

Thorsten Pohl

Differenzierung/Integration und die Deutschdidaktik

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 57. S. 13–20

DOI: 10.21248/dideu.735

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>

Differenzierung und Integration sind wohl die beiden grundlegendsten Bewegungen des Denkens, Erkennens und Forschens überhaupt – also minimal: etwas von etwas anderem unterscheiden und etwas mit etwas anderem im Zusammenhang sehen. In der öffentlichen Wahrnehmung – und vielleicht auch wissenschaftsintern – werden die Differenzierungsprozesse in der Regel stärker oder prominenter (und oftmals zugleich als problematisch) wahrgenommen, wie auch im Aufschlag zu dieser Debatte von *Didaktik Deutsch*, dem das Gegenkonzept zur Differenzierung sogar fehlt. Trotzdem reüssieren wissenschaftsintern die integrativen Prozesse und Ansätze in stärkerem Maße als ihre differenzierenden Pendanten u. a. als Paradigmen, Schulen und dergleichen mehr. Um es an einem aktuellen Beispiel zu veranschaulichen: Die empirische Bildungsforschung – auch mit deutschdidaktischen Gegenständen und von deutschdidaktischen Kolleg:innen betrieben – verästelt sich zusehends in differenzierter oder segmentierter orientierten Forschungsfragen und entsprechenden Untersuchungen. Der je einzelne Beitrag darin ist dem im differenzierten Segment Forschenden wohl bekannt, sonst aber nicht unbedingt. Gut bekannt hingegen sind integrative Konzepte oder Untersuchungen, die sich in diesem Feld konzeptuell u. a. als sogenannte Dimensionen der Unterrichtsqualität oder methodisch in Form von Metaanalysen realisieren (man denke etwa, aber nicht nur, an die sogenannte Hattie-Studie).

Epistemologisch und wissenschaftstheoretisch wird man davon ausgehen können, dass Prozesse zunehmender Differenzierung notwendiger Fortgang des Erkennens und Forschens sind, dass umgekehrt aber auch notwendig integrative Perspektiven zu realisieren sind, womit nicht nur die Forschungsdisziplin konturiert bleibt/wird, sondern auch Forschungsfelder der Differenzierung neu oder wieder erschlossen werden. Dieses ‚Pulsieren‘ von Differenzierung und Integration, so zumindest die hier vertretene Auffassung, ist ganz normal für wissenschaftliche Erkenntnisprozesse, das Denken im Allgemeinen wie auch das Fortbestehen wissenschaftlicher Disziplinen. Trotzdem wird man so etwas wie Schwellenwerte oder Grenzen annehmen können, ab denen die betreffenden Prozesse in die eine wie in die andere Richtung für das Denken und Forschen ‚ungesund‘, dem Erkenntnisprozess und ggf. auch einer potentiellen ‚Anwendung‘ von Erkenntnissen (wie bei uns zuweilen) abträglich werden. Ob man diese Schwellen a priori theoretisch ableiten oder gar analytisch exakt bestimmen kann, erscheint zweifelhaft. Durchaus möglich ist indes, a posteriori etwaige Sinnkrisen, wie sie sich durch zu starke oder fehlende Differenzierung/Integration ergeben können, aus der Sicht von an Forschung Beteiligten zu konstatieren – und genau in diesem Sinne ist wohl der Aufschlag zur aktuellen Debatte in *Didaktik Deutsch* intendiert, eben mit besonderem Fokus auf Aspekte der Differenzierung.

Die einleitenden Bemerkungen haben schon anklingen lassen, dass Differenzierung und Integration ambivalente Konzepte bilden, die wechselseitig aufeinander bezogen sind. So sind Differenzierungsprozesse nur möglich unter einem ‚Dach‘ minimaler Integration (etwa gegenstandsbezogen oder auch forschungsmethodisch), und Integrationsprozesse bauen ihrerseits Potentiale oder Räume für Differenzierung auf. In dieser Hinsicht sind beide Prozesse komplexitätsreduzierend und exkludierend, nur auf unterschiedlichen Ebenen. In ihrer Eigenschaft der Komplexitätsreduktion zeigen beide für Neuankömmlinge in der Wissenschaft ihren je eigenen Charme oder Reiz: Differenzierung versetzt Forschende an exakt eine Stelle im Forschungsprozess, an der nach (überwiegend) etablierten Mustern ‚weiter‘, ‚tiefer‘ oder ‚genauer‘ zu forschen ist. Integration, sofern sie nicht vom Novizen selbst betrieben wird, ordnet und versteht die wissenschaftliche Gegenstandswelt vorab und belegt sie mit entsprechenden Forschungszielen: „Jedes Erkennen bedeutet zunächst: bei bestimmten aktiv

vorgenommenen Voraussetzungen die zwangsmäßig, passiv sich ergebenden Zusammenhänge festzustellen“ (Fleck 1980: 85).¹

Unterschiede zeigen sich eher, wenn man danach fragt, was genau die Prozesse jeweils vorantreibt oder ggf. auch anstößt. Im Falle der Differenzierung sind es tendenziell gegenstands- und forschungsdiskursgetriebene Effekte, im Falle der Integration kommen zum einen Effekte überbordender Komplexität, zum anderen außeninduzierte Faktoren hinzu. Man denke etwa mit Blick auf die Letzteren und in unserer Disziplin an *Bildungsstandards, Migration, Inklusion*² und aktuell *Automatisierung*. In wissenschaftssoziologischer Perspektive werden solche außeninduzierten Integrationskonstellationen allerdings mit *Interdisziplinarität* identifiziert:

Interdisziplinäre Forschung ist in der Regel problemorientiert. Sie nimmt externe Problemvorgaben auf, die aus der gesellschaftlichen Umwelt der Wissenschaft an die Wissenschaften kommuniziert werden [...]. Der Problembegriff der interdisziplinären Forschung ist nicht der Problembegriff der Wissenschaft. Interdisziplinäre Forschung ist darauf angewiesen, ihre Probleme invariant zu halten, um Rückkommunizierbarkeit der angebotenen Problemlösung an die gesellschaftliche Umwelt zu sichern. (Stichweh 1979: 94)

Auch wenn uns die betreffenden interdisziplinären Effekte wohlbekannt sind und diese sogar seit geraumer Zeit in der Frage nach einer „Verortung innerhalb der empirischen Bildungsforschung“ kulminieren, die allerdings „dringlich und strittig erscheint“ (Wieser 2016: 127),³ zeigt die Deutschdidaktik m. E. durchaus auch eine eigenständige „Evolution ihrer Probleme“, wie sie nach Stichweh (1979: 94) für wissenschaftliche Disziplinen wesentlich ist:

Für Wissenschaft hingegen ist charakteristisch, daß sie die Probleme, mit denen sie anfängt, im Verlauf von Forschungsprozessen nicht garantieren kann. Evolution von Wissenschaft ist vor allem auch eine Evolution ihrer Probleme. Wissenschaft gibt nicht etwa auf eine Ausgangsfragestellung immer genauere und bessere Antworten, vielmehr ersetzt sie ständig ihre Ausgangsfragestellungen durch neue Problemformulierungen, die am Anfang noch gar nicht gedacht werden konnten.

Ein solcher Prozess ist für unsere Disziplin (wie wohl auch für andere Fachdidaktiken) in der Verschiebung dominierender globaler Forschungsfokusse während der letzten Jahrzehnte zu erkennen:⁴

Gegenstandsorientierung

→ Lernenden-Orientierung

→ Lehrenden-Orientierung

→ Unterrichtsorientierung

Zumindest ‚rein äußerlich‘ zeigt diese Entwicklung globaler Forschungsfokusse ein ganz erhebliches integratives Potential. Ob wir dieses tatsächlich in unserer Forschung ausgeschöpft resp. eingelöst

¹ Vielleicht zeugt es von institutioneller Weisheit, dass Habilitationsordnungen über Jahrzehnte von den Habilitierenden ein zweites Forschungsprojekt forderten, das zwar in der identischen Disziplin, aber dort auf einem anderen Gegenstandsfeld verortet sein musste. Dadurch eröffneten sich für die Forschenden vielfältige Vergleichs- und Integrationsperspektiven – allerdings mit der Folge, dass Habilitationsschriften zuweilen eine inhaltlich-konzeptuelle Komplexität erzielten, die ihrer wissenschaftlichen Rezeption abträglich wurde.

² Hier bspw. programmatisch im Titel eines Sammelbandes: „Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma“ (Kagelmann/Frickel [Hg.] 2016).

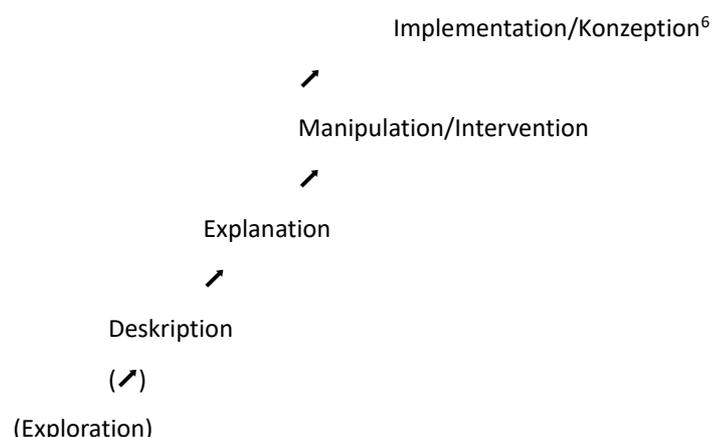
³ Stichweh meint: „Die Disziplin ist expansiv und imperialistisch“ (2021: 439). Dies mag man mit Blick auf eine der beiden beteiligten Disziplinen vielleicht so ‚empfinden‘; umgekehrt scheint aber durchaus auch die Gegenbewegung zu existieren – etwa nach dem Motto: *Das ist nicht mein Gebiet, das geht mich nichts an*. Wo man hier die Deutschdidaktik verorten möchte, entscheide die Leserschaft für sich selbst.

⁴ Und kann z. B. an den Forschungsbeiträgen in *Didaktik Deutsch* nachvollzogen werden (vgl. Nußbaum/Pohl 2021: 217; dort allerdings ohne „Unterrichtsforschung“).

haben, bedürfte eingehender Untersuchungen; mein genereller Eindruck ist aber, dass es sich weniger um einen Integrations- als um einen Differenzierungsprozess (hier eben auf der Ebene globaler Forschungsfokusse) handelt, mit der Folge, dass die jeweils zuvor entwickelten Perspektiven und erzielten Forschungsergebnisse (zumindest zum Teil) abgespalten wurden und verloren gegangen sind. Diese Überlegungen lassen jedoch auch erkennen, dass Integrationsprozesse und -effekte irgendwann und -wo notwendig an Grenzen stoßen, die durch Komplexitätspotenzierung entstehen und integrativ kaum noch wissenschaftlich zu bewältigen sind. Integration reagiert dann, wie oben bereits herausgestellt, mit Exklusion, Selektion oder schlicht diskursivem Vergessen.⁵

Bei seinem Versuch, „im Wissenschaftssystem wirksame integrative Mechanismen zu identifizieren“ (1979: 82), kommt Stichweh zu einem Aspekt, dem wir wohl im ersten Moment mit Befremden begegnen würden: „die Relevanz von Hierarchisierung für die Integration der Wissenschaft“. Er konstatiert: „Hierarchisierung ist offensichtlich von erheblicher integrativer Bedeutung“ (1979: 93). Lässt man sich auf diesen Gedanken ein, erscheint er weniger unplausibel oder befremdlich: Forste ich in einer hierarchisch durchstrukturierten Disziplin, weiß ich, auf welche Forschungsergebnisse ich aufbaue und von welchen Erkenntnissen meine Forschung abhängig ist (etwa Grundlagenforschung). Ich weiß auch, von welcher Art von Forschung mit welchen Zielen meine eigenen Forschungsergebnisse weiterverarbeitet werden könnten (etwa Anwendungsforschung), und ich habe ein Bewusstsein davon, welche Forschung ‚rechts‘ und ‚links‘ von mir betrieben wird, wo ggf. ähnliche Forschungsprobleme bestehen und wo sich Transfers anbieten könnten. Hierarchisierung bedeutet dergestalt Orientierungsintegration und letztthin das Forschen in einer arbeitsteilig organisierten Disziplin. Von all dem scheinen wir doch relativ weit entfernt, auch wenn zuweilen einige von uns für sich proklamieren, so etwas wie „eine Art sprachdidaktischer Grundlagenforschung“ (Birkhofer et al. im Erschei.: 3) oder auch eine „fachdidaktische Grundlagenforschung“ (Pflugmacher 2016: 79) zu betreiben.

Dabei bestünde ein derartiges Hierarchisierungs- und damit auch Integrationspotential durchaus aufgrund der unterschiedlichen Forschungsmodi, mit denen wir an unsere Forschungsgegenstände herantreten, grobschlächtig etwa:



Diese von uns betriebenen Forschungsmodi bergen forschungslogisch ein erhebliches Integrationspotential; dies allerdings sicherlich nicht innerhalb des einzelnen Forschungsbeitrags und auch nicht für das einzelne Forschungsprojekt, da die inhaltliche und methodische Komplexität wohl unweigerlich zu

⁵ Und wiederum gilt dies auch für Prozesse der Differenzierung gleichermaßen: Beispielsweise kann man mit dem Konzept „profilierter Schreibaufgaben“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2010) den kommunikativen Aufsatzunterricht der 70er Jahre (Boettcher et al. 1973) ‚wiederentdecken‘.

⁶ Bekanntlich stand (und steht z. T.?) Letzteres bei deutschdidaktischen Beiträgen als praxisorientierten Umsetzungsvorschlägen ehemals isoliert da.

groß würde, als dass man sie mit den gängigen Projektformaten und -ressourcen vollumfänglich bearbeiten könnte. Das Integrationspotential besteht hier in den Möglichkeiten strukturierter Arbeitsteilung, der gezielten Weiterverarbeitung von Forschungsergebnissen und damit auch in einer ansatzweise hierarchischen Strukturierung der Disziplin. Sicherlich nutzen wir die sich hier bietenden Optionen teilweise bereits,⁷ dennoch ist wiederum zu fragen, ob wir das Integrationspotential umfänglich ausschöpfen; konkret etwa, ob tatsächlich eine Integrationsbeziehung z. B. zwischen qualitativ hypothesenbildenden Untersuchungen und quantitativ hypothesenprüfenden Untersuchungen dergestalt besteht, dass die Hypothesen der Ersteren in die Letztere eingehen.

Kommen wir von der Nicht-Haben-Seite zur Haben-Seite: Mit fortschreitender interner Differenzierung – so nochmals Stichweh (hier im Anschluss an Parsons 1961) – „werden die gemeinsamen Grundlagen, die alle Teile des Systems miteinander verbinden, stärker abstrahiert, aber sie treten in dieser Form auch deutlicher in ihrer Eigenständigkeit hervor“ (2021: 445). Letzteres scheint für unsere Disziplin gerade nicht zu gelten, jenes „in ihrer Eigenständigkeit“-Hervortreten. Und genau daraus erwächst ein gesteigertes Bedürfnis, das ‚Abstrahierte‘ zu explizieren, was sich zugleich als Integrationsbemühen deuten lässt, Differenzierung und Differenziertheit zumindest konzeptuell einzubremsen. Es wird oft über den Topos des Selbstverständnisses oder der Selbstvergewisserung der Disziplin von den betreffenden Autor:innen dargeboten. Beispiele wären etwa: Deutschdidaktik als „praktische Wissenschaft“ (Ossner 1993), „Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft“ (Kepser 2013) oder „Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft“ (Frederking 2014). So verdienstvoll diese Vorschläge sind, müssen wir uns doch fragen, ob substantielle Effekte für unsere Forschungsintegration erwartbar wären, wenn sich viele oder alle einem dieser Konzepte unterordneten oder zu ihm bekennen würden, also ob fortschreitende Differenzierung dadurch maßgeblich integrativ rückgekoppelt würde.

Auf der Haben-Seite wäre auch die Struktur unseres Forschungsgegenstandes zu verorten: Die Differenzierung in „prozessbezogene“ vs. „domänenspezifische Kompetenzen“ wird zwar durch die Bildungsstandards in ihren jüngsten Fassungen klar akzentuiert (z. B. KMK [Hg.] 2022: 8), bildet jedoch genau *kein* außeninduziertes Merkmal im obigen Sinne, sondern ist unseren Gegenständen fundamental immanent, also ob Lernende sprachlich/literarisch *handeln* (rezeptiv wie produktiv) oder ob sie über Sprachliches/Literarisches *reflektieren*, es selbst zum Betrachtungsgegenstand machen. Theoretisch daraus ableiten ließen sich eine Reihe von Oppositionen, die für die vorfindlichen Gegenstandsfelder der Forschung maßgeblich sind und weitreichende Integrationsräume sowie Transferpotentiale eröffnen, etwa:

⁷ Womit allerdings nicht gemeint ist, dass derzeit gefühlt jeder zweite deutschdidaktische Beitrag mit einem Verweis auf den aktuellen IQB-Bildungstrend startet, um daran tatsächlich oder vermeintlich anzuschließen; bei näherem Hinsehen haben wir es z. T. lediglich mit einer Strategie der Relevanzmarkierung zu tun.

domänenspezifisch

Modus fachlichen Denkens
 kognitive Aktivierung
 kontextentbunden
 problemkonzeptualisierend
knowing that
 Auf- und Ausbau sprachlich/literarisch expliziten Wissens
 terminologisch orientiert
 Operationen als Erkenntnisinstrumente
 etc.

prozessbezogen

Modus kommunikativen Handelns
 gerade auch Automatisierung (*fluency*)
 kontexteingebunden
 problemlösend
knowing how
 Auf- und Ausbau sprachlich/literarisch impliziten Könnens
 terminologisch fakultativ/idiosynkratisch
 Strategien als Ausführungsstützen
 etc.

Die Gegenüberstellungen sollen andeuten, dass sich innerhalb der prozessbezogenen wie auch der domänenspezifischen Kompetenzbereiche substantielle Integrationszusammenhänge ergeben, die derart auch Brücken zwischen den eher sprach- und den eher literatur-/medienbezogenen Teilbereichen bilden: also mit Blick auf die prozessbezogenen (rezeptiven wie produktiven) Kompetenzen etwa ihre Abhängigkeit von Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses mit Konsequenzen für entsprechende Übungsformate und Strategietrainings und mit Blick auf die domänenspezifischen Kompetenzbereiche etwa ihr Zusammenhang zum Fachlichkeitsverständnis mit Konsequenzen für entsprechende Modi fachlichen Denkens.

Diese ‚Logik‘ des Gegenstandes überträgt sich aber nicht auf die ‚Logik‘ unserer Forschung: Meinem Vorschlag z. B., den domänenspezifischen Kompetenzbereich in der Sprache konsequent propädeutisch zu verstehen (2019), um die Lernenden mittels „Basiserkenntniskonzepten“ (andernorts z. B. auch als „fundamentale Ideen“: Schwill 1993) an Prinzipien linguistischen Denkens teilhaben zu lassen, steht Zabka (2015) für das Pendant in der Literatur gänzlich anders gegenüber und erteilt einer ausschließlichen Orientierung an der Literaturwissenschaft eine – wohlbegründete – Absage; und auch innerhalb des sprachbezogenen Kompetenzbereichs würde mein Vorschlag wohl Widerstand und Gegenpositionen wachrufen. Selbst im Feld prozessbezogener Kompetenzen, die fortwährend durch den Erfolg/Misserfolg junger Menschen in unserer literalisierten Gesellschaft ‚geeicht‘ werden, erzielen wir keinen Konsens, wovon in Sonderheit der Debattenbeitrag von Odendahl im vorausgehenden Heft Zeugnis ablegt (2024).⁸

Vor diesem Hintergrund müssen wir uns fragen, ob a) unsere Forschungsgegenstände trotz der ausgewiesenen Integrationspotentiale letztlich doch derart facettenreich sind, dass sie anhaltende Differenzen und Differenzierungen notwendig hervortreiben, oder ob wir b) habituell einem falsch verstandenen Konzept von wissenschaftlicher Abgrenzung und Positionierung folgen. Davon zunächst unberührt ist der Umstand, dass wissenschaftliches Argumentieren und Streiten einen zentralen epistemischen Mechanismus jedweder wissenschaftlichen Disziplin bildet.⁹ Dennoch könnte man auf die Idee verfallen, unser wissenschaftlicher Habitus (unser Denkstil im Fleck’schen Sinne?) sei zu stark auf

⁸ Befremdlich stimmt, dass seinem Autor anscheinend nicht bewusst ist, es mit statistischen Zusammenhangsmaßen zu tun zu haben, die kausal nicht gerichtet sind: Selbst wenn man staatlich die betreffenden Familien massiv mit sozioökonomischem Kapital ausstattete, könnten ihre Kinder potentiell nicht besser lesen und bliebe die Bildungsaufgabe identisch. Pointiert: Man kann durchaus Kommunist/Sozialist sein und sich für die Defizite in unserem Bildungssystem verantwortlich fühlen.

⁹ Vgl. zu den epistemischen Funktionen wissenschaftlichen Argumentierens Pohl (2007: 347 ff.).

Differenzierung bezogen. „Kognitive Innovationen als Artikulationen von Differenz in einem breiten Umfeld von Konsens sind [...] das Ziel von Forschungskommunikationen“ (Stichweh 1979: 96). Wo genau begegnen wir diesem „breiten Umfeld von Konsens“ innerhalb unserer Disziplin? Zumindest mir fällt es schwer, diesen Ort zu bestimmen.¹⁰

Selbst wenn diese Überlegungen gänzlich unzutreffend sind – was ja gut sein kann (intendiert sind sie lediglich als offene Fragen an uns) – und also Punkt a) oben uneingeschränkt gilt, scheint mir eine Entwicklungsaufgabe unserer Disziplin noch weitestgehend uneingelöst zu sein, die Hubert Ivo bereits 1977 eingefordert hat; es handelt sich um den dritten und letzten Punkt seiner Anforderungen:

Die wissenschaftliche Bearbeitung der Fragen des Deutschunterrichts wird auf die Dauer nur erfolgversprechend sein, wenn [...] 3. die „Synthetisierung“ der je gewonnenen Ergebnisse und ihrer Aspekte als eigenes wissenschaftliches Problemfeld anerkannt und bearbeitet wird. (Ivo 1977: 54)

Eine solche genuine *Integrationsforschung*, wie sie im Schatten unserer forcierten empirischen Orientierung in der jüngeren Vergangenheit wohl vernachlässigt wurde, hätte idealerweise theoretisch, letzthin aber auch empirisch zu ergründen, wie unsere differenzierten und ggf. auch disparaten Forschungsergebnisse aufeinander zu beziehen, gesamthaft zu verstehen und zu modellieren sind. Minimal aber hätte sie zu erklären, warum – neuerlich mit Bezug auf Punkt a) oben – unsere Forschung scheinbar anhaltend Differenzierungen hervortreibt, die integrativ und konsensual kaum oder sogar gar nicht bearbeitbar erscheinen.

Literatur

- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke. 191–209.
- Birkhofer, Thomas et al. (im Erschein.): Zur Akustik des Unterrichtsdiskurses: Stille, Echo und Intonation. Demnächst als: krude! Nr. 2 abrufbar unter: <http://www.krude.org/nummer2>
- Boettcher, Wolfgang et al. (1973): Schulaufsätze. Texte für Leser. Düsseldorf: Schwann.
- Fleck, Ludwig (1980) [1935]: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frederking, Volker (2014): Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Jg. 61. H. 2. S. 109–119.
- Ivo, Hubert (1977): Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Vorüberlegungen zu einer Fachunterrichtswissenschaft. Frankfurt am Main u. a.: Diesterweg.
- Kagelmann, Andre/Frickel, Daniela (Hg.) (2016): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kepser, Matthis (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch. 18 (34), S. 52–68.
- KMK Hg. (2022): Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Primarbereich. Berlin u. Bonn: Sekretariat der KMK.

¹⁰ Und das sei gar nicht unbedingt auf ‚klassische‘ Kontroversen wie etwa um einen textanalytischen oder einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht bezogen, die sich epistemisch als durchaus produktiv einschätzen lassen.

- Nußbaum, Alena/Pohl, Thorsten (2021): 50 Hefte Forschungsbeiträge ‚Didaktik Deutsch‘. Versuch einer Vermessung. In: Didaktik Deutsch. 26 (50). S. 96–119.
- Odendahl, Johannes (2024): Education washing? Warum es eine gesellschaftspolitisch reflektierte Deutschdidaktik braucht. In: Didaktik Deutsch. 29 (56). S. 3–9.
- Ossner, Jakob (1993): Praktische Wissenschaft. In: Bremerich-Vos, Albert (Hg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Frankfurt am Main: Diesterweg. S. 186–199.
- Pflugmacher, Thorsten (2016): Abstand durch Nähe – Nähe durch Abstand. Deutschdidaktik als reflexive Wissenschaft. In: Bräuer, Christoph (Hg.): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 79–94.
- Pohl, Thorsten (2007): Studien zur Ontogenese des wissenschaftlichen Schreibens. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, Thorsten (2019): Propädeutischer Grammatikunterricht. Eine sprachdidaktische Utopie. In: Betz, Anica/Firstein, Angelina (Hg.) (2019): Schülerinnen und Schülern Linguistik näher bringen. Perspektiven einer linguistischen Wissenschaftspropädeutik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 15–41.
- Schwill, Andreas (1993): Fundamentale Ideen der Informatik. In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik. 25 (1). S. 20–31.
- Stichweh, Rudolf (1979): Differenzierung der Wissenschaft. In: ZfS – Zeitschrift für Soziologie. 8 (1). S. 82–101.
- Stichweh, Rudolf (2021): Disziplinarität, Interdisziplinarität, Transdisziplinarität: Strukturwandel des Wissenschaftssystems (1750–2020). In Schmohl, Tobias/Philipp, Thorsten (Hg.): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. Bielefeld: transcript. S. 433–448.
- Wieser, Dorothee (2016): Zum Verhältnis von Rekonstruktion, Konstruktion und Normfragen in der Deutschdidaktik. In: Bräuer, Christoph. (Hg.): Denkraum der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 127–145.
- Zabka, Thomas (2015): Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? Didaktik Deutsch. 20 (38). S. 136–150.

Anschrift des Verfassers:

Thorsten Pohl, Arbeitsgruppe Schriftlichkeit, Universität zu Köln, Innere Kanalstr. 15, 50823 Köln
thorsten.pohl@uni-koeln.de