspekte lehrerseitigen Professionswissens oder Unterrichtshandelns untersucht.*

Es ist wie gesagt eine Zuspitzung und eine Reihe der aufgeführten Attribute müsste man auch zurücknehmen, wenn man den Gesamtzeitraum und die darin bestehenden ‚Mehrheitsverhältnisse‘ in Betracht zieht; einiges bliebe aber durchaus be-

stehen (so z. B. ein leichtes Übergewicht empirischer Beiträge). Wir haben bereits angedeutet, dass man die festgestellten Veränderungen in der Publikationspraxis von *Didaktik Deutsch* positiv und negativ bewerten kann. Als positiv wären insbesondere die konsequente fachliche Fokussierung wie auch die methodische Weiterentwicklung und interdisziplinäre Kooperativität herauszustellen, sodass sich mit gewissen Vorbehalten von einer inhaltlich-methodischen Konsolidierung der Disziplin sprechen ließe. Negativ wäre auf die thematische Verarmung, die Theorieabstinenz, die methodische Verengung und weitere Aspekte verlorengegangener Vielfalt zu verweisen.<sup>18</sup>

Selbst wenn man der ersten optimistischen Deutung zugeneigt ist, fallen doch in vielen Aspekten die Ausprägungen derart extrem aus, dass es uns persönlich beruhigen würde, wenn es sich lediglich um die maximale Ausprägung eines Pendelausschlags handelte und das Pendel in neuer Qualität wieder zurückkäme. Was alles mit ihm zurückkommen könnte, haben wir gesehen: insbesondere Theoretisches, qualitativ Erforschtes, Historisches und evtl. auch die Pluralität der Unterrichtsgegenstände. Wenn wir daher abschließend dem Zeitschriften-Jubilar für die nächsten 50 Hefte etwas wünschen dürften, dann wäre es ganz bestimmt – trotz aller forschungsbezogenen Emanzipierung –, ein Stück weit die Farben des Regenbogens zurückzugewinnen.

## Literatur

- Ossner, Jakob (2001): Elemente eines Denkstils für fachdidaktische Entscheidungen. In: Rosebrock, Cornelia/Fix, Martin (Hg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 17–32.
- Reusser, Kurt (2008): Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In: Meinert A. Meyer/Prenzel, Manfred/Hellekamps, Stephanie (Hg.): Perspektiven der Didaktik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 219–237.
- SDD (o.J.): VEREIN „SYMPOSION DEUTSCHDIDAKTIK E. V.“. Geschichte. [https://sympo-sion-deutschdidaktik.de/fileadmin/user\\_upload/SDD-Symposion-Deutschdidaktik-Vereinsgeschichte-%C2%A92020.pdf](https://sympo-sion-deutschdidaktik.de/fileadmin/user_upload/SDD-Symposion-Deutschdidaktik-Vereinsgeschichte-%C2%A92020.pdf). Abgerufen am 26.01.2021.
- Zierer, Klaus/Ertl, Hubert/Phillips, David/Tippelt, Rudolf (2013): Das Publikationsaufkommen der Zeitschrift für Pädagogik im deutsch-englischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik. 59 (3). S. 400–424.
- Zierer, Klaus/Ertl, Hubert/Phillips, David/Tippelt, Rudolf (2014): Profillinien erziehungswissenschaftlicher Zeitschriften. Eine Orientierungshilfe. In: Erziehungswissenschaft. 25 (1). S. 95–128.
- Zierer, Klaus/Ertl, Hubert (2014a): Schlüsselfrage. Wie kommt mein Beitrag in eine renommierte Zeitschrift? In: Forschung & Lehre. 14 (4). S. 287.
- Zierer, Klaus/Ertl, Hubert (2014b): Publish or perish!? Erfolgreich publizieren in erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften. In: Der pädagogische Blick. 22 (1). S. 47–61.

<sup>18</sup> Wofür die Person mit dem männlichen Vornamen unseres Autorenduos als Redaktionsmitglied in den letzten zehn Jahren durchaus mitverantwortlich ist.



**Anschrift der Verfasser/innen:**

*Alena Nußbaum und Thorsten Pohl, Arbeitsgruppe Schriftlichkeit, Universität zu Köln,  
Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln*

*alena.nussbaum@uni-koeln.de*

*thorsten.pohl@uni-koeln.de*