

Heidi Rösch

Deutschdidaktik bildungs-, sprach- und literaturpolitisch gestalten

Beitrag zur Debatte „Braucht es eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik?“

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 56. S. 10–15

DOI: 10.21248/dideu.708

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>

Was heißt gesellschaftlich offensive Deutschdidaktik?

Ich verstehe eine gesellschaftlich offensive als eine politische Deutschdidaktik, die gesellschaftliche Herausforderungen aufgreift und in die Fachdisziplin integriert. In diesem Zusammenhang erinnere ich an das letzte, das 24. Symposium Deutschdidaktik (SDD) 2022 in Wien mit dem Titel *Dimensionen des Politischen*. Wie so oft beim SDD wurde auch dieses Thema keinesfalls konsequent als Rahmen für die Arbeit in den Sektionen, Panels etc. verstanden. Viele Vorträge hätten in jedem anderen SDD gehalten werden können. Auch einer der drei Plenarvorträge beleuchtete das Thema wie so oft ‚fachfremd‘, was leider kein Synonym für Inter- oder Transdisziplinarität darstellt. Einzig Werner Wintersteiners Plenarvortrag (Wintersteiner 2023) umreißt das Thema genuin deutschdidaktisch. Er spricht von „Widerstand“ in „Literatur. Bildung. Politik“, beschreibt die Entwicklung einer politischen Deutschdidaktik und exemplifiziert dies abschließend an einer politischen Literaturdidaktik. Dabei geht es ihm darum, „unsere‘ Literatur und Sprache in einen globalen Kontext zu stellen“, denn ohne dies „können wir auch diese so genannte eigene Kultur in ihrer multikulturellen Entwicklung und Bedeutung nicht umfassend verstehen, wir können den europäischen Kulturimperialismus nicht kritisieren, und wir können die heute im Prinzip zu Recht und manchmal ziemlich verkehrt geführte Debatte über kulturelle Aneignung gar nicht informiert führen“ (Wintersteiner 2023: 41f.).

Diese globale Ausrichtung schließt eine (intra-, inter- und trans-)gesellschaftspolitische Perspektive ein, zumal die genannten Aspekte auch im postkolonialen und postmigrantischen Kontext relevant sind. Deutschdidaktische Publikationen¹ der letzten Jahre sind ein Indiz dafür, dass solche Konzepte vorliegen. Aber sie führen innerhalb der Mainstream-Deutschdidaktik nach wie vor ein Nischendasein, was vielleicht ihre oftmals defensive Haltung erklärt. Entsprechend führt Magdalena Kißling (2023) das Schweigen der Deutschdidaktik zu der Debatte um den rassistisch argumentierenden Roman *Tauben im Gras* darauf zurück, dass ein (machtkritischer, H.R.) literaturdidaktisch argumentierender Blick innerfachlich nach wie vor marginalisiert ist. Diese innerfachliche Marginalisierung verhindere sowohl disziplinen-eigene Erkenntnisse als auch einen „disziplinenvermittelnde[n] Lösungsansatz zur Diskussion [zu] stellen“ (Kißling 2023: 4). Ähnlich wie Wintersteiner fordert sie, die Aufgabenfelder der Deutschdidaktik als politisch anzuerkennen und sie in Anlehnung an Matthis Kepser als „eingreifende Kulturwissenschaft“ zu konzipieren (ebd.: 6).

Es gibt also Ansätze einer gesellschaftlich offensiven Deutschdidaktik. Da diese innerfachlich nach wie vor ein Schattendesign führen, braucht es eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik, die nach innen und nach außen agieren muss.

Was ist deutschdidaktische Forschung zu gesellschafts- und bildungspolitischen Debatten?

Deutschdidaktische Forschung ist inhaltlich und methodisch vielfältig, zum Teil inter- oder transdisziplinär angelegt, so dass es *die* deutschdidaktische Forschung nicht gibt. Unter gesellschafts- und bildungspolitischen Aspekten ist zunächst die Leseforschung zu nennen, die ihre gesellschaftliche Relevanz aus den Schulleistungsstudien zieht, die Lesen als einen Kompetenzbereich untersuchen. Man könnte die Ausrichtung der Lesedidaktik, die nicht nur empirisch arbeitet, sondern Modelle der Leseförderung entwickelt und implementiert, als Teaching-to-the-Test diffamieren, doch das Gegenteil ist der Fall, denn Lesedidaktische Modelle sind in das Iglu- und PISA-Lesekompetenzmodell

¹ Z. B. Rösch (2017); Aufsätze in der Online-Zeitschrift *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik* (MPZD), <https://journals.univie.ac.at/index.php/mpzd>; das Schwerpunktheft *Deutschunterricht in der Postmigrationsgesellschaft*. *Leseforum*, 8/2022, <https://leseraume.de/wp-content/uploads/2022/12/lr-2022-1-Editorial.pdf>. (2.1.2024); Das Schwerpunktheft *Deutschdidaktik und Postkolonialismus*. *Der Deutschunterricht*. 2022 (5).

eingeflossen, so dass dort nun auch Leseflüssigkeit und Lesemotivation eine Rolle spielen. Und doch ist festzuhalten, dass die vielfältigen Anstrengungen der Lesedidaktik nach ersten Erfolgen den aktuellen Tiefstand der in Schulleistungsstudien gemessenen Leseleistungen nicht verhindern konnten. Unter deutschdidaktischen Aspekten ist wichtig, dass die lesedidaktische (Entwicklungs-)Forschung den engen Rahmen des Deutschunterrichts sprengt, es Modelle wie das Hamburger Leseband² gibt, das explizit ergänzend zum Deutschunterricht verankert wird, und Leseforschung auch andere Unterrichtsfächer tangiert.

Ähnliches gilt für den Forschungsbereich Sprachbildung. Dieser hat als Konzept des sprach(en)bewussten Fachunterrichts längst fachübergreifenden und fächerverbindenden Status erreicht und lässt sich forschungsmethodisch nur noch inter- oder transdisziplinär realisieren. Gleichzeitig hat sich der Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) seit dem letzten Drittel des letzten Jahrhunderts als eigenständiger Bereich etabliert. Früh wurden Konzepte als Alternative zu DaZ oder in Verbindung mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit entwickelt. Diverse Erwerbs-, Interventions- und Entwicklungsstudien³ zeigen solide Forschungsergebnisse, auch wenn diese nicht dazu geführt haben, dass sich die inner-schulische Sprach(en)bildung deutlich verändert hätte. Parallel zu diesen Studien sind bildungspolitisch deutlich radikalere Positionen entwickelt worden, die den vielzitierten monolingualen Habitus der deutschen Schule zum Ausgangspunkt nehmen, um zweisprachige Schulmodelle mit Migrations-sprachen zu etablieren, den Herkunftssprachenunterricht innerhalb des deutschen Bildungssystem zu stärken sowie neben der migrationsbedingten die migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit im Bildungssystem und damit in allen Unterrichtsfächern zu implementieren⁴. Die Grundlage für diese sprach(en)politischen Ansätze ist das Bewusstmachen und Überwinden von Linguizismus als Ausgrenzung und Diskriminierung von Menschen wegen ihrer Sprache, ihres Dialekts etc., als normatives Verständnis von (nationalsprachlicher, native speaker) Einsprachigkeit sowie der ungleichen Verteilung von Macht und Ressourcen auf Basis der bestimmten Gruppen zugeschriebenen Sprach(varietät)en.

Diese linguizismus- und damit machtkritische Perspektive findet sich auch in der o. g. literaturdidaktischen Forschung. Sie wird dort konsequent nicht als Zielgruppendidaktik (z. B. für Schüler:innen mit Migrations- oder – wie es jetzt bei PISA heißt – Zuwanderungshintergrund⁵) konzipiert, obwohl es auch in der Literaturdidaktik solche zielgruppenorientierten Ansätze gibt. Eine machtkritische Perspektive orientiert sich an gesellschafts- und bildungspolitischer Diskriminierung und Privilegierung, ohne diese identitär zu verankern, weil das die Dichotomisierung fortschreibt und nicht zukunftsorientiert ist. Stattdessen setzt machtkritische Deutschdidaktik auf der Lerngegenstandsebene und damit verbundenen didaktischen Ansätzen an, um alle zu erreichen und insgesamt einen Beitrag zu einer diversitätsorientierten, intersektional agierenden Deutschdidaktik zu leisten. Forschungen zu literarästhetischer Mehrsprachigkeit zeigen, wie das funktionieren kann. Das jüngst gegründete Netzwerk „Literarische

² Das in Hamburg etablierte Leseförderkonzept *Leseband* ist explizit nicht an den Deutschunterricht gebunden, sondern findet als fester Bestandteil des Stundenplans additiv statt. Auf YouTube finden sich sieben Videos von der Einführung des Konzepts über Leseflüssigkeit, Diagnose, chorisches Lesen, Lautlesetandems bis zum Lesen mit Hörbuch und die Gestaltung von Vorlesetheater. Die beiden letztgenannten Schwerpunkte öffnen den Zugang zum literarischen Lesen. (<https://deutsches-schulportal.de/unterricht/leseband-lesefoerderung-hamburg-biss-transfer-wie-sich-der-teufelskreis-des-nichtlesens-durchbrechen-laesst/>. Abgerufen am 11.11.2023).

³ Aus der Vielzahl entsprechender Publikationen möchte ich auf die seit 2006 jährlich publizierten Bände zu *Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit* hinweisen, die seit 2022 als Online-Zeitschrift (<https://www.daz-portal.de/de/publikationen/daz-jahresschrift>) fortgeführt werden.

⁴ Auch hier weise ich stellvertretend für die vielen Publikationen auf die seit 2022 existierende Online-Zeitschrift *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik* (MPZD) (<https://journals.univie.ac.at/index.php/mpzd>) hin.

⁵ Da diese Änderung der Begrifflichkeit keine Veränderung der Kategorien zur Beschreibung dieser Schüler:innenschaft beinhaltet, bleibt sie belanglos.

Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik⁶“ forciert literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven und ist bestrebt eine postmigrantische Literaturdidaktik jenseits nationalphilologischer Reduktion zu etablieren.

Mein Ansatz literarisch-sprachlicher Bildung (Rösch 2021) ist ebenfalls postmigrantisch ausgerichtet und versucht, die beiden domänenspezifischen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts miteinander zu verbinden. Dabei geht es nicht darum, Literatur für Sprachbildung zu funktionalisieren, sondern die Sprach(varietät)en in der Literatur, die literarästhetische Gestaltung von Mehrsprachigkeit im Kontext von Literatur- und Sprachbewusstheit und ihrem Zusammenspiel zu reflektieren.

Warum erfährt deutschdidaktische Forschung in gesellschafts- und bildungspolitischen Debatten verhältnismäßig wenig Relevanz?

Michael Krelle stellt fest, dass die Deutschdidaktik gar nicht erst gefragt werde, „weil es noch erhebliche Forschungsbedarfe gibt oder in der Deutschdidaktik keine für andere befriedigenden Antworten auf drängende Fragen existieren“ (Krelle 2023: 12). Er fordert u. a. eine wertschätzende(re) Wahrnehmung auch kleiner, von den an der Gestaltung und Weiterentwicklung der Bildungsstandards beteiligten Deutschdidaktiker:innen erzielten Erfolge, die „innerhalb der ‚Community‘ nicht durchweg wahrgenommen“ (ebd.) werden. Michael Becker-Mrotzek meint, es brauche eine stärkere Orientierung an „(empirischer) Bildungsforschung“ (Becker-Mrotzek 2023: 17) statt des im Offenen Brief geforderten „Methodenpluralismus in der Schul- und Unterrichtsforschung“ (Offener Brief 2022, Abschnitt 3). Die zentralen Handlungsfelder der empirischen Bildungsforschung sind „Bildungsgerechtigkeit“, „Vielfalt und gesellschaftlicher Zusammenhalt“, „Digitalisierung und Bildung“ sowie „Qualität im Bildungswesen“ (BMBF⁷), wodurch bildungspolitische Akzente gesetzt und gesellschaftliche Herausforderungen aufgegriffen werden. Auch das SWK-Grundschulgutachten soll „Bildungschancen sichern“. Ich wage zu bezweifeln, dass das durch die im Offenen Brief geforderte Anerkennung der „Bildungspotentiale des Fächerverbands“ (statt der von der SWK empfohlenen Reduktion auf zwei Fachdomänen) sowie eine „Sprachbildung in allen Fächern“ (statt der Erhöhung der Stundentafel für den Deutsch- und Mathematikunterricht) erreicht werden kann. Denn Bildungsgerechtigkeit als die große bildungspolitische Herausforderung kann nur strukturell und systemkritisch, nicht aber systemimmanent über einzelne Forschungsbereiche erreicht werden.

Insofern kann es auch sein, dass die (Mainstream-)Deutschdidaktik und ihre Forschung in gesellschafts- und bildungspolitischen Debatten nicht gehört wird, weil sie nicht angemessen gesellschafts- und bildungspolitisch argumentiert bzw. die oben genannten global, postkolonial oder postmigrantisch argumentierenden Bereiche marginalisiert, oft sogar inferiorisiert. Dazu gehören Aussagen wie die folgende, nach denen „geringere Kompetenzen der Jugendlichen neben dem Zuwanderungshintergrund zu erheblichem Anteil durch ihre soziale Herkunft und den häuslichen Sprachgebrauch erklärt werden können“ (Lewalter et al. 2023: 16). An der (deutschen) Sprache wird, immer häufiger unter Verweis auf die Mehrsprachigkeit der migrantisierten Schülerschaft, oft noch immer kompensatorisch statt emanzipatorisch gearbeitet. Der Hinweis auf deren nicht näher beschriebene ‚soziale Herkunft‘ verschleiert die dahinterstehende Marginalisierung, Inferiorisierung und verweist implizit auf eine als ‚bildungsfern‘ diskriminierte jenseits der in unserem Bildungssystem privilegierten ‚bildungsnahen‘

⁶ Die Homepage findet sich demnächst an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, vgl. auch Hodaie et al. (im Druck).

⁷ BMBF_Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung (seit 2017 mit je unterschiedlichen Schwerpunkten). <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Uber-das-Programm-1712.html>. Abgerufen am (2.1.2024)

sozialen Herkunft. Eine ähnlich unterkomplexe Kategorie bildet der „häusliche Sprachgebrauch“, der im PISA-Kontext (entgegen den vielfältigen, wenn auch eher diffusen Hinweisen auf mehrsprachige Schüler:innen) nach wie vor im Singular erfragt wird (ebd.: 171). Die schlechten Ergebnisse sollten weniger mit dem sozialökonomischen Familienstatus oder der zuhause gesprochenen Sprache(n) als vielmehr mit einer kritischen Reflexion des Bildungssystems und des Widerstandspotentials systemimmanenter Förderkonzepte korreliert werden. Des Weiteren ist zu fragen, wo Lese- und Sprachenförderkonzepte im schulischen Stundenplan zu verankern sind: Lese- und Sprachbildung ist Aufgabe aller Fächer und kann nicht auf den Deutschunterricht ‚abgeladen‘ werden, zwar legt die Grundschule zentrale Grundlagen, doch schon dort und spätestens in den Sekundarstufen ist es eine Querschnittaufgabe, die da bearbeitet werden muss, wo sie vorkommt.

Das Schulsystem als solches steht auf dem Prüfstand. Statt eines Teaching-to-the-Test bzw. einer Förderpraxis entlang der schulleistungsbezogenen Begründung schlechter Ergebnisse bezogen auf soziokulturelle Faktoren sowie die im Singular abgefragte Sprachverwendung in der Familie plädiere ich für eine kritische Reflexion nicht nur der Schulleistungsstudiendesigns, sondern auch der sich daran orientierenden Diagnose- und Förderkonzepte. Schulleistungstudien geben Auskunft über die Leistung unseres Schulsystems, sie werden aber dominant als Leistungen der Schüler:innen kommuniziert. So korrelieren die PISA-Ergebnisse zur Bildungsgerechtigkeit (OECD 2023: 51–56) mit den Lernständen und nicht mit dem Bildungssystem. Aber wir brauchen echte Schul- (statt Schüler:innen-)Leistungsstudien. Dazu gehört v. a., Schuldzuweisungen zu bereits marginalisierten Schüler:innengruppen und deren Familien zu hinterfragen, die Perspektive auf bereits privilegierte Schüler:innengruppen und deren Familien zu erweitern, um zu einem strukturellen und systemkritischen Blick zu gelangen.

Forschungen in diesem Bereich versprechen keine kurzfristigen Lösungen, gelten als utopisch, werden zum Teil auch mit übertriebener politischer Korrektheit assoziiert und vermutlich deshalb nicht gehört.

Welche Formen und (medialen) Formate scheinen geeignet?

Innerhalb der Deutschdidaktik sind die hier skizzierten Ansätze nach wie vor marginalisiert. Insofern geht es zunächst um eine innerfachliche Wahrnehmung und Stärkung auch der machtkritischen Ansätze. Denn die strukturelle Perspektive entbindet die einzelnen Fachdidaktiken nicht davon, sich ihrerseits mit diskriminierenden bzw. privilegierenden Anteilen kritisch auseinanderzusetzen und die eigene Disziplin postmigrantisch weiterzuentwickeln. Hier könnte eine Konzentration deutschdidaktischer Forschung auf die im Offenen Brief angesprochenen „bestehende[n] Dysfunktionalitäten des Bildungssystems (etwa Reproduktion von Ungleichheiten aufgrund anderer als sozio-ökonomischer Diversitätsmerkmale)[, die] unter der Hand fortgeschrieben werden“ mit einer innerfachlichen Perspektive zielführend sein. Neben einer machtkritischen Forschung sollte eine Entwicklungsforschung gestärkt werden, die alternative Ansätze etwa im Umgang mit (migrations-)mehrsprachiger Literatur oder durch die Reflexion translingualer Praxen als Sprachgebrauch in der Migrationsgesellschaft erprobt.

Um eine nachhaltige Wirkung zu erreichen, sollte eine solche Forschung hinsichtlich der Forschungsmethoden und der Forschungsperspektiven breit angelegt sein und in regelmäßigen Abständen stattfinden, um die (hoffentlich) erreichten Effekte nachzuweisen und medial angemessen zu kommunizieren. Denn die Deutschdidaktik sollte sich offensiver einmischen, und zwar als Deutschdidaktik, die nicht nur die durch die Schulleistungstudien gesetzten Bereiche Lesen und Bildungssprache perspektiviert, sondern in der alle Aufgabenfelder (bildungs- und gesellschafts-)politisch angelegt werden.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (2023): Es braucht eine gesellschaftlich relevante deutschdidaktische Forschung. In: *Didaktik Deutsch*. 28 (55). S. 15–19. <https://doi.org/10.21248/dideu.688>
- Hodaie, Nazli/Rösch, Heidi/Treiber, Lisa (Hg.) (im Druck): *Literarische Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik*. Tübingen: Narr.
- Kißling, Magdalena (2023): Deutschdidaktik und Wissenschaftskommunikation. Thesen zu einem latenten Verhältnis am Beispiel der *Tauben im Gras*-Debatte. In: *Didaktik Deutsch*. 28 (55). S. 3–9. <https://doi.org/10.21248/dideu.687>
- Krelle, Michael (2023): Weniger „kontrollierte Offensive“ – mehr Tiki-Taka in der Deutschdidaktik! In: *Didaktik Deutsch*. 28 (55). S. 10–14. <https://doi.org/10.21248/dideu.686>
- Lewalter, Doris/Diedrich, Jennifer/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf/Reiss, Kristina (Hg.) (2023): *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Zusammenfassung*. https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/PISA-2022-zusammenfassung.pdf. S. 16. Abgerufen am 12.03.2024.
- Rösch, Heidi (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft*. Stuttgart: Metzler.
- Rösch, Heidi (2021): LitLA: Literature und Language Awareness. In: Titelbach, Ulrike (Hg.): *Mehr Sprachigkeit. Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe*. Wien: Praesens, S. 17–39.
- Wintersteiner, Werner (2023): „Widerstand mit vielleicht veralteten Mitteln“. *Literatur. Bildung. Politik*. In: *Didaktik Deutsch*. 28 (54). S. 35–47. <https://doi.org/10.21248/dideu.668>
- Verein Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik (Hg.): *Migrationspädagogische Zweitsprachdidaktik (MPZD)*. Onlinezeitschrift. <https://journals.univie.ac.at/index.php/mpzd>.
- Schwerpunktheft *Deutschunterricht in der Postmigrationsgesellschaft*. *Leseforum*. 2022 (8) <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2022/12/lr-2022-1-Editorial.pdf>. Abgerufen am 02.01.2024.
- Schwerpunktheft *Deutschdidaktik und Postkolonialismus*. *Der Deutschunterricht*. 2022 (5). <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/leseband-lesefoerderung-hamburg-biss-transfer-wie-sich-der-teufelskreis-des-nichtlesens-durchbrechen-laesst/>. Abgerufen am 11.11.2023
- BMBF_Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung. <https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Uber-das-Programm-1712.html>. Abgerufen am 02.01.2024.

Anschrift der Verfasserin:

Heidi Rösch, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe.

heidi.roesch@ph-karlsruhe.de