

Michael Krelle

## Weniger „kontrollierte Offensive“ – mehr Tiki-Taka in der Deutschdidaktik!

### **Didaktik Deutsch**

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 55. S. 10–14

DOI: 10.21248/dideu.686

**Copyright** Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Otto Rehhagel hat in den 80er-Jahren den Begriff der „kontrollierten Offensive“ geprägt. Damit ist beim Fußballspiel gemeint, den Ball möglichst lange in den eigenen Reihen zu halten – eben vor allem *defensiv* aufzutreten. Mit Blick auf die Deutschdidaktik scheint heute eher ein *offensiveres Kurzpassspiel* im Stile Pep Guardiolas notwendig. Ein stures Positionsspiel der Kolleg:innen verliert dann an *Bedeutung*. Um ein solches deutschdidaktisches Kurzpassspiel soll es im Folgenden gehen.

Die Debatte um eine „gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik“ stellt die Wahrnehmung (nicht genauer bestimmter) Kolleg:innen in den Mittelpunkt. Fraglich sei in dieser Wahrnehmung, *ob der deutschdidaktischen Forschung in gesellschafts- und bildungspolitischen Debatten zu wenig Relevanz beigemessen* werde. Dass deutschdidaktische Positionen zu wenig gehört werden, stimmt m. E. nicht. Um es an Beispielen zu verdeutlichen – und die Liste könnte noch viel länger sein: Wenn Normen gesetzt werden, sind Deutschdidaktiker:innen maßgeblich beteiligt. Das ist zum Beispiel häufig der Fall, wenn Kernlehrpläne in den Ländern angepasst oder wenn Bildungsstandards überarbeitet werden. In den Kommissionen sind Kolleg:innen als Berater:innen oder Mitglieder der Kommission beteiligt, teils werden die Kommissionen auch von Deutschdidaktiker:innen geleitet. Dass darüber berichtet wird, ist allerdings eher die Ausnahme (vgl. z. B. Bremerich-Vos/Zabka 2010, Krelle 2022). Auch wird innerhalb der Deutschdidaktik über die Ergebnisse solcher Prozesse zu wenig diskutiert. Zwar gab es die Debatten zu Kompetenzen und Bildungsstandards in den Heften von *Didaktik Deutsch* 2008 und 2014. Darüber hinaus wurden aber 2012 unter Beteiligung von Deutschdidaktiker:innen die Bildungsstandards für das Abitur bzw. für die Allgemeine Hochschulreife (AHR) erarbeitet, mit gesellschaftlich relevanten Gruppen (auch dem SDD) abgestimmt und veröffentlicht. Eine (kritische) Würdigung des Prozesses und des Ergebnisses ist bisher kaum geschehen. In den Debattenbeiträgen des Jahres 2014 findet sich vor allem eine kritische Auseinandersetzung mit den Bildungsstandards der Primar- und Sekundarstufe der Jahre 2004/2005. Erst 10 (!) Jahre nach der Veröffentlichung der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife bzw. 2022 wurde im Prozess der Überarbeitung der KMK-Bildungsstandards für den Primarbereich und die Sekundarstufe ersichtlich, dass die Diskussion zu dem 2012 veränderten Kompetenzstrukturmodell der AHR-Bildungsstandards kaum geführt wurde.

An den Überarbeitungen der KMK-Bildungsstandards für die Primarstufe und die Sekundarstufe waren dann wieder Deutschdidaktiker:innen maßgeblich beteiligt, und zwar von der ersten Bedarfsanalyse bis zum Ende bzw. der Veröffentlichung der Dokumente. Die Anpassungen von 2012 und die Übernahme des AHR- Kompetenzstrukturmodells für die Primar- und Sekundarstufe in den Bildungsstandards von 2022 hatten bzw. haben aber gute Gründe: Es liegt nunmehr ein Modell für alle Bildungsstandards in Deutschland vor. So kann Anschlussfähigkeit aufseiten der Abnehmer:innen erzielt werden, indem Vergleichbarkeit zwischen den Stufen hergestellt wird und eine Stufung von Kompetenzen (wenn möglich) ersichtlich ist. Mit dem Modell wird auch ein zentraler Gedanke gestärkt: Die Kompetenzbereiche sollen im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts aufeinander bezogen sein. In der deutschdidaktischen Diskussion zu den Standards von 2004/2005 wurde deshalb die Zuordnung des Umgangs mit „Texten und Medien“ zum „Lesen“ kritisiert. Mit Texten und Medien wird aber auch schreibend, zuhörend, sprechend, reflektierend etc. umgegangen. Ein verändertes Strukturmodell für das Fach Deutsch lag da auf der Hand. Zudem sind bereits in den KMK-Bildungsstandards zur Allgemeinen Hochschulreife von 2012 die deutschdidaktischen Diskussionen seit 2004 berücksichtigt. Mit Blick auf die Bildungsstandards von 2022 wurden dann auch die Ergebnisse der Diskussionen in *Didaktik Deutsch* (2014) sowie weitere Grundsatzdiskussionen zurate gezo-

gen (u. a. Spinner 2005, Ossner 2006, Kleinbub 2018).<sup>1</sup> Da aber Deutschdidaktiker:innen nicht die einzigen Beteiligten sind, sondern auch Lehrkräfte, Vertreter:innen von Verbänden, der Bildungsadministration etc., da zudem die Formulierungen in den Bildungsstandards einerseits fachsprachlich formuliert sein, andererseits aber auch von Laien verstanden werden sollen, da sie knapp gefasst, aber so konkret sein sollen, dass sie prinzipiell in Aufgaben münden sollen, kann das Resultat nur ein Kompromiss sein, „der [...] qua „Textsorte“ in besonderem Maß kritikanfällig ist“ (Bremerich-Vos 2014: 9).

Deutschdidaktiker:innen sind also an solchen Prozessen wesentlich beteiligt und werden durchaus gehört – wie oben gezeigt. Sie haben folglich eine zentrale Funktion. Um weitere Beispiele zu nennen – die Liste könnte, wie gesagt, noch deutlich länger sein: Deutschdidaktiker:innen haben auch in vielen anderen Fällen eine zentrale Stellung, z. B. in der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission oder im Rat für deutsche Rechtschreibung. Schon 2005 schrieb Jakob Ossner dazu: „Ich bin nicht das einzige Mitglied des Symposions, das im Rat Sitz und Stimme hat, woraus aber nicht geschlossen werden kann, dass alle Symposionsmitglieder immer dieselbe Meinung vertreten würden.“ (Ossner 2005: 20) Schließlich sei noch auf die Arbeitsgruppen des Symposions hingewiesen, insbesondere den Bildungspolitischen Arbeitskreis (gemeinsam mit dem Germanistenverband). Auch die von den Arbeitsgemeinschaften veröffentlichten Empfehlungen und Stellungnahmen spielen in bildungspolitischen Zusammenhängen eine zentrale Rolle. Hierzu noch ein weiteres Beispiel: Die Kultusministerkonferenz wollte sich im Rahmen der Überarbeitungen der „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ ab ca. 2020 auf die Vermittlung einer verbundenen Handschrift und auf ein normiertes, schreibmotorisches Konzept verständigen, das zudem ab 2022 auch in den Bildungsstandards festgeschrieben sein sollte. Hier konnte man eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik beobachten, die eben nicht „kontrollierte Offensive“ betrieben hat. Vielmehr war zu beobachten, was oben „offensives Kurzpassspiel“ bzw. „deutschdidaktisches Tiki-Taka“ genannt wird: Die AG Schriftspracherwerb hat in Kooperation mit einer Reihe Kolleg:innen ein öffentliches Positionspapier erarbeitet und abgestimmt<sup>2</sup> (vgl. Börjesson et al. 2021). Parallel dazu wurde die Position dann von deutschdidaktischen Kolleg:innen in verschiedenen Kommissionen erfolgreich in den Prozess eingebracht. In das Dokument sind viele deutschdidaktische Studien der letzten Jahre eingeflossen und haben somit eine erhebliche bildungspolitische Relevanz. Und schließlich hat diese Position jetzt auch in den neuen Bildungsstandards ihren Niederschlag gefunden.

Damit möchte ich folgenden Punkt aus dem Auftakt zur Debatte aufgreifen. Dort heißt es: Die „Berliner Erklärung“ sei wohl „...eines der wenigen Beispiele für eine aktive Involvierung unserer Disziplin in aktuelle gesellschaftliche und politische Debatten.“ Und weiter: „Nicht selten nimmt man hingegen unter Kolleg:innen eine gewisse Frustration wahr, dass die Befunde der deutschdidaktischen Forschung nur in universitären Kreisen diskutiert werden, dass sie aber beispielsweise auf bildungspolitische Entscheidungen oder Empfehlungen [...] einen relativ geringen Einfluss haben.“ Vor dem Hintergrund dessen, was ich eben dargestellt habe, kann ich diese Frustration nicht teilen. Schließlich werden deutschdidaktische Positionen permanent in diese Prozesse eingebracht. Was hier aber sicherlich zu wenig diskutiert wird, ist der Auswahlprozess der Akteur:innen für die jeweiligen Aufgaben und Prozesse (z. B. in Kommissionen oder Arbeitsgruppen). In manchen Fällen ist das SDD an der

<sup>1</sup> Der Prozess der Entwicklung und die Zusammensetzung der Kommission kann hier eingesehen werden: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/WeiterentwicklungBiSta/>

<sup>2</sup> [https://symposion-deutschdidaktik.de/wp-content/uploads/2021/03/sdd-symposion-deutschdidaktik-Eckpunkte-Handschreibunterricht\\_AG\\_SchriftSPRACHERwerb\\_2021-2.pdf](https://symposion-deutschdidaktik.de/wp-content/uploads/2021/03/sdd-symposion-deutschdidaktik-Eckpunkte-Handschreibunterricht_AG_SchriftSPRACHERwerb_2021-2.pdf)

Auswahl beteiligt (wie z. B. beim Rat für deutsche Rechtschreibung). In anderen Fällen ist der Auswahlprozess weniger transparent. In der Folge ist es schwierig, einen breiteren Diskussionsprozess anzustoßen, insbesondere wenn dazu noch wenig über *den relativ großen Einfluss* berichtet wird.

Und damit komme ich zu dem zweiten Punkt, der mir wichtig erscheint. In welche notwendigen Debatten bringen wir uns ein? Und: Haben wir dazu auch etwas Substanzielles beizutragen? Genau in diesem Punkt sehe ich die wichtigen Herausforderungen für die Deutschdidaktik: In vielen Bereichen liegen einfach kaum belastbare Studien vor, z. B. zu Fragen der Kompetenzmodellierung und -entwicklung, der Wirksamkeit von Konzepten und Unterrichtsmodellen, deren Implementation u. v. m. Dabei haben Lesedidaktiker:innen in den letzten Jahren durchaus gezeigt, wie so ein Prozess laufen kann: Über einen langen Zeitraum wurde eine Reihe (auch kleinerer) Studien zum Lese- und literarischen Verstehen, zur Leseflüssigkeit, zur Lesemotivation etc. durchgeführt, z. B. von Wiprächtiger-Geppert 2009, Nix 2011, Freudenberg 2012, Heizmann 2018 u. v. m. Dabei waren Lese- und Literaturdidaktiker:innen unterschiedlicher Standorte und auch über lange Zeiträume beteiligt, man denke etwa an die zahlreichen Arbeiten der Kolleg:innen aus Frankfurt und aus Köln, um nur zwei exemplarische Universitäten und Arbeitsgruppen zu nennen. Auf dieser Grundlage liegen mittlerweile etablierte fachdidaktische Modelle der Leseförderung vor, z. B. von Rosebrock/Nix 2020 bzw. Rosebrock et al. 2017). Zudem wurden in Auseinandersetzung mit der internationalen Forschung Fördermaßnahmen abgeleitet, etabliert, auf ihre Wirksamkeit geprüft und im größeren Kontext implementiert, z. B. im Rahmen der Projekte BISS, SCHUMAS, LEMAS u. a. Das betrifft mit Bezug auf Leseförderung etwa Laut- und Vielleseverfahren zur Förderung disfluenter Leser:innen in sogenannten „Lesebändern“ (Gailberger et al. 2021), Lesestrategie-Trainings wie die „Textdetektive“ (Gold 2007, Walter 2020) u. v. m. Dabei wurde interdisziplinär gearbeitet, und es wurde auf forschungsmethodische Vielfalt gesetzt. Für andere Bereiche stehen solche Prozesse vielfach noch aus. In einer Untersuchung zum Bereich Mündlichkeit kommen z. B. Michael Becker-Mrotzek und Judith Butterworth (2021) zu dem Urteil, dass wissenschaftlich evaluierte, längerfristige Maßnahmen für den Bereich Mündlichkeit im Regelangebot für Schulen derzeit praktisch nicht zu finden sind.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Deutschdidaktiker:innen bringen sich vielerorts ein. Das wird aber innerhalb der ‚Community‘ nicht durchweg wahrgenommen. Darüber hinaus gibt es weitere notwendige Debatten und Prozesse, bei denen wir mitunter auch nicht gefragt werden, weil es noch erhebliche Forschungsbedarfe gibt oder in der Deutschdidaktik keine für andere befriedigenden Antworten auf drängende Fragen existieren. Eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik braucht in meiner Perspektive vordringlich auch deutlich offensivere Forschung. Dabei sind auch Kolleg:innen gefragt, die trotz z. B. forschungsmethodischer Differenzen auf Kooperation und Kollaboration setzen, um sich die Bälle zuzuspielen (wie in dem Beispiel oben gezeigt wurde). Betrachtet man aber die deutlichen Abgrenzungstendenzen, die in der „Berliner Erklärung“ zu finden sind, dürfte das ein weiter Weg sein. So unterstellen die Autor:innen dem Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission die alleinige Konzentration auf Minimalstandards, auf zwei Fächer bzw. Fachdomänen und ein „monomethodisches Kompetenzverständnis“, die sich so gar nicht im Gutachten finden lässt. Konstruktiv wirkt das in meiner Lesart nicht.

## Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael/ Butterworth, Judith (2021): Lehrkräftefortbildungen zu Unterrichtskommunikation und Gesprächskompetenz. Köln: Mercator-Institut. Verfügbar unter: [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Studie\\_Lehrkraeftefortbildungen.pdf](https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/Studie_Lehrkraeftefortbildungen.pdf). Abgerufen am 08.09.2023.
- Börjesson, Kristin/Conrady, Peter/Geist, Barbara/Hurschler, Sibylle/Mahrhofer-Bernt, Christina/Marquardt, Christian/Mesch, Birgit/Nickel, Sven/Odersky, Eva/Reichardt, Anke/Ritter, Michael/Schulz, Mareike/Speck-Hamdan, Angelika (2021): Eckpunkte für den Handschreibunterricht. Eine Stellungnahme zur Ländervereinbarung der KMK vom 15.10.2020. <https://m.symposion-deutschdidaktik.de/beitraege/statements/>. Abgerufen am 08.09.2023.
- Bremerich-Vos, Albert/Zabka, Thomas (2010). Fixierung von Mindeststandards? Ein Vorschlag für das Ende der Jahrgangsstufe 6 in Hamburg. In: *Didaktik Deutsch*. 29. S. 84–100.
- Bremerich-Vos, Albert (2014): Revision der Bildungsstandards? – Zurzeit nicht vordringlich. In: *Didaktik Deutsch*. 36. S. 9–12.
- Freudenberg, Ricarda (2012): Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung. Wiesbaden: Springer VS.
- Gailberger, Steffen/Pohlmann, Britta/Reichenbach, Laura/Thonke, Franziska/Wolther, Janna (2021): Zum nachhaltigen Einfluss von Lautleseverfahren auf Leseflüssigkeit, Leseverstehen, Rechtschreibung sowie Kompetenzen jenseits des Deutschunterrichts. In: Gailberger, Steffen/ Sappok, Christopher (Hg.): *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung: Theorie, Empirie, Anwendung*. Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. S. 167–192. <https://doi.org/10.46586/SLLD.189>.
- Gold, Andreas (2007): *Lesen kann man lernen. Lesestrategien für das 5. und 6. Schuljahr*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heizmann, Felix (2018): *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ- rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kleinbub, Iris (2018): *Unterricht. Schlaglichter auf ein komplexes Forschungsfeld*. In: Boelmann, Jan (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 11–26.
- Krelle, Michael (2022): Blickpunkt Bildungsmonitoring: Bildungsstandards. Ein Blick zurück nach vorn am Beispiel Deutsch. In: *PÄDAGOGIK*. 7–8. S. 80–83.
- Lauer-Schmalz, Marie/Rosebrock, Cornelia/Gold, Andreas (2014): Lautlesetandems in der Grundschule – Bedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit. In: *Didaktik Deutsch*. 37. S. 44–61.
- Nix, Daniel (2011): *Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Weinheim u. München: Juventa.
- Ossner, Jakob (2005): Rat für deutsche Rechtschreibung. In: *SDD Mitgliederbrief*. 11. S. 20. <https://symposion-deutschdidaktik.de/wp-content/uploads/2021/04/SDD-Symposion-Deutschdidaktik-SDDNewsletter11-neu.pdf>. Abgerufen am 08.09.2023.
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch*. 21. S. 5–19.

- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 9. aktualisierte Ausgabe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Gold, Andreas (2017): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. 5. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Spinner, Kaspar Heinrich (2005): Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. 2004. In: Didaktik Deutsch. 18. S. 4–14.
- Walter, Jürgen (2020): Verbesserung des Leseverständnisses auch bei schwachen Grundschulern der vierten Klasse. Evaluation einer Fördermaßnahme auf der Basis des Programms „Wir werden Textdetektive“ im Rahmen einer Felduntersuchung. In: Empirische Sonderpädagogik. 12 (4). S. 320–346.
- 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 Verlag Hohengehren.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Michael Krelle, Technische Universität Chemnitz, Zentrum für Lehrerbildung (ZLB), Carolastraße 4-6, 09111 Chemnitz*

*michael.krelle@zlb.tu-chemnitz.de*