

Didaktik Deutsch

2024

56

Inhalt

EDITORIAL.....	1
DEBATTE	3
Johannes Odendahl	
Education washing? Warum es eine gesellschaftspolitisch reflektierte Deutschdidaktik braucht.....	3
Heidi Rösch	
Deutschdidaktik bildungs-, sprach- und literaturpolitisch gestalten. Beitrag zur Debatte „Braucht es eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik?“	10
Anja Ballis	
„Plädoyer für ein Miteinander!“ Aus dem Tagebuch einer Deutschdidaktikerin	16
FORSCHUNGSBEITRÄGE	23
Judith Leiß	
Inklusionsorientierte und diskriminierungskritische Deutschdidaktik(en): Mai-Anh Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion als metatheoretischer Rahmen für eine produktive Verortung und Verknüpfung deutschdidaktischer Ansätze.....	23
Tilman von Brand & Roberto Hübner & Katja Koch & Kristina Koebe	
Die Entwicklung der Rechtschreibleistungen in der DDR und deren Bewertung: eine Untersuchung anhand von Abituraufsätzen (1949–1989).....	45
BERICHTE	66
Florian Hesse & Jonas Krause	
Studierende unterrichten neben dem Studium als Vertretungslehrkräfte – ein Bericht zum Stand der empirischen Forschung	66
Delia Hülsmann & Florian Hesse	
Bericht über das Colloquium „Sprachlichkeit und Fachlichkeit in ihrem Zusammenspiel für fachliche Lernprozesse (04.03.–05.03.2024 auf Schloss Wahn, Universität zu Köln)	87
REZENSIONEN.....	95
Tobias Stark	
Zur Modellierung und Untersuchung von komplexen Wirkungszusammenhängen in literarästhetischen Rezeptionsprozessen	95
NEUERSCHEINUNGEN.....	100

Editorial

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 56. S. 1–2

DOI: 10.21248/dideu.704

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>

Editorial

Rechtzeitig zum Frühling, der dieses Jahr ja ungewohnt früh begonnen hat, erscheint das neue Heft, unser viertes im digitalen Format. Neu ist, dass neben den einzelnen Beiträgen jetzt auch eine Gesamtversion des Heftes zur Verfügung gestellt wird. Damit kann man nun gewissermaßen im Heft „blättern“ und sich zunächst einen Überblick verschaffen.

Im Heft 56 führen wir die *Debatte* zu der Frage fort, ob sich die Deutschdidaktik offensiver in gesellschaftliche Diskurse einbringen sollte. Johannes Odendahl weist auf eine argumentative Leerstelle in vorherigen Beiträgen hin, die seiner Meinung nach zu selten benannt wird, nämlich die implizite Setzung, das Bildungssystem müsse sozioökonomische Benachteiligungen ausgleichen. Anschließend diskutiert er, inwieweit Bildungs- auch Sozialpolitik sein kann oder muss. Heidi Rösch argumentiert für eine machtkritische Perspektive in Literatur- wie Sprachdidaktik, die beispielsweise den verbreiteten schulischen monolingualen Habitus überwinden will, um so gesellschaftlichen Herausforderungen besser begegnen zu können. Aus der Perspektive einer zum Holocaust forschenden Deutschdidaktikerin formuliert Anja Ballis unter anderem die These, die Deutschdidaktik müsse die Identifizierung zukünftiger gesellschaftsrelevanter Themen als eine ihrer wesentlichen Aufgaben begreifen, um so gesellschaftlich offensiver tätig zu werden.

Die *Forschungsbeiträge* sind diesmal theoretisch wie empirisch ausgerichtet. In Anbetracht der Tatsache, dass auch in der Deutschdidaktik unterschiedlichste Konzeptualisierungen von Inklusion kursieren, diskutiert Judith Leiß Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion, um auszuloten, inwieweit sie als potenzielles Reflexionsinstrument für die Weiterentwicklung einer inklusionsorientierten und diskriminierungskritischen Deutschdidaktik geeignet ist. Tilman von Brand, Roberto Hübner, Katja Koch und Kristina Koebe untersuchen ein neu erschlossenes Korpus von Abituraufsätzen aus der DDR (1949–1999) im Hinblick auf die langzeitliche Entwicklung orthographischer Kompetenz. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse entwickeln sie die These, dass die wahrzunehmende Verbesserung der Leistungen insbesondere auf 1970 eingeführte, verstärkte Selektion beim Übergang auf die Erweiterte Oberschule zurückzuführen sei.

Die durch Lehrkräftemangel ausgelöste vermehrte Einstellung von Studierenden als Vertretungslehrkräfte macht sich auch im Studium bemerkbar und wird kritisch diskutiert, wobei genaue Befunde zum Ausmaß und zu den Konsequenzen im deutschdidaktischen Diskurs bisher noch wenig präsent sind. Florian Hesse und Jonas Krause liefern einen *Bericht* über den Stand der Forschung und gehen dabei unter anderem der Frage nach, wie sich die frühen unterrichtlichen Tätigkeiten auf die Professionalisierungsprozesse der Studierenden auswirken. Ein weiterer *Bericht* von Delia Hülsmann und Florian Hesse informiert über das Colloquium „Sprachlichkeit und Fachlichkeit in ihrem Zusammenspiel für fachliche Lernprozesse“ (04.03.–05.03.2024 auf Schloss Wahn, Universität zu Köln), dessen Ziel es war, unter Beteiligung verschiedener Fachdidaktiken die Verknüpfung von Sprachlichkeit und Fachlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen anhand theoretischer Modellierungen und empirischer Rekonstruktionen auszuloten.

Die *Rezension* von Tobias Stark widmet sich zwei Sammelbänden zu literarästhetischen Rezeptionsprozessen, die beide die Bedeutung von Emotionen und Wertungen in den Fokus rücken. Das Heft beschließen wie immer die *Neuerscheinungen*.

Wir wünschen eine anregende Lektüre!

Johannes Odendahl

Education washing?

Warum es eine gesellschaftspolitisch reflektierte Deutschdidaktik braucht

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 56. S. 3–9

DOI: 10.21248/dideu.706

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>

1 Zur Kontroverse um das SWK-Gutachten und die Berliner Erklärung

Im *Aufschlag* zur Debatte mit dem Titel *Braucht es eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik?* wird gleich zu Beginn die Berliner Erklärung *gegen eine Verengung des Bildungsdiskurses* als „eines der wenigen Beispiele für eine aktive Involvierung unserer Disziplin in aktuelle gesellschaftliche und politische Debatten“¹ hervorgehoben. Zwei der drei anschließenden Debattenbeiträge (Krelle 2023, Becker-Mrotzek 2023) greifen diese Setzung auf und dabei, mehr oder weniger explizit, den Offenen Brief aus Berlin zugleich an. In großer Ausführlichkeit und Schärfe tut dies Michael Becker-Mrotzek, was in gewisser Weise auch sehr verständlich ist, richtet sich die Berliner Erklärung doch gegen ein Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK), welches Becker-Mrotzek federführend mitverfasst hat. Fast erhält man den Eindruck, er habe den Anlass der Debatte über *eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik* dankend wahrgenommen, um eine öffentliche Replik auf die Berliner Erklärung lancieren zu können.

Damit soll allerdings nicht gesagt sein, dass der Beitrag nicht ausgesprochen instruktiv zu lesen wäre, was die aufgeworfene Frage nach der gesellschaftspolitischen Relevanz deutschdidaktischer Forschung angeht. Tatsächlich führt Becker-Mrotzek gute oder jedenfalls schlagende Argumente für seine Position an. Im Wesentlichen macht er sich dafür stark, dass die Deutschdidaktik ihren Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit zu leisten habe. Hintergrund ist die sattsam bekannte, gerade für Länder wie Deutschland, Österreich oder die Schweiz immer wieder empirisch nachgewiesene Abhängigkeit des individuellen Bildungserfolgs vom sozioökonomischen Hintergrund. Hier sei, so Becker-Mrotzek, auch die Deutschdidaktik in der Pflicht: Angesichts „der Unfähigkeit unseres Bildungssystems, allen Kindern und Jugendlichen die basalen Kompetenzen des Lesens und Schreibens zu vermitteln“ (Becker-Mrotzek 2023: 17), müssten vermehrt Forschungsergebnisse vorgelegt werden, die Wege zu einer erfolgreicherer Vermittlung ebendieser Kompetenzen aufzeigen, und zwar evidenzbasiert. Dies allein könne einen Anspruch der Deutschdidaktik auf gesellschaftliche Relevanz und öffentliche Wahrnehmung begründen (vgl. ebd.: 18).

Man begreift kaum – und speziell Becker-Mrotzek begreift es nicht –, wie jemand eine solche Position hinterfragen könnte. Übrigens hat auch die Berliner Erklärung weder die Tatsache der fortgesetzten Bildungsungerechtigkeit angezweifelt noch sich gegen das Prinzip der Evidenzbasierung ausgesprochen, ganz im Gegenteil. Wovor sie warnt, ist allerdings „eine Verengung des Bildungsdiskurses“ (Offener Brief: 1) durch eine zu einseitige Fixierung auf die Vermittlung von Basiskompetenzen im Bereich Deutsch und Mathematik zulasten anderer Schulfächer und anderer didaktisch-pädagogischer Zugänge, als da wären „gesellschaftswissenschaftliche, historische, naturwissenschaftliche oder auch bewegungswissenschaftlich fundierte sowie musisch-künstlerisch-ästhetische Wege zur Bildung – und nicht zuletzt eine umfassende Grundlegung demokratischer Bildung“ (ebd.: 3). Bevor die Empfehlungen der SWK Schule machten, solle zunächst eine „grundlegende Reflexion“ (ebd.: 2) der bisherigen Strategie des Bildungsmonitorings und auch ein breiterer interdisziplinärer Diskurs angestrebt werden (vgl. ebd.: 5f.).

Für Becker-Mrotzek läuft diese letztere Forderung – Zeit für Reflexion und einen vielstimmigen Austausch – freilich auf nicht weniger als Zynismus hinaus (vgl. Becker-Mrotzek 2023: 17): „Denn die Kinder benötigen jetzt Unterstützung und Hilfe, damit sie überhaupt noch eine Chance haben, die Rückstände aufzuholen. Diese Hilfe soll ihnen [...] verwehrt werden?“ (ebd.). Ohne hier die Frage näher untersuchen zu können, ob es tatsächlich den vier Autor:innen des Offenen Briefs, den 18

¹ <https://didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/view/691/658>. Abgerufen am 11.03.2024.

Erstunterzeichnenden und den 197 Unterstützer:innen,² vorsätzlich oder fahrlässig, um unterlassene Hilfeleistung für bedürftige Kinder zu tun war, ist jedenfalls auffallend, wie wenig Becker-Mrotzek die von der Berliner Erklärung artikulierte Sorge um eine *Verengung des Bildungsdiskurses* eigentlich verstanden hat. Woran liegt das? Was ist hier möglicherweise erklärungsbedürftig?

2 Blick in eine oft übersehene argumentative Leerstelle

Es gibt einen Sprung, eine Auslassung in Becker-Mrotzeks Argumentationslinie, die so typisch für bildungspolitische Rhetorik und so allgegenwärtig auch in didaktisch-pädagogischen Begründungszusammenhängen geworden ist, dass sie regelmäßig unterhalb der Wahrnehmungsschwelle bleibt. Mir scheint es aber zentral zu sein, gerade auf diese Auslassung, wo immer sie zu bemerken oder vielmehr zu übersehen ist, genauestens zu achten. Denn in dieser Auslassung, so behaupte ich, liegt die Crux jeder gegenwärtigen Auseinandersetzung über die bildungspolitische Relevanz der Deutschdidaktik ebenso wie anderer Fachdidaktiken und der Bildungswissenschaften. Becker-Mrotzek also referiert knapp die ernüchternden Zahlen zum hohen Anteil von Schüler:innen am Ende der Grundschulzeit, die laut Studien wie dem IQB-Bildungstrend 2021 oder IGLU die Mindeststandards z. B. in der Lesekompetenz nicht erreichen. Dann geht er auf den Zusammenhang von sozioökonomischer bzw. (qua fehlender sprachlicher Teilhabe) migrationsbedingter Benachteiligung einerseits und den genannten Kompetenzdefiziten andererseits ein. „Damit“, so stellt er weiterhin sehr richtig fest, „sind diese Zahlen zugleich Ausdruck einer massiven sozialen Ungerechtigkeit“ (Becker-Mrotzek 2023: 15). Und nun folgt – Achtung, man übersieht sie – die charakteristische Auslassung: „International gelingt es dem deutschen Bildungssystem besonders schlecht, diese sozioökonomischen Benachteiligungen auszugleichen, erkennbar u. a. an der sozialen Disparität sowie der großen Differenz zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler:innen“ (ebd.).

Worin liegt die Auslassung? In der fehlenden Thematisierung einer Präsupposition, hier: in der selbstverständlichen Setzung, dass das nationalstaatliche Bildungssystem die Aufgabe habe, *sozioökonomische Benachteiligungen auszugleichen*. Stimmt das eigentlich? Und kann es das überhaupt? Wäre es nicht zuallererst Aufgabe des Gemeinwesens, des Sozialstaats und einer ökonomischen Regulierung, derartige Benachteiligungen, wo immer möglich, auszugleichen, abzumildern oder bestenfalls zu verhindern, bevor sie entstehen? Sicher hat Bildungspolitik auch eine sozialpolitische Funktion; aber soll und kann sie tatsächlich die Hauptlast der Bearbeitung sozialer und ökonomischer Verwerfungen tragen? Wenn die Rede von *einer massiven sozialen Ungerechtigkeit* ihre Berechtigung haben sollte, dann ist diese Ungerechtigkeit sozial und ökonomisch bedingt und muss daher vor allem durch die Sozial- und Wirtschaftspolitik bekämpft werden, statt der Bildungspolitik als Ausputzerin überlassen zu werden. Die besagte Auslassung in der Argumentation lenkt aber den Blick weg von der politischen Verantwortung für einen gesellschaftlichen Missstand und schiebt sie dem Bildungssystem zu bzw. akzeptiert stillschweigend diese Verschiebung.

² <https://offenerbriefbildungsforschung.wordpress.com/>. Abgerufen am 18.12.2023.

3 Bildungsgerechtigkeit statt sozialer Gerechtigkeit? PISA und die neoliberale Logik der Best-Practice-Beispiele

Die Denkfigur, „dass Bildungspolitik die bessere Sozialpolitik sei“ (Schreiner 2018: 40), wird dort, wo sie benannt und kritisiert wird, zumeist mit dem ideologischen Konstrukt des Neoliberalismus in Verbindung gebracht. Die komplexe Diskussion um diesen Begriff kann hier nicht geführt werden (vgl. aber Breite 2024: 15–26) und ist auch keine Voraussetzung für die Beobachtung, dass die Denkfigur *Bildungspolitik als bessere Sozialpolitik* im Bildungsdiskurs allgegenwärtig ist. Mit Händen zu greifen ist sie z. B. im jüngst erschienenen Bericht zur PISA-Studie 2022.

Zunächst einmal liefert dieser Bericht geradezu beeindruckende (um nicht zu sagen: niederschmetternde) Evidenz für den Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und individuellen Leistungen, und zwar weltweit (vgl. OECD 2023: 32, 53). Zudem habe sich „das sozioökonomisch bedingte Leistungsgefälle der Schüler*innen in den vergangenen zehn Jahren im OECD-Durchschnitt kaum vergrößert“ (ebd.: 54) – was ja nur heißen kann, dass es noch einmal gewachsen ist, trotz aller bildungspolitischer Bemühungen. Nun aber kommt der neoliberale Dreh: „Von bestimmten Bildungssystemen, die solide Ergebnisse erzielen und sich gleichzeitig durch einen hohen Grad an Teilhabe und Fairness auszeichnen, können andere Länder und Volkswirtschaften lernen“ (ebd.: 55). Hier ist einerseits von *bestimmten Bildungssystemen* und andererseits von *anderen Ländern und Volkswirtschaften* die Rede. Das ist insofern etwas ungenau, als die PISA-Studie keine nationalen Bildungssysteme untersucht, sondern auf Individuen bezogene Leistungs- und sozioökonomische Daten erhebt. Auf die Leistungsfähigkeit und Fairness der jeweiligen Bildungssysteme wird nur hypothetisch geschlossen: Je geringer in einem Land die statistische Abhängigkeit der Schülerleistungen vom sozioökonomischen Status ist, als desto fairer wird dessen Bildungssystem eingeschätzt (vgl. ebd.: 121–131). Diese Schlussfolgerung erscheint nicht unplausibel, ist aber keineswegs zwingend; stillschweigend gesetzt ist hier wieder die Annahme, dass das Schulsystem die Verantwortung für sozial induzierte Ungleichheiten übernimmt, genauer: die Aufgabe hat, sie im Laufe der Schulzeit zumindest in den Leistungsdaten unsichtbar zu machen. Die Perspektive von OECD-PISA ist also die folgende: Sozioökonomische Ungleichheit ist überall gegeben und schlägt regelmäßig auf die individuellen Schülerleistungen durch; dieses Problem wird weltweit nicht geringer, tendenziell wächst es noch; vor diesem Hintergrund werden nun Best-Practice-Beispiele ausgewiesen und einzelne Länder hervorgehoben (allen voran aktuell die chinesischen Sonderverwaltungszone Macau und Hongkong, vgl. OECD 2023: 126), in denen der Zusammenhang weniger stark ausgeprägt ist. Nicht zur Disposition stehen (weil außerhalb der Zuständigkeit des Bildungsberichts) die zugrunde liegenden sozioökonomischen Verwerfungen selbst, schon gar nicht werden Überlegungen zur möglichen Beseitigung dieser Ursachen angestellt. Ein global vorherrschendes, massiv ungerechtes System des Wirtschaftens und der Politik bleibt so unangetastet, ja wird diskursiv verdeckt durch den Verweis auf die Bildungspolitik. Im euphemistischen Sprachduktus des PISA-Berichts klingt das so: „Es ist keine leichte Aufgabe für die Länder und Volkswirtschaften, sozioökonomisch benachteiligten Schüler*innen dabei zu helfen, schulische Spitzenleistungen zu erbringen“ (ebd.: 54). Wäre den benachteiligten Schüler:innen und ihren Angehörigen vielleicht noch besser geholfen, wenn man den Fokus auf die Ursachen sozioökonomischer Benachteiligung legen würde? Stattdessen soll es die Bildungspolitik richten – was, wie PISA seit über 20 Jahren ausweist, keineswegs funktioniert. „Bildungsgerechtigkeit“ (ebd.: 1) also statt sozialer Gerechtigkeit: Man könnte das *education washing* nennen.

4 Verengung durch Priorisierung

Kommen wir zurück zur Kontroverse um das SWK-Gutachten und die Berliner Erklärung. Das Gutachten fordert von der Schulpolitik, die Förderung basaler Kompetenzen im Grundschulbereich zu priorisieren; Becker-Mrotzek verlangt dementsprechend von der Deutschdidaktik eine Priorisierung evidenzbasierter Forschung zur Sicherung sprachlicher Grundkompetenzen. Dass solche Forderungen als eine *Verengung des Bildungsdiskurses* aufgefasst werden, kann er nicht nachvollziehen. Vor allem gelte es, akut zu helfen; zumal, wie er in einem kurzen Nachsatz einräumt, „sich fachdidaktische Forschung nicht darin [in evidenzbasierter Wirkungsforschung, J. O.] erschöpft“ (Becker-Mrotzek 2023: 17). Wo könnte hier also eine diskursive *Verengung* gesehen werden? Mit Blick auch auf die Argumentation der PISA-Studie ergibt sich das folgende Bild:

- (1) Gemäß einer diskursbestimmenden wirtschafts- oder neoliberalen Position fällt der nationalstaatlichen Bildungspolitik (allein) die Aufgabe zu, eklatante sozioökonomische Ungleichheiten durch geeignete schulische Interventionen, also durch ein zu optimierendes Bildungssystem, auszugleichen. Gewährleistet werden soll auf diese Weise eine sogenannte Bildungsgerechtigkeit, die (so das Konstrukt) allen Lernenden die gleichen Chancen auf soziale und ökonomische Teilhabe sichert – und zwar, ohne dass die massiven, sozioökonomisch bedingten Ungerechtigkeiten selbst zur Disposition stünden. Oben habe ich dieses Verfahren *education washing* genannt: Der Fokus auf die Bildungspolitik lenkt den Blick von Versäumnissen der Wirtschafts- und Sozialpolitik ab.
- (2) Die Bildungspolitik delegiert die an sie gestellten Anforderungen an die akademische Forschung weiter. Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken haben nun, so auch die im universitären Diskurs immer stärker internalisierte Erwartung, Wege und Methoden zu entwickeln und empirisch zu validieren, um vor allem sogenannte Grundkompetenzen zu sichern – als solche gelten diejenigen Kompetenzen, die die Chance auf soziale und ökonomische Teilhabe gewährleisten sollen. Die Deutschdidaktik z. B. habe sich dementsprechend prioritär um eine evidenzbasierte Forschung zugunsten sprachlicher Basiskompetenzen zu kümmern. Dann „– und erst dann“ (Becker-Mrotzek 2023: 19) – kann sie Anspruch auf gesellschaftliche Relevanz erheben. Diese Relevanzsetzung selbst wird nicht reflektiert, schon allein aus dem Dringlichkeitspostulat heraus. Benachteiligten Kindern sei sofort zu helfen, der Ruf nach Reflexion (immerhin im akademischen Bereich) laufe auf unterlassene Hilfeleistung hinaus.
- (3) Aus der Priorisierung evidenzbasierter Forschung zugunsten sprachlicher Basiskompetenzen resultiert (wenn sie durchgesetzt wird) notwendig eine Schwächung bzw. Marginalisierung anderer Forschungsschwerpunkte und -zugänge, nicht zuletzt der fachlichen Metareflexion, aber auch z. B. „musisch-künstlerisch-ästhetische[r] Wege zur Bildung“ (Offener Brief: 3) respektive zu Sprache und Literatur. Dies vor allem meint die Formel von der *Verengung des Bildungsdiskurses*, wie sie die Berliner Erklärung im Titel führt. Alles, was gemäß einem neoliberalen Denkraum keine gesellschaftliche Relevanz beanspruchen kann – in der (Grund-)Schule, in der Lehramtsausbildung, in der akademischen Forschung – wird strukturell (Studentenrat, Forschungsmittel) und diskursiv (Anerkennung, öffentliche Wahrnehmung) zunehmend an den Rand gedrängt. Obwohl wir in einer von Wohlstand und Überfluss geprägten Gesellschaft leben, sind dann angeblich keine Ressourcen für einen Schulunterricht und eine Fachdidaktik mehr da, die sich nicht prioritär an der Behebung sozioökonomisch bedingter Missstände abarbeiten (obwohl deren soziale und ökonomische Natur sie zuerst an die Sozial- und Wirtschaftspolitik verweisen sollte). Es ist

diese Reduktion von Deutschunterricht und -didaktik auf eine soziale Ausputzer- und Feuerwehrfunktion, die die Berliner Erklärung als „alleinige [] Konzentration auf [...] die Minimalstandards“ (ebd.: 1; oder Mindeststandards, gleichviel) brandmarkt.

Sicherlich wäre es kontraproduktiv, nun bestimmte deutschdidaktische Forschungsrichtungen und -projekte unter den Generalverdacht eines *education washing* stellen zu wollen. Wenn evidenzbasierte Forschung dazu beitragen kann, wichtige sprachliche Kompetenzen effektiver zu vermitteln, ist das selbstverständlich zu begrüßen. Die Reflexion gesellschaftspolitischer Rahmenbedingungen darf darüber aber nicht vernachlässigt werden. Wenn es zutrifft, dass eine neoliberal ausgerichtete Bildungspolitik die Ausbildung von Humankapital im Sinne von *future skills* einfordert, die speziell dem individuellen ökonomischen Fortkommen zu dienen haben, dann schlagen solche Prioritätensetzungen auch in möglicherweise kontraproduktiver Weise auf sprachliches und literarisches Lernen durch. Qualitativ-empirische Studien von Dawidowski et al. (2019) oder Breite (2024) haben zuletzt zeigen können, wie Schüler:innen und sogar Lehrpersonen häufig in gänzlich entfremdeter, ausschließlich instrumenteller Weise auf literarische Texte blicken und diese – sehr neoliberal gedacht – ausschließlich als Werkzeuge zur Einübung gesellschaftlich-ökonomisch relevanter kognitiver *skills* betrachten. Eine gesellschaftspolitisch wache Deutschdidaktik muss hier die Frage stellen, ob die dominante Ausrichtung an zukunftsbezogenen Schlüssel- und Kernkompetenzen – von einer entsprechend prioritär ausgerichteten deutschdidaktischen Forschung noch verstärkt – nicht solchen Entfremdungstendenzen zuarbeitet. Und Forschungsprojekte sollten größere Chancen auf Anerkennung und finanzielle Förderung bekommen, die (schwer messbare) künstlerisch-ästhetische Erfahrungen in den Mittelpunkt stellen – Erfahrungen, die die Lernenden unmittelbar als sinnvoll erleben, ohne sich eine ökonomische Rendite für die Zukunft ausrechnen zu müssen. Übrigens scheinen die Chancen eines sozialintegrativ wirksamen ästhetischen (Literatur-)Unterrichts noch bei weitem nicht empirisch ausgelotet zu sein.

5 Fazit

Es ist hier noch einmal ausdrücklich zu betonen, dass Bildungspolitik selbstverständlich eine sozialpolitische Dimension hat und sich ihrer sozialen Verantwortung stellen muss. Bildungspolitik ist *auch* Sozialpolitik; sie kann diese aber nicht ersetzen, schon gar nicht kann sie dunkle Seiten eines global wirksamen, strukturell ungerechten Systems des Wirtschaftens weißwaschen. Wo es konkret in Schule und Unterricht möglich ist, sozioökonomische Benachteiligungen auszugleichen, da gibt es auch die ethische Verpflichtung, dies zu versuchen. Und klarerweise hat auch die akademische Deutschdidaktik ihren Beitrag zu einem faireren Bildungssystem zu leisten und nach Wegen zu einer sprachlich-literarischen Bildung für alle gleichermaßen zu suchen. Aber man soll doch bitte nicht so tun, als könnte die evidenzbasierte Implementierung effektiver Methoden zur Förderung der Schreibkompetenz die soziale Frage lösen. Zu den Aufgaben der Deutschdidaktik als Wissenschaft gehört es auch, Erwartungen gesellschaftspolitischer Art, die an sie herangetragen werden, zu reflektieren und überzogene Ansprüche begründet zurückzuweisen, speziell wenn ungemachte Hausaufgaben von global-sozioökonomischer Dimension zur Erledigung an sie weitergereicht werden.

Braucht es also eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik? Kommt ganz darauf an, wogegen sich die Offensive richten soll. Um hier eine sinnvolle Orientierung zu haben, braucht es zuallererst eine stärker gesellschaftspolitisch reflektierte Deutschdidaktik.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael (2023): Es braucht eine gesellschaftlich relevante deutschdidaktische Forschung. Beitrag zur Debatte „Braucht es eine gesellschaftlich offensivere Deutschdidaktik?“. In: Didaktik Deutsch.2023 (55). S. 15–19. <https://doi.org/10.21248/dideu.688>
- Breite, Emmanuel (2024): Die Verfügbarmachung der Literatur. Neoliberale Logiken und ihr Einfluss auf literarische Bildung. Bielefeld: transkript. <https://doi.org/10.14361/9783839467596>
- Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna R./Stolle, Angelika R. (2019): Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe. Berlin: Peter Lang.
- Krelle, Michael (2023): Weniger „kontrollierte Offensive“ – mehr Tiki-Taka in der Deutschdidaktik! In: Didaktik Deutsch.2023 (55). S. 9–14. <https://doi.org/10.21248/dideu.686>
- OECD (2023): PISA 2022 Ergebnisse. Band I: Lernstände und Bildungsgerechtigkeit. Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/10.3278/6004956w>
- Offener Brief von Bildungswissenschaftler:innen und Fachdidaktiker:innen an die KMK gegen eine Verengung des Bildungsdiskurses (2023). https://www.zentrum-bildungsforschung.hu-berlin.de/de/berliner-erklarung_messen-macht-noch-keine-bildung.pdf/. Abgerufen am 18.12.2023.
- Schreiner, Patrick (2018): Unterwerfung als Freiheit. Leben im Neoliberalismus. [5., erw. Aufl.] Köln: PapyRossa.

Anschrift des Verfassers:

Johannes Odendahl, Universität Innsbruck, Innrain 52d, A-6020 Innsbruck
johannes.odendahl@uibk.ac.at

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

Anja Ballis

„Plädoyer für ein Miteinander!“

Aus dem Tagebuch einer Deutschdidaktikerin

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 56. S. 16–22

DOI: 10.21248/dideu.710

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>

Einleitung

Seit vielen Jahren beschäftige ich mich mit Themen, die Medien, Geschichte und Politik in enger Verbundenheit berühren und die in ihrer interdisziplinären Verschränkung zum Gegenstand meiner Forschungen geworden sind. Am Beispiel der Auseinandersetzung mit Holocaust Education habe ich im Laufe meiner Tätigkeit vielfältige Erfahrungen gesammelt, die zu Forschungsprojekten, wie *Lernen mit digitalen Zeugnissen* (LediZ), und zu Publikations- und Tagungsaktivitäten geführt haben (<http://www.edu.lediz.lmu.de/wordpress/>). Darüber hinaus führe ich seit vielen Jahren ein Tagebuch und halte darin meine Eindrücke und Gedanken fest, die ich bislang nur vereinzelt im Rahmen meiner Forschungsarbeiten offengelegt habe, obgleich sie einen wichtigen Ideenspeicher für mich bilden. Für diesen Beitrag, der die Fragen aufgreift, ob bzw. warum „der deutschdidaktischen Forschung in gesellschafts- und bildungspolitischen Debatten verhältnismäßig wenig Relevanz beigemessen wird bzw. ob sich unsere Disziplin offensiver einbringen sollte“ (Didaktik Deutsch 2023/Heft 55: o. S.), erscheinen mir drei Passagen dienlich, auf die ich beim Wiederlesen des Tagebuchs gestoßen bin. Diese verstehe ich als Anekdoten, die sowohl persönliche Zuschreibungen offenlegen als auch meine Verortungen als Wissenschaftlerin transparent machen. Meine Beispiele verbinde ich mit einem analytischen Zugriff auf gesellschaftliche Veränderungen und disziplinäre Entwicklungen. Mit diesem Wechselspiel aus Anekdote und Analyse nehme ich die Rolle einer Beobachterin ein, die keineswegs neutral agiert (Neiman 2020: 32f.).

„Was schreiben wir auf Ihre Bauchbinden?“ – Was Berufsbezeichnungen (nicht) aussagen

Es war im Sommer 2020. Das ZDF hatte sich zu Filmaufnahmen angemeldet. Es sollte ein Dokumentarfilm zu *Die Deutschen und der Holocaust – Schluss mit dem Schlussstrich?* entstehen; im Mittelpunkt stand die Frage, die 2024 aktueller denn je ist, wie sich das Gedenken an den Holocaust in Zeiten verändert, in denen rechte Kräfte erstarken. Es wurden verschiedene Expert:innen interviewt; darunter waren auch wir, Mitarbeitende des Projektes LediZ, die seit 2018 die Erzählungen Überlebender des Holocaust in innovative Medienformate überführen und ihre Anwendung in der (außer-)schulischen Praxis erforschen. Nach einem aufregenden Tag (u. a. mit Filmaufnahmen in der Bavaria Filmstadt) reiste das ZDF-Team wieder ab – und ließ mich mit der Frage zurück, die ich ihnen zeitnah beantworten möge: „Was schreiben wir auf Ihre Bauchbinden?“

Diese Frage schien eigentlich ganz einfach zu beantworten: Wir arbeiten in der Fachdidaktik Deutsch an der LMU München und sind Deutschdidaktiker:innen. Allerdings winkte der Redakteur ab: Einer breiteren Öffentlichkeit sei diese Bezeichnung nicht zu vermitteln. Nach einigem Hin und Her wurden wir zu „Pädagog:innen, Ludwig-Maximilians-Universität München.“ Eine mäandrierende Berufsbezeichnung wird mir bis heute im nationalen und internationalen Kontext zugedacht: Mal wird das Thema stark gemacht und wir sind Holocaust-Forschende, mal wird die universitäre Position hervorgehoben und wir sind „Professor:innen an der LMU München“, mal wird im internationalen Kontext Deutschdidaktik zu „German Language Education“.

Was aus dieser anekdotischen Skizze deutlich wird: Außerhalb der eigenen Community, die noch viel zu oft auf die deutschsprachigen Länder beschränkt ist, ist unsere Berufsbezeichnung kaum verständlich; zudem können wir in der Öffentlichkeit nicht damit rechnen, dass bei unserem Gegenüber eine Vorstellung unseres Tuns entsteht, wenn wir uns als „Deutschdidaktiker:in“ bezeichnen.

Aus meiner Sicht besteht hier ein Kommunikationsproblem, das zum Teil mit unserer Fachgeschichte und zum Teil mit unserem Selbstverständnis eng verwoben ist. Die Deutschdidaktik ist von jeher ein Hybridfach mit inter- und transdisziplinären Bezügen (Winkler/Schmidt 2016: 7f.); sie wird als wenig

ernst genommene Schwester der Fachwissenschaft und als wenig geschätztes Adoptivkind der Bildungswissenschaften umschrieben (Schilcher/Meier 2021: 68). Sie liefert einen Beitrag zur Lösung praktischer Probleme, ohne fertige Lösungen zu offerieren (Bräuer 2016, 51); sie ist ein Fach, das sich zum Teil ausschließlich auf die schulische Praxis im Sinne einer den Unterricht verändernden eingreifenden Didaktik versteht (Schilcher/Meier 2021: 68). Volker Frederking und Ulf Abraham treten für eine genuin fachdidaktische Bildungsforschung ein (Frederking/Abraham 2021: 91).

Aus diesen Überlegungen emergiert, dass sich die Disziplin der Deutschdidaktik seit den 1970er Jahren – von der Öffentlichkeit weitgehend unbemerkt – als Wissenschaft emanzipiert und ausdifferenziert hat, was sich beispielsweise in den vielfältigen Arbeitsgemeinschaften des Symposions Deutschdidaktik widerspiegelt. Ein Echo dieser Entwicklung findet im gesellschaftlichen Diskursraum eher selten Widerhall. Inwiefern der begriffliche Kern „Deutschdidaktik“ einer Erweiterung bzw. Veränderung bedarf, um in Zeiten gesellschaftlicher Transformationsprozesse – national und international – anschlussfähig zu sein bzw. zu werden, ist eine wichtige Denkaufgabe unserer Community.

„Danke, dass Sie die Erinnerung lebendig halten!“ – Welche Forschungsergebnisse gehört werden

Verbunden mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen ist die Relevanz unserer Forschungsthemen für Öffentlichkeit, Bildungsadministrationen und schulische Institutionen. Immer wieder finden sich in meinen Aufzeichnungen Notizen zu Zeitungsartikeln mit Reaktionen auf unsere Projekte, in denen wir digitale Medien und Erinnerungskultur für Vermittlungsprozesse aufbereiten. Einer der Zeitzeugen, mit dem wir über viele Jahre zusammengearbeitet haben, bedankt sich für unser Engagement mit den Worten: „Danke, dass Sie die Erinnerung lebendig halten!“

Mit unseren Forschungsvorhaben berühren wir unmittelbar das Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland: Ihre Entstehung wie auch die der Deutschen Demokratischen Republik war von den Erlebnissen des Zweiten Weltkrieges und der nationalsozialistischen Diktatur geprägt (Neiman 2020: 184). Diese Traditionslinien sollten wir uns immer wieder bewusst machen, nicht zuletzt mit Blick auf die Ereignisse des 7. Oktober. Mit der bis heute langanhaltenden Prägekraft der NS-Zeit und ihrer Bedeutung für den (Deutsch-)Unterricht haben sich schon etliche Deutschdidaktiker:innen beschäftigt und Entwürfe sowie Konzeptionen für die schulische Praxis erarbeitet (Köster 2000, Kruse/Kanning 2023). In der *Paderborner Erklärung (2022)*, die ein beachtliches mediales Echo ausgelöst hat, wird von Deutschdidaktiker:innen in Kooperation mit dem Deutschen Germanistenverband die stärkere Einbindung von Holocaust-Literatur in die Curricula gefordert, was u. a. mit aktuellen politischen und gesellschaftlichen Ereignissen begründet wird (<https://fachverband-deutsch.de/wp-content/uploads/2022/12/FV-Bundesvorstand-Paderborner-Erklärung-2022.pdf>).

Während die Auseinandersetzung mit historisch-politischen Themen durch Deutschdidakter:innen punktuell für Aufmerksamkeit sorgt, werden zwei weitere Bereiche in der medialen Öffentlichkeit als dringlich identifiziert, die eng mit der Deutschdidaktik verknüpft sind: Zum einen werden Expert:innen zu Rate gezogen, die zur Verbesserung der Lesekompetenz beitragen (McElvany et al. 2023), dafür Programme entwickelt haben (<https://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/filby/index.html>) und an internationalen Studien mitwirken. Die jüngsten Ergebnisse der PISA-Studie sichern diesem Thema weitere Beachtung und fördern somit fachliche und überfachliche Diskussionen. Zum anderen ist auch ersichtlich, dass Forschende unseres Faches, die sich in der Debatte um Digitalisierung positionieren, immer wieder zu Wort kommen bzw. sich zu Wort melden – in der Öffentlichkeit, bei Gremiensitzungen der Bildungsadministration und durch Online-Präsenz

(<https://axelkrommer.com>, <https://philippe-wampfler.ch>). Die Chance, dass Forschungsergebnisse zum Lesen, zum Digitalen und zur historisch-politischen Bildung gehört werden, steigt mit der Größe der Forschungsprojekte einschließlich der (inter-)disziplinären Vernetzung und der Bereitschaft, sich in Fachverbänden und Gremien zu engagieren (Rothgangel et al. 2021) und auf Social Media über das eigene Tun zu informieren.

Keineswegs möchte ich mich in irgendeiner Weise für einen verpflichtenden Kanon deutschdidaktischer Forschung stark machen, der sich einseitig an öffentlichem Interesse und Schlagzeilen als Referenzpunkt orientiert. In Artikel 5 des Grundgesetzes ist verbürgt: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.“ Diese Freiheit kann als Antrieb in einer demokratischen Gesellschaft verstanden werden, selbstkritisch zu reflektieren, welche Themen dazu beitragen, dass die „lehrerbildenden Institutionen [...] *die führende Rolle* [Hervorhebung – A.B.] in der Weiterentwicklung des Unterrichts spielen.“ (Dewey [1904] 1992: 320)

„Hat sich das Ministerium an Sie gewendet?“ – Welche Vorstellungen von wissenschaftlichem Wissen kursieren

Während meiner Tätigkeit an Hochschulen und Universitäten finde ich mich immer wieder in Sitzungen und Gremien, in denen die Vertreter:innen der Universität auf ihre Expertise pochen und überzeugend darlegen, warum sich Ministerien und Bildungsadministration an sie wenden sollten. Diese Haltung gipfelt zuweilen in der Frage, wer wen zuerst fragt und ob die eigene fachliche Expertise gehört wird: „Hat sich das Ministerium an Sie gewendet?“

Mit diesen zu einer Anekdote verdichteten Vielfacherfahrungen komme ich auf die Rolle der Wissenschaft in einer zunehmend fragmentierten und digitalen Gesellschaft zu sprechen, in der die Bedeutung von Politik und Zivilgesellschaft neu verhandelt wird und Wissenschaft mit ihren überprüfbaren Deutungsangeboten eine wichtige Rolle in Zeiten von Populismus und Fake News spielen könnte (<https://www.hiig.de/wissenschaft-gesellschaft/>).

Um sich mit der oben zitierten Aussage, in der ein Wissensmonopol suggeriert wird, konstruktiv auseinanderzusetzen, ist es hilfreich, darüber nachzudenken, wie wissenschaftliches Wissen erzeugt wird und inwiefern es wahrheitsförmige Aussagen ermöglicht. Nicht erst in jüngster Zeit werden wir dafür sensibilisiert, dass soziale Praktiken wissenschaftliche Ergebnisse erzeugen (Latour/Woolgar 2013) und die Rolle der Beobachtungsinstanzen nicht von den Objekten der Untersuchung zu trennen ist (Barad 2015: 25f.). Folgt man einem solchen Verständnis, ergeben sich zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit besondere Reibungsflächen, die in unserer Disziplin durch die enge Bezogenheit auf den schulischen Unterricht noch verstärkt werden: Beinahe jede/r verfügt über Erfahrungen mit „dem Deutschunterricht“, der darüber hinaus durch ein stabiles und ministeriell verordnetes (Alltags-)Wissen konzentriert und tradiert wird (Baum 2019: 145f.). Auf dieses in der Praxis sich ausbildende und verfestigende Wissen stößt nun wissenschaftliches Wissen der Deutschdidaktik. Wo klare Ergebnisse und davon ableitbare Handlungsempfehlungen erwartet werden, kommen wir als Wissenschaftler:innen an gewisse Grenzen: Es geht in unseren wissenschaftlichen Praktiken auch darum, bestimmte Formen der Forschung oder des theoretischen Unterscheidungsgebrauchs mit Plausibilität auszustatten; solchermaßen wollen wir zu möglichst eindeutigen – oder zumindest kommunizierbaren – Aussagen über einen konkreten Gegenstandsbereich kommen, ohne ständig einen grundlegenden Zweifel über die Bedingung der eigenen (Un-)Möglichkeit unserer Erkenntnisse mitlaufen zu lassen (Nassehi 2023: 348–354). Erschwerend kommt hinzu, dass auch wir nicht frei von eigenem Alltagswissen bezüglich eines „guten Deutschunterrichts“ sind. Gleichzeitig stellen wir fest, dass Institutionen außerhalb der

Wissenschaft strategisch oder ökonomisch auf wissenschaftliches Wissen zurückgreifen und es für ihre Bedarfe nutzen (Nassehi 2023: 353).

Was folgt aus dieser Melange von Alltag, Wissen und Wissenschaft? Wir müssen uns der Konstruktion, Vorläufigkeit und Kontextgebundenheit unserer eigenen Forschungsansätze/-ergebnisse bewusst sein: Wissenschaftliches Wissen ist per se reflexiv; pflegen und kommunizieren wir eine solche Haltung, geht damit die Gefahr einer Verunsicherung einer auf Sicherheit bedachten Öffentlichkeit einher. Einen Ausweg aus dieser dilemmatischen Situation kann auch durch verbesserte (Wissenschafts-)Kommunikation allein nicht erreicht werden (<https://www.wissenschaft-im-dialog.de/projekte/wissenschaftsbarometer/wissenschaftsbarometer-2023/>). Als zugegebenermaßen wenig origineller Lichtstreifen am Horizont erscheint mir – nach vielen Jahren wissenschaftlichen Arbeitens – ein möglichst stabiles Netz zu Studierenden, Kolleg:innen, Lehrkräften, Schüler:innen, Eltern, Vertreter:innen der Bildungsadministration zu spannen und gemeinsam über Lehre und Forschung nachzudenken: In einer multiperspektivischen Suchbewegung zwischen Tatsachen, die wir gemeinsam festlegen, und Anliegen, die wir miteinander formulieren (Samanani 2023: 241).

Plädoyer für ein Miteinander

Mit den Stichworten „gemeinsam“ und „miteinander“ komme ich zum Ende meiner Ausführungen. Diese sind – und das möchte ich hier noch einmal betonen – skizzenhaft, meiner Standortgebundenheit als einer zum Holocaust forschenden Deutschdidaktikerin verpflichtet. Meine Überlegungen bündele ich in drei Thesen, die ohne den Willen zum Austausch und zu Veränderungen nicht zu haben sind und uns Engagement und Zeit abverlangen: Gesellschaftlichen und bildungspolitischen Einfluss gibt es nicht zum Nulltarif!

- (1) Wenn deutschdidaktische Forschung einen Beitrag zu gesellschafts- und bildungspolitischen Debatten leisten möchte, muss sie für die Gesellschaft relevante Themenfelder visionär identifizieren.
- (2) Diese Themenfelder gilt es langfristig in Forschungsprojekten auf den Weg zu bringen, die sowohl Top-down- als auch Bottom-up-Strategien verpflichtet sind, im Sinne partizipativer Forschung Akteur:innen schulischer Bildung integrieren und sich um öffentlich-mediale Sichtbarkeit bemühen.
- (3) Um die Ausdifferenzierung innerhalb unserer Disziplin zu würdigen und die Anschlussfähigkeit an (inter-)nationale Forschungen sicherzustellen, ist es an der Zeit, eine Debatte zu führen und konzertierte Anstrengungen zu unternehmen, die interdisziplinäre Bezüge ebenso stark zu machen wie Traditionslinien unserer Disziplin zu berücksichtigen und auf dieser Grundlage disziplinäre Neuerungen mit Neugier und Offenheit vorantreiben.

Bevor ich den Beitrag absende, werfe ich einen letzten Blick in mein Tagebuch: Unter dem 10.02.2024 habe ich notiert: „Erste Fassung des Debattenbeitrages liegt vor – jetzt Christian und Michael fragen, ob sie gelesen. Noch zweierlei ist mir unklar: Inwiefern soll die Entstehung der Deutschdidaktik im langen 20. Jahrhundert kritisch mit eingeflochten werden? Und – von der aktuellen Situation ausgehend, ohne platt erscheinen zu wollen – was machen wir mit dem Klima? Ist das nicht eine zentrale Aufgabe, der wir all unsere Kräfte widmen sollten und an dem langfristig unser Tun gemessen werden wird?“

Literatur

- Baum, Michael (2019): *Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.
- Bräuer, Christoph (2016): *Deutschdidaktik – (k)ein Denkkollektiv ohne Denkstil? German didactics – (no) thought collective without a thought style*. In: Ders. (Hg.): *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Berlin u. a.: Lang. S. 19–58.
- Dewey, John (1992): *Die Beziehung zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung (1904)*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*. 10 (1992), S. 293–310.
- Frederking, Volker/Abraham, Ulf (2021): *Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven*. In Rothgangel, Martin/Abraham Ulf/Bayrhuber, Horst/Frederking, Volker/Jank, Werner/Vollmer, Helmut J. (Hg.): *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*. New York: Waxmann. S. 75–102
- Kepser, Matthis (2013): *Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld*. In: *Didaktik Deutsch*. 18 (34), S. 52–69.
- Kruse, Iris/Kanning, Julian (2023): *Nie wieder! Plädoyer für eine ‚Fragen-generierende-Didaktik-des-staunenden-Erschreckens‘ mit Kinderliteratur zum Holocaust*. In: Dies. (Hg.): *So viel Größenwahn muss sein! Kinderliteratur, Schule und Gesellschaft. Zum Bildungsauftrag des Literaturunterrichts in der Grundschule*. München: kopaed. S. 103–129.
- Ladel, Silke/Knopf, Julia/Weinberger, Armin (Hg.) (2018): *Digitalisierung und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Latour, Bruno/Woolgar, Steve (1913): *Laboratoy Life. The Construction of Scientific Facts*. Princeton: University Press.
- McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (2023): *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster u. New York: Waxmann.
- Nassehi, Armin (2023): *Gesellschaftliche Grundbegriffe. Ein Glossar der öffentlichen Rede*. München: Beck.
- Neiman, Susan (2020): *Von den Deutschen lernen. Wie Gesellschaften mit dem Bösen in ihrer Geschichte umgehen können*. Berlin: Hanser.
- Köster, Juliane (2001): *Archive der Zukunft. Der Beitrag des Literaturunterrichts zur Auseinandersetzung mit Auschwitz*. Augsburg: Wissner.
- Rothgangel, Martin/Abraham, Ulf/Bayrhuber, Horst/Frederking, Volker/Jank, Werner/Vollmer, Helmut J. (Hg.) (2021): *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Samanani, Farhan (2023): *Miteinander. Über das Zusammenleben in einer gespaltenen Welt*. München: Beck.
- Schilcher, Anita/Meier, Christel (2021): *Verwandtschaften, Wahlverwandtschaften und andere Beziehungskisten. Deutschdidaktik als transdisziplinäres Fach*. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. 51, S. 63–86. <https://doi.org/10.1007/s41244-021-00190-7>
- Winkler, Iris/Schmidt, Frederike (2016): *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. Eine Zwischenbilanz*. In: Dies. (Hg.): *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik. „Fremde Schwestern“ im Dialog*. Berlin u. a.: Peter Lang. S. 7–22.

Links (alle aufgerufen: 14.02.2024)

<http://www.edu.lediz.lmu.de/wordpress/>

<https://axelkrommer.com>

https://fachverband-deutsch.de/wp-content/uploads/2022/12/FV-Bundesvorstand_Paderborner-Erklärung-2022.pdf

<https://philippe-wampfler.ch>

<https://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/germanistik-did/filby/index.html>

<https://www.zdf.de/dokumentation/zdinfo-doku/die-deutschen-und-der-holocaust-schluss-mit-schlussstrich-102.html>

<https://www.wissenschaft-im-dialog.de/projekte/wissenschaftsbarometer/wissenschaftsbarometer-2023/>

Anschrift der Verfasserin:

Anja Ballis, Ludwig-Maximilians-Universität München, Schellingstraße 5, 80799 München

anja.ballis@germanistik.uni-muenchen.de

Judith Leiß

Inklusionsorientierte und diskriminierungskritische Deutschdidaktik(en)

Mai-Anh Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion als metatheoretischer Rahmen für eine produktive Verortung und Verknüpfung deutschdidaktischer Ansätze

Zusammenfassung

In der Deutschdidaktik wird mit unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Inklusion gearbeitet, die – etwa auf Grund unterschiedlicher ontologischer Prämissen – nicht immer miteinander vereinbar sind. Um die faktische Pluralität der Konzeptualisierungen produktiv zu machen, wäre es sinnvoll, die ontologischen Prämissen der unterschiedlichen Ansätze offenzulegen. Die Sichtung einschlägiger Publikationen zeigt jedoch, dass dies kaum geschieht. Der Beitrag zielt darauf ab, eine entsprechende deutschdidaktisch perspektivierte Theoretisierung des Inklusionsdiskurses voranzutreiben und dabei die politische Dimension von Inklusion als Antidiskriminierungsprojekt in den Fokus zu rücken. Als metatheoretische Grundlage dient die aus der Pädagogik stammende Theorie der trilemmatischen Inklusion von M.-A. Boger. Ihre Applikation auf die Deutschdidaktik erleichtert nicht nur die Beschreibung von Potenzialen und blinden Flecken unterschiedlicher inklusionsorientierter bzw. diskriminierungskritischer Ansätze sowie die Kommunikation über Spannungslinien zwischen ihnen. Sie kann auch als Heuristik dienen, um innovative Wege der Verknüpfung zwischen verschiedenen Ansätzen der theoretisch-konzeptuellen wie auch der empirischen Forschung aus dem Bereich Deutschdidaktik und Inklusion zu identifizieren.

Schlagwörter: Deutschdidaktik, Antidiskriminierung, Inklusion, Theorie der trilemmatischen Inklusion (M.-A. Boger)

Abstract

Inclusion-oriented and discrimination-critical German didactics: Mai-Anh Boger's theory of trilemmatic inclusion as meta-theoretical framework facilitating productive comparisons between different approaches

In German didactics, conceptualizations of inclusion and anti-discrimination vary to a great extent and are not always compatible with each other – often due to differing ontological premises. To make this factual plurality of conceptualizations productive, it would be useful to disclose the underlying ontological premises of the different approaches. However, the review of relevant, inclusion-oriented publications shows that this hardly happens. Therefore, this paper aims at promoting the theorization of

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 56. S. 23–44

DOI: 10.21248/dideu.712

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>

the discourse of inclusion from a German didactics perspective, focusing on the political dimension of inclusion in terms of an anti-discrimination project. The *Theorie der trilemmatischen Inklusion* by M.-A. Boger, which originated in pedagogy, serves as a meta-theoretical basis. Its application to German didactics not only facilitates the identification of potentials and blind spots of different inclusion-oriented or discrimination-critical approaches as well as communication about lines of tension between them. It can also serve as a heuristic to identify innovative ways of linking different approaches of theoretical-conceptual as well as empirical research in the field of German didactics and inclusion.

Keywords: German didactics, anti-discrimination, inclusion, theory of trilemmatic inclusion (M.-A. Boger)

1 Einleitung

Zehn Jahre nach dem Erscheinen des ersten deutschdidaktischen Sammelbandes zum Thema Inklusion (Hennies/Ritter 2014a) liegt eine große Zahl von Publikationen mit explizitem Inklusionsbezug vor. Bei deren Sichtung fällt allerdings auf, dass sie sich – oft implizit – auf sehr unterschiedliche Konzeptualisierungen von Inklusion beziehen. Wie Bettina Bock in einem in *Didaktik Deutsch* publizierten Beitrag zu Recht betont hat, ist diese Pluralität der Inklusionsbegriffe nicht per se als problematisch zu werten (vgl. Bock 2019: 30). Sie ist jedoch auch nicht per se positiv. Vielmehr ist davon auszugehen, dass diese Pluralität nur dann „funktional“ (vgl. ebd.) ist, also für die Wissensproduktion genutzt werden kann, wenn sie angemessen beschrieben und reflektiert wird. Der vorliegende Beitrag setzt diesbezüglich einen anderen Fokus als der von Bock.¹ Ausgangspunkt ist die Prämisse, dass verschiedene Beiträge zu einer inklusionsorientierten Deutschdidaktik nur dann sinnvoll zueinander in Beziehung gesetzt werden können, wenn sie auf ihre inklusionstheoretischen Implikationen befragt werden. Denn dies ermöglicht eine systematische Analyse ihrer Potenziale, aber auch möglicher unerwünschter (methodischer, didaktischer oder psychosozialer) ‚Nebenwirkungen‘, auf deren Basis die wechselseitige Anschlussfähigkeit und Möglichkeiten der Vernetzung zwischen unterschiedlichen Ansätzen diskutiert werden können. Allerdings fehlt ein gemeinsamer Referenzrahmen, innerhalb dessen verschiedene Positionen einer inklusionsorientierten, diskriminierungskritischen Deutschdidaktik zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Ziel dieses Beitrags ist es daher, einen solchen Referenzrahmen vorzustellen und damit zur „noch weitgehend ausstehende[n] inklusionsdidaktische[n] Theorieentwicklung“ in der Deutschdidaktik (Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019: 209, vgl. auch von Brand 2019: 225) beizutragen.

Dabei soll die politische Dimension von Inklusion fokussiert werden. Inklusion wird als normativ aufgeladenes Konzept in den Blick genommen, das im Kontext von Menschenrechtsschutz und Antidiskriminierung steht. Trotz z. T. stark divergierender Konzeptualisierungen von Inklusion scheint diese Sichtweise innerhalb des wissenschaftlichen Inklusionsdiskurses konsensfähig zu sein. Darauf weist u. a. eine empirisch-rekonstruktive Studie zur Bedeutung des Inklusionsbegriffes hin. Interviewt wurden elf Wissenschaftler:innen, die sich alle schwerpunktmäßig mit dem Themenkomplex Inklusion beschäftigen und sich durch eine entsprechende Publikationstätigkeit einen Namen gemacht haben, jedoch aus unterschiedlichen Disziplinen stammen. Trotz z. T. sehr starker Abweichungen konnte ein „konsensuelle[r] Definitionskern“ (Piezunka et al. 2017: 208) identifiziert werden, nämlich „das Überwinden von Diskriminierung aufgrund sozial konstruierter Differenzlinien“ (ebd.: 217). Auch Mai-Anh Boger, um deren Theorie der trilemmatischen Inklusion es in diesem Beitrag gehen soll, greift diesen konzeptuellen Kern des Inklusionsbegriffes auf:

Was ist Diskriminierung? Und was kann man dagegen tun? Will man die zweite Frage mit einem positiven Begriff formulieren, sodass man auch *für* etwas kämpft und nicht nur *gegen* etwas, bietet es sich an, ‚Inklusion‘ als Synonym zu ‚Anti-Diskriminierung‘ oder ‚Diskriminierungskritik‘ zu verstehen. (Boger 2019a: XII; Hervorh. i. O.)

Versteht man soziale Diskriminierung als Sammelbegriff für sämtliche „Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung [...], die gegen Angehörige bestimmter Gruppen bzw. Gruppen gerichtet sind“ (Gomolla 2016: 73), umfasst Antidiskriminierung die Menge aller Maßnahmen zur „Bekämpfung von [gruppenbezogenen] Benachteiligungen auf der individuellen, institutionell-strukturellen und diskursiv-ideologischen Ebene. Sie bezieht also die Einstellungs- und Handlungsebene der

¹ Ihr Beitrag bezieht sich auf die Sprachdidaktik. Herausgearbeitet wird eine „Analyseheuristik [...], die die Individuums-, Institutionen- und Gesellschaftsebene und ihre enge Verzahnung stärker als bisher in den Mittelpunkt rückt“ (Bock 2019: 36).

Menschen ebenso ein wie die gesellschaftlichen Strukturen und Ungleichheitsideologien“ (Liebscher/Fritzsche 2010: 251).

Antidiskriminierung zielt auf Nichtdiskriminierung oder zumindest auf die Minderung von Diskriminierung und kann im schulischen Kontext grundsätzlich in zwei Dimensionen berücksichtigt werden. In einer ersten Dimension geht es um Maßnahmen, die Diskriminierung im Unterricht verhindern bzw. mindern sollen: In dieser Dimension ist Unterricht inklusiv, wenn er flexible und adaptive Lernangebote schafft, die der Diversität der Lernenden in fachlicher wie sozialer Hinsicht gerecht werden, so dass Teilhabe für alle ermöglicht wird. In einer zweiten Dimension ist der Unterricht inklusiv, wann immer er Diversität und Differenz² thematisiert und damit Konstruktionen des Normalen* und des Abweichenden* sowie Formen von Diskriminierung kritisch zum Thema macht. Antidiskriminierung ist hier im Kontext von Wertebildung zu sehen und zielt über die konkrete Unterrichtssituation und den schulischen Kontext hinaus auf die Schwächung diskriminierender Verhältnisse (vgl. Schmidt/Pates 2017: 778; bezogen auf den Deutsch- bzw. Literaturunterricht vgl. Leiß 2019: 47–49, Leiß 2020: 125f.). Während es also in Dimension 1 um Inklusion als unterrichtliche Praxis und die Minderung von Diskriminierung *in* der Schule geht, wird Inklusion (und damit auch Exklusion)³ in Dimension 2 zum Thema des Unterrichts – mit der politischen Zielsetzung, diskriminierende gesellschaftliche Strukturen *durch* den Unterricht zu subvertieren (vgl. Schmidt/Pates 2017: 778).

Wenn das „Überwinden von Diskriminierung aufgrund sozial konstruierter Differenzlinien“ (Piezunka et al. 2017: 217) der „konsensuelle [...] Definitionskern“ (ebd.: 208) von Inklusion ist, ergibt sich daraus für die inklusionsorientierte Deutschdidaktik – neben der oben schon angesprochenen stärkeren Theoretisierung – ein weiteres Desiderat und zugleich eine weitere Chance: die produktive Verknüpfung der deutschdidaktischen Inklusionsforschung mit anderen deutschdidaktischen Forschungsbereichen, in deren Zentrum zwar ebenfalls Antidiskriminierung (im Sinne von Dimension 1 oder im Sinne von Dimension 2) steht, die aber aus wissenschaftshistorischen, diskurslogischen oder auch institutionellen Gründen oft nicht mit Inklusion in Verbindung gebracht werden. Gemeint sind hier etwa die diversen Spielarten einer geschlechtersensiblen Deutschdidaktik, der Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache oder die rassismuskritische Deutschdidaktik.⁴ Wie die inklusionsorientierte Deutschdidaktik zielt auch die Forschung in diesen Bereichen auf die Analyse diskriminierender Strukturen innerhalb des Bildungssystems und die Entwicklung und empirische Evaluation fachdidaktisch perspektivierter Antidiskriminierungsstrategien. Dennoch werden die einzelnen Forschungsbereiche bislang eher selten miteinander vernetzt.⁵ Ein geteilter theoretischer Referenzrahmen, wie er oben für inklusionsorientierte Deutschdidaktik gefordert wurde, würde nicht nur eine stärkere wechselseitige Bezugnahme und Vernetzung innerhalb des Inklusionsdiskurses ermöglichen. Er könnte auch dazu beitragen, diskriminierungskritische deutschdidaktische Positionen und Publikationen, die zunächst keinen

² Während Diversität hier „die (noch) nicht bewertete, die *unbewertete*“ Verschiedenheit (Diehm 2020:17) bezeichnet, meint Differenz „die *bewertete*, eindeutig im Kontext von Ungleichheit auszumachende“ Verschiedenheit (ebd.). Letztere ist Effekt von „dichotomen, hierarchisierenden und homogenisierenden Kategorisierungen“ (Walgenbach 2018: 13), die oft mit einer Naturalisierung und Essenzialisierung von Merkmalen einhergehen (vgl. ebd.).

³ Dederich weist darauf hin, dass „Inklusion und Exklusion relative Begriffe [sind], die jeweils ohne ihren Gegenbegriff gar nicht sinnvoll denkbar sind“ (Dederich 2006: 11).

⁴ Auf diese Bereiche der Deutschdidaktik wird auch oft verwiesen, um Inklusion als ‚alten Wein in neuen Schläuchen‘ zu charakterisieren (vgl. Bock 2019: 32).

⁵ Sammelbände wie der SLLD-Band *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik* (Dannecker/Schindler 2022) oder das *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (Hochstadt/Olsen 2019a) versammeln zwar Beiträge aus den genannten Bereichen deutschdidaktischer Forschung, eine wechselseitige inhaltliche Bezugnahme ist aber selten zu beobachten.

Inklusionsbezug erkennen lassen (etwa qua Selbstzuschreibung seitens der Autor:innen oder qua Publikationsort), mit der inklusionsorientierten Deutschdidaktik in Bezug zu setzen.

Im Folgenden soll zunächst das eingangs nur angerissene Problem illustriert und präzisiert werden (Teil 2). Zu klären ist, inwiefern genau von einer noch „weitgehend ausstehende[n] inklusionsdidaktische[n] Theorieentwicklung“ in der Deutschdidaktik (Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019: 209) gesprochen werden kann. Zu diesem Zweck wird nach häufig genutzten Elementen einer Begriffsexplikation von ‚Inklusion‘ in einschlägigen Publikationen gefragt. Der Überblick soll deutlich machen, dass einige der bislang häufig genutzten Begriffsexplikationen eher wenig zu einer produktiven Zusammenschau und Verknüpfung von Forschungsergebnissen beitragen. In Teil 3 stelle ich die aus der Pädagogik stammende⁶ Theorie der trilemmatischen Inklusion von Mai-Anh Boger als Referenzrahmen vor, der eine inklusionstheoretisch fundierte Verortung verschiedener deutschdidaktischer Ansätze ermöglicht. In Teil 4 wird beispielhaft gezeigt, wie die Theorie auf diskriminierungskritische deutschdidaktische Ansätze angewendet werden kann. Abschließend soll konkretisiert werden, worin das deutschdidaktische Potenzial der Theorie besteht (Teil 5): Was genau ist gemeint, wenn hier die These aufgestellt wird, dass sie es ermöglicht, unterschiedliche Positionen und Publikationen einer diskriminierungskritischen Deutschdidaktik theoretisch fundiert und auf produktive Weise miteinander in Bezug zu setzen?

2 Begriffsexplikationen

Ich habe einschlägige, seit 2014 erschienene deutschdidaktische Publikationen daraufhin untersucht, ob und wie das jeweils in Anschlag gebrachte Verständnis von Inklusion expliziert und theoretisch verortet wird.⁷ Es waren vier häufig genutzte Elemente einer Begriffsexplikation auszumachen, die auch in Kombination vorkommen. Zudem wird in vielen Publikationen ganz auf eine explizierende Definition von ‚Inklusion‘ verzichtet.

2.1 Inklusion als Platzierungsphänomen

In seinem Beitrag in *Der inklusive Blick* (Frickel/Kagelmann 2016a) fasst Tilman von Brand Inklusion „[a]ls politisch verordnete gemeinsame Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen“ (von Brand 2016: 89). Er betont, dass Inklusion – in diesem Sinne verstanden – „nicht per se gut“ sei (ebd.). In seinem Basisartikel zur *Praxis Deutsch*-Ausgabe *Literatur inklusiv* wird von Brand noch etwas deutlicher: Inklusion sei „zunächst lediglich eine organisatorische Hülle, die in den Schulen mit Leben gefüllt werden muss“ (von Brand 2018: 4). Es wird deutlich, dass ‚Inklusion‘ hier rein deskriptiv gebraucht wird. Der Begriff wird als bildungsstatistischer genutzt und verweist auf ein Platzierungsphänomen (vgl. Grosche/Lüke 2020: 33), ohne dabei Fragen der Unterrichtsqualität zu berühren: Aus der faktischen Aufnahme bislang segregierter Gruppen von Schüler:innen ins Regelschulsystem kann nicht abgeleitet werden, ob diese Schüler:innen innerhalb des Regelschulsystems auch geeignete Lernangebote vorfinden und sozial gut eingebunden sind (vgl. Hinz 2015: 75). Sehr deutlich wird dieser Gebrauch des Wortes ‚Inklusion‘, der Inklusion nicht mit Unterrichtsqualität koppelt, auch in den folgenden kritischen Ausführungen von Ralph Olsen:

⁶ Mai-Anh Boger ist „von Haus aus (Behinderten-)Pädagogin“ (<https://mai-anh-boger.de>), in der Theorie der trilemmatischen Inklusion geht es allerdings um „pädagogische Theoriebildung zu Diskriminierung und Inklusion“ im Allgemeinen (2019a: III), d. h., Boger beschränkt sich hier nicht auf behinderten-/sonderpädagogische Theoriebildung (vgl. Abschnitt 3).

⁷ Im Folgenden beziehe ich mich vor allem auf Hennies/Ritter 2014a, Frickel/Kagelmann 2016a und Hochstadt/Olsen 2019a. Untersucht wurden aber auch weitere Anthologien sowie einschlägige Beiträge in Zeitschriften sowie Monografien.

Viele Schulen arbeiten seit geraumer Zeit (gezwungenermaßen) ‚inklusive‘, das heißt, dass in Schulklassen einige so genannte ‚I-Kinder‘ sitzen – und die Lehrerinnen und Lehrer können nicht auf fachdidaktische Konzeptionalisierungen zurückgreifen, weil dieses Mal die Wissenschaft den geschaffenen Tatsächlichkeiten ‚hinterherlaufen‘ muss. (Olsen 2016: 61)

Die Aussage, dass Inklusion „nicht per se gut“ sei (von Brand 2016: 89), ist allerdings nur wahr, wenn ein bildungsstatistisches, deskriptives Verständnis von Inklusion als gemeinsame Beschulung aller Kinder zu Grunde gelegt wird. Wer hingegen einen normativen Inklusionsbegriff vertritt, dessen Bezugsrahmen die Menschenrechte sind,⁸ kann der Aussage nicht zustimmen. Inklusion als idealer Zustand, in dem Nichtdiskriminierung und eine hochwertige Schulbildung für alle realisiert sind, ist selbstverständlich ‚gut‘. Wird nun Inklusion innerhalb *einer* Kommunikation sowohl deskriptiv als auch normativ genutzt, kann dies zu (vermeintlich) widersprüchlichen Aussagen führen. So etwa, wenn Petra Anders und Judith Riegert feststellen, dass „inklusive Unterricht [...] seit vielen Jahren zur Schulrealität in Deutschland“ gehöre (Anders/Riegert 2016: 303), und im nächsten Absatz konstatieren, dass „Vorschläge für den inklusiven Deutschunterricht [...] bislang nur punktuell zu finden“ seien (ebd.). Aus der Zusammenschau der beiden Aussagen lässt sich erkennen, dass ‚inklusive‘ im ersten Zitat in seiner deskriptiv-bildungsstatistischen Bedeutung Verwendung findet. Im zweiten Zitat hingegen wird nicht das bloße Faktum der gemeinsamen Beschulung als inklusiv bezeichnet. Stattdessen wird das Adjektiv hier normativ-didaktisch semantisiert, indem qualitative Standards formuliert werden: Inklusiv sei ein Deutschunterricht dann, wenn es gelinge, „fachlich fundierte Lernangebote bereitzustellen, die den sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern in zieldifferent unterrichteten Klassen Rechnung tragen“ (ebd.: 304). Sofern der unterschiedliche Wortgebrauch nicht reflektiert wird, erscheint der Text widersprüchlich. Das Beispiel zeigt, warum die Unterscheidung zwischen einem bildungsstatistischen, deskriptiven Verständnis von Inklusion als Platzierungsphänomen und einem menschenrechtsbezogenen, normativen Verständnis von Inklusion als Antidiskriminierung angemessen berücksichtigt werden sollte. Insbesondere im Zusammenhang mit dem Transfer (deutsch)didaktischer Forschungsergebnisse in den Bereich der Bildungspolitik ist der Unterschied zwischen deskriptiven und normativen Konzeptualisierungen von Inklusion stets zu reflektieren und transparent zu machen.

2.2 Bezugnahme auf die UN-Behindertenrechtskonvention

Als Bezugspunkt eines normativen Verständnisses von Inklusion als Antidiskriminierung dient in deutschdidaktischen Publikationen häufig die sogenannte UN-Behindertenrechtskonvention (*Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, Vereinte Nationen 2006). So bemerken etwa Johannes Hennies und Michael Ritter in ihrer Einleitung zu *Deutschunterricht in der Inklusion* unter der Überschrift „Ausgangspunkt UN-Behindertenrechtskonvention“ (Hennies/Ritter 2014b: 9): „Eine Reihe der vorliegenden Ausführungen beginnt mit dem expliziten Verweis auf die UN-Behindertenrechtskonvention“ (ebd.). Deutlich wird durch diese Bezugnahme, dass Inklusion auch im deutschdidaktischen Diskurs im Kontext von Menschenrechtsschutz und Antidiskriminierung gesehen wird. Denn Menschenrechtskonventionen wie die UN-Behindertenrechtskonvention stellen auf Grund der „Anerkennung sogenannter besonders verletzlicher Gruppen, die eines besonderen Schutzes bedürfen, um ihre gleichen Rechte wahrnehmen zu können“, eine Konkretisierung des Diskriminierungsverbots der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* dar (Fritzsche 2017: 16).

⁸ Judy Gummich und Andreas Hinz betonen, dass Inklusion selbst kein Menschenrecht ist, sondern vielmehr eine „Strategie zur Realisierung von Menschenrechten“ (Gummich/Hinz 2017: 16) bzw. „ein menschenrechtliches Prinzip, das [...] eine notwendige Bedingung zur Realisierung der Menschenrechte“ darstellt (ebd.: 23).

Doch obgleich die UN-Behindertenrechtskonvention verschiedenste Formen von Diskriminierung benennt, legt sie nicht fest, welche Maßnahmen zu ergreifen sind, um Bildung „ohne Diskriminierung“ (Vereinte Nationen 2006: Art. 24(1)) für alle Schüler:innen zugänglich zu machen (vgl. Hennies/Ritter 2014b: 9). Der Bezug auf die UN-Behindertenrechtskonvention markiert also lediglich, dass ein normatives Inklusionsverständnis zu Grunde gelegt wird, welches auf die Minderung von Diskriminierung abzielt. *Inwiefern* ein konkreter deutschdidaktischer Ansatz oder eine Methode antidiskriminierend ist, ist dadurch noch nicht gesagt. Offen bleibt nicht nur, ob es um Antidiskriminierung in Dimension 1 (Vermeidung/Minderung von Diskriminierung im Unterricht) oder in Dimension 2 (kritische Thematisierung von Diskriminierung im Unterricht) geht.⁹ Offen bleibt durch den Bezug auf die UN-Behindertenrechtskonvention auch, wie Behinderung konzeptualisiert wird und welche Antidiskriminierungsstrategie daraus abgeleitet wird. Geht es um eine Minderung von Diskriminierung durch Lehr-Lern-Umgebungen, die im Sinne eines systemischen Verständnisses von Inklusion andere* Lernausgangsbedingungen normalisieren (vgl. Leiß 2022: 20–26) – möglicherweise auch mit dem Ziel, dass eine Unterscheidung zwischen normalen* und anderen* Schüler:innen im Sinne eines Undoing¹⁰ Dis_ability¹¹ gar nicht mehr nötig ist? Oder geht es eher um die Ermöglichung von Empowerment für Schüler:innen mit einer Beeinträchtigung, also um ein Doing Dis_ability, das auf eine veränderte Bewertung anderer* Körper abzielt? Beide Möglichkeiten (und weitere) sind mit der UN-Behindertenrechtskonvention vereinbar, weil das Behinderungsverständnis der Konvention hinsichtlich der implizierten theoretischen Prämissen durchaus spannungsreich ist (vgl. Bielefeldt 2009: 9): Einerseits wird auf das soziale Modell von Behinderung (vgl. Waldschmidt 2005: 17–19) zurückgegriffen, demzufolge sich Behinderung erst aus der Interaktion von Menschen mit ihrer physischen und sozialen Umwelt ergibt (vgl. Vereinte Nationen 2006: Präambel e). Andererseits ist die Rede von Menschen *mit* Behinderungen (vgl. der Titel der Konvention und *passim*), die im Sinne des Diversitätsparadigmas als „Teil der menschlichen Vielfalt“ (Vereinte Nationen 2006: Art. 3d) akzeptiert und wertgeschätzt werden sollen, was sich mit einem sozialkonstruktivistischen Behinderungskonzept nicht ohne Weiteres in Einklang bringen lässt. Überdies wird darauf hingewiesen, „dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt“ (Vereinte Nationen 2006: Präambel e). Auf Grund dieser konzeptuellen Offenheit der Konvention entbindet die oft „geradezu formelhaft[e]“ (Bock 2019: 31) Bezugnahme auf die UN-Behindertenrechtskonvention Deutschdidaktiker:innen nicht von der Explikation ihres Behinderungsbegriffes und der Offenlegung darauf bezogener antidiskriminierungsstrategischer Überlegungen.

⁹ Die UN-Behindertenrechtskonvention adressiert beide Bereiche. So werden in Artikel 24 („Bildung“) nicht nur „wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen“ (Vereinte Nationen 2006: Art. 24(2)e) gefordert (Dimension 1), sondern auch eine institutionalisierte Wertebildung, deren Ziel es ist, „die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken“ (ebd.). Artikel 8 der Konvention ist sogar ausschließlich der Bewusstseinsbildung gewidmet.

¹⁰ Zum Konzept des Undoing führt Hirschauer – hier unter Bezug auf die Differenzkategorie Ethnicity – aus: „Undoing ethnicity‘ (z. B.) bezeichnet [...] nur einen schmalen Zwischenbereich, ein Stillstellen der Unterscheidung, das noch in ihrem Horizont bleibt, an den Rändern aber bereits im ‚not doing ethnicity at all‘ verschwindet (so wie ein Schweigen im Nicht-Sprechen), also in das Tun von etwas ganz anderem übergeht. [...] Am Rande des *undoing* findet also der Wechsel zu anderen Unterscheidungen statt“ (Hirschauer 2014: 183, Hervorh. i. O.).

¹¹ Ich bevorzuge den Begriff ‚Dis_ability‘ gegenüber dem Begriff ‚Behinderung‘, weil er – analog zu ‚Geschlecht‘ oder ‚Race‘ – nicht nur die als abweichend markierte Position sprachlich abbildet. Der Unterstrich steht für den Versuch, die Binarität der Unterscheidung ‚behindert/nicht behindert‘ als Konstrukt zu markieren und das Verhältnis zwischen beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten und generell zwischen normalen* und abnormalen* Körpern als – kulturell vermitteltes – dynamisches Kontinuum darzustellen (vgl. Köbsell 2016: 89).

2.3 ‚Enger‘ oder ‚weiter‘ Inklusionsbegriff

Unabhängig davon, ob die Menschenrechte als normative Grundlage Erwähnung finden oder nicht, explizieren viele deutschdidaktische Beiträge den zu Grunde gelegten Inklusionsbegriff hinsichtlich der diskriminierungsrelevanten Differenzkategorien, auf die er sich bezieht. So finden sich relativ häufig Hinweise auf einen ‚erweiterten‘ (z. B. Dannecker 2020: 5, Hochstadt 2019: 111) oder ‚weiten‘ (z. B. Mikota 2020: 240) Inklusionsbegriff, oft unter Bezug auf Kersten Reich (2012) (z. B. Frickel/Kagelmann 2016b: 13, Mikota 2020: 240, Schulz 2020: 299). Gemeint ist hiermit, dass sich Inklusion nicht lediglich gegen die Diskriminierung von Menschen mit Beeinträchtigungen (Differenzkategorie Dis_ability) richtet, sondern sich auch auf weitere Differenzkategorien wie z. B. Geschlecht¹² oder Race bezieht. Bei der Sichtung der Beiträge aus den letzten Jahren entsteht der Eindruck, dass der sogenannte weite Inklusionsbegriff mittlerweile einen breiten Konsens findet.¹³ Dies ist nicht verwunderlich angesichts der massiven Kritik, die mit unterschiedlichen Argumenten aus unterschiedlichen Bezugsdisziplinen der Deutschdidaktik gegen ausschließlich behinderungsbezogene Konzeptualisierungen von Inklusion vorgebracht wurde (vgl. z. B. Budde/Hummrich 2015: 35–37, Merz-Atalik 2019: 19f., Schumann 2015: 120, Wansing 2013: 18f., Werning/Avci-Werning 2015: 16f.).

Dass der weite Inklusionsbegriff relativ konsensfähig ist, bedeutet aber auch, dass Begriffsexplikationen, die sich ausschließlich auf dieses Element beziehen, kaum Informationswert haben: Zentrale Unterschiede und ggf. auch Widersprüche zwischen einzelnen deutschdidaktischen Positionen lassen sich über die Opposition eng vs. weit (eher) nicht fassen. Denn was auch bei diesem Typus der Begriffsexplikation ungesagt bleibt, ist, welche Strategie der Antidiskriminierung verfolgt werden soll und auf Grundlage welcher theoretischer Vorannahmen dies geschieht. Wenn etwa Jungen und Mädchen im inklusiven Literaturunterricht unterschiedliche Lektüren bearbeiten, so kann dies auf der Grundlage eines angenommenen wesensmäßigen Unterschieds zwischen den beiden Gruppen geschehen oder aber auf der Grundlage von Studien zu geschlechtsspezifischen Unterschieden, die allerdings nicht als wesenhaft, sondern als sozialisationsbedingt verstanden werden. Ein und dieselbe Maßnahme kann also auf ganz unterschiedliche ontologische Prämissen zurückzuführen sein.¹⁴ Werden die jeweiligen ontologischen Prämissen bei der Verwendung von Kategorien wie Geschlecht, Race oder Dis_ability nicht hinreichend transparent gemacht, wird ein produktiver Austausch zwischen Diskursteilnehmer:innen erschwert. Auch kann so kaum [...] ein Bewusstsein dafür entstehen, worin das Potenzial der jeweils anderen Position und der blinde Fleck der eigenen besteht (vgl. Teil 4).

¹² Das deutsche Wort ‚Geschlecht‘ wird hier gerade auf Grund seiner semantischen Uneindeutigkeit benutzt. Im Gegensatz zu einem Wortgebrauch, der zwischen *sex* (biologischem Geschlecht) und *gender* (sozialem Geschlecht) unterscheidet, kann ‚Geschlecht‘ auf beides referieren – und darüber hinaus die prinzipielle Unterscheidbarkeit von *sex* und *gender* in Frage stellen. Grundlage für diese Begriffsverwendung sind die Überlegungen Butlers: „If the immutable character of sex is contested, perhaps this construct called ‘sex’ is as culturally constructed as gender; indeed, perhaps it was always already gender, with the consequence that the distinction between sex and gender turns out to be no distinction at all.“ (Butler 2007: 9f.)

¹³ Ausnahmen bestätigen auch hier die Regel. So schreiben etwa Topalović und Diederichs: „Inklusion kann recht basal als gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf [...] begriffen werden“ (Topalović/Diederichs 2020: 98). Simons Einschätzung, im „deutschdidaktischen *mainstream*-Diskurs“ (Simon 2021: 173; Hervorh. i. O.) werde „in der Regel unter Bezugnahme auf einen engen Inklusionsbegriff einzig auf das Differenzverhältnis *dis/ability* [...] fokussiert“ (ebd.; Hervorh. i. O.), scheint mir allerdings das Ergebnis einer äußerst selektiven Rezeption einschlägiger Publikationen zu sein.

¹⁴ Mit Rendtorff sei hier darauf hingewiesen, dass auch bei identischen theoretischen Vorannahmen unterschiedliche pädagogische Strategien gewählt werden können (vgl. Rendtorff 2017: 17f.).

2.4 Ontologisch fundierte Begriffsexplikation

Ein vierter Typus der Begriffsexplikation ist dadurch gekennzeichnet, dass – teils mehr, teils weniger explizit – kommuniziert wird, auf welchen theoretischen Prämissen die Bezugnahme auf diskriminierungsrelevante Kategorien basiert. In den Worten Bogers, deren Theorie der trilemmatischen Inklusion in Abschnitt 3 vorgestellt werden soll: Dieser Typus legt offen, welcher „ontologische [] Status von Andersheit*“ (Boger 2019a: II) jeweils zu Grunde gelegt wird, wenn antidiskriminierende deutschdidaktische Maßnahmen vorgeschlagen bzw. diskutiert werden. Ein Beispiel ist etwa Stefan Jeuks Kritik am Einsatz „psychometrischer Sprachtests, Screenings und normierter Sprachstandserhebungsverfahren“ bei mehrsprachigen Kindern (Jeuk 2019: 178). Jeuk gibt sich als Vertreter eines kultursoziologisch geprägten Inklusionsverständnisses zu erkennen, dessen ontologische Prämisse lautet, „dass Differenz bzw. Heterogenität sozial konstruiert und kulturell hervorgebracht“ wird (ebd.: 187). Aus dieser Prämisse leitet Jeuk die Forderung ab, im Sinne von Inklusion auf entsprechende Praxen der Hervorbringung von Differenz zu verzichten bzw. sie zu transformieren. Ein Beispiel für die schulische Konstruktion von Differenz sind die besagten Verfahren der Sprachstandsdiagnostik, die auf die „Zuweisung eines Förderorts oder auf Ressourcenzuweisung ausgerichtet“ sind (ebd.: 178), sofern sie „unreflektiert die Altersnormen der Schüler, die mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen, zu Grunde“ legen (ebd.: 187). Durch diese Praxis wird eine Gruppe der Normalen* und eine Gruppe der (hinsichtlich ihrer sprachlichen Entwicklung) Anderen*, Förderbedürftigen, konstruiert. Dies widerspreche insofern der Inklusion (ebd.), als es dabei „letztlich [...] stets um die Festschreibung von Differenz“ gehe (ebd.: 178). Demgegenüber plädiert Jeuk für eine diagnostische Praxis, die nicht auf Selektion zielt, sondern „auf die individuelle Förderung des Schülers“ (ebd.), so dass Differenz nicht reproduziert, sondern destabilisiert wird. Die Eignung bzw. Nichteignung konkreter diagnostischer Maßnahmen für den inklusiven Unterricht kann im Zusammenhang mit diesem Typus der Begriffsexplikation also unter Bezugnahme auf die zuvor transparent gemachten ontologischen Vorannahmen begründet werden.

2.5 Keine Begriffsexplikation

Dass ein theoretisch fundierter Vergleich verschiedener Beiträge zu einer inklusionsorientierten Deutschdidaktik sinnvoll wäre, unterstreicht das Vorwort zum *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Die Herausgeber:innen betonen dort zunächst, dass

[d]er Inklusionsbegriff [...] derart widersprüchlich, umfassend und komplex [ist], dass es nicht der Anspruch dieses Handbuchs sein soll, eine ihm zugrundeliegende homogene Definition (vorab) festzulegen. Ein solches Vorgehen würde den Blick auf die Diskurslage verfälschen, die in ihrer Vielschichtigkeit und Polarität abgebildet werden soll. (Hochstadt/Olsen 2019b: 8)

Es gehe vielmehr darum zu zeigen, dass „im Zusammenhang mit dem Inklusionsbegriff [...] widersprüchliche Positionen aufeinandertreffen und diese nicht immer auflösbar sind“ (ebd.). Tatsächlich zeigt die Zusammenstellung der Beiträge sehr eindrücklich, wie verschieden und zum Teil unvereinbar die Inklusionsverständnisse der Autor:innen sind. Bemerkenswert ist allerdings, dass dieser Eindruck nicht durch die fachdidaktischen Beiträge des Handbuchs entsteht, da dort eine inklusionstheoretische Positionierung weitgehend vermieden wird. Die im Vorwort angekündigten „[w]idersprüchliche[n] Positionen“ (ebd.) mit Blick darauf, was unter Inklusion verstanden wird, sind vor allem im ersten Teil des Handbuchs unter der Überschrift „Pädagogische Perspektiven“ zu finden. Keine:r der Autor:innen der hier versammelten Beiträge ist Deutschdidaktiker:in. In Teil 2 („Spannungsfelder“) und Teil 3 („Fachdidaktische Überlegungen“) hingegen ist kaum ein Ringen um die Beantwortung der Frage zu entdecken,

wie Inklusion deutschdidaktisch konzeptualisiert werden könnte.¹⁵ Viele Autor:innen sind auffallend zurückhaltend, wenn es darum geht, die eigene Position offenzulegen. Häufig werden konsensuale Aspekte (Bezug auf die UN-Behindertenrechtskonvention oder einen weiten Inklusionsbegriff) genutzt, in einigen Beiträgen unterbleibt eine Explikation des Inklusionsbegriffes gänzlich. So fällt es schwer, die einzelnen Beiträge inklusionstheoretisch aufeinander zu beziehen, und die von Christoph Bräuer und Maja Wiprächtiger-Geppert im selben Band konstatierte „weitgehend ausstehende inklusionsdidaktische Theorieentwicklung“ (Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019: 209) wird besonders auffällig. Über die Gründe dafür, dass der Inklusionsbegriff auch innerhalb der Deutschdidaktik „nicht selten ohne terminologische Anstrengungen“ benutzt wird (Pompe 2016: 33), kann nur spekuliert werden. Möglicherweise aber ist diese Zurückhaltung unter anderem darauf zurückzuführen, dass ein metatheoretischer Rahmen für die inklusionstheoretische (Selbst-)Verortung fehlt, der für alle Akteur:innen anschlussfähig ist. Im Folgenden soll gezeigt werden, inwiefern die Theorie der trilemmatischen Inklusion ein geeigneter Referenzrahmen für eine inklusionstheoretisch fundierte Form der Begriffsexplikation sein könnte, welche eine Zusammenschau und Verknüpfung deutschdidaktischer Forschungsbeiträge erleichtern würde.

3 Theorie der trilemmatischen Inklusion

Die Theorie der trilemmatischen Inklusion ist eine Metatheorie. Sie soll einen „Überblick über die Verständnisse, Definitionen und Theoriezugänge zu Inklusion“ (Boger 2019a: 10) ermöglichen und Orientierung schaffen (vgl. ebd.: 55). Die Grenzen dieser Theorie sind durch ein bestimmtes Grundverständnis von Inklusion gezogen: Inklusion als politische Praxis ist ein Ensemble von Antidiskriminierungsstrategien. Inklusion als Ziel oder Idealzustand ist dementsprechend „synonym zu Differenzgerechtigkeit (oder ex negativo: Nicht-Diskriminierung/Diskriminierungsfreiheit)“ (Boger 2017: o. S.). Politische, pädagogische und didaktische Positionen und Agenden, die sich zwar inklusiv nennen, aber – wie das oben erwähnte bildungsstatistische Verständnis von Inklusion als Platzierungsphänomen – nicht auf Antidiskriminierung zielen, können demnach von der Theorie der trilemmatischen Inklusion nicht erfasst werden (vgl. Boger 2019a: III). Entsprechend dem in der Deutschdidaktik verbreiteten weiten Inklusionsverständnis bezieht sich Inklusion bei Boger nicht auf eine bestimmte Differenzkategorie. Sie bezeichnet Inklusion daher auch als „*Vereinigungszeichen* sexismus-, rassismus-, ableismus- und klassismuskritischer Theoriebildung“ (Boger 2017: o. S.; Hervorh. i. O.).

Das Trilemma-Projekt versteht sich nun als Einladung,

mit den beiden Grundfragen ‚Was ist Diskriminierung?‘ und ‚Was ist Inklusion?‘ noch einmal [...] *von vorne anzufangen ohne etwas Neues zu erschaffen*. Stattdessen konzentriert es sich darauf, den vorhanden [sic] Reichtum an Gedanken, Perspektiven, Widerstandsformen und Argumentationslinien zu vernetzen. (Boger 2019a: XII; Kursivierung i. O.)

Die Methode, die Boger für diese produktive Vernetzung wählt, ist die der Kartografierung durch Rhizombildung nach Gilles Deleuze und Félix Guattari (1977a, 1977b):¹⁶

Kartographieren wird dabei verstanden als eine sozialwissenschaftliche Methode zur Generierung einer Systematik der Positionierungen und Bewegungen in einem Themenfeld. Sie lässt sich insofern den diskursanalytischen Methoden zuordnen, als dass ihr Ziel darin besteht,

¹⁵ Der Beitrag von Bräuer und Wiprächtiger-Geppert (2019), aus dem ich bereits eingangs zitiert habe, stellt hier eine der wenigen Ausnahmen dar.

¹⁶ Eine systematische und detaillierte Darstellung der Methode der Rhizombildung sowie ihrer Verknüpfung mit der Teilmethode der Grounded Theory, die der empirischen Begründung der Theorie der trilemmatischen Inklusion diene, kann in Bogers Methodenband (Boger 2019a) nachgelesen werden: <https://www.edition-assemblage.de/buecher/trilemma-methodenteil/>.

Überblick über einen Diskurs mitsamt seiner Schwerpunkte und Streitlinien zu erlangen. Im Vergleich zu anderen Methoden der Systematisierung von Diskurslinien arbeitet die Karte aber nicht historisch (wie z. B. ideengeschichtliche oder wissenschaftshistorische Zusammenstellungen), sondern topographisch. (Boger 2019a: 5)

Dank ihres dezidiert ahistorischen Charakters erlaubt es Bogers Karte, die zeitliche Distanz zwischen verschiedenen Positionierungen innerhalb des Diskursfeldes auszublenken und so die systematischen Bezüge zwischen ihnen sichtbar bzw. sichtbarer zu machen.

Für die hier vorgeschlagene Applikation der Theorie der trilemmatischen Inklusion auf die Deutschdidaktik ergibt sich daraus, dass beispielsweise Ansätze der geschlechtergerechten Literaturdidaktik aus den 1980er Jahren als Beiträge zu einer inklusionsorientierten Deutschdidaktik diskutiert werden können. Und da die Karte nicht nach Differenzkategorien unterscheidet, kann die geschlechtergerechte Literaturdidaktik nicht nur zu neueren Ansätzen einer geschlechtersensiblen oder geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik in Beziehung gesetzt werden, sondern z. B. auch zu rassismuskritischen oder ableismuskritischen Ansätzen.

In ihrer Topologie des Inklusionsdiskurses identifiziert Boger drei politische Einsatzpunkte: Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion. Die drei Einsatzpunkte entsprechen drei empirisch rekonstruierten „Grundformen des Begehrens diskriminierter Subjekte“ (Boger 2019a: I)¹⁷ und markieren auf Subjektebene, im Bereich der politischen Bewegungen sowie in der Theoriebildung verschiedene Möglichkeiten eines nichtaffirmativen Umgangs mit Diskriminierung. Da alle drei Grundformen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung von Menschen artikuliert werden, die negativ von Diskriminierung betroffen sind, sind auch alle drei entsprechenden politischen Einsatzpunkte legitim und werden innerhalb der Theorie der trilemmatischen Inklusion nicht hierarchisiert.

Empowerment umfasst „sämtliche Forderungen und Wünsche, die darauf zielen, seiner selbst bemächtigt zu sein [sic!]“ (Boger 2015: 52). Politisches Bewusstsein und daraus abgeleitete Forderungen sind damit ebenso gemeint wie der Wunsch nach einem positiven Selbstbild und persönlicher Autonomie (vgl. ebd.). Aus der Perspektive der jeweils privilegierten Position geht es bei diesem Aspekt von Antidiskriminierung „um die Fähigkeit, sich mit den Betroffenen solidarisch zu zeigen, zu lernen nicht nur für die eigenen, sondern auch für die Rechte der Anderen einzustehen“ (ebd.). Dies erfordert eine Aufmerksamkeit für Diskriminierungsprozesse, was wiederum an das Reflektieren der eigenen Privilegien geknüpft ist (vgl. ebd.).

Normalisierung umfasst „sämtliche Forderungen und Wünsche, die darauf zielen [...], ‚ganz normal behandelt‘ zu werden und/oder die gleichen Rechte, Möglichkeiten, Pflichten, Privilegien zu haben wie die Normalen auch“ (ebd.: 52f.). Dabei betont Boger, dass Normalisierung trotz der Probleme, die mit sozialen Konstruktionen des Normalen* verbunden sind, „neben der repressiven immer auch eine ermöglichende Seite“ hat (ebd.: 53), weshalb „Inklusion ohne solche Normalisierungen nicht gelingen“ könnte (ebd.).

Dekonstruktion schließlich umfasst „sämtliche Forderungen und Wünsche, die darauf zielen, die Konstruktionen, die die Welt in binäre Codes teilen, zu erodieren [...] oder mindestens zu irritieren oder zu flexibilisieren“ (ebd.), um Formen symbolischer Gewalt, die mit diesen binären Kategorisierungen

¹⁷ Empirisches Fundament der Theorie der trilemmatischen Inklusion ist eine Grounded-Theory-Analyse. Ausgewertet wurden biografische Interviews, aber auch wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Publikationen zu Inklusion im Sinne von Antidiskriminierung. Mittels Kartografierung durch Rhizombildung identifiziert Boger „drei Knotenpunkte, an denen sich das Begehren, nicht diskriminiert zu werden, regelhaft verdichtet. Diese sind die Einsatzpunkte inklusiver/anti-diskriminierender Bewegungen“ (Boger 2019a: I).

verbunden sind, entgegenzuwirken (ebd.). Boger weist explizit darauf hin, dass Dekonstruktion sich „nicht exklusiv [auf] die französische Schule [...] (Derrida, Butler, Spivak etc.)“ bezieht, sondern auf „alle Anliegen, der dichotomisierenden Symbolpolitik und der ihr inhärenten symbolischen Gewalt entgegenzuwirken“ (ebd.).

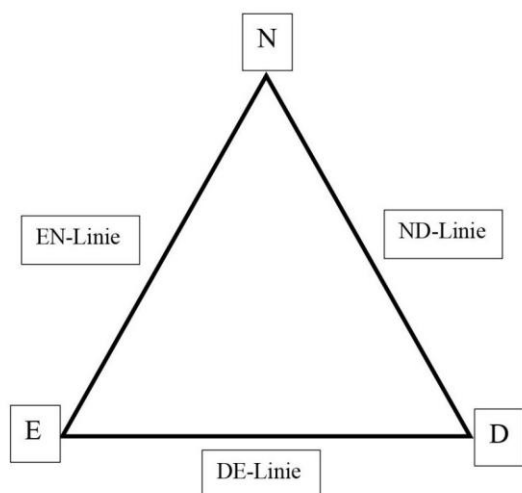


Abb. 1: vereinfachte Grafik in Anlehnung an Boger 2017: o. S.

Die zentrale These Bogers lautet nun, dass sich das Verhältnis dieser drei Einsatzpunkte zueinander logisch als Trilemma beschreiben lässt: Jeweils zwei Einsatzpunkte sind (logisch) miteinander vereinbar, der jeweils dritte ist (logisch) ausgeschlossen und wird unterdrückt. Grund dafür ist, dass Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion auf jeweils unterschiedlichen Ontologien von Andersheit*/Differenz beruhen. So basiert z. B. der Empowerment-Ansatz auf einer „realistischen Ontologie, die es ermöglicht, Menschen *als* unterdrückte Subjekte und somit *als* Andere* anzuerkennen“ (Boger 2019a: II f.; Hervorh. i. O.). Der Normalisierungsansatz basiert auf der „Übernahme der normalisierten Ordnungskategorien“ (ebd.: III), die zwar eine Unterscheidung bzw. Unterscheidbarkeit zwischen den Normalen* und den Anderen* impliziert, dabei aber auf die Normalisierung der Anderen* abzielt. Dekonstruktion schließlich beruht auf „verschiedenen Variationen nominalistischer (z. B. radikal konstruktivistischer) Ontologien, die es [...] ermöglichen, das Bild von Andersheit* zu verschieben“ (ebd.). Verbindet man die drei Einsatzpunkte wie in der Grafik (vgl. Abb. 1) zu einem Dreieck, ergeben sich drei Verbindungslinien (ND, DE und EN), die jeweils für drei unterschiedliche Paradigmen stehen. Jedes der Paradigmen impliziert eine andere Antwort auf die Frage ‚Was ist Inklusion/Antidiskriminierung?‘ (vgl. Boger 2019a: XII). Jedes Paradigma berücksichtigt zwei der Einsatzpunkte, negiert aber die jeweils dritte Form des Begehrens nach Nichtdiskriminierung. Bogers Karte ermöglicht daher nicht nur eine ontologisch fundierte, inklusionstheoretische Verortung einzelner Ansätze innerhalb der vielfältigen Landschaft diskriminierungskritischer Deutschdidaktik, sondern auch die Identifikation des jeweils ausgeschlossenen politischen Einsatzpunktes.

4 Inklusionstheoretische Bezüge herstellen: antidiskriminierende Deutschdidaktik(en) im Vergleich

Im Folgenden möchte ich anhand zweier Publikationen zeigen, wie die Theorie der trilemmatischen Inklusion zu einer stärkeren Theoretisierung und zu einer produktiven Auseinandersetzung mit verschiedenen inklusionstheoretischen Positionen innerhalb der Deutschdidaktik beitragen könnte. Vorab sei betont, dass Bogers Karte nur die Verortung von Aussagen, nicht aber von Personen erlaubt (vgl. Boger 2017: o. S.).¹⁸ Wenn ich also im Folgenden aus den Publikationen dreier Deutschdidaktiker:innen zitiere und auf der Grundlage einzelner Aussagen eine Zuordnung zu einem bestimmten Paradigma vornehme, so geht es darum zu zeigen, wie das Trilemma bei der Lektüre von Publikationen zu Inklusion und Antidiskriminierung als Reflexionsinstrument genutzt werden kann.¹⁹

4.1 Diskriminierungssensible Dechiffrierung (Kißling 2022)

Ich beginne mit einem neueren Ansatz aus dem Bereich der diskriminierungskritischen Deutschdidaktik, nämlich der Dechiffrierung kulturhistorischen Wesens nach Magdalena Kißling. Die hier untersuchte Publikation ist einem zentralen Problem bzw. Problemkomplex auf der Agenda einer inklusionsorientierten Deutschdidaktik gewidmet, ohne sich dabei selbst expressis verbis als inklusionsorientiert zu verorten: Es geht um die Frage nach dem Umgang mit potenziell verletzender (in diesem Fall: rassistischer) Sprache und diskriminierungsrelevanten Stereotypen und Topoi in literarischen Texten. Eine konkrete Frage, die diesen Problemkomplex mitkonstituiert, ist die, ob literarische Texte, die rassistische Sprache und Argumentationsmuster enthalten, überhaupt verpflichtende Schullektüre sein sollten – und, wenn ja, wie mit den aus diskriminierungskritischer Sicht problematischen Wörtern und Topoi umzugehen sei. Unter Rückgriff auf Butlers Konzept der Resignifizierung geht Kißling davon aus,

dass potenziell verletzende Wörter [im Literaturunterricht etwa das Z-Wort in Goethes *Götz von Berlichingen*] gerade nicht zu vermeiden oder kosmetisch zu kaschieren, sondern kontraintuitiv zu explizieren sind – und zwar in einer dechiffrierenden Weise. Denn [...] antidiskriminierende Sprachbewusstheit gelingt gerade nicht über ein sprachliches Verbot. Eine Loslösung des Wortes vom verletzenden Gehalt vollzieht sich erst über eine systematische Aufarbeitung der im Wort verankerten Zitationskette. (Kißling 2022: 47)

Im Zusammenhang mit der Lektüre literarischer Texte im Unterricht ist dabei entscheidend, ob die Texte stereotypes, rassistisches Wissen affirmieren und ungebrochen tradieren oder ob Wörter mit Verletzungspotenzial dazu genutzt werden, die „Alltagserfahrung, über Sprache herabgesetzt und als anders konstruiert zu werden“, literarisch zu artikulieren (ebd.: 37) und dadurch kritisierbar zu machen. Es geht also darum, dass „die potenziell gewaltvollen Wörter in textseitiger Perspektive in ihren Szenen- und Werkkontext gesetzt und ihre Funktions- und Wirkungsweise geprüft“ werden (ebd.).

Innerhalb des Trilemmas der Inklusion kann die diskriminierungskritische Dechiffrierung im Paradigma DE verortet werden: Dekonstruktion ist hier insofern einer der erkennbaren Einsatzpunkte, als die Dechiffrierung diejenigen binären und hierarchisierenden Semantiken aufdeckt, die beispielsweise der sozialen Konstruktion von Sinti:zze und Rom:nja als ‚Z*‘ und somit als inferiore Andere* zu Grunde liegen. Das Bewusstsein darum, wie Wörter, Wendungen oder Topoi auf dem Wege ihrer Wiederholung (nicht zuletzt in literarischen Werken) eine rassistische Aufladung erfahren haben, soll verhindern, das kulturelle Wissen über ‚Z*‘ „als normal und banal zu tradieren“ (ebd.: 39). Stattdessen wird dieses

¹⁸ Wie Boger ausführt, bleiben manche Menschen einem bestimmten Paradigma weitgehend treu, während andere diesbezüglich sehr flexibel oder auch unentschieden sind und zwischen zwei oder drei Paradigmen hin- und herwechseln (vgl. Boger 2019b: 25).

¹⁹ Vgl. aus sonderpädagogischer Perspektive Grummt 2019: 25.

Wissen in seiner Gebundenheit an konkrete Verwendungskontexte und gesellschaftliche Positionierungen erkennbar und hinterfragbar.

Doch die Dechiffrierung soll auch Empowerment ermöglichen: zum einen, indem sie auf das Verletzungspotenzial rassistischer Wörter und Topoi aufmerksam (vgl. ebd.: 41) und die Diskriminierungserfahrungen bestimmter Gruppen überhaupt erst artikulierbar macht; zum anderen, indem sie zumindest dem Anspruch nach nicht nur „eine koloniale Sprachmacht“ freilegt (ebd.: 45), sondern auch eine Subversion ermöglichende „Gegenmacht“ (ebd.), wenn „im Moment der Wiederholung und systematischen Aufarbeitung der im Wort verankerten Zitationskette eine Loslösung vom verletzenden Gehalt gelingt“ (ebd.).

Diese Verortung der diskriminierungskritischen Dechiffrierung innerhalb des DE-Paradigmas ermöglicht nun auch, den blinden Fleck, also das unterdrückte Begehren nach Nichtdiskriminierung, zu identifizieren: Es ist der Wunsch nach Normalisierung, der hier – logisch notwendig – ausgeblendet wird: Das Bedürfnis von Schüler:innen of Colour nach Teilhabe an einer – *weißen* – Normalität* kann hier nicht berücksichtigt werden. Schließlich zielt der Ansatz darauf ab, das Bewusstsein für rassistisch diskriminierenden Sprachgebrauch zu schärfen (vgl. ebd.: 47). Lernende, die in ihrem Alltag mit sprachlich vermittelter, rassistischer Diskriminierung konfrontiert sind, können diesen Teil ihrer Lebensrealität in einem nach den Vorschlägen Kißlings gestalteten Unterrichtsetting wohl kaum ausblenden. „[S]ein Anderssein zu vergessen“ (Boger 2015: 56) und sich als normale:r* Deutsche:r, Jugendliche:r etc. wahrzunehmen, ist hier keine Option.

4.2 Geschlechterreflektierende Deutschdidaktik (Bieker/Schindler 2020, 2021)

Vergleichen wir nun die antirassistische Sprachkritik Kißlings mit einem anderen diskriminierungskritischen Ansatz, nämlich mit der geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik, wie sie Nadine Bieker und Kirsten Schindler vertreten. Dass Kißlings Überlegungen ihren Ausgang von rassistischer Diskriminierung nehmen, diejenigen Biekers und Schindlers hingegen von geschlechtsbezogener Diskriminierung, ist kein Hindernis für einen Inklusionstheoretischen Vergleich, weil die Theorie der trilemmatischen Inklusion auch differenzkategorieübergreifende Vergleiche ermöglicht. Ein weiterer Unterschied zu Kißlings Text besteht darin, dass ein Bezug zum Inklusionsdiskurs *expressis verbis* hergestellt wird: Die beiden untersuchten Beiträge (Bieker/Schindler 2020 und Bieker/Schindler 2021) stellen theoretisches Wissen und methodisch-didaktische Anregungen bereit, um „ein inklusives, d. h. in diesem Falle alle Geschlechter reflektierendes Arbeiten“ innerhalb des Deutschunterrichts zu ermöglichen (Bieker/Schindler 2020: 148). Trotz der beiden genannten Unterschiede erscheint eine Gegenüberstellung von geschlechterreflektierender Deutschdidaktik nach Bieker/Schindler und diskriminierungskritischer Dechiffrierung nach Kißling naheliegend und auch interessant, weil beide Ansätze dezidiert integrativ sind, insofern sie Sprachanalyse und -reflexion mit literarischem Lernen verbinden. Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden Ansätze besteht darin, dass sie sich beide auf Dimension 2 eines inklusiven Unterrichts beziehen. Es geht also um die Thematisierung von Inklusion und Exklusion im Unterricht mit dem Ziel, diskriminierende gesellschaftliche Strukturen zu subvertieren.

Ausgangspunkt der geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik ist, dass durch „sprachliche Diskriminierung [...] Geschlechterungerechtigkeiten in der sozialen Wirklichkeit perpetuiert und reproduziert“ werden (ebd.: 142). Ein zentrales Ziel der geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik besteht in der Vermittlung von Wissen „darüber, wie Sprache die Kategorie Geschlecht konstituiert und beeinflusst“, um auf dieser Basis geschlechtsbezogene „Kategorisierungen aufzubrechen“ (ebd.: 136). Neben einzelnen Begriffen (z. B. Junge oder Mädchen) soll übergreifend auch Heteronormativität dekonstruiert werden: Die Sprachreflexion zielt auf die Ent-Deckung (Aufdeckung) jener „[h]egemoniale[n]

Normalisierungen, die gesellschaftlich tief verankert einer heteronormativen Matrix folgen“ (ebd.), die „Heteronormativität der Sprache“ wird auf diesem Wege „offengelegt, [...] dekonstruiert“ (ebd.: 144). Wie bei Kißling ist hier eine konstruktivistische Ontologie von Differenz bzw. Andersheit* deutlich erkennbar. Und wie die dechiffrierende Sprachkritik Kißlings zielt auch die geschlechterreflektierende Deutschdidaktik auf Dekonstruktion im Sinne der Destabilisierung dominanter, binär organisierter Wahrnehmungsweisen, Hierarchisierungen und Argumentationsmuster (vgl. Boger 2015: 53).

Ein entscheidender Unterschied zu Kißling besteht allerdings darin, dass der zweite Einsatzpunkt der geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik nicht Empowerment ist, sondern Normalisierung. Eine transnormalistische Position zwischen Dekonstruktion und Normalisierung (vgl. ebd. 56) ist bei Bieker und Schindler vor allem dort zu erkennen, wo es um die Auswahl von geeigneten Texten geht für den geschlechterreflektierenden Deutschunterricht: Empfohlen wird etwa Lara Schützsacks Roman *Sonne, Moon und Sterne* (2019). Dieser Text greift zwar explizit auf geschlechtsbezogene Normalitätsvorstellungen zurück, weist aber mit literarästhetischen Mitteln auf die Möglichkeit der Erweiterung des Normalfeldes hin (vgl. Boger 2015: 56): Der Protagonistin (sic!) Gustav, so Bieker und Schindler, gelinge es, „sich, zwar nicht ohne des vermeintlichen Normverstoßes gewiss zu sein, von jenen Normen ein Stück weit zu befreien und die Grenzen dessen, was es heißt, einer bestimmten Geschlechterrolle zu entsprechen, zu verschieben“ (Bieker/Schindler 2020: 147). Literarische Texte wie *Sonne, Moon und Sterne* oder der ebenfalls empfohlene Roman *Dieser wilde Ozean, den wir Leben nennen* von Elisabeth Steinkellner (2018) werden für eine geschlechterreflektierende Deutschdidaktik auch darum als geeignet erachtet, weil in ihnen „das Menschsein im Vordergrund steht und nicht das jeweilige Geschlecht“ (Bieker/Schindler 2021: 216). Diese Formulierung weist starke Ähnlichkeit mit Bogers Charakterisierung inklusiver Räume im Sinne des ND-Paradigmas auf: Deren antidiskriminierendes Potenzial besteht darin, „die Erfahrung zu ermöglichen, ganz selbstverständlich als Mensch – ohne Label – Teil einer menschlichen Gemeinschaft zu sein. Sie erlauben es, sein Anderssein zu vergessen, indem sie einen barrierefreien, diskriminierungsfreien Raum erzeugen, der die Differenzkategorien verblassen lässt“ (Boger 2015: 56).

Auch im Falle der geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik nach Bieker und Schindler ermöglicht eine Verortung unter Rückgriff auf Bogers Metatheorie die Identifikation des blinden Flecks: Das unterdrückte oder zumindest ausgeblendete Begehren nach Nichtdiskriminierung ist das nach Empowerment. Die (literarische oder unterrichtliche) Thematisierung geschlechtsbezogener Exklusionspraxen etwa steht hier nicht im Mittelpunkt, so dass Empowerment im Sinne der „Fähigkeit, sich mit den Betroffenen solidarisch zu zeigen“ (ebd.: 52), (eher) nicht gefördert wird. Und für diejenigen, die in einer heteronormativ strukturierten gesellschaftlichen Ordnung Ausgrenzung erfahren, bietet der Unterricht wenig Anlass, im Sinne eines identitätsorientierten Literaturunterrichts an einem geschlechtsbezogenen „positive[n] Selbstbild“ (ebd.) zu arbeiten – schließlich geht es innerhalb des ND-Paradigmas nicht darum, sein Anderssein* positiv zu bewerten, sondern darum, „sein Anderssein zu vergessen“ (ebd.: 56).

5 Deutschdidaktisches Potenzial der Theorie der trilemmatischen Inklusion

In der Einleitung wurde die These aufgestellt, dass durch den Bezug auf die Theorie der trilemmatischen Inklusion als metatheoretischen Referenzrahmen unterschiedliche Positionen und Publikationen einer diskriminierungskritischen Deutschdidaktik auf produktive Weise zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Abschließend soll nun konkretisiert werden, worin genau das Potenzial der inklusionstheoretisch fundierten Verortung diskriminierungskritischer deutschdidaktischer Ansätze,

wie sie in Teil 4 beispielhaft vorgenommen wurde, besteht – und inwiefern die Unterscheidung zweier Dimensionen inklusiven Unterrichts (vgl. Abschnitt 1) eine wichtige Ergänzung zu Bogers Kartografieung des Inklusionsdiskurses darstellt.

5.1 Inklusionstheoretische Beschreibung: Potenziale und blinde Flecken antidiskriminierender Ansätze erkennen und kommunizieren

Die Verortung der Ansätze von Kißling und Bieker/Schindler auf Bogers Karte inklusionstheoretischer Positionen erfolgte nicht allein positiv, also durch Zuordnung zu einem der drei Inklusionsparadigmen, sondern auch ex negativo durch Identifikation des jeweils negierten Einsatzpunktes. Durch diese Verortung, die immer einen interpretativen Akt darstellt, werden nicht nur die Potenziale, sondern auch die Ausschlüsse konkreter deutschdidaktischer Positionen im Hinblick auf Antidiskriminierung sichtbar. Dass diese Ausschlüsse – unter Anerkennung der Theorie der trilemmatischen Inklusion – als logisch notwendig erscheinen, wirkt sich dabei auf die Ansprüche aus, die an deutschdidaktische Ansätze zur Realisierung von Inklusion gestellt werden können: Kein Ansatz kann alles (d. h. Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion) leisten. Daher ist es nicht sinnvoll, die Nichtberücksichtigung einer der drei Formen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung als Beleg für den defizitären Charakter eines didaktischen Ansatzes oder einer Methode zu deuten. Dies muss beim kritischen Blick auf eigene und fremde Positionen und Argumentationen unbedingt berücksichtigt werden. Wenngleich die durch konkrete Antidiskriminierungsmaßnahmen implizierten blinden Flecke prinzipiell nicht zu vermeiden sind, betont Boger doch, wie wichtig es ist, „zu verstehen, *welchen* Ansprüchen von Betroffenen man gerecht wird und *welchen nicht*“ (Boger 2017: o. S.; Hervorh. i. O.). Entscheidend ist also, dass die jeweils nicht adressierten Formen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung reflektiert und kommuniziert werden. Das Trilemma der Inklusion könnte eine wissenschaftliche Kommunikation innerhalb der Deutschdidaktik befördern, in der Forschende nicht nur ihr jeweiliges Verständnis von Inklusion, sondern auch die dadurch implizierten diskriminierungstheoretischen Ausschlüsse auf eine systematische Weise reflektieren und für andere transparent machen, ohne dadurch die Leistungsfähigkeit ihrer Ansätze in Abrede zu stellen.

Eine zweidimensionale Konzeptualisierung inklusiven Deutschunterrichts, wie sie im Einleitungskapitel vorgeschlagen wurde, kann Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion als analytisch-deskriptiven Bezugsrahmen sinnvoll ergänzen. Denn ob ‚inklusive‘ sich auf die Gestaltung eines (möglichst) diskriminierungsfreien Unterrichts (Dimension 1), auf die kritische Thematisierung von Diskriminierung im Unterricht (Dimension 2) oder aber auf beide Dimensionen bezieht, ist von großer Bedeutung, wenn es darum geht, unterschiedliche Publikationen und Positionierungen systematisch einzuordnen und auf ihre Potenziale zu befragen. Wie bereits erwähnt besteht eine Gemeinsamkeit der beiden untersuchten Ansätze von Kißling und Bieker/Schindler darin, dass sie sich ausschließlich auf Dimension 2 beziehen. Die interessante Frage, ob und ggf. wie diskriminierungskritische Dechiffrierung oder geschlechterreflektierende Deutschdidaktik im Sinne von Dimension 1 so konzipiert und unterrichtspraktisch gestaltet werden können, dass unterschiedliche Lernausgangslagen (z. B. auch Schüler:innen mit eingeschränkten Kompetenzen im Bereich verbaler Kommunikation) Berücksichtigung finden, wird nicht gestellt. Wie bei der Verortung innerhalb des Trilemmas der Inklusion ergibt sich auch aus dieser Einordnung der beiden Ansätze innerhalb der beiden Dimensionen inklusiven Deutschunterrichts noch keine Bewertung. Doch sie kann ebenfalls dazu beitragen, blinde Flecke zu beschreiben und, davon ausgehend, weiterführende Forschungsfragen zu generieren.

5.2 Zusammenschau verschiedener deutschdidaktischer Ansätze: Anknüpfungspunkte und Spannungslinien verdeutlichen

Ausgangspunkt meiner Überlegungen zu einer stärkeren Theoretisierung des deutschdidaktischen Inklusionsdiskurses war die Prämisse, dass die faktische Pluralität der verwendeten Inklusionsbegriffe nur dann produktiv gemacht werden kann, wenn verschiedene Konzeptualisierungen von Inklusion systematisch aufeinander bezogen werden können. Wie die vergleichende Analyse von Kißling und Bieker/Schindler gezeigt hat, stellt die Theorie der trilemmatischen Inklusion einen geeigneten Bezugsrahmen dar, um deutschdidaktische Ansätze nicht nur inklusionstheoretisch zu beschreiben, sondern darüber hinaus auch systematisch zueinander in Beziehung zu setzen: Mit ihrer Hilfe lassen sich Unterschiede, Anknüpfungspunkte und zentrale Spannungslinien zwischen inklusionsorientierten und diskriminierungskritischen Deutschdidaktiken deskriptiv erfassen, die durch gängige Begriffsexplikationen (etwa unter Bezugnahme auf die Opposition enger versus weiter Inklusionsbegriff) nicht zu fassen sind. Dies geschieht im Rekurs auf unterschiedliche Ontologien von Andersheit* – und unabhängig von der jeweils fokussierten Differenzkategorie. Die Theorie ist darüber hinaus auch mit Blick auf spezifisch deutschdidaktische Ordnungskategorien polyvalent: Sie lässt sich auf Beiträge aus der Sprach-, Literatur- oder Mediendidaktik applizieren und ist in ihrer Anwendung nicht auf einen Kompetenzbereich oder bestimmte methodische Konkretisierungen von Antidiskriminierung beschränkt. Dadurch ergeben sich Möglichkeiten eines engeren Austausches und einer stärkeren Verknüpfung von Forschungsergebnissen auch innerhalb bislang wenig verbundener Bereiche der Deutschdidaktik. Dank ihres systematisch-ahistorischen Charakters erlaubt es Bogers Kartografierung des Inklusionsdiskurses zudem, die zeitliche Distanz zwischen neueren und älteren diskriminierungskritischen Beiträgen gezielt auszublenden und sie mit Blick auf die jeweils in Anschlag gebrachte Ontologie des Andererseits* aufeinander zu beziehen. Durch die Analyse der jeweiligen inklusionstheoretischen Prämissen können dabei – im historischen wie im systematischen Vergleich – nicht nur Spannungslinien zwischen konkreten Ansätzen herausgearbeitet werden, die oftmals ohnehin ins Auge fallen, sondern es kann im Falle widerstreitender Positionen auch gezielt nach Anknüpfungspunkten gefragt werden: Wenn z. B. Heidi Rösch dafür plädiert, dass Kinder beim Lesen keinen „Umweg über die Entschlüsselung von Negativ-Syndromen gehen (müssen), sondern mit Werken konfrontiert werden, die egalitäre Differenz leben, Diskriminierung überwinden, Diversität als Standard zeigen und Hybridität als Normalität inszenieren“ (Rösch 2013: 30), dann steht dies offensichtlich im Widerspruch zur diskriminierungskritischen Dechiffrierung im Sinne Kißlings. Der Bezug auf das Trilemma der Inklusion ermöglicht es nicht nur, diesen Widerspruch inklusionstheoretisch zu fassen, sondern auch, den politischen Einsatzpunkt zu bestimmen, der beiden Ansätzen gemeinsam ist. So kann gezielt nach Verknüpfungsmöglichkeiten bzw. Übergängen zwischen beiden Positionierungen gesucht werden. Last, but not least erleichtert es der Bezug auf die trilemmatische Struktur von Inklusion, Anschlussmöglichkeiten und Kooperationspotenziale einer diskriminierungskritischen Deutschdidaktik auch über die Fachgrenzen hinaus zu identifizieren.

6 Fazit

Es ging darum zu zeigen, wie die Theorie der trilemmatischen Inklusion als produktives Reflexionsinstrument für die Weiterentwicklung einer inklusionsorientierten und diskriminierungskritischen Deutschdidaktik genutzt werden könnte.²⁰ Einmal mehr sei betont, dass die Theorie hier als Analyseinstrument und Katalysator für die wissenschaftliche Kommunikation empfohlen wird, nicht hingegen als Grundlage für die Bewertung der Qualität deutschdidaktischer Publikationen. Das besondere Potenzial der Theorie der trilemmatischen Inklusion für die Deutschdidaktik liegt unter anderem darin, dass ihre Applikation gerade nicht an die Einnahme einer bestimmten theoretischen Position geknüpft ist. Es handelt sich schließlich um eine Metatheorie, die es ermöglicht, die Pluralität inklusionsorientierter, diskriminierungskritischer Deutschdidaktiken systematisch beschreibbar zu machen. „Weite Teile der Diskriminierungs- und Inklusionsforschung lesen und arbeiten aneinander vorbei“, so Boger (2019a: 7). Diese Beobachtung trifft bislang auch auf die Deutschdidaktik zu. „Statt einer neuen Theorie der Inklusion“ braucht es daher „eine Synthese der Zugänge“ (ebd.), die durch die Kartografierung erleichtert werden kann. Eine stärkere Theoretisierung des deutschdidaktischen Diskurses unter Bezugnahme auf Boger ginge daher keineswegs mit einer Vereinheitlichung der vorhandenen Konzeptualisierungen von Inklusion und Antidiskriminierung einher. Vielmehr entstünden neue Möglichkeiten der Zusammenschau und innovativen Verknüpfung innerhalb der bereits existierenden Vielfalt an theoretisch-konzeptuellen wie empirisch-rekonstruktiven Ansätzen.

Literatur

Quellen

- Boger, Mai-Anh: Homepage. <https://mai-anh-boger.de>. Abgerufen am: 04.02.2024.
 Schützsack, Lara (2019): Sonne, Moon und Sterne. Frankfurt am Main: Fischer Sauerländer.
 Steinkellner, Elisabeth (2020): Dieser wilde Ozean, den wir Leben nennen. Weinheim: Beltz.

Forschungsliteratur

- Anders, Petra/Riegert, Judith (2016): Professionalisierung durch Kooperation am Beispiel der Leseförderung im inklusiven Deutschunterricht. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. S. 303–322. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06883-2>
 Bieker, Nadine/Schindler, Kirsten (2020): Notwendigkeit, Potenziale und Umsetzungsmöglichkeiten einer geschlechterreflektierten Deutschdidaktik. In: k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung. 2 (2). S. 134–152. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.07>
 Bieker, Nadine/Schindler, Kirsten (2021): Sprache und Geschlecht – Ansätze einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik. In: Schurt, Verena/Dall’Armi, Julia von (Hg.): Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Bezüge zur Genderdiskussion. Wiesbaden: Springer. S. 205–217. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32251-9_16
 Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Essay No 5. 3., aktual. und erw. Aufl. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

²⁰ Eine weitere Anwendungsmöglichkeit speziell für die inklusionsorientierte Literaturdidaktik besteht darin, das Trilemma der Inklusion auf literarische Texte anzuwenden. Wie ich an anderer Stelle gezeigt habe (Leiß i. Dr.), lassen sich so nicht nur literarisch inszenierte Formen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung sichtbar machen, sondern auch blinde Flecke und textimmanente Widersprüche erhellen, was zu einer Pluralisierung von Lesarten führen kann.

- Bock, Bettina (2019): Inklusion – sprachdidaktisch. Überlegungen zu Begriff und Diskurs, Engführungen und Erweiterungen. In: *Didaktik Deutsch*. 24 (47). S. 28–43.
- Boger, Mai-Anh (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, Irmtraud (Hg.): *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 51–62.
- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: *Zeitschrift für Inklusion*. 11 (1). o. S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>
- Boger, Mai-Anh (2019a): Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographierung. Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken (Bd. 1). Münster: Edition assemblage (online).
- Boger, Mai-Anh (2019b): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: Edition assemblage.
- Brand, Tilman von (2016): Literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen – Eckpunkte einer inklusiven Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. S. 89–102. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06883-2>
- Brand, Tilman von (2018): Literatur inklusiv. In: *Praxis Deutsch*. 272. S. 4–13.
- Brand, Tilman von (2019): Literarisches Lernen. In: Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz. S. 225–241.
- Bräuer, Christoph/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2019): Literarische Erfahrung. In: Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz. S. 208–224.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: *Erziehungswissenschaft*. 26 (51). S. 33–41. <https://doi.org/10.25656/01:11569>
- Butler, Judith (2007): *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Dannecker, Wiebke (2020): *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hg.) (2022): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Bochum: RUB. <http://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Dederich, Markus (2006): Exklusion. In: Dederich, Markus/Greving, Heinrich/Mürner, Christian/Rödler, Peter (Hg.): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Gießen: Psychosozial. S. 11–27.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1977a): *Anti-Ödipus*. Berlin: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1977b): *Rhizom*. Berlin: Merve.
- Diehm, Isabell (2020): Differenz – die pädagogische Herausforderung in der Schule für alle Kinder. In: Skorsetz, Nina/Bonanati, Marina/Kucharz, Diemut (Hg.): *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Wiesbaden: Springer. S. 9–18. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7>
- Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hg.) (2016a): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06883-2>
- Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (2016b): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. In: dies. (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. S. 11–34. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06883-2>

- Fritzsche, Karl Peter (2017): Zur Begründung des Diskriminierungsverbots. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer. S. 3–23. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9>
- Gomolla, Mechthild (2016): Diskriminierung. In: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S. 73–89.
- Grosche, Michael/Lüke, Timo (2020): Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer Forschungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Inklusionsdiskurs. In: Gresch, Cornelia/Kuhl, Poldi/Grosche, Michael/Sälzer, Christine/Stanat, Petra (Hg.): Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen. Wiesbaden: Springer. S. 29–54. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_2
- Grummt, Marek (2019): Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2_2
- Gummich, Judy/Hinz, Andreas (2017): Inklusion – Strategie zur Realisierung von Menschenrechten. In: Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Seelze: Klett/Kallmayer. S. 16–30.
- Hennies, Johannes/Ritter, Michael (Hg.) (2014a): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach.
- Hennies, Johannes/Ritter, Michael (2014b). Zur Einführung: Deutschunterricht in der Inklusion. In: dies. (Hg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach. S. 7–17.
- Hinz, Andreas (2015): Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In: Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 68–84.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten / Un/doing Differences. The Contingency of Social Belonging. In: Zeitschrift für Soziologie. 43 (3). S. 170–191.
- Hochstadt, Christiane (2019): Sprachliche Vielfalt. In: Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz. S. 111–127.
- Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hg.) (2019a): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz.
- Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (2019b): Deutschunterricht und Inklusion. In: dies. (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz. S. 8–13.
- Jeuk, Stefan (2019): Sprachstandsdiagnostik und Inklusion? In: Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz. S. 177–189.
- Kißling, Magdalena (2022): Wortkritik als Aufgabenfeld einer diversitätssensiblen Literaturdidaktik. Das Verfahren der Dechiffrierung als ein Weg fachintegrativer Verankerung von Diversitätssensibilität. In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hg.): Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten. Bochum u. a.: SLLD. S. 35–50. <http://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Köbsell, Swantje (2016): Doing Dis_ability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu „Behinderten“ werden. In: Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta P. (Hg.): Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung. Heidelberg: Springer. S. 89–103. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14047-2>
- Leiß, Judith (2019): Was kennzeichnet inklusive Aufgaben? Eine Annäherung aus literaturdidaktischer Perspektive. In: Bräuer, Christoph/Kerner, Nora (Hg.): Aufgaben- und Lernkultur im

- Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 43–61. <https://doi.org/10.3726/b15561>
- Leiß, Judith (2020): „Normal ist der heilige Gral“. Dramatisierung und Entdramatisierung von Behinderung als sozialer Konstruktion in Sarah Crossans *Eins*. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre/Seidler, Andres/Glasenapp, Gabriele von (Hg.): Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven. Berlin u. a.: Peter Lang. S. 125–142. <https://doi.org/10.3726/b16067>
- Leiß, Judith (2022): Zum Potenzial von Universal Design for Learning für Unterrichtsentwicklung und Lehrer*innenbildung – theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und Ergebnisse einer Befragung zukünftiger Deutschlehrer*innen. In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hg.): Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Bochum u. a.: SLLD. S. 18–34. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Leiß, Judith (im Druck): „Ein bisschen Utopie, bitte“? Warum Bilderbücher zu Dis_Ability nicht in jeder Hinsicht ‚inklusiv‘ sein können – und es vielleicht auch nicht sein müssen. In: Kißling, Magdalena/Tönsing, Johanna (Hg.): Einfach Aussortieren? Machtaffirmierende Erzählwelten zwischen Zumutbarkeit und Verletzung in der literaturdidaktischen Diskussion. Berlin: Frank & Timme.
- Liebscher, Doris/Fritzsche, Heike (2010): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92011-5>
- Merz-Atalik, Kerstin (2019): Inklusive Fachdidaktik – eine Kernaufgabe nicht nur für ‚inklusive‘ Schulen. In: Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz. S. 16–32.
- Mikota, Jana (2020): Geschlechtervielfalt thematisierende Werke der Kinder- und Jugendliteratur im inklusiven Literaturunterricht. In: Frickel, Daniela/Kagelmann, Andre/Seidler, Andreas/von Glasenapp, Gabriele (Hg.): Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven. Berlin u. a.: Peter Lang. S. 239–255. <https://doi.org/10.3726/b16067>
- Olsen, Ralph (2016): Lust, niemandes Schlaf zu sein ... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. S. 61–87. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06883-2>
- Piezunka, Anne/Schaffus, Tina/Grosche, Michael (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In: Unterrichtswissenschaft. 45 (4). S. 207–222.
- Pompe, Anja (2016): Sichtbare Unwahrscheinlichkeit. Andreas Steinhöfels Roman *Rico, Oskar und die Tieferschatten*. In: Literatur im Unterricht. 17 (1). S. 33–43.
- Reich, Kersten (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim u. a.: Beltz.
- Rendtorff, Barbara (2017): Was ist eigentlich ‚gendersensible Bildung‘ und warum brauchen wir sie? In: Glockentöger, Ilke/Adelt, Eva (Hg.): Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Münster u. New York: Waxmann. S. 17–24.
- Rösch, Heidi (2013): Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität. In: Josting, Petra/Roeder, Caroline (Hg.): „Das ist bestimmt was Kulturelles“. Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendliteratur. München: Kopaed. S. 21–32.

- Schmidt, Daniel/Pates, Rebecca (2017): Anti-Diskriminierungs-Pädagogik. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 979–994. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9>
- Schulz, Farriba (2020): Vorstellungen von Inklusion anhand der Verfilmungen des Kinderromans *Vorstadt-krokodile* von Max von der Grün. In: Frickel, Daniela/Kagelmann, Andre/Seidler, Andreas/ Glasenapp, Gabriele von (Hg.): Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven. Berlin u. a.: Peter Lang. S. 299–318. <https://doi.org/10.3726/b16067>
- Schumann, Brigitte (2015): Inklusion aus kritischer bildungspolitischer Sicht. In: Blömer, Daniel/Lichtblau, Michael/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hg.): Perspektiven auf inklusive Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer. S. 120–125. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06955-1>
- Simon, Nina (2021): Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32674-6>
- Topalović, Elvira/Diederichs, Lara (2020): Sprachliches und literarisches Lernen mit Texten in einfacher Sprache. Deutschdidaktische Kontroversen am Beispiel des Romans „Tschick“. In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hg.): Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 97–113.
- Vereinte Nationen (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (zit. nach Bundesgesetzblatt (2008), Teil II, Nr. 35, 31. Dezember 2008, 1420–1452). <https://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>
- Waldschmidt, Anne (2005): Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: Psychologie und Gesellschaftskritik. 29 (1). S. 9–31.
- Walgenbach, Katharina (2018): Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien? In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith/Sansour, Teresa (Hg.): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant? Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 11–39.
- Wansing, Gudrun (2013): Der Inklusionsbegriff zwischen normativer Programmatik und kritischer Perspektive. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 44 (3). S. 16–27.
- Werning, Rolf/Avci-Werning, Meltem (2015): Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven. Seelze: Klett.

Anschrift der Verfasserin:

Judith Leiß, Universität zu Köln, Albertus-Magnus-Platz 1 50923 Köln

Judith.Leiss@uni-koeln.de

Tilman von Brand, Roberto Hübner, Katja Koch & Kristina Koebe

Die Entwicklung der Rechtschreibleistungen in der DDR und deren Bewertung: eine Untersuchung anhand von Abituraufsätzen (1949–1989)

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird anhand der Teilnote Rechtschreibung/Grammatik untersucht, wie sich die Rechtschreib- und Grammatikleistungen von Abiturient*innen in der DDR entwickelt haben. Analysiert werden N=1995 Abituraufsätze aus den Schuljahren 1957/58–1988/89 aus einem neu erschlossenen, unikalen Korpus, das aus zwei Teildatensätzen unterschiedlicher Regionen besteht. Die Ergebnisse zeigen eine kontinuierliche Verbesserung der Noten ebenso wie ein kontinuierliches Absinken der Anzahl von Fehlern. An einer Stichprobe von N=50 Aufsätzen wird zudem detailliert die Qualität der Leistungsauswertung sowie der Leistungsbeurteilung durch die Lehrer*innen analysiert. Im Anschluss wird anhand von Thesen diskutiert, worauf die Leistungsverbesserungen möglicherweise zurückzuführen sind und welche Rolle die Beurteilungsqualität der Lehrer*innen spielt.

Schlagwörter: Abituraufsätze, Rechtschreibleistungen, Abiturleistungen, Erweiterte Oberschule, Gymnasium, Benotung

Abstract

The development of orthography performance in the GDR its and assessment: an investigation based on Abitur essays (1949–1989)

In this paper, the spelling/grammar subscore is used to investigate how the spelling and grammar performance of GDR A-Level graduates has developed. For this purpose, N=1195 Abitur essays from the school years 1957/58 to 1988/89, a newly indexed, unique corpus comprising of two partial datasets from different regions were analyzed. The results point to a continuous improvement in scores as well as a continuous decrease in the number of spelling and grammatical mistakes. The quality of performance evaluation as well as performance assessment by teachers is analyzed in detail on the basis of a sample of N=50 essays. Subsequently, possible reasons for the improved performance and what impact the role of the teachers' assessment quality might make here are discussed.

Keywords: Abitur essays, spelling performances, Abitur performances, extended secondary school, A-Levels, grading

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 56. S. 45–65

DOI: 10.21248/dideu.714

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>

1 Einführung und historische Einordnung des Forschungsgegenstandes: Schriftliche Abiturprüfungen im Fach Deutsch in der DDR

Der Abituraufsatz ist bereits seit dem 19. Jahrhundert obligatorischer Bestandteil der Abiturprüfungen im deutschsprachigen Raum (Reh/Kämper-van den Boogaart 2022). Auch im DDR-Bildungssystem war er ein Kernelement der abschließenden Leistungsüberprüfung im Abitur und er ermöglicht als historische Quelle eine Rekonstruktion von Art und Weise sowie Qualität der Leistungsmessung ebenso wie des Wissens und Könnens der Abiturient*innen zum konkreten Prüfungszeitpunkt, d. h. zum Ende einer erfolgreich absolvierten DDR-Schulbildung. Einer der Prüfungs- und Beurteilungsgegenstände in der DDR waren analog zu den Abituraufsätzen anderer Länder und Untersuchungszeiträume die orthografischen und grammatikalischen Fähigkeiten von Lernenden. Auch hier kommt der Abituraufsatz einer Bilanzierung dessen gleich, was in insgesamt 12 Schuljahren an Polytechnischen Oberschulen (POS) und anschließend an den Erweiterten Oberschulen (EOS) erfolgreich vermittelt werden konnte.

Eine Besonderheit im Vergleich zu anderen Ländern besteht hinsichtlich der Abiturprüfungen im Fach Deutsch in der DDR darin, dass die Rahmenbedingungen der regulären Abiturprüfungen im Fach Deutsch (Abitur auf dem ersten Bildungsweg) in der DDR seit den frühen 1950er Jahren und bis zum Ende des Bestehens des Landes weitgehend konstant blieben und für alle Schulen der DDR Gültigkeit besaßen. Ab 1953/54 wurden die Prüfungsaufgaben zentral vom Ministerium für Volksbildung bereitgestellt, die Prüfungen fanden am selben Tag, zur selben Uhrzeit und unter weitgehend gleichen Bedingungen (die Schreibzeit betrug bis 1959 330 Minuten, ab 1960 dann nur noch 300 Minuten) statt. Die Bestimmungen definierten auch, wie bei der Aufsatzbewertung vorzugehen war, sodass von landesweit einheitlichen Bewertungskriterien, also einer sehr präsenten kriterialen Bezugsnorm, ausgegangen werden kann. Dabei nahm man zum einen die Fähigkeiten zur Auseinandersetzung mit einem vorgegebenen (zumeist literarischen) Text in den Blick, zum anderen die sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen. So wurden die Aufsätze in der DDR ab dem Schuljahr 1952/53 mit vier Teilnoten (Inhalt, Ausdruck, Orthografie/Grammatik, Form) und einer sich daraus ergebenden Gesamtnote bewertet, die, sofern nicht noch eine mündliche Prüfung erforderlich war, mit der Vornote „gleichwertig“ in die Endzensur einging (Ministerium für Volksbildung 1961a: 29). Die separate Rechtschreibung/Grammatik-Teilnote ist im hier betrachteten Konvolut seit dem Schuljahr 1952 fast durchgängig ausgewiesen. Einschlägige Forschungen zum Thema haben herausgearbeitet, dass ihr innerhalb des Teilnotengefüges (z. B. Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften 2021; hier insb. Fuhrhop/Romstadt 2021, Kepser et al. 2021) eine vergleichsweise hohe Bedeutung beigemessen wurde. Damit entspricht der Stellenwert der Note der Priorisierung innerhalb des Deutschunterrichts: Der systematische Aufbau von orthografischen und grammatischen Fähigkeiten war im Deutschunterricht der DDR ein zentrales Thema, über verschiedene Etappen unterschiedlicher didaktisch-methodischer Akzentuierung (Küttel 1992) bzw. thematischer Schwerpunktsetzung in den Lehrplänen (Herrmann 1992) hinweg.¹ Insgesamt bestand das Hauptziel des

¹ Um Rechtschreibmängel zu reduzieren und das Erlernen orthografischer Normen zu befördern, setzte man in der Deutschmethodik für die Klassenstufen 1 bis 4 auf den sog. Mindestwortschatz (Bütow/Claus-Schulze 1977: 68). Ziel war es dabei, einen Wortbestand mit häufig vorkommenden Wörtern und Wortbausteinen (Morphemen) aufzubauen, um den Schüler*innen zu erleichtern, automatisiert richtig zu schreiben, oder anhand derer sie sich korrekte Schreibungen ableiten können (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1973: 293–312, Riehme 1986: 103–112). Mit der 1982 neu strukturierten Disziplin Orthografie/Grammatik wurde für die Klassenstufen 5 bis 10 eine beträchtliche Stundenzahl vorgesehen, um den Aufbau von Wörtern, Satzbaumuster sowie die Zeichensetzung zu thematisieren (Riehme 1986: 34f.). Selbst in den Klassenstufen 11 und 12 sah der Lehrplan noch insgesamt 20 Stunden vor, die dazu dienen sollten, das orthografische Können der Schüler*innen zu verbessern und zu festigen (Ministerium für Volksbildung 1982b: 20–23).

Erstsprachunterrichts in diesem Bereich darin, die Schüler*innen bis zum Ende ihrer Schullaufbahn zu einer umfassenden Beherrschung der Schriftsprache zu befähigen (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1988: 132–134, Bütow/Claus-Schulze 1977: 133, Riehme 1986: 14f.).

Die Konstanz und Gültigkeit der Regelungen über das gesamte Gebiet der DDR hinweg bietet die Möglichkeit, zum einen die Entwicklung der Rechtschreib-/Grammatikleistungen der Abiturient*innen zu betrachten, zum anderen den Blick auf die Qualität der Korrekturen durch die Lehrer*innen hinsichtlich der Leistungsauswertung und -beurteilung zu richten.

2 Die bisherige Forschung zum Thema

Während des Bestehens der DDR wurde eine umfangreiche Diskussion über didaktisch-methodische Aspekte des muttersprachlichen Unterrichts (v. a. bis Klasse 10 siehe Kreisel 1992) sowie die Bewertung von Leistungen geführt, diskutiert wurde ebenso über die Benotung (Weck 1976, 1982, retrospektiv dazu Döbert/Geißler 2000). Konkret zu den Leistungen in Rechtschreibung und Grammatik in Abituraufsätzen der DDR sind allerdings keine Forschungsarbeiten von vor 1989 bekannt.

In Bezug auf die DDR-Schulen gibt es retrospektive Beiträge, die sich verschiedenen Problemfeldern des Muttersprachunterrichts widmen, darunter etwa dem Problem der Leistungsauswertung und -bewertung in den Klassen 5 bis 10 (Kreisel 1992: 188). Der Ausdrucksunterricht wird in Abhängigkeit von der Lehrplangeneise (Schäfer 1992) untersucht, ebenso Themenstellungen von (Erörterungs-)Aufsätzen (Tille 1992). Den Blick auf die Themenstellungen für Schüler*innenaufsätze in der DDR richten auch die Forschungen eines Berliner Projekts unter der Leitung von Viola Oehme (2010). Hierzu wurden insgesamt 628 Aufgabenstellungen für die Klassenstufen 5 bis 12 aus den Untersuchungszeiträumen 1945 bis 1956 und 1964 bis 1966 ausgewertet und dabei auch die Prüfungsaufsätze der 10. Klasse und der 12. Klasse in den Blick genommen.²

Bisherige Forschungen konkret zu Orthografie und Grammatik in Aufsätzen fokussieren Zeiträume nach 1989. Pießnack und Schübel (2005) analysieren 333 Abiturklausuren aus den Jahren 2000 bis 2002 im Land Brandenburg, um daraus Rückschlüsse auf die Entwicklung der orthografischen Leistungen im diachronen Verlauf zu ziehen³. Berg und Romstadt (2021) nehmen speziell die Entwicklung der Interpunktionsfähigkeit der Lernenden im Verlauf in den Blick, indem sie 1.398 Abituraufsätze eines niedersächsischen Gymnasiums im Fach Deutsch, ergänzend dazu Abschlussarbeiten in den Fächern Geschichte und Biologie, aus dem Zeitraum 1948/49 und 2017/18 untersuchen.⁴ Eine weitere Forschungsarbeit aus dem Jahr 2021 betrachtet 137 Abiturklausuren aus dem Jahre 2013 (Fuhrhop/Romstadt

² Aus der Zusammenschau der Materialbasis geht hervor, dass dem Projekt insgesamt 146 Reifeprüfungsaufsätze zwischen 1945/46 und 1987/88 vorlagen (Oehme 2010: 337), die jedoch selbst nicht als Gegenstand für die Untersuchung herangezogen wurden.

³ Von den 9.169 festgestellten Fehlern ist fast die Hälfte der Fehlerkategorie Interpunktionszeichen zuzuordnen, die andere Hälfte besteht zu einem Großteil aus orthografischen Fehlern, wobei hier die Kategorie Groß- und Kleinschreibung mit ca. 10% den größten Anteil hat (Pießnack/Schübel 2005: 56). Insgesamt konstatieren die Autoren im Vergleich zu früheren Studienergebnissen zwar keine erheblichen Verschlechterungen der orthografischen Leistungen, monieren aber, dass 1,77 Fehler pro 100 Wörter „eindeutig zu viel“ (Pießnack/Schübel 2005: 70) seien.

⁴ Als zentrale Ergebnisse halten Berg und Romstadt (2021: 231f.) fest, dass sich in der diachronen Entwicklung das verwendete Satzzeicheninventar immer stärker auf Punkte und Kommas reduziert, wobei die Leistungen bei Kommasetzung je nach Kategorie (subordinierende Neben-, Relativsätze, Infinitivgruppen) unterschiedlich ausfallen und die Anzahl fehlerhafter Vorfeldkommata ansteigt.

2021).⁵ Im selben Jahr wurde eine Auswertung 534 österreichischer Abituraufsätzen des Schuljahres 2015/16 vorgelegt (Ransmayr 2021), in der die Auswirkungen die Nutzung der Schreibmedien Stift und Computer (ohne Rechtschreibüberprüfung) auf Orthografie und Interpunktion der Schüler*innen und die Beurteilungsleistungen der Lehrer*innen analysiert werden.⁶ Eine Untersuchung aus der Deutschschweiz widmet sich (Matura-)Aufsätzen und analysiert u. a. Rechtschreibfehler an 223 Texten aus den Jahren 1989/90 (Sieber 1994: 192ff.).⁷

Weitgehend unbekannt bleibt, welches Niveau die Rechtschreib-/Grammatikleistungen der Abiturient*innen der DDR aufweisen, ebenso weiß man nichts über die Entwicklung jener im Verlaufe des Bestehens der DDR. Kreisel (1992) konstatiert zwar, dass an verschiedenen Stellen eine Linksverschiebung⁸ der Noten thematisiert wird (und nennt auf S. 182 exemplarisch Struck 1991: 4), unklar bliebe jedoch, ob dies auch auf die Noten im muttersprachlichen Bereich zutrifft (Kreisel 1992: 188). Ebenso unbekannt ist, wie sich die Qualität der Korrekturen durch die Lehrer*innen gestaltet und welchen Einfluss sie auf die Benotung hat.

3 Fragestellungen

Zentraler Untersuchungsgegenstand vorliegender Analyse sind die Leistungen im Bereich Orthografie-Grammatik, operationalisiert durch die in den Abituraufsätzen dokumentierten Orthografie/Grammatik-Teilnoten. Die Wortschreibung ist durch die Verankerung im Wörterbuch lexikalisiert und Interpunktion, Getrennt- und Zusammenschreibung sind durch ein Regelwerk normiert. Folglich kann bei Beurteilung der im Text präsentierten orthografischen Leistung durch die Lehrpersonen eine Zuweisung nach normrichtig bzw. -falsch vorgenommen werden. Orthografische Leistungen in diesem Sinne sind als das Vermögen zu verstehen, orthografisch-grammatische Normen im eigenen Text einzuhalten. Leistungsermittlung meint somit das Feststellen korrekter bzw. fehlerhafter Schreibungen durch die Lehrperson, in deren Korrekturprozess ein Abgleich zwischen den erbrachten schriftlichen Leistungen und den schriftlichen Normen stattfindet. Im Ergebnis erfolgt die Benotung, die auf den (zentral) festgelegten Bewertungsmaßstäben (Fehler pro Wortzahl) beruht. Auf den ersten Blick kann also von einer vergleichsweise hohen Objektivität und Validität der Leistungsmessung ausgegangen und die kriteriale Bezugsnorm als den Lehrkräften in hohem Maße präsent angesehen werden. Gleichzeitig ist die Validität eines Verständnisses von Leistung bei einer Operationalisierung durch Noten in hohem Maße abhängig von der *Qualität* der Fehlerkorrektur durch die Lehrkräfte sowie der daraus folgenden Notenvergabe. Aus der Frage, wie aussagekräftig die vergebenen Noten in Bezug auf die orthografischen und grammatikalischen Kompetenzen tatsächlich sind oder inwieweit hier eine eingeschränkte Bewertungskompetenz der Lehrkräfte mitgedacht werden muss, resultiert die Notwendigkeit einer Analyse der Qualität der Korrekturen durch die Lehrer*innen sowie ihrer Bewertung. Potenzielle Quellen für die fehlerhafte Bewertung ergeben sich sowohl bei der Leistungsauswertung

⁵ Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Arbeiten im Durchschnitt 2,4 Fehler pro 100 Wörter enthielten (Fuhrop/Romstadt 2021: 189). Als größte Fehlerkategorie identifizieren sie fehlerhafte Interpunktionszeichen (190).

⁶ Obgleich die digital erstellten Texte im Durchschnitt mit 959 Wörter etwas umfangreicher waren als die handgeschriebenen (934 Wörter) (Ransmayr 2021: 182), stellt die Autorin insgesamt u. a. fest, dass die computergeschriebenen Aufsätze gerade bei leistungsschwächeren Schüler*innen weniger Fehler aufweisen (Ransmayr 2021: 186). Zentrale identifizierte Fehlerschwerpunkte sind neben der Interpunktion die Groß- und Klein- sowie die Getrennt- und Zusammenschreibung.

⁷ In den differenziert betrachteten drei Teilkorpora werden pro 100 Wörter durchschnittlich 2,6, 3,1 oder 2,7 Fehler festgestellt.

⁸ Gemeint ist hier eine im Vergleich zur erwarteten Verteilung asymmetrische Verteilung mit der Tendenz zu besseren Noten.

(Fehlererhebung, Fehlerberechnung, Fehlerinterpretation) als auch bei der Leistungsbeurteilung (Inkongruenz Anzahl der Fehler/Notenvergabe anhand der gültigen Kriterien).

Der hiermit vorgelegte Beitrag richtet den Blick auf die in diesem besonderen Prüfungssetting erbrachten Orthografie- und Grammatikleistungen und deren Bewertung, indem er ein bislang unerforschtes Konvolut über den Untersuchungszeitraum 1958 bis 1989 hinweg im diachronen Verlauf untersucht. Dabei stehen folgende Fragestellungen im Fokus:

- (1) Wie entwickeln sich die Rechtschreib-/Grammatikleistungen der Abiturient*innen an den beiden Untersuchungsschulen zwischen 1958 und 1989 im Gesamtkorpus sowie getrennt nach Standorten?
- (2) Wie gestaltet sich die Qualität der Korrekturen durch die Lehrer*innen, also die Qualität der Leistungsauswertung und -beurteilung, soweit sich dies aus der schriftlichen Dokumentation der Benotung rückschließen lässt?

4 Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Arbeitsgrundlage und Ausgangsbasis ist ein neuerschlossenes unikales Korpus, bestehend aus 2.467 DDR-Abituraufsätzen. Dieses stammt aus zwei damaligen Erweiterten Oberschulen, eine davon aus Heiligenstadt⁹ im heutigen Bundesland Thüringen, die andere aus Bad Doberan¹⁰ im heutigen Bundesland Mecklenburg-Vorpommern gelegen. Der dort gesicherte Aufsatzbestand deckt den Zeitraum 1949 bis 1989 und damit die gesamten vierzig Jahre des Bestehens der DDR ab. Die Aufsätze repräsentieren das schriftliche Abitur im Fach Deutsch auf dem ersten Bildungsweg, d. h. nach einer zunächst vier- und ab 1983 zweijährigen Lernzeit an den Erweiterten Oberschulen (EOS). Neben den schriftlichen Schüler*innenarbeiten enthält das Korpus alle von den Lehrkräften auf den Dokumenten vermerkten Teilnoten (Inhalt, Ausdruck, Form, Orthografie/Grammatik) sowie die jeweilige Gesamtnote und (soweit beigelegt) schriftliche Beurteilungen der Aufsätze, die die Notenvergabe plausibilisieren sollten. Eine erste Auswertung der Dokumente ergab, dass erst ab dem Schuljahr 1952/53 Teilnoten für den Bereich Orthografie/Grammatik vergeben wurden. Zudem zeigte sich hierbei, dass die ersten Jahrgänge der Teilkorpora nur lückenhaft erhalten geblieben sind: Teilweise fehlen für einen Standort ganze Jahrgänge oder es sind nur so wenige Dokumente eines Jahrgangs überliefert, dass davon ausgegangen werden muss, dass es sich nicht um einen annähernd vollständigen Klassensatz handeln kann. Erst ab dem Schuljahr 1957/58 sind an beiden Standorten durchgehend ganze Klassensätze vorhanden und enthalten ausgewiesene Noten im Bereich Orthografie/Grammatik. Aus diesem Grund fokussiert der hier betrachtete Untersuchungszeitraum die Zeitspanne 1958 bis 1989, woraus sich ein Korpus von N=1995 Aufsätzen ergibt. Von diesen entfallen n=1146 auf den Standort Bad Doberan (48 Klassen) und n=849 auf den Standort Heiligenstadt (39 Klassen).

⁹ Heiligenstadt war eine Kreisstadt im Süden der DDR (Eichsfeld, Nordwesten von Thüringen), zugehörig zum gleichnamigen Kreis sowie zum Bezirk Erfurt, deren Einwohnerzahl nach dem Statistischen Jahrbuch der DDR (Staatliche Zentralverwaltung für Statistik 1988: 3, 10) Ende 1987 etwa 16.493 betrug. Die Einwohnerzahl des Kreises Heiligenstadt belief sich auf etwa 43.528.

¹⁰ Bad Doberan war eine Kreisstadt im Norden der DDR und gehörte zum Bezirk Rostock. Die Einwohnerzahl belief sich nach dem Statistischen Jahrbuch der DDR (1988: 9, 6) Ende 1987 auf ca. 12.286, die Anzahl der Einwohner des gleichnamigen Kreises betrug ca. 49.440.

	<i>gesamt</i>	<i>Bad Doberan</i>	<i>Heiligenstadt</i>
<i>vorliegendes Korpus (gescannt)</i>	2467 (100%)	1375 (55,7%)	1092 (44,2%)
<i>Teilnote Orth/Gramm vorhanden</i>	2260 (100%)	1318 (58,3%)	942 (41,7%)
<i>Teilnote Orth/Gramm vorhanden SJ 1957/58-1988/89</i>	1995 (100%)	1146 (57,4%) (48 Klassen)	849 (42,6%) (39 Klassen)

Tab. 1: Datengrundlage im vorliegenden Quellenkorpus

Das damit konturierte Konvolut erlaubt eine diachrone Betrachtung der orthografisch-grammatischen Fähigkeiten von DDR-Abiturient*innen über insgesamt 31 Jahre hinweg.

Zur Analyse der Qualität von Leistungsauswertung und Leistungsbeurteilung durch die Lehrkräfte wurde aus den 1995 Abituraufsätzen mit ausgewiesener Teilnote Orthografie/Grammatik (Untersuchungszeitraum 1958-1989) eine Stichprobe von N=50 Aufsätzen ausgewählt (n=25 Korpus Bad Doberan, n=25 Korpus Heiligenstadt). Um einen Abgleich mit allen vier vorliegenden Kriterien-Vorgaben (siehe Tabelle 6) vornehmen zu können, erfolgte die Auswahl so, dass aus jeder Dekade eine ähnliche Anzahl Aufsätze überprüft werden konnte (für die 1950er Jahre aus dem vorliegenden Korpus entsprechend weniger). In dem Bemühen, möglichst viele verschiedene Lehrkräfte in die Stichprobenanalyse einzubeziehen, wurden aus jeder Klasse jeweils nach dem Zufallsprinzip – mit einer Ausnahme – maximal 2 Aufsätze ausgewählt.

	<i>Bad Doberan</i> <i>Aufsätze/Klassen</i>	<i>Heiligenstadt</i> <i>Aufsätze/Klassen</i>	<i>Gesamt</i> <i>Aufsätze/Klassen</i>
<i>1950er Jahre</i>	4/2	4/1	8/3
<i>1960er Jahre</i>	6/3	6/2	12/5
<i>1970er Jahre</i>	8/4	6/3	14/7
<i>1980er Jahre</i>	7/4	9/5	16/9

Tab. 2: Stichprobe zur Überprüfung der Qualität der Leistungsauswertung und Leistungsbeurteilung durch die Lehrkräfte

Die Teildatensätze repräsentieren zunächst zwei strukturell zwar ähnliche, aber geografisch relativ weit auseinanderliegende Standorte über einen vergleichsweise langen Untersuchungszeitraum. Eine Repräsentativität für die gesamte DDR kann statistisch aus der untersuchten Stichprobe bis dato nicht abgeleitet werden, aber es spricht einiges dafür, dass sich diese Daten für das gesamte DDR-Schulsystem generalisieren lassen. Grundlage für diese Annahme bilden die zentralistischen Lehrpläne sowie Bewertungsmaßstäbe, weitere Hinweise darauf zeigen sich in den folgenden Analysen, nach denen die Teilkorpora sich in den zentralen Trends eher stark ähneln, als dass sie deutliche Unterschiede aufweisen

5 Ergebnisse der Datenauswertung und Diskussion

5.1 Entwicklung der durchschnittlichen Rechtschreib-/Grammatikleistung nach Noten

Die Auswertung des Gesamtkonvoluts ergab, dass der Mittelwert der Orthografie/Grammatik-Note über alle Jahrgänge hinweg 2,15 beträgt, wobei sich die Teildatensätze voneinander unterscheiden. Die Heiligenstädter Abiturient*innen weisen eine um fast zwei Zehntel bessere Durchschnittsnote auf.

	<i>N</i>	<i>MW</i>	<i>SD der MW</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>
<i>Bad Doberan</i>	1146	2,23	0,44	3,83	1,87
<i>Heiligenstadt</i>	849	2,04	0,33	2,85	1,38
<i>gesamt</i>	1995	2,15	0,30	2,84	1,75

Tab. 3: Durchschnitt der Orthografie/Grammatik-Note

Das auffälligste Ergebnis dieser Analysen ist, dass sich über die Jahre ein deutlicher Trend zur Verbesserung der Rechtschreibleistungen zeigt.

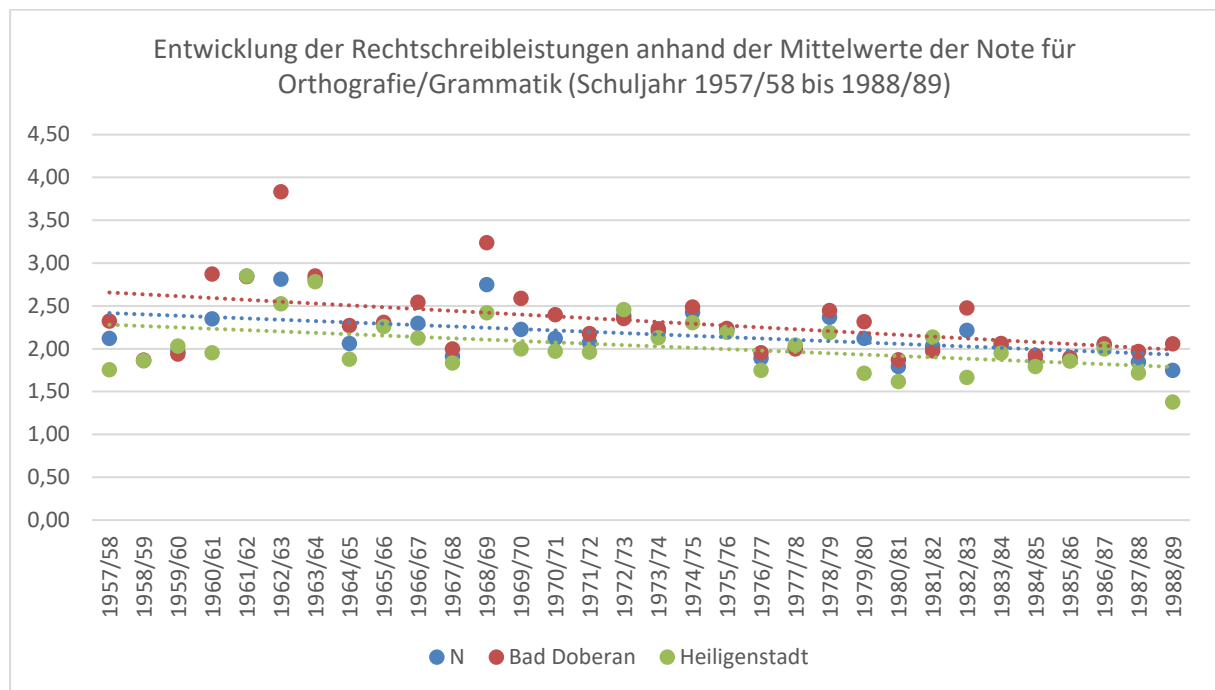


Abb. 1: Entwicklung der Rechtschreibleistungen anhand der Mittelwerte der Note für Orthografie/Grammatik im Zeitverlauf Schuljahr 1957/58–1988/8 mit Trendlinien

In einem weiteren Schritt werden die Leistungsveränderungen nach Dekaden überprüft, wobei sich die nachfolgenden Berechnungen auf die Abschnitte 1960er, 1970er, 1980er Jahre beschränken, da aus den 1950er Jahren lediglich drei Jahrgänge einbezogen werden könnten. Die Berechnung erfolgt mit dem non-parametrischen Kruskal-Wallis-Test, da weder Normalverteilung noch Varianzhomogenität vorausgesetzt werden können.

		<i>N</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>statistische Kennwerte</i> <i>U</i> _{(df); p}	<i>statistische Kennwerte</i> <i>U</i> _{(df); p}
Bad Doberan	1960er	195	2,67	1,06	= 105,395; .000	58,313; .008
	1970er	411	2,26	1,07		
	1980er	360	2,04	1,02		
Heiligenstadt	1960er	279	2,28	1,08	37,980; .108	65,587; .002
	1970er	244	2,07	0,98		
	1980er	230	1,77	0,89		

Tab. 4: Mittelwertunterschiede der Noten in Dekaden

Hier zeigt sich, dass sich die Rechtschreibleistung an beiden Standorten von Dekade zu Dekade kontinuierlich verbessert, wobei sich die Unterschiede bis auf jenen zwischen den Dekaden 1960er–70er im Teilkorpus Heiligenstadt signifikant zeigen.

Eine Betrachtung der Anteile einzelner Noten ergibt für beide Standorte, dass der Anteil der Noten 1 und 2 kontinuierlich steigt, während die Anteile für die Noten 3, 4 und 5 kontinuierlich abnehmen. In den 1980er Jahren erreichen sogar mehr als 72% die Noten 1 und 2 (davon 38% die Note 1).

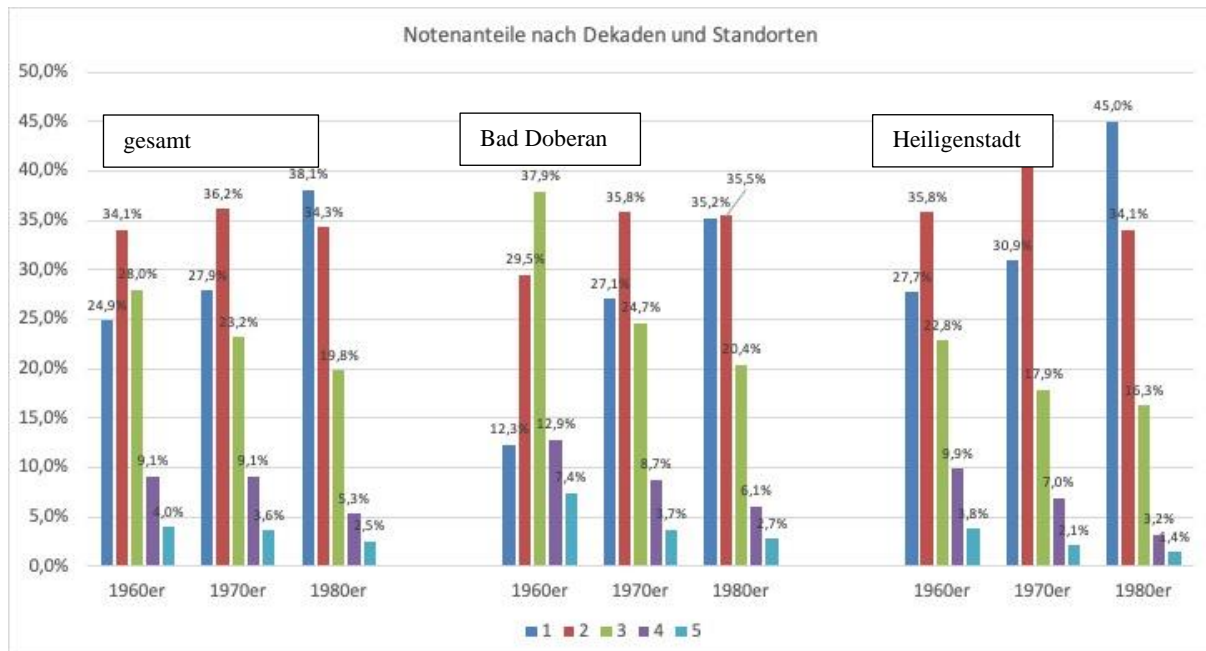


Abb. 2: Entwicklung der Rechtschreibleistungen anhand der Mittelwerte der Noten für Orthografie/Grammatik nach Dekaden und Standorten

Als zentrales Ergebnis der Analysen kann konstatiert werden, dass die Noten der Schüler*innen im Bereich Orthografie/Grammatik im Zeitverlauf bis zum Ende der DDR tendenziell besser werden. An beiden Standorten zeigt sich eine deutliche Linksverschiebung der Noten.

5.2 Überprüfung von Leistungsauswertung und -beurteilung

Im zweiten Schritt wurde eine Stichprobe von N=50 Aufsätzen – nach dem im Entstehungsjahr jeweils gültigen Regelwerk – neu korrigiert. Die auf diese Weise ermittelten Fehler wurden mit den von den Lehrer*innen durchgeführten Korrekturen abgeglichen. Die Kategorisierung der Fehler-Arten erfolgte in Anlehnung an Pießnack und Schübel (2005).

	Fehler gefunden (n Interp.fehler 0,5) [n Interp.fehler 1,0]	Fehler nicht gefunden % Interp.fehler 0,5 (n) / [% Interp.fehler 1,0, [n]]	Fehler gesamt (N Interp.fehler 0,5) [N Interp.fehler 1,0]
Gesamt N=50	(442) [631]	5,15 (24) / [4,39 [29]]	(466) [660]
Interpunktion	42,76 (189) [378]	20,83 (5) [10]	41,63 (194) [388]
Phonem-Graphem-Bez.	20,14 (89)	16,66 (4)	19,96 (93)
Groß-/Klein-Schreibg.	6,33 (28)	12,5 (3)	6,65 (31)
Affixe, Flexionsformen	14,48 (64)	41,66 (10)	15,88 (74)
Getrennt-Zus.-Schreibg	5,66 (25)	8,33 (2)	5,79 (27)
sonstige	10,63 (47)	0 (0)	0,43 (47)
Bad Doberan n=25	(281,5) [404]	4,58 (13,5) / [3,35 [14]]	(295) [418]
Heiligenstadt n=25	(160,5) [227]	6, 14 (10,5) / [6,20[15]]	(171) [242]

Tab. 5: Ermittelte und nicht ermittelte Fehler in N=50 Aufsätzen (nach Kategorien)

In eckigen Klammern [] werden die Ergebnisse dargestellt, die sich ergeben, wenn Interpunktionsfehler als „ganze“ Fehler gelten

Insgesamt wurden in den 50 Aufsätzen durch die Lehrer*innen 442 Fehler ermittelt und 24 (5,15%) Fehler (verteilt auf 20 Aufsätze) übersehen, d. h. durch die Lehrer*innen auch nicht in die nachfolgende Bewertung einbezogen. Bei n=3 Aufsätzen wurden zudem insgesamt 2,5 Fehler inkorrekt angestrichen, d. h. Schreibungen als falsch bewertet, die eigentlich orthographisch-grammatisch korrekt waren. Addiert man zu den Aufsätzen mit „übersehenen Fehlern“ jene, bei denen „falsche“ Fehler angestrichen wurden, sind bei n=22 Aufsätzen fehlerhafte Korrekturen zu verzeichnen. Zu beachten ist hierbei, dass Interpunktionsfehler in die Bewertung nur als „halbe Fehler“ eingehen. Für die Analyse gefundener Fehler wurde deshalb zusätzlich eine Variante berechnet, in die Interpunktionsfehler als „ganze“ Fehler eingehen. Folgt man diesem Berechnungsprinzip, wurden insgesamt N=631 Fehler gefunden und 29 Fehler übersehen (4,39%). Eine Ausdifferenzierung in Fehlerarten ergab, dass die überwiegende Mehrheit (43%) gefundener Fehler Interpunktionsfehler sind. Bei übersehenen Fehlern handelt es sich in der Hauptsache (42%) um fehlerhafte Flexionsformen¹¹.

¹¹ Z. B. Hei_1988-89_C6: „...die Einstellung Neruda[-] zum Volk...“ (; Hei_1978-79_B21: „... durch den Menschen und seine[r] Erkenntnisse [...] überwunden werden kann“; DBR_1978-79_B1: „Am Ende seine[-] Rede betont Kreon...“; DBR_1978-79_A1: „...viele Voraussetzungen für unser Leben und seine[r] Entwicklung.“

Zur Betrachtung der Kongruenz von Fehlern und Note wurden zunächst die zum jeweiligen Prüfungszeitpunkt geltenden Kriterien recherchiert, die in Form der jeweiligen *Verfügungen des Ministeriums für Volksbildung* überliefert sind, die jeweils für alle Erweiterten Oberschulen der DDR galten:

<i>Note</i>	<i>Verbindliche Richtlinien für die Bewertung und Zensierung der Schülerleistungen im Fach Deutsch ab 1957 (1955: 8)</i>	<i>Empfehlungen für die Bewertung in den einzelnen Fächern Deutsche Sprache und Literatur (1961b: 41)</i>	<i>Neufassung der „Empfehlungen zur Bewertung und Zensierung der Schülerleistungen im Fach Deutsche Sprache und Literatur (1966: 181)</i>	<i>Anweisung zur Bewertung und Zensierung im Fach Deutsche Sprache und Literatur (1982a: 106)</i>
	<i>150 Wörter</i>	<i>150 Wörter</i>	<i>100 Wörter</i>	<i>100 Wörter</i>
<i>sehr gut (1)</i>	<i>bis 0,5 Fehler</i>	<i>0 bis 0,5</i>	<i>bis 0,5 Fehler</i>	<i>bis 0,5 Fehler</i>
<i>gut (2)</i>	<i>bis 1</i>	<i>1</i>	<i>bis 1</i>	<i>bis 1</i>
<i>befriedigend (3)</i>	<i>bis 2</i>	<i>1,5-2</i>	<i>bis 1,5</i>	<i>bis 1,5</i>
<i>genügend (4)</i>	<i>bis 3 (mangelhaft)</i>	<i>2,5</i>	<i>bis 2</i>	<i>bis 2,5</i>
<i>ungenügend (5)</i>	<i>ab 3</i>	<i>ab 3</i>	<i>mehr als 2</i>	<i>mehr als 3</i>

Tab. 6: Bewertungskriterien für die Teilnote Orthografie/Grammatik

Eine potentielle Fehlerquelle ist die der Benotung als Basis dienende Gesamtwörterzahl der Abituraufsätze. Diese wurde in der Regel durch die Lernenden selbst ermittelt und unter dem Aufsatz notiert (durch Wörterzählung oder Hochrechnung anhand einer exemplarisch ermittelten Wörterzahl pro Seite). Eine Überprüfung der Zählung durch die Lehrkraft war nicht vorgesehen, sodass hier potenziell mehr Wörter hätten angegeben werden können, um den FQ zu verringern. Die Auswertung der Stichproben ergab jedoch, dass die auf den Aufsätzen vermerkten Gesamtwörterzahlen nie höher angesetzt waren als jene Wortzahl, die durch eine aktuelle Nach-Zählung ermittelt werden konnte. Wo Abweichungen festgestellt wurden, lag die durch die Schüler*innen angegebene Wörterzahl niedriger, führte also zu einer Verschiebung zu deren Ungunsten.

Eine zusätzliche Unschärfe resultiert aus der Berücksichtigung der Gliederung: Hier erwies sich, dass diese nicht immer in die Wortzählung einbezogen wurde, wogegen in diesem Aufsatzteil auftretende Fehler von den Lehrkräften mit Korrekturvermerken versehen waren. Ob sie auch in die Bewertung mit einfließen, ließ sich nicht ermitteln, da die Aufsatzauswertungen im Zuge der Leistungsauswertung nur sehr selten mit einer Ausweisung der Gesamtfehlerzahl einhergehen. Aus diesem Grunde konnten nur 8 der für die Stichprobe ausgewählten Aufsätze darauf hin geprüft werden, ob die ermittelten Fehler falsch zusammengerechnet wurden. In diesen Fällen wurde 4-mal korrekt zusammengerechnet, 4-mal hingegen entsprach die Anzahl der am Ende bezifferten Fehler-Gesamtzahl nicht jener der durch die Lehrer*innen im Text selbst markierten Fehler.

Die Stichprobe macht zudem Unschärfen sichtbar, die aus uneinheitlichem Umgang mit ausgewählten Fehlerarten resultierten – hierbei vor allem inkorrekt geschriebenen Eigennamen aus literarischen Werken, Auslassungen von Wörtern, Anführungszeichen vor oder nach Zitaten oder Wiederholungsfehlern aus dem Bereich Interpunktion. Außerdem kann selbst unter den stark zentralisierten Bedingungen des DDR-Bildungssystems nicht zwingend davon ausgegangen werden, dass neue Regelungen sofort nach ihrem Inkrafttreten vollumfänglich umgesetzt wurden, insbesondere wenn es sich um die Änderung einzelner Regelungen handelte, wie etwa eine veränderte Bewertung fehlender i-Punkte [ab 1957 galten diese nicht als Fehler, ab 1966 dann als halbe Fehler] oder von Worttrennungsfehlern [1961/66 - Bewertung als Fehler, ab 1982 als 0,5 Fehler]. Gerade beim Wechsel der Wertung als halber oder vom halben zum ganzen Fehler kann die Gewichtung des Fehlers im Aufsatz nur dann korrekt ermittelt werden, wenn konsequent korrekte Korrekturzeichen angewendet wurden (halber Fehler -/ ganzer Fehler |), was allerdings nicht immer der Fall war.

Neben Fehlerquellen bei der Analyse der Leistungsermittlung gibt es solche auch bei der Leistungsbeurteilung. So lässt sich rückwirkend allein auf der Basis der mit den Aufsätzen überlieferten Informationen kaum ermitteln, nach welchem Prinzip die Noten aus dem Verhältnis Anzahl der Wörter und Anzahl der Fehler ermittelt wurden. Potentiell denkbar sind 3 Varianten:

- (a) Errechnung eines Fehlerquotienten (FQ) nach der Formel $N_{\text{Fehler}} \cdot \text{Kriterium Wörter} [100 \text{ bzw. } 150] / N_{\text{Wörter}}$, ermittelter FQ wird gerundet.
- (b) Errechnung eines Fehlerquotienten (FQ) nach der Formel $N_{\text{Fehler}} \cdot \text{Kriterium Wörter} [100 \text{ bzw. } 150] / N_{\text{Wörter}}$, ermittelter FQ wird nach der ersten Dezimalstelle „abgeschnitten“.¹²
- (c) Errechnung eines Fehlerquotienten (FQ) nach der Formel $N_{\text{Fehler}} / \text{Seitenzahl}$ (danach „abschneiden“ oder runden...) Im Gesamtdatensatz wird ersichtlich, dass eine Zählung der Wörter durch die Schüler*innen vollständig ab Beginn der 1960er Jahre durchgeführt wurde, vorher gab es nur vereinzelte Fälle. Es kann daher angenommen werden, dass diese Variante (wenn überhaupt) nur für die Bewertungen in den 1950er Jahren genutzt wurde.

Eine große Kongruenz zwischen Note und FQ zeigt sich mit 94% korrekt vergebener Noten in den 1980er Jahren, wobei es keine Rolle spielt, ob der FQ gerundet oder abgeschnitten wurde. Plausibel erscheint (angesichts der tatsächlich vergebenen Noten), dass im Zeitraum 1957–61 als Basis der Notengebung eher die Seitenanzahl genutzt wurde (Kongruenz 75%). Darauf verweist auch die entsprechende Verordnung (1955: 7). Die geringste Kongruenz mit durchschnittlich 62% muss im Zeitraum der zwei Verordnungen ab 1961 bis 1982 konstatiert werden, wobei zu beachten ist, dass die Stichprobe für den Zeitraum 1961 bis 1965 lediglich zwei Aufsätze enthielt). Zwischen den Teilkorpora sind keine signifikanten Unterschiede zu finden. Unter der Annahme, es wurde die je passendste Variante (bis 1961 $N_{\text{Fehler}} / \text{Seitenzahl}$; danach Fehlerzahl gerundet) genutzt, ergibt sich in dieser Stichprobe über alle Zeiträume gemeinsam eine maximale Kongruenz von 74%. Damit ergeben sich zumindest im Zeitraum von 1961 bis 1982 Unschärfen, die auf einen erheblichen Bewertungsspielraum für die benotenden Lehrkräfte hinweisen. Dabei fällt auf, dass dieser Spielraum deutlich häufiger zu einer „strengerer“ Bewertung führte, als dass er für eine „bessere“ Benotung genutzt wurde (von 11 inkorrekt vergebenen sind nur 3 die jeweils bessere Note). Gleichzeitig ist bei den Korrekturen im Text tendenziell eine eher wohlwollende Bewertung zu beobachten (wie etwa bei schwer lesbaren Handschriften oder beim „Verrutschen“ von Interpunktionen).

¹² Dies wäre bei FQ relevant, bei denen sich durch Rundung oder „Abschneiden“ je eine andere Note ergäbe (z. B. 0,57-Rundung=0,6=Note 2, „Abschneiden“=0,5=Note 1).

Für den generellen Trend der Notenverbesserung sind mehrere Ursachen denkbar, welche im Folgenden – auch unter Bezugnahme auf die Qualität der Leistungsauswertung und -beurteilung durch Lehrer*innen – kritisch anhand verschiedener Thesen diskutiert werden sollen:

These 1: Die sachliche bzw. kriteriale Bezugsnorm wurde im diachronen Verlauf so geändert, dass es für die Schreibenden leichter war, eine bessere Note für orthografisch-grammatische Leistungen zu erreichen.

Als relevanter Standard für eine solche Veränderung können die *Verfügungen des Ministeriums für Volksbildung* gelten, da diese für das gesamte Land gültige Vorgaben für die Benotung der Aufsätze der Klassenstufen 11/12 schufen.

Es fällt auf, dass sich über die Jahre sowohl die Fehlergrenzen als auch die zugrundeliegende Wörterzahl verschoben haben. Zunächst lag die zur Notenbestimmung heranzuziehende Wörterzahl bei ca. 150 Wörtern, ab 1966 bei 100 Wörtern, die pro handschriftlich verfasste Seite angesetzt wurden. Im Unterschied zu den Vorjahren erhöhten sich ab 1961 schließlich die Fehlergrenzen. Dies ging einher mit der Erweiterung der Notenskala, wonach ab 3 Fehlern das neu eingeführte Prädikat *ungenügend* zu erteilen war. Ab Mitte der 1960er Jahre wurde die betreffende Wörterzahl von 150 auf 100 verringert. Da die Fehlergrenzen fast bestehen blieben, entschärften die Bestimmungen die Anforderungen im Bereich der Orthografie/Grammatik. Wie die Tabelle zeigt, bleiben die offiziellen Kriterien für die Teilnoten 1 und 2 ab Mitte der 1960er bis zum Ende der DDR 1989 identisch. Auch der Spielraum, der für die Noten 3 und 4 gegeben war, besteht ab Mitte der 1960er Jahre nicht mehr. Anfang der 1980er Jahre werden die Fehlergrenzen für die Noten 4 und 5 angehoben. Größtenteils bleiben die Bewertungskriterien jedoch bestehen. Als ganze Fehler zählen (weiterhin) alle Arten orthografischer sowie grammatischer Verstöße, wobei Doppelfehler in einem Wort sowie wiederholte fehlerhafte Schreibungen desselben Wortes nur als ein Fehler gewertet werden. Interpunktionsfehler werden als halbe Fehler gewertet. Änderungen bei den Bewertungshinweisen sind in den folgenden Punkten zu erkennen: Während in den Empfehlungen von 1961 (41) und 1966 die Silbentrennung bzw. Worttrennung am Zeilenende sowie das „Nichterkennen der wörtlichen Rede (Doppelpunkt, Großschreibung, Anführungszeichen“ (20/66, 1966/06.07.1966: 183) als ganze Fehlerpunkte angerechnet werden, gelten diese Verstöße in der Anordnung von 1982 nur noch als halbe Fehler (Ministerium für Volksbildung 1982a: 106). Außerdem wird der Umgang mit Wiederholungsfehlern bei der „daß“-Schreibung präzisiert. In den 1970er Jahren gilt die Vorgabe, solche Fehler nur „in jedem neuen Sinnzusammenhang als neue[n] Fehler“ (Ministerium für Volksbildung 1975: 82) zu werten. In der Anordnung von 1982 gelten fehlerhafte „daß“-Schreibungen als Wiederholungsfehler, „wenn sie bei gleichem Verb oder gleichem verbalen Ausdruck“ (Ministerium für Volksbildung 1982a: 107) vorkommen.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Maßstäbe und Vorgaben für die Bewertung schriftlicher Leistungen durchgängig vergleichsweise streng blieben. Besonders im Zeitraum 1966 bis 1982 galten ausgesprochen strenge Bewertungskriterien – hier wurde bereits ab > 2 Fehlern auf 100 Wörter die Note ungenügend vergeben, während es in den früheren und späteren Schuljahren 3 Fehler auf 100 Wörter waren. Für die Noten genügend und ungenügend wird die Fehlergrenze ab den 1980er Jahre wieder leicht entschärft. Ebenso sind in den 1980er Jahren leichte Lockerungen bezüglich der Fehlerauswertung zu erkennen. Die deutlichste Veränderung in den Kriterien dürfte die Absenkung des Kriteriums *Wörterzahl* von 150 auf 100 darstellen. Da diese Änderung aber bereits Mitte der 1960er Jahre vollzogen wurde, vermag sie die deutlichen Notenverbesserungen, die sich fortlaufend auch in den späteren Jahren zeigen, kaum zu begründen

*These 2: Die Qualität der Leistungsauswertung und -beurteilung durch Lehrer*innen hat sich im Zeitverlauf systematisch verändert.*

Aufgrund des hohen Aufwandes konnte bisher nur eine Stichprobe von Aufsätzen nachkorrigiert werden. Es ist daher nicht auszuschließen, dass bei der Leistungsauswertung und -beurteilung durch Lehrer*innen eine *systematische* Veränderung stattgefunden hat. Dies ist jedoch eher unwahrscheinlich, was sich auch dadurch bestätigt, dass die Anzahl der nicht gefundenen Fehler über den Untersuchungszeitraum hinweg keine auch nur annähernd kontinuierliche Steigerung oder Absenkung erfährt, sondern sich unsystematisch zeigt. Aus der bisherigen stichprobenartigen Analyse können keinerlei Anzeichen für eine systematische Veränderung der Leistungsauswertung und -beurteilung durch Lehrer*innen entnommen werden.

Angesichts der dargestellten Ergebnisse muss zudem grundsätzlich diskutiert werden, inwieweit sich Noten für die Analyse tatsächlicher Kompetenzen im Bereich Rechtschreibung/Grammatik eignen. Auf der einen Seite stehen eine mit nur 4,4 bzw. 5,1% überraschend geringe Quote von übersehenen Fehlern und eine mit 94% hohe Kongruenz zwischen Fehleranzahl und vergebener Note in den Jahrgängen ab 1981. Auf der anderen Seite steht die beschriebene, mit im Durchschnitt 62% relativ geringe Kongruenz in den Jahrgängen zwischen 1961 und 1981.

So kann momentan zwar nicht absolut ausgeschlossen werden, dass fehlerhafte Urteile/Berechnungen der Lehrkräfte zu Notenverbesserungen führten, die Stichprobe jedoch verweist weder auf eine im Zeitverlauf abnehmende Qualität der der Leistungsauswertung und -beurteilung durch Lehrer*innen noch darauf, dass durch Lehrer*innen in einem solchen Maße Fehler gemacht wurden, dass das hier gezeigte Gesamtergebnis dadurch maßgeblich verzerrt sein könnte. Nichtsdestotrotz sind insbesondere für die Jahrgänge zwischen 1961 und 1981 weitere Fein-Analysen der Korrekturen notwendig.

5.3 Entwicklung der durchschnittlichen Rechtschreib-/Grammatikleistung anhand der Fehleranzahl

Ergänzend zu den berichteten Analysen auf Grundlage der Noten wurde eine stichprobenartige Analyse auf Grundlage der Fehleranzahl durchgeführt. Dazu wurden pro Dekade (1960er, 1970er, 1980er Jahre) aus dem Gesamtkorpus nach dem Zufallsprinzip¹³ je 35 Aufsätze ausgewählt. Analysiert wurde auf Grundlage der durch die Lehrkräfte ermittelten Fehler, die nach den obigen Analysen mit (+/- 5%) als grundsätzlich verlässlich angesehen werden können. Errechnet wurde wieder ein Fehlerquotient nach der oben genutzten Formel $N_{\text{Fehler}} \cdot \text{Kriterium Wörter} [100 \text{ bzw. } 150] / N_{\text{Wörter}}$.

¹³ Diese Auswahl erfolgte nach einem automatisierten Algorithmus in SPSS.

		<i>N</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>statistische Kennwerte</i> <i>U</i> (<i>df</i>); <i>p</i>	<i>statistische Kennwerte</i> <i>U</i> (<i>df</i>); <i>p</i>
gesamt	<i>1960er</i>	35	1,35	0,95	7,757; .86	
	<i>1970er</i>	35	1,09	0,58		
	<i>1980er</i>	35	0,74	0,74		19,500; .022
Heiligenstadt	<i>1960er</i>	25	1,27	0,41	6,233; .814	
	<i>1970er</i>	19	1,10	0,67		
	<i>1980er</i>	20	0,72	0,44		12,422; 0.79
Bad Doberan	<i>1960er</i>	10	1,55	1,71	,363; 1.00	
	<i>1970er</i>	16	1,08	0,46		
	<i>1980er</i>	15	0,78	0,51		6,904; .112

Tab. 7: Mittelwertunterschiede der Fehlerquotienten in Dekaden (Kruskal-Wallis-Test)

Es zeigt sich eine zwischen den Dekaden zwar nicht signifikante, dennoch aber kontinuierliche Absenkung der Fehlerzahl. Dies gilt für das Gesamtkorpus ebenso wie für die beiden Teilkorpora. Die oben berichtete Tendenz der kontinuierlichen Verbesserung der Noten wird durch den hier gezeigten deutlich positiven Trend gestützt. Ebenso entnehmen lässt sich zum einen, dass die Analyse nach Fehleranzahl keine grundsätzlich anderen Ergebnisse erbringt als die Analyse nach Noten. Zum anderen stützen die in den Teilkorpora identischen Trends die Annahme, dass sich die Daten für das gesamte DDR-Schulsystem generalisieren lassen.

These 3: Die unterrichtliche Behandlung im Bereich Orthografie/Grammatik, z. B. Erhöhung der Stundenzahl für Übungen in Orthografie/Grammatik, methodische Varianzen o. Ä., hat sich im Zeitverlauf in einem Maße geändert, dass sich die Leistungssteigerung auf den EOS-Deutschunterricht zurückführen ließe.

So weist bspw. Küttel (1992) darauf hin, dass ab den späten 1960er Jahren beim Rechtschreiblernen neben dem phonologischen das morphologische Prinzip stärker an Bedeutung gewonnen habe und sich in den 1970er sowie frühen 1980er Jahren in „eine Hochschätzung des Morphematischen“ (Küttel 1992: 249) wandelte. Wichtige Impulse seien dabei auf Joachim Riehmes *Probleme und Methoden des Rechtschreibunterrichts* zurückzuführen (Riehme, 1974). Ein erster Blick in die *Methodik Deutschunterricht Muttersprache* bestätigt diese Hinwendung zur Berücksichtigung der morphologischen Konstanzschreibung: „Die Arbeit auf dem Gebiet der Wortbildung wie auf dem Gebiet der Lexik überhaupt erfordert eine gleichmäßige Akzentuierung der Vermittlung der (grafischen) morphematischen Struktur der Wörter (und Wortäquivalente) und der Vermittlung der Bedeutungen.“ (Bütow/Claus-Schulze 1977: 79f.) Es müsste geprüft werden, inwieweit und in welchem Zeithorizont sich die o. g. fachdidaktischen Diskussionen tatsächlich im Unterricht niederschlugen. Hierzu könnten die didaktisch-methodischen Diskussionen in der Fachzeitschrift *Deutschunterricht* sowie die Pädagogischen Lesungen Aufschluss geben, indem sie auf die (reflektierte) Umsetzung theoretischer Annahmen der Fachmethodik sowie konkrete Formen individualisierender Förderung untersucht werden. Ob die über Jahre hinweg rapide sinkenden Notenwerte auf sich aus der fachdidaktischen Diskussion resultierende Veränderungen in der Gestaltung des Unterrichts zurückzuführen sind, muss in dieser Untersuchung offen bleiben.

*These 4: Anzahl leistungsstärkerer Schüler*innen hat sich erhöht, weil die Selektion für die EOS sich geändert hat.*

Hierbei lassen sich im Zeitverlauf zunächst zwei wesentliche Zäsuren konstatieren. a) Nach einer Expansionsphase in den 1960er Jahren erfolgte 1970/71 eine merkbare Drosselung der Zugangszahlen zur EOS (Köhler 1999: 61, 2008: 41),¹⁴ eine Entwicklung, die für eine stärkere Selektion leistungsstärkerer Schüler*innen spricht. Eine Auswertung der DDR-Schulstatistik ergibt folgende Anteile: 1957: 5%; 1960: 16%; 1965: 9%; 1970: 12%; 1975: 8,8%, 1980: 8,3% (Köhler, 2001: 852; bis 1957–1970, Abschlüsse); Baske, 1990: 215, 1975–1980, Aufnahme). Dies wird ggf. noch etwas dadurch relativiert, dass die Selektion nicht ausschließlich nach Leistungsvermögen der Schüler*innen (im Bereich der Orthografie/Grammatik) stattfand, sondern auch durch Aspekte wie die „politisch-moralische und charakterliche Reife“ (Baske 1990: 215), die soziale Struktur sowie der spätere Studienwunsch in die Selektionsentscheidung einbezogen wurden. b) Eine zweite strukturelle Änderung stellt die Verkürzung des hochschulvorbereitenden Bildungsganges von 4 auf 2 Jahre ab Ende der 1970er Jahre¹⁵ dar. Nach vorliegender Analyse scheint es einen Zusammenhang zwischen der stärkeren Selektion und einer deutlichen Leistungssteigerung zu geben.

6 Fazit und Ausblick

Zusammengenommen zeigt sich, dass sich im Bereich der Orthografie/Grammatik die Leistungen der Schüler*innen in der DDR im Zeitverlauf kontinuierlich verbessert haben. Diese Entwicklung vollzog sich vor dem Hintergrund eines (so beschreibt es Küttel, 1992: 246ff.) bis Mitte der 1980er Jahre durchgängig prinzipienorientierten Rechtschreibunterrichts (S. 248), in dem „Aufgaben des Regellernens auf der kognitiven Schiene“ (S. 249) überwogen. Die Diskussion konzeptioneller Veränderungen in der Behandlung orthografischer sowie grammatischer Phänomene in der Deutschmethodik der DDR und deren evtl. Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis war nicht Gegenstand und muss in nachfolgenden Untersuchungen geprüft werden. Indizien für eine solche Diskussion finden sich bei Küttel (1992: 250), der (ab Mitte der 1970er Jahre) eine allmähliche Etablierung des morphematischen Prinzips (neben dem phonologischen) konstatiert. In der Retroperspektive erscheint dies besonders interessant, denn in aktuellen Forschungen wird (zunehmend) das Entdecken und Erkennen graphematischer Strukturen betont, was eine Berücksichtigung morphologischer Konstanzschreibung einschließt (Hinney 2017, Müller 2017). Untersuchungen sollten daher sowohl Diskussionen aus der Fachmethodik der DDR als auch der repräsentierten Unterrichtspraxis in Form von Pädagogischen Lesungen betrachten.

Die im Korpus zu konstatierende deutliche Linksverschiebung der Noten lässt sich vermutlich am ehesten auf die ab dem Schuljahr 1970/71 verschärfte Selektion der Schüler*innen beim Übergang von der POS zur EOS zurückführen (Baske 1990: 215, Köhler 2008: 41, 159, 166).

Eine Überprüfung der Qualität der Fehlerkorrekturen durch die Lehrer*innen ergab eine relativ geringe Quote nicht angestrichener Fehler (5,15%). Bei der Kongruenz zwischen Anzahl der Fehler und vergebener Note zeigen sich im Zeitverlauf deutliche Unterschiede. Für die Jahre ab 1982 zeigt sich die höchste Übereinstimmung.

Die bisherigen Ergebnisse sind dadurch limitiert, dass sie rein auf der Grundlage der in den Arbeiten angegebenen Informationen beruhen. Daraus resultieren einige Unsicherheiten, die retrospektiv nicht

¹⁴ Begründet wurde dies damit, dass die Schule in erster Linie den hochqualifizierten Facharbeiternachwuchs vorzubereiten habe.

¹⁵ Der letzte Jahrgang von Absolvent*innen der 8. Klasse kam 1981 an die EOS, danach erfolgte der Übergang erst ab Klasse 10.

in Gänze aufgeklärt werden können, das Gesamtergebnis der Analyse aber nicht in einem verfälschenden Sinne beeinträchtigen dürften. Eine Limitierung der Quelle hinsichtlich ihrer Aussagekraft auf die Leistungen im Bereich Rechtschreibung/Grammatik ergibt sich ebenso daraus, dass die Lernenden beim Abituraufsatz selbst identifizierte Unsicherheiten in Orthografie, Interpunktion etc. durch Veränderung der Wortwahl, des Satzbaus oder stilistische Modifikationen gezielt umgehen können. Hierbei handelt es sich um ein *strukturelles* Problem dieses Verfahrens zur Leistungserhebung (siehe u.a. Baumann/Kammler 2012, Kreisel 1996: 64f., 72f., Weck, 1976: 56f.).

Ein Ost-West-Vergleich war nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung. Gleichwohl weisen erste Ergebnisse darauf hin, dass sich diesbezüglich interessante Erkenntnisse ergeben könnten. So verweisen (Pießnack/Schübel 2005: 70) auf durchschnittlich 1,77 pro 100 Wörter, bei Fuhrhop/Romstadt (2021: 189) sind es 2,8. In vorliegender Untersuchung hingegen finden sich im Durchschnitt nur 0,9 Fehler. Ebenso berichten Pießnack und Schübel (56) bezüglich der Fehlerkategorien, dass fast die Hälfte (47%) der Fehlerkategorie Interpunktion zuzuordnen sei, auf ein ähnliches Ergebnis verweisen die Untersuchungen von Fuhrhop und Romstadt (40%; Fuhrhop und Romstadt 2021: 191) und Sieber (39%; Sieber, 1994: 215). Ein Fehlerschwerpunkt, der durch vorliegende Untersuchung (42%) zunächst bestätigt wird, der aber gleichermaßen zu detaillierteren Analysen einlädt. Als ebenso interessant erweist sich ein Blick auf Korrekturen der Lehrer*innen. Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse verweisen auf Fragestellungen, die in weiterführenden Analysen (auch an gegenwärtigen Schüler*innenarbeiten) aufschlussreich sein könnten (z. B. Zeigen sich Fehlerschwerpunkte und woraus resultieren die Korrekturfehler?).

Darüber hinaus bietet sich das Korpus für diachrone Analysen an, wie sie z. B. Steinig et al. (2009) und Betzel (2021) vorlegen. Zum einen könnte die diachrone Entwicklung bestimmter Fehlerschwerpunkte in der DDR offenbar werden. Zum anderen könnten detaillierte Fehleranalysen (Klassifikationen), insbesondere mit dem Blick auf aktuelle Ergebnisse (z. B. satzinterne Groß- und Kleinschreibung sowie Komma bei Satzgrenzen oder Infinitivgruppen als bedeutende Fehlerquellen (Fuhrhop/Romstadt 2021, Pießnack/Schübel 2005, Ransmayr, 2021)), zu Erkenntnissen über die (korrekte oder sich wandelnde) Nutzung bestimmter Phänomene der deutschen Sprache führen.

Nicht zuletzt zeichnet sich dieses Korpus dadurch aus, unter zentral vorgegebenen und damit weitgehend nachzuzeichnenden Bedingungen entstanden zu sein. Es lassen sich somit mit einem vergleichsweise geringen Anteil von Varianz Rückschlüsse zur Leistungsentwicklung im Zeitverlauf ziehen, die sich sowohl für synchrone als auch für diachrone Vergleiche mit Korpora aus weniger zentral organisierten und weniger streng regulierten Bildungssystemen anbieten.

Literatur

- Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1973): Allgemeinbildung – Lehrplanwerk – Unterricht. Eine Interpretation des Lehrplanwerks der sozialistischen Schule der DDR unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung eines wissenschaftlichen und parteilichen Unterrichts. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (1988): Allgemeinbildung und Lehrplanwerk. [2. Aufl.] Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Baske, Siegfried (1990): Die Erweiterte Oberschule in der DDR. In: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.): Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in

- der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik. S. 210–217.
- Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens (2012): Interpretationsaufgaben stellen – Interpretationen bewerten. In: Praxis Deutsch. 39(234). S. 4–12.
- Berg, Kristian/Romstadt, Jonas (2021): Reifeprüfung – Das Komma in Abituraufsätzen von 1948 bis heute. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.): Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 205–238.
- Betzel, Dirk (2021): Menschen, Tiere, Dinge? – Untersuchungen zur Entwicklung der Großschreibung. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.): Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 177–204.
- Bütow, Wilfried/Claus-Schulze Anneliese (1977): Methodik Deutschunterricht Muttersprache. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.) (2021): Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Döbert, Hans/Geißler, Gert (2000): Schulleistung in der DDR. Das System der Leistungsentwicklung, Leistungssicherung und Leistungsmessung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fuhrhop, Nanna/Romstadt, Jonas (2021): Orthografiefehler im Abitur – Eine sprachwissenschaftliche Bestandsaufnahme. In: Kepser, Matthis/Schallenberger, Stefan/Müller, Hans-Georg (Hg.): Neue Wege des Orthografieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion. Wien: Lemberger Publishing. S. 189–208.
- Herrmann, Hartmut (1992): Zur inhaltlichen Strukturierung des Muttersprachunterrichts in den Lehrplänen von 1946 bis 1982. In: Abels, Kurt (Hg.): Deutschunterricht in der DDR 1949–1989. Beiträge zu einem Symposium in der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 43–51.
- Hinney, Gabriele (2017): Wortschreibung. In: Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett/Kallmeyer. S. 263–267.
- Kepser, Matthis/Schallenberger, Stefan/Müller, Hans-Georg (Hg.) (2021): Neue Wege des Orthografieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion. Wien: Lemberger Publishing.
- Köhler, Helmut (1999): Was die Schulstatistik in der SBZ/DDR erfragte. Analyse und Dokumentation des Erhebungsprogramms 1945–1989. Studien und Berichte. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Köhler, Helmut (2001): Zensur, Leistung und Schulerfolg in den Schulen der DDR. In: Zeitschrift Für Pädagogik. 47(6). S. 847–857. <https://doi.org/10.25656/01:4320>
- Köhler, Helmut (2008): Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik 1949–1989. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kreisel, Marina (1992): Leistungsmessung und -bewertung im Muttersprachunterricht der DDR – erneuter Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Abels, Kurt (Hg.): Deutschunterricht in der DDR 1949–1989. Beiträge zu einem Symposium in der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 179–194.

- Kreisel, Marina (1996): Leistungsermittlung und Leistungsbewertung im Muttersprachunterricht der DDR. Klassen 5 bis 10. Determinanten und Tendenzen. Zugl.: Berlin, Akad. der Pädag. Wiss. der DDR, Diss. B, 1988. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Küttel, Hartmut (1992): Gedanken zur Entwicklung der fachdidaktischen Grundlagen für den Rechtschreibunterricht in der ehemaligen DDR. In: Abels, Kurt (Hg.): Deutschunterricht in der DDR 1949–1989. Beiträge zu einem Symposium in der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 237–254.
- Ministerium für Volksbildung (1955): Grundsätzliche verbindliche Richtlinien für die Arbeit des Lehrers im Fach Deutsch. In: Deutschunterricht 9/1955, S. 3-16.
- Ministerium für Volksbildung (1957): Durchführungsbestimmung zur „Anweisung über die Prüfungen in den allgemeinbildenden Schulen“ vom 1. März 1957. In: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung, Nr. 7, S. 41–49.
- Ministerium für Volksbildung (1958a): Anweisung zur Änderung der Durchführungsbestimmung zur „Anweisung über die Prüfungen in den allgemeinbildenden Schulen“. In: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung, Nr. 7, S. 39–41.
- Ministerium für Volksbildung (1958b): Richtlinien für die mündlichen und schriftlichen Prüfungen im Schuljahr 1957/58. In: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung, Nr. 7, S. 41–76.
- Ministerium für Volksbildung (1959): Durchführungsbestimmung zur „Anweisung über die Prüfungen in den allgemeinbildenden Schulen“ vom 20. Februar 1959. In: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung, Nr. 4, S. 19–27.
- Ministerium für Volksbildung (1960): Durchführungsbestimmung zur „Anweisung über die Prüfungen in den allgemeinbildenden Schulen“ vom 26. Februar 1960. In: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung, Nr. 7, S. 52–68.
- Ministerium für Volksbildung (1961a): Durchführungsbestimmung zur Anweisung über die Prüfungen in den allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen vom 20. Januar 1961. In: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung, Nr. 3, S. 27–33.
- Ministerium für Volksbildung (1961b): Anlage: Empfehlungen für die Bewertung in den einzelnen Fächern Deutsche Sprache und Literatur. In: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung, Nr. 3, S. 40–42.
- Ministerium für Volksbildung (1966): Neufassung der „Empfehlungen zur Bewertung und Zensierung der Schülerleistungen im Fach Deutsche Sprache und Literatur“ vom 06. Juli 1966. In: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung, Nr. 14, S. 179–184.
- Ministerium für Volksbildung (1971): Anweisung zur Vorbereitung und zum Ablauf des Schuljahres 1971/1972 vom 9. März 1971. In: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung, Nr. 6, S. 73–82.
- Ministerium für Volksbildung (1975): Zusammenstellung gültiger Materialien für die Bewertung und Zensierung von Schülerleistungen. In: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung, Nr. 8, S. 77–95.
- Ministerium für Volksbildung (1982a): Anweisung zur Bewertung und Zensierung im Fach Deutsche Sprache und Literatur. In: Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung, Nr. 6, S. 103–108.

- Ministerium für Volksbildung (1982b): Lehrplan Deutsche Sprache und Literatur - Abiturstufe. [2. Aufl.] Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Müller, Astrid (2017): Rechtschreiben. In: Baurmann, Jürgen/Kammler, Clemens/Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett/Kallmeyer. S. 256–262.
- Oehme, Viola (2010): Geschichte des Deutschunterrichts in der SBZ/DDR: Schüleraufsätze als historische Quellen – Aufsatzthemen der vierziger, fünfziger und sechziger Jahre. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 269–345.
- Pießnack, Christian/Schübel, Adelbert (2005): Untersuchungen zur orthographischen Kompetenz von Abiturientinnen und Abiturienten im Land Brandenburg. In: Universität Potsdam/Zentrum für Lehrerbildung (Hg.): LLF-Berichte 20. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam. S. 50–72. <https://publshup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/year/2006/docId/736>. Abgerufen am 12.02.2023.
- Ransmayr, Jutta (2021): Computer oder Stift? Auswirkungen auf Rechtschreibung und Inter-punktion in Maturaarbeiten. In: Kepser, Matthis/Schallenberger, Stefan/Müller, Hans-Georg (Hg.): Neue Wege des Orthografieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion. Wien: Lemberger Publishing. S. 177–188.
- Reh, Sabine/Kämper-van den Boogaart, Michael (2022): Abiturprüfungspraxis und Abituraufsatz 1882 bis 1972. In: Hoffman, Lars/Schröter, Pauline/Groß, Alexander/Schmid-Kühn, Svenja Mareike/Stanat, Petra (Hrsg.): Das unvergleichliche Abitur. Entwicklungen – Herausforderungen – Empirische Analysen. Bielefeld: wbv Publikation. S. 181-212. <https://doi.org/10.3278/9783763972494>
- Riehme, Joachim (1974): Probleme und Methoden des Rechtschreibunterrichts. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Riehme, Joachim (1986): Grammatik/Orthographie. Zur Theorie und Praxis des Unterrichts. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Schäfer, Jürgen (1992): Zu einigen Tendenzen der Entwicklung des Ausdrucksunterrichts in der DDR 1949-1990. In: Abels, Kurt (Hg.): Deutschunterricht in der DDR 1949-1989. Beiträge zu einem Symposium in der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 161–178.
- Sieber, Peter (1994). Sprachfähigkeiten - besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt. Aarau u.a.: Sauerländer.
- Staatliche Zentralverwaltung für Statistik (1988): Statistisches Jahrbuch der Deutschen Demokratischen Republik 1987. Berlin: Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik. https://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?PPN514402644_1988. Abgerufen am 23.03.2023.
- Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk/Geider, Franz Josef/Herbold, Andreas (2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster u. New York: Waxmann Verlag.
- Struck, Peter (1991): Zeugnisse, Noten und Profilabschlüsse. In: DLZ, 5/1991
- Tille, L. (1992): Aufsatzunterricht und Themenwahl in der sozialistischen Schule – Versuch einer kritischen Analyse. In: Abels, Kurt (Hg.): Deutschunterricht in der DDR 1949-1989. Beiträge zu einem Symposium in der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 141–160.
- Weck, Helmut (1976): Leistungsermittlung und Leistungsbewertung im Unterricht. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

Weck, Helmut (1982): Bewertung und Zensierung. Ratschläge für Lehrer. Berlin: Volk und Wissen
Volkseigener Verlag.

Anschrift der Verfasser*innen:

Tilman von Brand Universität Rostock, August-Bebel-Straße 28, 18051 Rostock
tilman.von-brand@uni-rostock.de

Roberto Hübner, Universität Rostock, August-Bebel-Straße 28, 18051 Rostock
roberto.huebner@uni-wuerzburg.de

Katja Koch, Universität Rostock, August-Bebel-Straße 28, 18051 Rostock
katja.koch@uni-rostock.de

Kristina Koebe, Universität Rostock, August-Bebel-Straße 28, 18051 Rostock
kristina.koebe@uni-rostock.de

Florian Hesse & Jonas Krause

Studierende unterrichten neben dem Studium als Vertretungslehrkräfte – ein Bericht zum Stand der empirischen Forschung

Zusammenfassung

Im deutschsprachigen und auch internationalen Raum besteht derzeit vielerorts ein akuter Lehrkräftemangel. Eine Maßnahme zur Eindämmung dieses Mangels sieht vor, Lehramtsstudierende im Rahmen einer Nebentätigkeit dafür zu gewinnen, (Vertretungs-)Unterricht an Schulen zu erteilen, um kurzfristig Stundenausfälle zu kompensieren oder mittelfristig den Regelunterricht abzudecken. Aus Sicht der Forschung stellt sich die Frage, in welchem Umfang solche Tätigkeiten ausgeübt werden, wie sich die Tätigkeiten charakterisieren lassen (z. B. bezüglich Begleitung, Unterrichtsqualität usw.) und welche Chancen und Herausforderungen sich mit Blick auf (universitäre) Professionalisierungsprozesse ergeben. Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über die aktuelle Forschung und leitet daraus Desiderate für die Professionalisierungs- und Unterrichtsforschung in der Deutschdidaktik ab.

Schlagwörter: Vertretungslehrkräfte, Aushilfslehrkräfte, studienunabhängige Unterrichtstätigkeit, Lehrkräftemangel, Professionalisierung

Abstract

In the German-speaking countries and internationally, there is currently a severe shortage of teachers. One measure to reduce this shortage is to recruit student teachers as substitute teachers to compensate for shortfalls in lessons in the short term or to cover regular lessons in the medium term. From a research perspective, it is important to ask to what extent such activities occur, how the activities can be characterized (e.g. in terms of supervision, teaching quality, etc.) and what opportunities and challenges arise with regard to (university) professionalization processes. This article provides an overview of the current research and derives desiderata for professionalization and teaching research in the field of L1 German teaching.

Keywords: substitute teachers, extracurricular student teaching, teacher shortage, professionalization

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 56. S. 66–86

DOI: 10.21248/dideu.715

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>

1 Einleitung

Der Lehrkräftemangel konfrontiert das deutsche Bildungssystem mit einer erheblichen Belastungs-, wenn nicht gar Zerreißprobe. Folgt man jüngeren Prognosen, ist davon auszugehen, dass bis zum Jahr 2035 ein Defizit von ca. 70.000 bis 160.000 Lehrpersonen existieren wird (vgl. Geis-Thöne 2022, Klemm 2022).¹ Alarmierend ist diese Perspektive deshalb, weil bereits gegenwärtig eklatante Probleme im Rechnen, Lesen und Schreiben bspw. in Schulleistungsstudien und dem Bildungsmonitoring zutage treten (vgl. z. B. PISA: Heine et al. 2023, IGLU: McElvany et al. 2023, IQB-Bildungstrend: Stanat et al. 2022), deren Bewältigung ohne qualifizierte Lehrkräfte nicht zu leisten sein wird.

Insofern der Lehrkräftemangel kurz- und mittelfristig allerdings nicht durch die grundständige Lehrer:innenausbildung abgedeckt werden kann, haben verschiedene Institutionen alternative Strategien zum Umgang mit dem Lehrkräftemangel vorgeschlagen (vgl. z. B. GEBF 2023, SWK 2023). Hierzu zählen etwa die Ausweitung der Nutzung von Beschftigungsreserven (z. B. durch spätere Pensionierung, Erhöhung der Wochenarbeitszeit), die Flexibilisierung des Einsatzes von Lehrpersonen (z. B. durch Hybridunterricht oder mehr Selbstlernzeiten) sowie die Vergrößerung des Lehrpersonals durch Ermöglichung von Quer- und Seiteneinstiegen und Anwerbung von studentischen Lehrkräften. Wie Porsch und Reintjes (2023: 341–343) feststellen, sind diese Strategien an sich keineswegs neu und werden bereits seit Jahren eingesetzt. Vielmehr ergibt sich ihre wachsende Brisanz in den öffentlichen und wissenschaftlichen Debatten aus ihrem zunehmend entgrenzten Einsatz.

Kontroversen entspinnen sich in entsprechenden Diskussionen v. a. hinsichtlich der Sinnhaftigkeit einzelner Maßnahmen; Konsens besteht aber darin, dass es zukünftig „insbesondere in den Kernfächern“ darum gehen müsse, auch unter Bedingungen akuten Lehrkrftemangels ein bestmögliches Unterrichtsangebot sicherzustellen (SWK 2023: 8). Um dieses Ziel zu erreichen, komme es mit Blick auf die Wissenschaft darauf an, Professionalisierungswege alternativ qualifizierter Lehrpersonen systematisch zu untersuchen und den Ertrag entsprechender Qualifizierungsmaßnahmen zu evaluieren (vgl. GEBF 2023: 8–9).

Die Deutschdidaktik hat bislang keine Forschungsbemühungen in diesem Bereich unternommen. Obgleich sie damit im Feld der Fachdidaktiken nicht allein ist und auch in den Bildungswissenschaften bislang nur wenige Studien vorliegen, scheint es angesichts der zu erwartenden personellen Entwicklungen und der bereits jetzt in Schule bestehenden Problemlagen (s. o.) dringend geboten, sich gerade mit Blick auf die Rolle des Faches Deutsch als ‚Kernfach‘ aus einer fachdidaktischen Perspektive und unter Einbezug empirischer Befunde in den Diskurs einzubringen. Der vorliegende Beitrag greift dieses Desiderat auf, indem er einen Überblick über aktuelle Forschung in diesem Feld gibt. Der Fokus liegt dabei auf Studien, die sich mit einer spezifischen Teilgruppe von nicht (vollends) grundständig ausgebildeten Lehrpersonen befassen, nämlich studentischen (Vertretungs-)Lehrkrften² mit dem

¹ Eine Schätzung der KMK (2022), der zufolge der Lehrkräftemangel bis 2035 gedeckt sein wird oder sich gar hin zu einem Lehrkrfteberhang umkehrt, wird demgegenüber konsensuell als unseriös betrachtet (vgl. Geis-Thöne 2022, Klemm 2022). Die optimistische Schätzung resultiert einerseits daraus, dass das Angebot an neu generierten Lehrpersonen ungeachtet sinkender Abiturient:innenzahlen stark überschätzt werde, andererseits daraus, dass den Mangel potenziell verstärkende Faktoren wie Zuwanderung oder Ausbau von Inklusions- und Ganztagskonzepten nicht oder nicht hinreichend einberechnet werden (ebd.).

² Der Terminus „Vertretungslehrkräfte“ (z. T. auch „Aushilfslehrkräfte“) wird gegenwärtig in Bildungsadministration und Wissenschaft üblicherweise genutzt, um den hier näher betrachteten Personenkreis zu bezeichnen. Dies ist nicht unproblematisch: Unterstellt wird einerseits, dass tatsächlich eine zu vertretende Lehrperson existiert, die perspektivisch den Platz der Studierenden wieder einnimmt. Andererseits ist unklar, ob sich die Studierenden selbst überhaupt in der Rolle einer Vertretung sehen oder nicht vielmehr als vollwertige Lehrkraft.

Unterrichtsfach Deutsch. Gemeint sind damit *nicht* Deutschstudierende, die im Rahmen eines Praktikums oder Praxissemesters begleitet an einer Schule unterrichten (vgl. hierzu bspw. Hesse 2024), sondern Deutschstudierende, die einer *studienunabhängigen* Unterrichtstätigkeit nachgehen (z. B. im Rahmen befristeter Anstellungen parallel zum Studium).

Ziel des Beitrags ist es, zentrale Desiderate für die Professionalisierungsforschung in der Deutschdidaktik herauszuarbeiten. Hierzu wird zunächst offengelegt, welche Studien im Forschungsüberblick Berücksichtigung fanden (Kap. 2), ehe daran anschließend der Forschungsstand entlang für das Forschungsfeld wichtiger Leitfragen vorgestellt wird (Kap. 3). Der Beitrag schließt mit einer Bündelung wesentlicher Desiderate und einem Ausblick auf ein aktuelles Projekt zur Erforschung studienunabhängiger Unterrichtstätigkeiten aus deutschdidaktischer Perspektive (Kap. 4).

2 Methodisches Vorgehen und Literaturgrundlage

Zur Sichtung des aktuellen Forschungsstandes wurden in einem ersten Schritt in der Suchmaschine *Google Scholar* sowie der Datenbank FIS-Bildung unter Stichworten wie „studentische Lehrkräfte“, „Vertretungslehrkräfte“, „Aushilfslehrkräfte“ usw. nach Artikeln gesucht, die sich im Rahmen empirischer Studien näher mit studienunabhängig unterrichtenden Studierenden befassen. In den Literaturverzeichnissen der dort auffindbaren Artikel wurden dann weitere Beiträge zum Thema recherchiert. Zur Ergänzung der so gewonnenen Studien wurden darüber hinaus Expert:innen aus einem derzeit geplanten DFG-Netzwerk zu studentischen Vertretungslehrkräften, an dem die beiden Autoren beteiligt sind, per E-Mail um die Zusendung weiterer publizierter bzw. eingereicherter Artikel zum Thema gebeten.

Insgesamt konnten auf diese Weise 13 Beiträge identifiziert werden, die sich dezidiert mit dem Phänomen der studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten auseinandersetzen und dabei empirisch vorgehen. Unter diesen ist ein Fokus auf quantitative (meist explorative) Designs zu erkennen (8 Beiträge). Die übrigen Beiträge nähern sich dem Gegenstand qualitativ (4 Beiträge) oder mit einem Mixed-Methods-Design aus quantitativen und qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden (1 Beitrag). Die Beiträge beziehen sich dabei auf die Situation in Deutschland (7 Beiträge), in der Schweiz (4 Beiträge) und in Österreich (2 Beiträge), wobei anzumerken ist, dass sich die Erhebungen in der Mehrzahl der Fälle auf einen Universitätsstandort bzw. ein Bundesland oder einen Kanton beschränken und somit nie Aussagen für das jeweilige Land in Gänze treffen. Auffällig ist schließlich, dass die Artikel mit Ausnahme von zwei Beiträgen nach 2020 publiziert wurden bzw. sich aktuell in Begutachtung befinden. Hieraus lässt sich nicht nur schließen, dass es sich um Befunde handelt, die die aktuelle Situation im deutschsprachigen Raum gut abbilden, sondern auch, dass das Thema erst seit kurzem wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfährt.

Um nachfolgend einen Überblick über die bisher gewonnenen Erkenntnisse zu geben, werden die Studien nicht einzeln besprochen, sondern entlang zentraler Forschungsfragen gebündelt, die auch in den betrachteten Studien wiederkehrend adressiert werden. Auf diese Weise soll deutlich werden, hinsichtlich welcher Fragen der Forschungsstand bereits besonders ergiebig ist und an welchen Stellen sich Desiderate für die weitere Forschung ergeben.

3 Forschungsstand

Wie groß ist das Ausmaß studienunabhängiger Unterrichtstätigkeiten?

Das Gros der bislang publizierten Arbeiten ist daran interessiert, zunächst die Reichweite studienunabhängiger Unterrichtstätigkeiten mittels quantitativ-explorativer Methoden abzustecken. Hierzu wurden Studierende an unterschiedlichen Standorten nach ihren Nebentätigkeiten befragt (vgl. Tab. 1).

Studie	N	Erhebungszeitpunkt	Standort	Schulform	Anteil Stud. mit Unterrichtstätigkeiten	Mittlere Stundenzahl pro Woche (ggf. SD)
Kreis/ Güdel (2023)	407	2022	CH, PH Luzern	Sek.	BA: 34.09% MA-Vollzeit: 62.58% MA-Teilzeit ³ : 91.66%	BA: 11.4* (8.2) MA-Vollz.: 18,7* (9.9) MA-Teilz.: 29.4* (8.8)
Bäuerlein et al. (2018)	249	2017	CH, PH FHNW	Sek.	53%	12 (6)
Scheidig/ Holmeier (2022)	929	2020 (vor Pandemiebeginn)	CH, PH FHNW	Kita: n = 282 Prim.: n = 453 Sek.: n = 194	Kita: 26.87% Prim.: 31.45% Sek.: 48.17%	Kita: 13,22* (9.04) Prim: 14.67* (9.56) Sek.: 17.68* (9.35)
Winter et al. (2023a)	943	2023	DE, 6 Univ. in Niedersachsen	alle	ca. 20% (189) als Vertretung, weitere 15% mit anderen Tätigkeiten	BA: 8,67 (5.78) MA: 10.65 (5.68)
Lobert/ Pfitzner (2021)	1046	2020	DE, NRW (nur Sport)	keine Angabe	BA: ca. 10% MA: ca. 33%	keine Angabe
Artmann et al. (in Vorb.)	549	2022	DE, Gießen	alle	GS: 68,8% HRS: 67,6% GYM: 53,0% FÖR: 46,8%	< 5h: 23,3% 6-10h: 29,3% >10h: 17,4% unregelmäßig: 24,4%
Huber et al. (2023)	312	2022	Ö, Linz	Sek.	BA: 48% MA: 67%	BA: 12 MA: 15

Tab. 1 Überblick über den Umfang studienunabhängiger Unterrichtstätigkeiten (geordnet nach Standort)

Anmerkung. * = Berichtet wurden nicht die erteilten Unterrichtsstunden, sondern der insgesamt investierte zeitliche Aufwand für die Nebentätigkeit.

Deutlich wird im Vergleich der verschiedenen Studien, dass die Verbreitung von studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten in der Schweiz und in Österreich mit Ausnahme der Studie von Artmann et al. (in Vorb.) stärker ausgeprägt ist als in Deutschland, wengleich Unterschiede zwischen verschiedenen

³ Es handelt sich hierbei um einen Teilzeit-Masterstudiengang, der an eine parallele Unterrichtstätigkeit gekoppelt ist. Für ausführliche Informationen siehe: <https://www.phlu.ch/studium/studiengaenge/sekundarstufe-1.html> Abgerufen am (20.01.2024).

Schulformen und in Abhängigkeit vom Studienfortschritt (BA vs. MA) bestehen. Nichtsdestotrotz ist das Phänomen auch in den bislang in Deutschland untersuchten Standorten so weit verbreitet, dass nicht von einem Randphänomen gesprochen werden kann.

Ein Blick auf das Volumen durchschnittlich gehaltener Unterrichtsstunden pro Woche verdeutlicht darüber hinaus, dass die nebenberuflich unterrichtenden Studierenden über alle Länder hinweg im Mittel zwischen 8 und 18 Unterrichtsstunden pro Woche unterrichten (meist exkl. Vor- und Nachbereitung). Die hohen Standardabweichungen lassen sich in diesem Zusammenhang so deuten, dass einige Studierende nur wenige Stunden pro Woche übernehmen, während andere Studierende Unterrichtsstunden in einem Umfang durchführen, der dem von in Vollzeit berufstätigen Lehrpersonen nahekommt. Anzumerken ist hinsichtlich dieser Zahlen, dass Studierende mit studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten signifikant mehr Zeit in ihre Nebentätigkeit investieren als Studierende mit Nebentätigkeiten in anderen Bereichen (vgl. Scheidig/Holmeier 2022: 489). Zudem zeigt sich in der Studie von Bäuerlein et al. (2018), dass gut ein Viertel der Studierenden bestrebt ist, ihr Unterrichtspensum im Laufe ihrer Anstellung noch zu erhöhen.

Zu welchem Zeitpunkt im Studienverlauf wird studienunabhängig unterrichtet?

Wie bereits Tabelle 1 zu entnehmen ist, gehen insbesondere MA-Studierende einer studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit nach. Diese Beobachtung korrespondiert mit dem Befund, dass Studierende mit studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten signifikant älter und in signifikant höherem Fachsemester sind als Studierende ohne Unterrichtstätigkeit (vgl. Bäuerlein et al. 2018, Winter et al. 2023a). Ursächlich hierfür könnte sein, dass sich fortgeschrittene Studierende eine solche Tätigkeit eher zutrauen und dass viele Lehrkräfte-Gewinnungskampagnen schwerpunktmäßig MA-Studierende adressieren. Denkbar ist zudem, dass Studierende im Anschluss an Langzeitpraktika, die i. d. R. in der Mitte oder am Ende des Studiums angesiedelt sind, ihre Tätigkeit an der Schule fortsetzen.

Unterschiede zwischen den Studien lassen sich mit Blick auf die Frage feststellen, in welchem Stadium BA-Studierende mit dem Unterrichten beginnen. Während etwa Bäuerlein et al. (2018) berichten, dass 52% der in ihrem Sample als Lehrperson Tätigen bereits im ersten Studienjahr ihre Stelle angetreten haben, berichten Winter et al. (2023b) für Niedersachsen, dass es sich bei den dort befragten BA-Studierenden mit Unterrichtstätigkeit meist um fortgeschrittene BA-Studierende handelt. Gut ein Drittel der Befragten in dieser Studie übt zudem auch dann eine Unterrichtstätigkeit aus, wenn die Regelstudienzeit im Bachelor bereits überschritten wurde.

Unterrichten Studierende fach- oder stufenfremd?

Einige der bereits angeführten Studien befragen die Studierenden auch dahingehend, ob sie im Rahmen ihrer Tätigkeit fach- oder stufenfremd unterrichten (vgl. Tab. 2).

Studie	Land	Schulform	Anteil fachfremd unterrichtender Stud.	Anteil stufenfremd unterrichtender Stud.
Bäuerlein et al. (2018)	CH	Sek.	51% der Studierenden	34%
Kreis/Güdel (2023)	CH	Sek.	zwischen 12,5% und 55,5% je nach Fach	k. A.
Winter et al. (2023a)	DE	alle	65%	k. A.
Huber et al. (2023)	Ö	Sek.	60%	k. A.

Tab. 2 Anteil fach- und stufenfremder Unterricht

Deutlich wird in den genannten Studien, dass mehr als jede:r zweite Studierende angibt, in mindestens einem Fach fachfremd zu unterrichten. Damit ist gemeint, dass die Studierenden in einem Fach unterrichten, das sie nicht selbst studiert haben. Zudem gibt in der Studie von Bäuerlein et al. (2018) gut jede:r dritte Studierende an, stufenfremde Unterrichtstätigkeiten auszuüben. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass beim unterrichtlichen Einsatz Studierender nicht vorrangig deren fach- und stufenbezogene Professionalisierung im Mittelpunkt steht, sondern vielmehr das Interesse der Schule, personelle Lücken aufzufüllen. Aufseiten der Studierenden kann das eine erhebliche Belastung bedeuten, da der fach- und stufenfremde Einsatz laut Huber et al. (2023: 41) bei den Studierenden zu einem deutlich spürbaren Mehraufwand in der Unterrichtsplanung führt.

Welche Studierenden übernehmen mit welchen Motiven (k)eine Unterrichtstätigkeit?

Einigen der aktuell vorliegenden Studien liegt die These zugrunde, dass Studierende, die bereits während des Studiums eine Unterrichtstätigkeit übernehmen, sich z. B. in ihrer Persönlichkeit oder ihren Berufswahlmotiven von Studierenden unterscheiden, die keiner Unterrichtstätigkeit nachgehen. Bereits angesprochen wurde oben, dass Studierende mit Unterrichtstätigkeit tendenziell älter und in höherem Fachsemester sind als Studierende ohne Unterrichtstätigkeit. Das Geschlecht spielt in den bislang durchgeführten Erhebungen dagegen keine Rolle. Hinsichtlich der Berufswahlmotive unterscheiden sich Studierende mit Unterrichtstätigkeit in einigen Bereichen signifikant von Studierenden, die keiner Unterrichtstätigkeit nachgehen. So empfinden die Studierenden mit studienunabhängiger Unterrichtstätigkeit tendenziell eine höhere selbstwahrgenommene Lehrbefähigung und geben den Wunsch nach beruflicher Sicherheit, nach einem Engagement für die Gesellschaft sowie Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen häufiger als Gründe für ihre Berufswahl an. Darüber hinaus fühlen sie sich sicherer, zukünftig als Lehrperson zu arbeiten (vgl. Bäuerlein et al. 2018, Winter et al. 2023a). Anzumerken ist hierbei jedoch, dass die Unterschiede zwar signifikant sind, aber jeweils nur eine geringe Effektstärke aufweisen ($0.020 < \eta^2 < 0.048$; vgl. ebd.).

Fragt man Studierende grundlegender danach, warum sie eine Unterrichtstätigkeit neben dem Studium übernehmen, führen sie v. a. das Interesse am Unterrichten und am Fach, das sichere Einkommen sowie das Sammeln von Erfahrungen an. Gegen das Unterrichten spricht der Rat von Eltern oder Freund:innen, den Schuldienst noch nicht vorzeitig zu beginnen (vgl. Huber et al. 2023: 43).

Verändert sich durch studienunabhängige Unterrichtstätigkeiten die Wahrnehmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis?

Eine der ersten Forschungsarbeiten zu dieser Frage stammt von Hascher (2007). In dieser untersuchte die Forscherin vergleichend $N = 25$ Studierende der Sek. I an der Universität Bern, die im Studienzeitraum sowohl ein Praktikum absolvierten als auch einer Vertretungstätigkeit an Schulen nachgingen. Vor dem Hintergrund der übergeordneten Frage, wie es den Studierenden in beiden Situationen gelingt, Theorie und Praxis zu balancieren, forderte Hascher die Studierenden mit Interviews und Kurzfragebögen u. a. dazu auf, ihre Erwartungen an die jeweilige Praxissituation zu erläutern, eine allgemeine Bewertung des Praktikums abzugeben sowie Problemsituationen im Bereich des Klassenmanagements und etwaige Lösungsansätze zu skizzieren.

Die Ergebnisse der Befragungen fallen insofern ernüchternd aus, als die Studierenden zwar in beiden Feldern Erfahrungen sammeln, aber aus den Befragungen und Interviews nicht rekonstruiert werden konnte, dass universitär erworbenes Wissen für die Lösung von schulischen Anforderungen unberücksichtigt bleibt. Stattdessen handeln die Studierenden überwiegend intuitiv oder nach Prinzipien, die

sie durch Imitation der Mentor:innen erworben haben.⁴ Letztere Handlungsoption entfällt bei Vertretungstätigkeiten im Gegensatz zu Praktikumstätigkeiten überwiegend, da die Studierenden hier vielfach auf sich allein gestellt sind und auch frustrierende Erfahrungen mit sich allein ausmachen müssen. Dass dies durchaus zu Problemen führen kann, zeigt sich dann am Beispiel des Klassenmanagements. In Bezug auf diese Qualitätsdimension berichten die Studierenden in der Rolle der Vertretungslehrkräfte häufiger von Grenzüberschreitungen und personifizieren die Entstehung von Konfliktsituationen weitaus stärker schüler:innenseitig als im begleiteten Praktikum.

Ebenfalls interessant an der Bewertung von Theorie-Praxis-Relationen durch Studierende ist die bereits oben erwähnte quantitative Studie von Scheidig und Holmeier (2022). Konkret fragen die Autor:innen danach, ob Studierende mit studienunabhängiger Unterrichtstätigkeit andere Erwartungen an Praxisbezüge im Studium bzw. wissenschaftliche Zugänge zur Praxis haben als Studierende ohne entsprechende Nebentätigkeit. Im Ergebnis zeigt sich, dass sowohl Studierende mit als auch ohne studienunabhängige Unterrichtstätigkeit die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen im Studium nur als mäßig wichtig und zugleich den Anteil an Lehrveranstaltungen mit Praxisbezug als zu gering erachten. In dieser Einschätzung unterscheiden sich die Gruppen nicht signifikant, und zwar auch dann nicht, wenn das Volumen der studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit berücksichtigt wird.

In anderen Studien ergeben sich Rückschlüsse auf die Wahrnehmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses bei Betrachtung der Wirkungen, die die Studierenden der Unterrichtstätigkeit mit Blick auf ihre Kompetenzentwicklung beimessen. So geben die Studierenden sowohl in der Erhebung von Bäuerlein et al. (2018) als auch Winter et al. (2023a) an, ihre Tätigkeit als entwicklungsfördernd und informierend, aber nur als moderat bis gar nicht reflexiv- bzw. erkundungsanregend wahrzunehmen. Hieraus lässt sich indirekt schlussfolgern, dass weder das Ausprobieren noch das In-Frage-Stellen des eigenen Unterrichtshandelns, wie es für die „Logik der Universität“ kennzeichnend ist (vgl. Winkler 2019), durch die nebenberufliche Unterrichtstätigkeit in den Mittelpunkt gerückt wird. Vielmehr scheinen die Studierenden das Unterrichten als Bestätigung ihrer Berufswahlentscheidung zu betrachten.

Untersetzt wird diese Vermutung auch bei Betrachtung von Einzelitems in der Erhebung von Winter et al. (2023a), die danach fragen, woran sich die Studierenden beim Unterrichten orientieren. Hierbei überwiegt in Einklang mit Befunden aus der Praxissemesterforschung (z. B. Ulrich et al. 2020) deutlich die Orientierung an anderen Lehrpersonen in der Schule, gefolgt von der Orientierung an Erfahrungen der eigenen Schulzeit. Den an der Universität vermittelten Modellen und Konzepten wird demgegenüber keine wichtige Rolle zugeschrieben. Entsprechend verwundert auch nicht, dass die Studierenden die Frage, ob sie beim Unterrichten in der Schule von ihrem Studium profitieren, eher verneinen.

Bei der Rezeption aller Befunde muss berücksichtigt werden, dass sich in den Antworten der Studierenden mitunter hohe Standardabweichungen ausmachen lassen, die auf eine differenzierte Wahrnehmung des Theorie-Praxis-Verhältnisses hindeuten. Auf diese Weise lassen sich dann auch die von dem bisher Dargestellten abweichenden Befunde einer explorativen Interviewstudie mit $N = 6$ Studierenden von Rau-Patschke (2022) einordnen, in der die Studierenden davon berichten, durch die Vertretungstätigkeit deutlich stärker als zuvor Verbindungslinien zwischen Theorie und Praxis ausmachen zu können. Dementsprechend kann nicht pauschal davon ausgegangen werden, dass die

⁴ Hascher (2007: 172) schreibt hierzu: „Nach Angaben der Studierenden handeln sie in Praktika und Stellvertretungen selten theoriegeleitet – dies am ehesten noch bei der Vorbereitung des Unterrichts – sondern häufig intuitiv. Sie lernen überwiegend durch Beratung und Imitation von Praxislehrkräften, jedoch scheinen theoretische Impulse von den Praktikumslehrpersonen selten zu sein.“

Unterrichtstätigkeit zu einer Abwertung universitärer Lehrangebote führt (vgl. ähnlich auch Bleck/Lipowsky, 2020, im Kontext von Praxisphasen).

Inwiefern werden die Studierenden im Rahmen ihrer Tätigkeit begleitet?

In der Forschung zu Praxisphasen innerhalb der Lehrer:innenbildung hat sich vor dem Hintergrund empirischer Befunde die Auffassung durchgesetzt, dass nicht die Quantität schulpraktischer Erfahrungen für die Entwicklung professioneller Kompetenz entscheidend ist, sondern deren qualitative Ausgestaltung (vgl. Gröschner/Hascher 2022, Rothland/Boecker 2015, Ulrich et al. 2020). Als besonders relevant wird in diesem Zusammenhang die schulische und universitäre Lernbegleitung erachtet (vgl. Hesse/Lütgert 2020, Reintjes et al. 2018). Bei studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten ist davon auszugehen, dass die Studierenden nicht oder nur in Ausnahmefällen begleitet werden, da der Bedarf an studentischen Lehrpersonen durch den Lehrkräftemangel bedingt ist. Mit anderen Worten: Gäbe es Lehrkräfte an den Schulen, die Zeit für eine systematische Betreuung Studierender hätten, gäbe es auch keinen (akuten) Bedarf an studentischen Lehrkräften. Nichtsdestotrotz ist nicht vollends auszuschließen, dass studentische Lehrpersonen eine Begleitung erfahren, wengleich hier vermutlich mit stärker informellen Formen zu rechnen ist.

Bislang vorliegende Studien berichten erwartungsgemäß von einem geringen Anteil von Studierenden, die bei ihrer Tätigkeit Unterstützung erfahren. So geben in der Studie von Bäuerlein et al. (2018) lediglich 18% der Studierenden an, begleitet zu werden, während bei Winter et al. (2023a) immerhin ein Drittel der Studierenden von einer Begleitung berichtet. In beiden Studien wird die Lernbegleitung eher konstruktivistisch als transmissiv⁵ erlebt und sowohl in emotionaler als auch instruktionaler Hinsicht als förderlich erachtet (vgl. ähnlich auch Meyer et al. in Vorb.). Ebenfalls kann in beiden Erhebungen gezeigt werden, dass die begleiteten Studierenden sich nicht signifikant in ihrer Berufswahrscheinlichkeit sowie hinsichtlich der selbstwahrgenommenen Wirkung der Praxisphase unterscheiden. Allerdings erleben Studierende mit Begleitung die Unterrichtstätigkeit als explorationsanregender und informierender als Studierende ohne Begleitung.

Fühlen sich die Studierenden durch ihre Tätigkeit belastet?

Gegenstand einiger Studien ist auch die Frage, inwiefern sich Studierende durch ihre studienunabhängige Unterrichtstätigkeit belastet fühlen. Die bisher durchgeführten Studien können diese Annahme weitestgehend bestätigen. So zeigt sich in einer Befragung von Huber et al. (2023: 41) unter 312 Lehramtsstudierenden in Österreich (Linz), dass mehr als zwei Drittel der Studierenden angeben, sich durch die Kombination aus Studium und Schultätigkeit mit erhöhtem Zeitdruck konfrontiert zu sehen. Ein besonders hohes Belastungserleben resultiere vor allem aus einer nicht gelingenden Klassenführung (vgl. ähnlich auch Artmann et al. in Vorb., Lenz et al. 2023: 249–251). Besorgniserregend ist schließlich der Umstand, dass gut jede:r sechste Studierende angibt, sich durch die Unterrichtstätigkeit ausgebrannt zu fühlen.

Meyer et al. (in Vorb.) untersuchen in einer Studie das berufliche Belastungserleben (*work-related stress*) von Studierenden mit studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten im Zusammenhang mit den von ihnen berichteten Tätigkeiten, ihrem Selbstkonzept sowie Unterstützungsmaßnahmen an den Schulen. Hierbei zeigt sich zunächst auf deskriptiver Ebene, dass die Studierenden im Mittel von einer

⁵ Eine konstruktivistische Lernbegleitung zeichnet sich dadurch aus, dass die Mentor:innen die Studierenden durch Rückfragen zum Nachdenken über das eigene Handeln anregen. In transmissiven Formen der Lernbegleitung geben die Mentor:innen hingegen direkte Handlungsanweisungen. In den Studien wurden die Lernbegleitungsformen über die Wahrnehmung der Lernbegleitung durch die Studierenden erhoben (Beispieltem: „Meine Ausbildungslehrperson gibt mir vor, was ich verbessern muss“).

moderaten Belastung berichten. Bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass Studierende, die bereits eigenverantwortlich unterrichten oder die einer großen Bandbreite unterschiedlicher Tätigkeiten nachgehen, erwartungskonform von einer höheren Belastung berichten als Studierende, die ausschließlich in der Einzelförderung oder im Team-Teaching eingesetzt werden. Zudem kann die Autor:inengruppe zeigen, dass sich die wahrgenommene soziale Unterstützung an der Schule positiv auf das berufliche Belastungserleben auswirkt, während das Selbstkonzept der Studierenden diesbezüglich keinen Einfluss hat.

Bei der Sichtung der Studien war schließlich auffällig, dass die Studierenden insbesondere die Einstiegsphase in die Tätigkeit als besonders belastend erleben. Gleich in mehreren Interviewstudien vergleichen die Studierenden den Beginn ihrer Tätigkeit mit einem „Sprung ins kalte Wasser“ (vgl. Artmann et al. in Vorb., Lenz et al. 2023, Rau-Patschke 2022, Simonis/Klomfaß 2023). Interessant ist hierbei, dass die Studierenden diese Erfahrung (rückblickend) als sehr bedeutsam für ihre eigene Professionalisierung beschreiben. Entsprechend erwägen Simonis und Klomfaß (2023: 169), dass „möglicherweise gerade das Handeln unter dem Druck der schulalltäglichen Herausforderungen [...] ein konstitutives Element der Professionalisierung [ist], das ebenso authentisch selbst ‚durchgemacht‘ werden muss wie die wissenschaftlich-reflexive Erkenntnisbildung [...]“. Ob studienunabhängige Unterrichtstätigkeiten angesichts der oft unzulänglichen Begleitung der richtige Ort für diese Erfahrung sind, ließe sich aber vor dem Hintergrund der o. g. Befunde kritisch diskutieren.

Welche Entwicklungsaufgaben stellen sich den Studierenden und wie werden sie bewältigt?

Diejenigen Studien, die sich studienunabhängigen Unterrichtstätigkeiten aus einer qualitativen Perspektive annähern, fragen in Anlehnung an berufsbiographische Ansätze zur Lehrer:innenforschung (vgl. Hericks 2006, Keller-Schneider 2020, Keller-Schneider/Hericks 2021) nach Entwicklungsaufgaben, mit denen studentische Lehrkräfte während ihrer studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit konfrontiert werden. Weiterführend wird zudem untersucht, inwiefern die Studierenden diese Aufgaben entlang professionstheoretischer bzw. normativ als wünschenswert erachteter Vorstellungen bearbeiten.

In Bezug auf die Entwicklungsaufgabe *Rolle* bzw. *Rollenfindung* zeigt sich eine große Heterogenität unter den Studierenden, die nicht zuletzt mit den Anstellungsmodalitäten und damit verbundenen Tätigkeiten an der Schule zusammenhängt (vgl. Artmann et al. in Vorb., Lenz et al. 2023). Während sich etwa Studierende mit der Rollenfindung schwertun, die als ‚Feuerwehrlehrkräfte‘ Vertretungsstunden übernehmen oder in heterogenen bzw. inklusiven Lerngruppen Teilaufgaben in multiprofessionellen Teams bearbeiten, gelingt dies studentischen Lehrkräften, die kontinuierlich in festen Klassen unterrichten, eher leicht. Mit dieser Beobachtung korreliert vermutlich auch der Befund, dass Studierende mit der Rollenfindung dann Schwierigkeiten haben, wenn ihnen bestimmte Privilegien fest angestellter Lehrpersonen (noch) nicht zugestanden werden (Recht zur Notenvergabe, Schlüssel zu Klassenräumen und Lehrer:innenzimmern, Kopierkarte etc.). Herausfordernd ist die Rollenfindung für einige Studierende schließlich auch dann, wenn sie in ihrer Ausbildungsbiographie verschiedene Positionen in der Institution Schule durchlaufen haben oder sogar gleichzeitig ausfüllen (Schüler:in, FSJler:in, Schulbegleiter:in, Praktikant:in, Vertretungslehrkraft etc.), die jeweils mit unterschiedlichen Erwartungen seitens der Kolleg:innen, Schulleitungen und Lernenden verbunden sind (Artmann et al., in Vorb.).

Auffällig in den bisher durchgeführten qualitativen Studien ist bezogen auf den zuletzt genannten Aspekt, dass die Studierenden ihre Rolle als Vertretungslehrkraft mitunter deutlich von ihrer Rolle als Praktikumslehrkraft abgrenzen. Während ihnen in Praktika die Rollenfindung eher schwerfiel, weil sie den Lehrpersonen „hinterherdackeln“ mussten (Simonis/Klomfaß 2023: 164), bietet sich ihnen im

Rahmen ihrer Vertretungstätigkeit die Möglichkeit, ohne Begleitung durch schulische Mentor:innen in die Rolle der Lehrperson einzutauchen und – je nach Anstellungsmodalitäten – auch damit verbundene Pflichten wie die Ausübung von Klassenlehrer:innentätigkeiten, die Durchführung von Elternsprechtagen oder die Vergabe von Noten zu übernehmen (vgl. Lenz et al. 2023: 247). Dies ist aus Sicht der Professions- und Professionalisierungsforschung problematisch, da völlig unklar ist, ob und inwiefern entsprechende Tätigkeiten reflektiert werden.

Wie wichtig eine solche Reflexion allerdings wäre, wird vor allem dann augenfällig, wenn die (fach-)didaktisch relevante Entwicklungsaufgabe der *Vermittlung* in den Blick genommen wird. Bezüglich dieser lässt sich feststellen, dass Studierende im Rahmen studienunabhängiger Unterrichtstätigkeiten durchaus von der Anforderung berichten, bezogen auf die Unterrichtsgegenstände Verständlichkeit und Klarheit herzustellen, den Lern- und Entwicklungsstand ihrer Schüler:innen zu diagnostizieren oder über Formen differenzierten bzw. individualisierten Unterrichts nachzudenken. Weiterführende Analysen zeigen allerdings, dass eine vertiefte Bearbeitung dieser Anforderungen aufseiten der Studierenden nur selten stattfindet. Vielmehr neigen die Studierenden insbesondere in Situationen, in denen sie an den genannten Anforderungen scheitern, dazu, die Ursachen für ihr Scheitern zu externalisieren (z. B. mit Blick auf eine fehlende Vorabselektion von Lernenden, die Räumlichkeiten etc.). Darüber hinaus muss als problematisch erachtet werden, wenn Studierende die Heterogenität ihrer Schüler:innen weniger als Ressource denn als zusätzlichen Aufwand begreifen und sich in ihrem Handeln von ungünstigen Stereotypen leiten lassen – wie etwa der Annahme, dass Lernende mit Migrationshintergrund aufgrund ihres mangelnden Sprachverständnisses Lernende ohne Migrationshintergrund im Lernprozess stören würden (vgl. Lenz et al. 2023: 247–249).

Ein ähnliches Verhältnis von potenziellen Lerngelegenheiten und einer teils oberflächlichen und teils problematischen Bearbeitung der Studierenden lässt sich auch hinsichtlich der zwei übrigen Entwicklungsaufgaben nachzeichnen. So zeigt sich etwa mit Blick auf die Entwicklungsaufgabe *Anerkennung*, dass Studierende zwar von vielen Lerngelegenheiten im Bereich des Umgangs mit Schüler:innen berichten, insbesondere auf herausfordernde Situationen in der Beziehungsarbeit oder in der Klassenführung allerdings zum Teil mit autoritären Erziehungsmethoden oder Resignation reagieren (vgl. Hascher 2007, Lenz et al. 2023). Hinsichtlich der Entwicklungsaufgabe *Kooperation* lässt sich feststellen, dass Studierende zwar teilweise angeben, mit Kolleg:innen im Austausch zu stehen, hierbei aber vor allem die gegenseitige Arbeitsentlastung und weniger die kooperative Zusammenarbeit mit dem Ziel der Förderung von Kompetenzen im Mittelpunkt steht. Zudem neigen die Studierenden dazu, die Hinweise der Kolleg:innen pauschal zu übernehmen und selten zu hinterfragen (vgl. Lenz et al., 2023: 251–252) – ein Problem, das bereits aus der Forschung zum Mentoring und zu Unterrichtsnachbesprechungen in Praxisphasen bekannt ist (vgl. Führer/Cramer 2020, Hesse/Greiner 2022).

Wie steht es um die Qualität des Unterrichts von Vertretungslehrkräften?

Zur Qualität des von den Studierenden gehaltenen Unterrichts liegen bislang keine Befunde vor, wenn gleich anzunehmen ist, dass er mit dem Unterricht Studierender im Praxissemester vergleichbar ist (vgl. z. B. Greve et al. 2020, Hesse 2024, Korneck et al. 2017). Vielversprechend sind hier allerdings Erkenntnisse des laufenden Projekts PROSA („Professionalisierung und Professionalität studentischer Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte“; vgl. Artmann et al. 2023, in Vorb.), das u. a. durch Befragungen der studentischen Vertretungslehrkräfte und deren Schüler:innen mehr über die Qualität des Unterrichts in Erfahrungen bringen will. Davon abgesehen besteht allerdings ein Desiderat an Projekten, die das Planungs- und Unterrichtshandeln von Lehrpersonen sowie dessen Qualität gezielt in den Blick nehmen und dabei über Selbsteinschätzungen durch die Studierenden hinausgehen.

3 Zusammenfassung und Ausblick

Bilanzierend ist festzuhalten, dass studienunabhängige Unterrichtstätigkeiten unter Lehramtsstudierenden derzeit ein weit verbreitetes Phänomen im deutschsprachigen Raum darstellen, da je nach Befragung zwischen einem und zwei Drittel(n) der Befragten einer solchen Tätigkeit nachgehen. Ausgeübt werden entsprechende Tätigkeiten in der Regel von Master-Studierenden, aber auch fortgeschrittene Bachelor-Studierende und sogar Studienanfänger:innen üben Unterrichtstätigkeiten in der Schule aus. Als Motive für die Aufnahme der Tätigkeit nennen die Studierenden finanzielle Anreize sowie den Wunsch, in ihrem späteren Tätigkeitsfeld Erfahrungen zu sammeln.

Zahlreiche Bundesländer haben diese Motive zur Kenntnis genommen und werben offensiv darum, dass Lehramtsstudierende während ihres Studiums Unterrichtsverpflichtungen übernehmen. In Berlin sollen Studierende z. B. mit dem Programm „Unterrichten statt ...“ für eine studienunabhängige Unterrichtstätigkeit begeistert werden. Anstelle einer Tätigkeit in Gastronomie oder Einzelhandel könnten die Studierenden an der Schule „richtig gut hinzuverdienen“ und „bereits erworbene Fähigkeiten und Kompetenzen vor der Klasse anwenden“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2023). In ähnlicher Form will auch die Gewinnungskampagne „Erste Reihe Thüringen“ Lehramtsstudierende überzeugen, „Teil der Thüringer Schulen [zu] werden“ und mit ihren „Fähigkeiten [zu] punkten und dabei Geld [zu] verdienen“ (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2023). Gerade der finanzielle Anreiz ist in beiden Programmen, die sich jeweils an fortgeschrittene bzw. Master-Studierende richten, nicht unerheblich, insofern die Studierenden je nach Voraussetzungen und Schulart direkt in die Tarifgruppen E10 bis E11 (Berlin) bzw. E10 bis E13 (Thüringen) eingruppiert werden. Bedenkt man den Umstand, dass die meisten Studierenden parallel zum Studium normalerweise in Einzelhandel oder Gastronomie jobben oder außer- bzw. inneruniversitären Hilfskrafttätigkeiten nachgehen (vgl. Kroher et al. 2023: 87), stellt eine Unterrichtstätigkeit an der Schule gerade aufgrund des Bezugs zur anvisierten Berufstätigkeit damit sicher eine attraktive Alternative zu herkömmlichen Nebentätigkeiten dar.

Was zunächst eine ‚Win-Win-Situation‘ für alle Beteiligten zu sein scheint, muss aus Sicht der Professionalisierungsforschung kritisch betrachtet werden. Anzunehmen ist nämlich, dass die Studierenden (gerade bei einer Anstellung zu frühen Zeitpunkten ihres Studiums) weder über das nötige fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Wissen verfügen noch Fähigkeiten zur situationsspezifischen Anwendung dieser Wissensbestände in hinreichender Weise ausgebildet haben, um qualitätsvolle Lerngelegenheiten bereitstellen und adaptiv auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen zu können. Dies legen theoretische Annahmen zur Entwicklung von Lehrer:innenkompetenz (vgl. z. B. Berliner 2004, Fuller/Bown 1975, Krauss et al. 2020) ebenso nahe wie etliche empirische Studien, die sich mit professionellen Kompetenzen Studierender (vgl. z. B. Bremerich-Vos/Dämmer 2013, Heins 2019, Pissarek/Schilcher 2017, Winkler/Seeber 2020) oder deren Unterrichtshandeln (vgl. z. B. Hesse 2024) beschäftigt haben.

Darüber hinaus lassen das oben herausgearbeitete Fehlen einer systematischen und reflexionsanregenden Lernbegleitung sowie der hohe Anteil an fach- bzw. stufenfremd durchgeführtem Unterricht daran zweifeln, ob und inwiefern tatsächlich professionelle Kompetenzen erworben werden können. Vielmehr geben die Befunde Grund zur Annahme, dass die Studierenden wichtige Entwicklungsaufgaben (in Bezug auf Rolle, Vermittlung, Anerkennung oder Kooperation) nicht bearbeiten oder (un)bewusst ausblenden (z. B. Lenz et al. 2023, Simonis/Klomfaß 2023). Zudem lassen sich sogar unerwünschte Nebeneffekte zeigen, wie etwa der Gebrauch autoritärer Erziehungsmaßnahmen in der Klassenführung (z. B. Hascher 2007), die Verfestigung von Stereotypen (z. B. bezogen auf unterschiedliche

Heterogenitätsdimensionen) sowie eine zuweilen hohe Belastung, die bis zu Gefühlen von Resignation und Burnout reicht (z. B. Huber et al. 2023).

Nichtsdestotrotz scheint es verkürzt und wenig gewinnbringend, studienunabhängige Unterrichtstätigkeiten pauschal als für die Professionalisierung hinderlich oder gar als Deprofessionalisierung zu beschreiben. Schließlich machen die Befunde auch deutlich, dass sich den Studierenden im Rahmen ihrer Tätigkeit eine ganze Reihe von Lerngelegenheiten bieten, denen sie (rückblickend) einen großen Einfluss auf ihre eigene Professionalisierung beimessen (vgl. Simonis/Klomfaß 2023). Zudem zeigen diejenigen Studien, die sich mit Fragen der Theorie-Praxis-Relationierung befassen, dass Studierende durch ihre Praxiserfahrungen universitäres Wissen nicht weniger schätzen als andere Studierende und z. T. sogar davon berichten, die Erfahrungen für die Nutzung universitärer Lerngelegenheiten fruchtbar machen zu können (vgl. Rau-Patschke 2022).

Für die Forschung scheint es deshalb relevant, Professionalisierungsprozesse von studentischen sowie anderen alternativ qualifizierten Lehrpersonen (z. B. Quer- und Seiteneinsteiger:innen) verstärkt in ins Blickfeld zu rücken und daraus Konsequenzen für die Gestaltung von (hoch-)schulischen Aus- und Weiterbildungsangeboten abzuleiten. Mit Blick auf den Forschungsstand seien diesbezüglich vier aus unserer Sicht zentrale Desiderate benannt:

- (1) Ergänzung einer *fachdidaktischen Perspektive*: Die bisherigen Studien stammen bis auf wenige Ausnahmen (Rau-Patschke 2022, Lobert/Pfitzner 2021) überwiegend aus der allgemeinen Didaktik bzw. Bildungsforschung und lassen Aspekte von Fachlichkeit unberücksichtigt. Dies ist insofern problematisch, als die (berichtete) Qualität des studentischen Unterrichtshandelns vielfach an generischen Qualitätsdimensionen wie etwa der *Klassenführung* oder dem *Klassenklima* festgemacht wird. Ob die Studierenden darüber hinaus fachlich angemessene und kognitiv aktivierende Lerngelegenheiten gestalten und in diesem Zusammenhang von fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Wissensbeständen Gebrauch machen, gerät hingegen aus dem Blick. Aus deutschdidaktischer Perspektive ließe sich zur Bearbeitung dieses Desiderats sowohl an Arbeiten zur professionellen Kompetenz von angehenden Deutschlehrpersonen anschließen (vgl. z. B. Bremerich-Vos/Dämmer 2013, Heins 2019, Pissarek/Schilcher 2017, Winkler/Seeber 2020) als auch an Studien, die das Konstrukt der *Unterrichtsqualität* deutschdidaktisch profiliert haben (vgl. Hesse 2024, Lotz 2016, Stahns 2013, Wiprächtiger-Geppert et al. 2021).
- (2) Stärkerer Fokus auf das tatsächliche *Planungs- und Unterrichtshandeln*: Methodisch arbeiten die meisten Studien derzeit mit Fragebögen, Interviews, schriftlichen Reflexionen oder Gruppendiskussionen, die allesamt interessante Einblicke in die subjektive Sicht der Akteur:innen ermöglichen. Kaum genutzt werden demgegenüber Erhebungsmethoden, die einen ‚objektiven‘ Blick auf Prozesse der Unterrichtsplanung und -durchführung erlauben. Denkbar wären hier etwa Unterrichtsvideografien oder teilnehmende Beobachtungen, aber auch die Betrachtung eingesetzter Unterrichtsmaterialien (inkl. Aufgabenstellungen) scheint angesichts des oft schwierigen Zugangs zum Feld vielversprechend. Obwohl die Erforschung des Planungs- und Unterrichtshandelns von Lehrpersonen in der Deutschdidaktik bislang noch immer ein großes Desiderat darstellt (vgl. die Überblicke bei Bräuer/Winkler 2011, Bremerich-Vos 2020, Lessing-Sattari/Wieser 2018), wurden mittlerweile doch einige Kodier- und Ratinginstrumente entwickelt sowie zahlreiche qualitativ-rekonstruktive Verfahren adaptiert und erprobt, die sich als fruchtbar erweisen könnten (für die Planung z. B. Fladung 2022, Heins et al. 2020,

Schmidt/Hesse 2022, Weingarten 2019; für die Unterrichtsforschung z. B. Dawidowski et al. 2019, Heizmann 2018, Hesse 2024, Riegler et al. 2022, Schmidt 2020).

- (3) Berücksichtigung *längsschnittlicher Entwicklungen*: Die aktuell vorliegenden Studien basieren mehrheitlich auf ad hoc generierten Gelegenheitsstichproben, die zu einem bestimmten Zeitpunkt Einblicke in studienunabhängige Unterrichtstätigkeiten erlauben. Demgegenüber stehen bislang solche Arbeiten aus, die nebenberuflich unterrichtende Studierende über einen längeren Zeitraum begleiten und dabei Veränderungen beispielsweise in Wissensbeständen, Überzeugungen oder Handlungskompetenzen untersuchen. Anknüpfungspunkte ergeben sich in der Deutschdidaktik beispielsweise bezogen auf die Untersuchung von Wieser (2008), die Vorstellungen und Orientierungen von Referendar:innen zu mehreren Zeitpunkten untersucht hat, oder die Untersuchung von Witte (2023), die sich mit Lesewerthaltungen im Übergang von Schule an die Universität beschäftigte.
- (4) Entwicklung und Erprobung von *Unterstützungsmaßnahmen*: Basierend auf den aktuellen und zukünftig generierten Erkenntnissen wäre zu überlegen, inwiefern schulische und universitäre Lernbegleitungsformate die unterrichtlichen Erfahrungen der Studierenden in bestehenden oder eigens entwickelnden Lernformaten aufgreifen könnten. Auf einer niedrigschwelligen Ebene wäre hier zunächst an Angebote zu denken, die zur Vernetzung Studierender mit einer Unterrichtstätigkeit beitragen. Aufwendiger und systemisch schwerer integrierbar wären hingegen mit Credit Points vergütete Lehrveranstaltungen oder Möglichkeiten des Coachings, (Peer-)Mentorings und der kollegialen (Fall-)Beratung. Letztere dürften sich als besonders ertragreich erweisen, da nicht nur die Studierenden verschiedene Beratungs- oder Reflexionsbedarfe haben, sondern auch die schulischen Rahmenbedingungen jeweils unterschiedlich sind. Eine deutschdidaktische Entwicklungsforschung könnte hier auf Erkenntnisse und Formate zurückgreifen, die bereits mit Blick auf die Begleitung Studierender im Praxissemester gewonnen bzw. entwickelt wurden (vgl. z. B. Hesse/Greiner 2022, Hesse/Lütgert 2020, Reintjes et al. 2018).

Ein Projekt, das einige der oben genannten Desiderate aus deutschdidaktischer Perspektive aufgreifen wird, ist die von den Autoren des Beitrags derzeit durchgeführte Studie *stunde* (studienunabhängige Unterrichtstätigkeiten im Fach Deutsch). Analog zu bislang durchgeführten Studien besteht das Ziel des Mixed-Methods-Projekts zunächst darin, über eine breit angelegte Fragebogenstudie überblicksartige Einsichten zum Ausmaß und zur Gestaltung studienunabhängiger Unterrichtstätigkeiten im Fach Deutsch zu erlangen. Dazu wurden am Standort Jena im Sommersemester 2022 ca. 300 Studierende mittels Fragebogen zu ihren Nebentätigkeiten befragt, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf Unterrichtstätigkeiten in der Schule lag. Anschließend sollen über vertiefende Interviews und Gruppendiskussionen weiterführende Erkenntnisse gewonnen werden, die insbesondere das Planungs- und Unterrichtshandeln der Studierenden in den Blick nehmen. So werden die Studierenden etwa gebeten, aus ihrer Sicht gelungene Unterrichtsmaterialien (inkl. konkreter Aufgabenstellungen) in das Interview einzubringen, sodass die angebotsseitige fachliche Qualität des Unterrichts (vgl. hierzu z. B. Hesse 2024, Hesse/Winkler 2022, Riegler et al. 2022) zumindest hinsichtlich ausgewählter Aspekte eingeschätzt werden kann. Die Gruppendiskussionen dienen ergänzend zu den *individuellen* Perspektiven aus Interview und Fragebogen dem Zweck, die *kollektiven* Orientierungen der Studierenden hinsichtlich studienunabhängiger Unterrichtstätigkeiten und deren potenziellen Einfluss auf die Wahrnehmung des sog. ‚Theorie-Praxis-Verhältnisses‘ zu rekonstruieren.

Erste Auswertungen der bereits abgeschlossenen Fragebogenstudie deuten darauf hin, dass Deutschstudierende im gymnasialen Lehramt an der Universität Jena zwar sehr häufig pädagogisch ausgerichteten Nebentätigkeiten nachgehen, allerdings weniger oft als in den oben genannten Vergleichsstudien als Vertretungs- oder Aushilfslehrkräfte i. e. S. tätig sind. Über gezielte Reanalysen von bestehenden Datensätzen zu Unterrichtstätigkeiten studentischer Lehrpersonen in Deutschland (z. B. Artmann et al. in Vorb., Meyer et al. in Vorb., Winter et al. 2023) könnte geklärt werden, inwiefern es sich hierbei um ein Spezifikum des Faches, des Standorts oder der Schulart handelt. Angenommen werden könnte beispielsweise, dass die Versorgung mit Lehrkräften im Fach Deutsch (derzeit) noch eher gewährleistet werden kann als in sog. ‚Mangel-Fächern‘ (z. B. Physik, Chemie, Informatik, Kunst) und hier deshalb weniger Bedarf an studentischen Vertretungslehrkräften besteht.

Jenseits dieser Fragen legen erste Analysen der aktuell laufenden Interviewstudie und vertiefende Analysen der Fragebogendaten die Vermutung nahe, dass die Studierenden mit ihren Voraussetzungen als ebenso heterogen zu beschreiben sind wie die von ihnen geplanten Unterrichtsstunden und die Bedingungen vor Ort. Ähnlich wie in vergleichbaren Studien unter angehenden Lehrpersonen wird es wohl also schlussendlich weniger darum gehen, *die* Gruppe der nebenberuflich unterrichtenden Studierenden oder *den* studentischen Unterricht zu charakterisieren, sondern darum, Einblicke in typische Konstellationen eines sehr heterogenen Feldes zu geben. Da es sich hierbei um eine komplexe Aufgabe handelt, wäre es wünschenswert, wenn der vorliegende Beitrag weitere Forschende in der Deutschdidaktik dazu anregt, sich in zukünftigen Studien mit alternativ qualifizierten Lehrpersonen zu beschäftigen.

Literatur

- Artmann, Michaela/Rakoczy, Katrin/Seifert, Anja (in Vorb.): Lehrer:in werden und sein: Studentische Aushilfslehrkräfte zwischen Professionalisierungserwartungen und Krisenmanagement.
- Artmann, Michaela/Rakoczy, Katrin/Seifert, Anja (2023): Professionalisierung und Professionalität studentischer Aushilfs- und Vertretungslehrkräfte (PROSA). Forschungsforum auf der Tagung der 5. Tagung der Internationalen Gesellschaft für schulpraktische Studien. FHNW: Windisch.
- Bäuerlein, Kerstin/Reintjes, Christian/Fraefel, Urban/Jünger, Sebastian (2018): Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. In: Fridrich, Christian/Mayer-Frühwirth, Gabriele/Potzmann Renate/Greller, Wolfgang/Petz, Ruth (Hg.) Forschungsperspektiven 10. S. 27–46.
- Berliner, David C. (2004): Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*. 24 (3). S. 200–212. <https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Bleck, Victoria/Lipowsky, Frank (2020): Dröge, nutzlos, praxisfern? Wie verändert sich die Bewertung wissenschaftlicher Studieninhalte in Praxisphasen? In: Ulrich, Immanuel/Gröschner, Alexander (Hg.): *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkung auf Studierende*. Wiesbaden: Springer VS. S. 97–127. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_3
- Blömeke, Sigrid/Gustafsson, Jan-Eric/Shavelson, Richard J. (2015): Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*. 223 (1). S. 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Bräuer, Christoph/Winkler, Iris (2012): Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. In: *Didaktik Deutsch* 17 (33), S. 74–91.

- Bremerich-Vos, Albert (2020): Deutsch (Sekundarstufe) in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Empirische Befunde zum Lesen und Schreiben. In: Cramer, Colin et al. (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 410–418.
- Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta (2013): Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch. In: Blömeke Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Haudeck, Helga/Keßler, Jörg-U./Schwippert, Knut (Hg.): Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrausbildung aus TEDS-LT. ORT: Waxmann. S. 47–75.
- Darge, Kerstin/Festner, Dagmar/Straub, Sophie/König, Johannes/Rothland, Martin/Schaper, Nicolas/Weyers, Jonas (Hg.) (2018): Learning to Practice, Learning to Reflect? Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Dokumentation über die Erhebungsinstrumente in der Längsschnittstudie „Learning to Practice, Learning to Reflect? (LtP)“ zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrer*innenbildung. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19536-6>
- Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna Rebecca/Stolle, Angelika Ruth (2019): Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe: Unter Mitarbeit von Carolin Meier und Jennifer Wolf. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Fladung, Ilka (2022): Deutschunterricht im Vorbereitungsdienst adaptiv planen: eine empirische Studie zum Stellenwert von Diagnostik und Differenzierung in schriftlichen Unterrichtsplanungen. Münster New York: Waxmann.
- Freiling, Harald (2020): Kostengünstige Vertretungsverträge statt berufsqualifizierender Seiteneinstiege – eine Problemskizze am Beispiel des Landes Hessen. DDS – Die Deutsche Schule. 112 (4). 428–438. <https://doi.org/10.31244/dds.2020.04.06>
- Führer, Felician-Michael/Cramer, Colin (2020): Mentoring und Coaching in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin/König, Johannes/Rothland Martin/Blömeke, Sigrid (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 748–755.
- Fuller, Frances F./Bown, Oliver H. (1975): Becoming a teacher. In: Ryan, K. (Hg.): Teacher Education.: 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Chicago: The University of Chicago Press. S. 25–52.
- Futter, Kathrin (2017): Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum.: Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GEBF (2023): Alternative Qualifikationswege für Lehrkräfte ohne traditionelles Lehramtsstudium in Zeiten des Lehrkräftemangels. https://www.gebf-ev.de/app/download/9394444676/GEBF_Stellungnahme_2023_07_24.pdf?t=1690450855. Abgerufen am 26.09.2023.
- Geis-Thöne, Wido (2022): Lehrkräftebedarf und -angebot: Bis 2035 steigende Engpässe zu erwarten. Szenariorechnungen zum INSM-Bildungsmonitor. https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2022/IW-Gutachten_Lehrkräfteengpässe.pdf. Abgerufen am 26.09.2023.
- Greve, Steffen/Weber, Kira Elena/Brandes, Björn/Maier, Jessica (2020): Development of pre-service teachers' teaching performance in physical education during a long-term internship: Analysis of classroom videos using the Classroom Assessment Scoring System K-3. German Journal of Exercise and Sport Research. 50 (3). S. 343–353. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00651-0>

- Gröschner, Alexander/Hascher, Tina (2022): Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Harring, Markus/Rohlf, Carsten/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster u. New York: Waxmann. S. 709–720.
- Hascher, Tina (2007): Lernort Praktikum. In: Gastager, Angela/Hascher, Tina/Schwetz, Herbert (Hg.), Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis: Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext. Landau: VEP. S. 161–174.
- Hascher, Tina (2011): Vom „Mythos Praktikum“ ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 11 (3). S. 8–16.
- Heine, Jörg-Henrik/Heinle, Martina/Hahnel, Carolin/Lewalter, Doris/Becker-Mrotzek, Michael (2023): Lesekompetenz in PISA 2022: Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In: Lewalter, Doris/Diedrich, Jennifer/Goldhammer, Frank/Köller, Olaf/Reiss, Kristina (Hg.), PISA 2022: Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Münster: Waxmann. S. 139–162.
- Heins, Jochen (2019): Professionelle Unterrichtswahrnehmung: Wie Mentoren, Master- und Bachelorstudierende Literaturunterricht wahrnehmen und interpretieren. In: Führer, Carolin/Führer, Felician-Michael (Hg.): Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung: Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven. Münster u. New York: Waxmann. S. 123–144.
- Heins, Jochen/Magirus, Marco/Steinmetz, Michael (2020): Relevanzsetzungen von Lehrkräften bei der Konstruktion, Auswahl und Modifikation von Aufgaben (KAMA). In: Schmidt, Frederike/Schindler, Kirsten (Hg.): Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften: Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionalisierungsforschung. Berlin u.a.: Peter Lang. S. 165–184.
- 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.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: Springer VS.
- Hesse, Florian (2024): Qualitäten von Literaturunterricht. Eine Videostudie im Praxissemester. Berlin: Springer/J. B. Metzler.
- Hesse, Florian/Greiner, Franziska (2022): Mentoring im Schulpraktikum – Zur Notwendigkeit inklusionorientierter und fachspezifischer Konkretisierungen am Beispiel der Literaturdidaktik. In: Schröter, Anne et al. (Hg.): Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse. Münster; New York: Waxmann. S. 147–159.
- Hesse, Florian/Lütgert, Will (Hrsg.) (2020): Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hesse, Florian/Winkler, Iris (2022): Fachliche Qualität im Literaturunterricht. SLLD-Z. (2). S. 1–29. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9605>
- Huber, Stephan Gerhard/Helm, Christoph/Lusnig, Larissa (2023): Schulischer Personalmangel: Kurz-, mittel- und langfristige Lösungsansätze für Politik, Schulaufsicht, Hochschulen und in den Schulen selbst. #schule verantworten | führungskultur_innovation_autonomie. 3 (1). S. 37–45. <https://doi.org/10.53349/sv.2023.i1.a308>
- IBM Corp. (2021): SPSS Statistics for Windows [Software]. IBM Corp.
- Keller-Schneider, Manuela (2020): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster: Waxmann.

- Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2021): Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In: Hasser, Tina/Idel, Till-Sebastian/Helsper, Werner (Hg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 1–20.
- Klemm, Klaus (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise. Verband Bildung und Erziehung (VBE). https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf. Abgerufen am 26.09.2023.
- KMK (Hrsg.) (2022). Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035—Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf. Abgerufen am 26.09.2023.
- Korneck, Frederike/Krüger, Marvin/Szogs, Michael (2017): Professionswissen, Lehrerüberzeugungen und Unterrichtsqualität angehender Physiklehrkräfte unterschiedlicher Schulformen. In: Fischler, Helmut/Sumfleth, Elke (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften der Chemie und Physik. Berlin: Logos. S. 113–134.
- Krauss, Stefan et al. (2020): Competence as a continuum in the COACTIV study: the “cascade model”. In: ZDM Mathematics Education 52, S. 311–327.
- Kreis, Annelies/Güdel, Tabea (2023): Schulische und ausserschulische Erwerbstätigkeit der Studierenden im Studiengang SEK I. Bericht zur Kurzbefragung aller Studierenden der Studienprogramme SEK I an der PHLU im Herbstsemester 2022. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.27528.29443>
- Kreis, Annelies/Staub, Fritz C. (2011): Fachspezifisches Unterrichtscoaching im Praktikum: Eine quasi-experimentelle Interventionsstudie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 14 (1). S. 61–83.
- Kroher, Martina/Beuße, Mareike/Isleib, Sören/Becker, Karsten/Ehrhardt, Marie-Christin/Gerdes, Frederike/Koopmann, Jonas/Schommer, Theresa/Schwabe, Ulrike/Steinkühler, Julia/Völk, Daniel/Peter, Frauke/Buchholz, Sandra (2023): Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31790_22_Sozialerhebung_2021.pdf?__blob=publicationFile&v=6. Abgerufen am 26.09.2023.
- Lenz, Sonja et al. (2023): „... und dann sagten sie plötzlich Frau Lehrerin zu mir!“ Die Sommerschule als Lernfeld für Lehramtsstudierende. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 13, S. 237–257.
- Lessing-Sattari, Marie/Wieser, Dorothee (2018): Lehrkräfte. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Band 3: Forschungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 41–56.
- Lobert, Ann-Kathrin/Pfitzner, Michael (2021): Studierende als Vertretungslehrkräfte im Sport (SaViS). In: Volkman, Vera/Frei, Peter/Kranz, Alexander (Hg.): Figurationen sportpädagogischer Forschung und Lehre. 34. Jahrestagung der dvs-Sektion Sportpädagogik vom 03. Juni bis 04. Juni 2021. (S. 86). Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. S. 86.
- Maier-Lorenz, Juliane (2022): Lehrermangel und Unterrichtsausfall: Wo es in Thüringen läuft und wo nicht. MDR Thüringen. <https://www.mdr.de/nachrichten/thueringen/lehrermangel-unterrichtsausfall-leerstellen-schule-land-stadt-100.html>. Abgerufen am 26.09.2023.
- Mailbeck, Robert (2023): Kampf gegen den Lehrermangel in Thüringen: Was funktioniert und was nicht. MDR Thüringen. <https://www.mdr.de/nachrichten/thueringen/lehrermangel-schule-holterquereinsteiger-unterricht-100.html>. Abgerufen am 26.09.2023.

- Makrinus, Lidia (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis: Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00395-1>
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hg.) (2010): COACTIV-R: Eine Studie zum Erwerb professioneller Kompetenz von Lehramtsanwärtern während des Vorbereitungsdienstes. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für den ersten und zweiten Messzeitpunkt. Unveröffentlichtes Dokument.
- McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hg.) (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster u. New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997009>
- Meyer, André/Richter, Eric/Kempert, Sebastian (in Vorb.): Student teachers as in-service teachers in schools: The moderating effect of social support in the relationship between student teachers' instructional activities and their work-related stress. In: Teaching and Teacher Education.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hg.) (2023): Ich bin ... StudentIn. Unterstütze die Schulen in Thüringen. <https://www.erste-reihe-thueringen.de/ich-bin/studentin>. Abgerufen am 26.09.2023.
- Müller-Fohrbrodt, Gisela/Cloetta, Bernhardt/Dann, Hanns-Dietrich (1978): Der Praxisschock bei jungen Lehrern: Formen, Ursachen, Folgerungen ; eine zusammenfassende Bewertung theoretischer und empirischer Erkenntnisse. Stuttgart: Klett.
- Pissarek, Markus/Schilcher, Anita (2017): FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden: Entwicklung eines Messinstrumentes zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In: Krauss, Stefan/Lindl, Alfred/Schilcher, Anita/Fricke, Michael/Göhring, Anja/Hofmann, Bernhard/Kirchhoff, Petra/Mulder, Regina H. (Hg.): FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen: Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Münster u. New York: Waxmann. S. 68–109.
- Porsch, Raphaela/Reintjes, Christian (2023): Teacher Shortages in Germany. Alternative Routes into the Teaching Profession as a Challenge for Schools and Teacher Education. In: Hohaus, Pascal/Heeren, Jan-Friso (Hg.): The Future of Teacher Education: Innovations across Pedagogies, Technologies and Societies. Leiden u. Boston: Brill. S. 393–363. <https://doi.org/10.1163/9789004678545>
- Rau-Patschke, Sarah (2022): Unbegleitet in die Praxis – Studierende unterrichten als Vertretungslehrkräfte. In: Habig, Sebastian/van Vorst, Helena (Hg.): Unsicherheit als Element von naturwissenschaftsbezogenen Bildungsprozessen: Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik e. V. Virtuelle Jahrestagung 2021. Nürnberg u. Essen. Universität Erlangen-Nürnberg und Universität Duisburg-Essen. S. 728–731.
- Reintjes, Christian/Bellenberg, Gabriele/Im Brahm, Grit (Hg.) (2018): Mentoring und Coaching als Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. Münster u. New York: Waxmann.
- Riegler, Susanne et al. (2022): Wie professionelles Wissen und gegenstandsbezogene Sachstruktur die Qualität von Rechtschreibunterricht beeinflussen. In: SLLD 2, S. 1–25.
- Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja/Kusche, Dorothea/Schurig, Michael (2022): Wie professionelles Wissen und gegenstandsbezogene Sachstruktur die Qualität von Rechtschreibunterricht beeinflussen. SLLD. 2. S. 1–25. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9040>
- Ronfeldt, Matthew/Reininger, Michelle (2012): More or better student teaching? In: Teaching and Teacher Education. 28 (8). S. 1091–1106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.003>

- Rothland, Martin/Boecker, Sarah Katharina (2015): Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*. 8 (2). S. 112–134.
- Scheidig, Falk/Holmeier, Monika (2022): Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*. 12 (3). S. 479–496. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00349-3>
- Schmidt, Frederike/Hesse, Florian (2022): Gespräche von Praxissemesterstudierenden zur Planung von Unterrichtsstunden im Gegenstandsfeld Literatur: Erste Befunde zur Gestaltung und zu inhaltlichen Relevanzsetzungen. In: Heins, Jochen et al. (Hg.): *Üben. Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik*. SLLD-B. S. 247–267.
- Schmidt, Romina (2020): *Zur Bedeutung didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht: Eine qualitative Studie zum Gebrauch von Lehr-Lernmaterialien durch Lehrpersonen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schüpbach, Jörg (2005): Die Unterrichtsnachbesprechung in den Lernpraktika – eine „Nahtstelle von Wissen und Handeln“? Eine deskriptiv-empirische Studie zur Bedeutung der Reflexion im Theorie-Praxis-Bezug in der Lehrerbildung. <https://edudoc.ch/record/3557/files/?ln=de>. Abgerufen am 26.09.2023.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2023): *Unterrichten statt ... Unser Angebot für Ihren Studienjob der Zukunft*. https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/einstellungen/lehrkraefte/flyer_studenten_web.pdf. Abgerufen am 26.09.2023.
- Simonis, Laura/Klomfaß, Sabine (2023): *Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende ihre Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen*. In: Behrens, Dorthe/Forell, Matthias/Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (Hg.): *Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 156–171.
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Schneider, Rebecca/Sachse, Karoline A./Weirich, Sebastian/Henschel, Sophie (Hg.) (2022): *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster u. New York: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>. Abgerufen am 26.09.2023.
- SWK (Hrsg.) (2023): *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. https://www.pe-docs.de/frontdoor.php?source_opus=26372. Abgerufen am 26.09.2023.
- Tengberg, Michael/van Bommel, Jorryt/Nilsberth, Michael/Walkert, Marie/Nissen, Anna (2022): The Quality of Instruction in Swedish Lower Secondary Language Arts and Mathematics. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 66 (5). S. 760–777. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1910564>
- Ulrich, Immanuel/Klingebl, Franz/Bartels, Antonia/Staab, René/Scherer, Sonja/Gröschner, Alexander (2020). *Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein Systematischer Review*. In: Ulrich, Immanuel/Gröschner, Alexander (Hg.): *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkung auf Studierende*. Wiesbaden: Springer VS. S. 1–66 https://doi.org/10.1007/978-3-658-24209-1_1
- Weingarten, Jörg (2019): *Wie planen angehende Lehrkräfte ihren Unterricht? empirische Analysen zur kompetenzorientierten Gestaltung von Lernangeboten*. Münster New York: Waxmann.

- Wenzl, Thomas/Wernet, Andreas/Kollmer, Imke (2018): Praxisparolen: Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19461-1>
- Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden: Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winkler, Iris (2019): Zwei Welten!? - Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. In: Didaktik Deutsch. 26 (46). S. 64–82.
- Winkler, Iris/Seeber, Anna (2020): Facetten literaturdidaktischer Kompetenz bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. In: Didaktik Deutsch. 25 (49). S. 23–49. <https://doi.org/10.25656/01:22286>
- Winter, Isabelle/Reintjes, Christian/Nonte, Sonja (2023a): Unterrichten neben dem Studium. Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Vertretungslehrkrafttätigkeit von Lehramtsstudierenden in Niedersachsen. In: Behrens, Dorthe/Forell, Matthias/Idel, Till-Sebastian/Pauling, Sven (Hg.): Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise. Programme – Positionierungen – Empirie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 133–154.
- Winter, Isabelle/Reintjes, Christian/Nonte, Sonja (2023b). Lehramtsstudierende als Vertretungslehrkräfte—Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der professionspezifischen Voraussetzungen studentischer Vertretungslehrkräfte in Niedersachsen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 34 (67). S. 31–42. <https://doi.org/10.3224/ezw.v34i2.04>
- Witte, Jennifer (Hg.) (2023): Lesewerthaltungen im Übergang von der Schule an die Universität. Peter Lang.

Anschrift der Verfasser:

Florian Hesse, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fürstengraben 18, 07747 Jena

florian.hesse@uni-jena.de

Jonas Krause, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fürstengraben 18, 07747 Jena

jonas.krause@uni-jena.de

Delia Hülsmann & Florian Hesse

Bericht über das Colloquium „Sprachlichkeit und Fachlichkeit in ihrem Zusammenspiel für fachliche Lernprozesse“

(04.03.–05.03.2024 auf Schloss Wahn, Universität zu Köln)

Zusammenfassung

Der Beitrag berichtet von dem Colloquium „Sprachlichkeit und Fachlichkeit in ihrem Zusammenspiel für fachliche Lernprozesse“, das vom 4. bis 5. März 2024 an der Universität zu Köln stattfand. Ziel des interdisziplinären Colloquiums unter Beteiligung verschiedener Fachdidaktiken war es, anhand theoretischer Modellierungen und empirischer Rekonstruktionen die Art und Richtung des Zusammenspiels von Sprachlichkeit und Fachlichkeit im Rahmen fachlicher Lehr-Lern-Prozesse auszuloten. Im Beitrag werden Anlage und Befunde der verschiedenen Vorträge gebündelt sowie zentrale Diskussionsfragen skizziert, die für zukünftige Forschungen in diesem Bereich richtungsweisend sein können.

Schlagwörter: Sprachlichkeit, Fachlichkeit, sprachliche Bildung, fachliches Lernen, sprachliches Lernen

Abstract

The article reports on the conference "The interplay of language and subject-matter learning", which took place in Cologne from March 4 to 5, 2024. The aim of the interdisciplinary conference was to explore the nature and direction of the interdependencies between language and subject-matter on the basis of theoretical modeling and empirical reconstructions. This article summarizes the structure and findings of the various presentations and outlines key discussion points that could provide direction for future research in this field.

Keywords: language, subject teaching, language education, language learning, subject-matter learning

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 56. S. 87–94

DOI: 10.21248/dideu.717

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>

1 Motivation und Rahmung des Colloquiums

Dass Sprachlichkeit für fachliche Lernprozesse relevant ist, stellt eine breit geteilte Annahme sowohl in der Deutschdidaktik als auch in anderen Fachdidaktiken dar. Davon ausgehend nahmen in den letzten Jahren zahlreiche Forschungsprogramme und Einzelstudien das Phänomen empirisch in den Blick. Wie das Zusammenspiel von Sprachlichkeit und Fachlichkeit in den unterschiedlichen Fächern allerdings theoretisch zu modellieren ist und sich im Rahmen von Lehr-Lern-Prozessen rekonstruieren sowie vermitteln lässt, ist bei genauerer Betrachtung nach wie vor eine nur ansatzweise beantwortete Frage. Das interdisziplinäre Colloquium „Sprachlichkeit und Fachlichkeit in ihrem Zusammenspiel für fachliche Lernprozesse“ setzte an dieser Forschungslücke an und versammelte insgesamt zwölf Beiträge mit Bezug zu elf Fachbereichen (Biologie, DaZ, Deutsch (Literatur- und Rechtschreibunterricht), Englisch, (bilingualer) Geschichtsunterricht, Gesellschaftslehre, Mathematik, Musik, Physik, Sachunterricht, Wirtschaft/Politik), um aktuelle Forschungsbefunde in diesem Forschungsfeld zur Diskussion zu stellen.

Konkret rückten die Ausrichter*innen des Colloquiums, Thorsten Pohl (Köln), Katrin Kleinschmidt-Schinke (Oldenburg) und Christoph Bräuer (Göttingen), dabei zwei übergeordnete Forschungsfragen in den Mittelpunkt:

- (1) Inwieweit kommt der Sprachlichkeit (insbesondere der Fach- und Bildungssprachlichkeit) eine *instrumentell-dienende* Funktion für das fachliche Lernen und die fachliche Erkenntnis zu?
- (2) Inwieweit ist eine fachlich elaborierte Sprachlichkeit *Steigbügel (lehrerseitig)* oder *Indiz (schülerseitig)* für vertiefte fachliche Lernprozesse und Erkenntnisse bei den Schüler*innen?

Von besonderem Interesse waren also die *Art* und die *Richtung* des Zusammenspiels von Sprachlichkeit und Fachlichkeit sowie die damit verbundenen wechselseitigen Wirkannahmen. Vor diesem Hintergrund stellt der Beitrag nachfolgend die Einzelbeiträge knapp vor, ehe im Ausblick zentrale Diskussionspunkte und Forschungsdesiderata thematisiert werden.

2 Bericht über die Beiträge

Die ersten Beiträge waren der Frage gewidmet, wie Schüler*innen *Zugänge zu Fachsprachlichkeit* erlangen können. Tanja Fohr (DaZ/DaF, Kassel) ging in diesem Zusammenhang mittels Konversationsanalyse der Frage nach, inwiefern Bildimpulse für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache eine Mittlerfunktion beim Einstieg in ein fachliches Thema übernehmen können. Hierzu führte sie dyadische Lehr-Lern-Gespräche mit insgesamt 18 Schüler*innen unterschiedlichen Alters durch. Erste Ergebnisse zum Umgang mit Bildern aus einem Lehrbuch im Fach *Gesellschaftslehre* zeigten zum einen, dass die Zweitsprachler*innen bei der mündlichen Produktion von Bildbeschreibungen Unterstützung benötigen. Zum anderen wurde deutlich, dass die bereitgestellten Scaffolding-Maßnahmen (z. B. sprachliche Mittel oder vorgegebene Thesen, zu denen Stellung bezogen werden muss) differenzielle Wirkungen entfalteten, insofern beispielsweise jüngere Schüler*innen anders davon profitieren als ältere, deren fachliches und visuelles Verständnis deutlich weiter entwickelt ist als ihr Sprachstand. Entsprechend stellte sich die Frage, inwiefern der Zusammenhang von Fachlichkeit und Sprachlichkeit adressat*innenbezogen unterschiedlich zu betrachten ist.

Laura Schwarz (Anglistik/Amerikanistik, Flensburg) stellte eine Design-Based-Research-Studie zum bilingualen Geschichtsunterricht in der neunten Klassenstufe vor. In dieser soll ergründet werden, inwiefern durch einen systematischen Wechsel von deutscher und englischer Sprache sowie durch eine Fokussierung der für das historische Lernen bedeutsamen Textsorte der Erklärung und damit

verbundenen Textstrukturen und typischen Phrasen Schüler*innen eine „doppelte Sachfachlitalität“ aufbauen können, also Schüler*innen sowohl in Deutsch als auch Englisch fachlich kompetent handeln können. In Bezug auf die Sprachlichkeit zeigen die im Unterricht verfassten Erklärungen, dass die Schüler*innen die zuvor geübten Textstrukturen allenfalls punktuell anwendeten (z. B. bestimmte Phrasen wie *all in all, to summarize*). In Bezug auf den Zusammenhang von Sprachlichkeit und Fachlichkeit legen die Ergebnisse jedoch nahe, dass der gezielte Sprachwechsel fachliches Verstehen dadurch unterstützt, dass die für die Erklärungen heranzuziehenden Quellen nicht abgeschrieben, sondern in die jeweils andere Sprache übersetzt werden und die Schüler*innen sich den Inhalt dadurch bewusster machen müssen. Um das sprachliche Lernen stärker anzuleiten, wurden kürzere Schreibaufgaben und das Üben erklärender Sprachhandlungen im Mündlichen vorgeschlagen.

Mareike Fuhlrott (Germanistik, Siegen) stellte Design und Ergebnisse einer vergleichenden Dokumentenanalyse von 1357 Schulbuchaufgaben aus den Fächern *Wirtschaft/Politik* und *Physik* vor. Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse konnte in Bezug auf explizite Aufgabenmerkmale gezeigt werden, dass die meisten Aufgaben eine sowohl mündliche als auch schriftliche Bearbeitung zulassen. In expliziten Schreibaufgaben fehlt zum einen gerade im Fach *Physik* die Adressat*innenorientierung, zum anderen sind sprachliche Hilfen sowohl in den Aufgaben selbst als auch in der Aufgabenumgebung nur selten zu finden. Neben sechs immer wieder auftretenden Operatoren (z. B. Erklären, Begründen) konnten vor allem sogenannte Quasioperatoren ausgemacht werden, also zu Sprachhandlungen auffordernde, aber nicht als Operatoren belegte Imperative wie z. B. „Überlegen“. Insbesondere bei diesen Quasioperatoren sowie bei Kollokationen des häufig auftretenden Operators „Erklären“ (z. B. Erklären-was, Erklären-warum) werden fachliche Unterschiede deutlich. Eine „Didaktisierung“ der Operatoren und Quasioperatoren im Sinne ihrer Erklärung fehlt in den Schulbüchern jedoch. Daran anschließend wurde diskutiert, inwiefern neben einer solchen Didaktisierung, die auch die Gegenstands- und Fachspezifik beachtet, nicht nur für Schreibaufgaben, sondern auch für Aufgaben generell sprachliche Hilfen sinnvoll sind. Zugleich ist fraglich, bis zu welchem Maß Schulbuchaufgaben konkretisiert werden sollten.

Mit dem Fokus auf die Untersuchung von *Diskurspraktiken* stellten Valerie Krupp und Isabel Winter (Musikpädagogik, Mainz) in ihrem Vortrag Befunde einer Videostudie zu alltäglichem Musikunterricht der Mittelstufe vor. Mittels Konversationsanalyse konnten die Autorinnen u. a. zeigen, dass das *Beschreiben* von Musik eine zentrale Diskurspraktik im Musikunterricht darstellt. Besonders auffällig war dabei, dass die Lernenden die globalen Zugzwänge, die zu komplexen Äußerungen auffordern, lokal und damit nur durch eine wenig komplexe Einzeläußerung bearbeiteten, indem sie mithilfe zuvor kennengelernter und als Redemittel zur Verfügung gestellter Fachbegriffe einzelne musikalische Merkmale wenig funktional *benannten*. Größere Äußerungspakete blieben im beobachteten Unterricht weitgehend der Lehrperson vorbehalten. An diesem Beispiel kann diskutiert werden, inwiefern der Fokus auf die Verwendung von Fachbegriffen durch reine Benenn-Rituale fachliches Lernen blockieren und den Erkenntnisgewinn einschränken kann.

Die nächsten Beiträge widmeten sich u. a. der Frage, welches *Potenzial* bestimmte Formen von Sprachlichkeit für fachliches Verständnis entfalten können. Ricarda Freudenberg, Martina von Heynitz, Birgit Schlachter und Michael Steinmetz (Literaturdidaktik, PH Weingarten) gingen anhand von Daten aus dem Design-Based-Research-Projekt „PAuLi“ (Perspektive und Aufgaben im Literaturunterricht) in diesem Zusammenhang zwei Fragen nach. Zunächst interessierte die Arbeitsgruppe, welche Formen von Sprachlichkeit die untersuchten Viertklässler*innen in Gruppen- und Einzelerhebungen beim Sprechen über ein Gedicht zur Artikulation von Perspektivverstehen zeigen. Davon ausgehend sollte eruiert werden, welche Formen von Sprachlichkeit geeignet erscheinen, um das Perspektivverstehen der

Schüler*innen zu fördern. Im Ergebnis konnten die Forschenden anhand fallübergreifender sowie einzelfallanalytischer Befunde verdeutlichen, dass die Schüler*innen durchaus in der Lage sind, die mitunter komplexen Perspektivstrukturen im näher betrachteten Gedicht *Ein Riese warf einen Stein* (Guggenmos) zu verstehen und in ihren eigenen Worten (z. B. unter Verwendung von Analogien) zu verbalisieren. Entsprechend plädierten die Autor*innen dafür, die von den Schüler*innen eingebrachte Sprache aufzugreifen und zu systematisieren, um das Perspektivverstehen zu fördern, anstatt eine konzeptuelle Klärung ausschließlich durch Vermittlung von Fachtermini (z. B. „Perspektive“) anzustreben.

Susanne Prediger (Mathematikdidaktik, Dortmund) machte in ihrem Vortrag auf die Relevanz „bedeutungsbezogener Denksprache“ (Prediger et al. 2023: 893) zur Erklärung von Bedeutungen (z. B. *Teil von einem Ganzen*) für den Aufbau mathematischen Verständnisses im Gegensatz zu einer formalbezogenen Sprache aufmerksam. So können Ergebnisse einer quantitativen Auswertung von Videostudien zum sprachbildenden Mathematikunterricht als erster Beleg dafür gesehen werden, dass Sprachbildung im Sinne eines diskursiv und lexikalisch reichhaltigen Unterrichts, der auch Wortschatzarbeit an bedeutungsbezogener Denksprache enthält, für alle Schüler*innen fachlich lernwirksam ist. Eingehendere quantitative Analysen zeigen darüber hinaus, dass der Lernzuwachs nicht vom individuellen Sprechen der Schüler*innen abhängig ist, sondern von der Zeit, die Schüler*innen in einer Lerngruppe verbringen, in der reichhaltig lexikalisch aktiviert wird.

Hrvoje Hlebec (Sprachdidaktik, Leipzig), Susanne Riegler (Grundschuldidaktik Deutsch, Leipzig) und Maja Wiprächtiger (Deutschdidaktik, Muttenz) gingen der Frage nach, welche Bedeutung Fachsprachlichkeit im Rechtschreibunterricht hat. Ausgehend von einer genaueren Analyse zweier kontrastiver Fälle aus der Videostudie „Profess-R“ (Professionelle Kompetenzen und Unterrichtshandeln von Primarlehrpersonen im Lernbereich Rechtschreiben) zum Thema Doppelkonsonantenschreibung zeigten sie auf, dass die Verwendung einer präzisen Fachsprache zur Fokussierung und Orientierung der Lernenden führt und damit das Verständnis des Konzepts unterstützt. Gleichwohl wurde in der Diskussion die Frage aufgeworfen, ob eine konsequente fachsprachliche Differenzierung von Laut- und Schriftsystem (z. B. die saubere Unterscheidung zwischen Konsonanten und Konsonantenbuchstaben) in jeder Phase des Rechtschreibunterrichts immer produktiv ist oder ob anstelle fachsprachlicher *Korrektheit* nicht vielmehr fachdidaktische *Angemessenheit* bedeutsam ist.

Katrin Kleinschmidt-Schinke (Sprachdidaktik, Oldenburg) und Thorsten Pohl (Sprachdidaktik, Köln) gingen in ihrem Vortrag der Frage nach, wie Schüler*innen unterschiedlicher Jahrgangsstufen im Biologieunterricht Nahrungsbeziehungen sprachlich ausdrücken. Ausgehend von einer vergleichenden Analyse von Unterrichtsstunden unterschiedlicher Lehrpersonen in unterschiedlichen Klassenstufen zeigten sie, dass sich Schüler*innen zur Darstellung der Nahrungsbeziehungen zunehmend einem Formulierungsformativ, nämlich der Formulierung „wird gefressen von“ im Passiv, annähern bzw. Lehrpersonen dieses immer öfter verwenden. Letzteres weist darauf hin, dass die Sprache der Lehrperson eine Modellfunktion erfüllt. Fachliche Angemessenheit von Schüler*innenbeiträgen korreliert in den exemplarischen Analysen jedoch nicht mit der Verwendung des Formulierungsformativs. Vielmehr sind die Äußerungen der Schüler*innen, die Nahrungsbeziehungen im Aktiv formulieren, dennoch fachlich angemessen. Daraus leitete sich die Frage ab, inwiefern die schüler*innenseitige Verwendung des Formulierungsformativs für kognitives Verständnis produktiv ist. Die markierte sprachliche Struktur der Formulierung von Nahrungsbeziehungen durch das Formulierungsformativ könnte damit insbesondere didaktisches Brauchtum sein, aber gerade auch als transitorische Norm (Feilke 2015) für

die Formulierung und das Verständnis differenzierter Nahrungsbeziehungen (sog. *Trophiestufen*) und damit für die Eröffnung bzw. Etablierung eines Gesamtverständnisses verstanden werden.

Sarah Jagemann (Deutschdidaktik, Berlin), Swantje Weinhold und Franziska Bormann (beide Deutschdidaktik, Bremen) untersuchten auf das Schriftsystem bezogene Aushandlungsprozesse. Dabei schlossen sie an die Diskussion um „bedeutungsbezogene Denksprache“ (Prediger et al. 2023: 893) sowie an vorfachsprachliche Praktiken an. Aufbauend auf dem Projekt „KoKonS“ (Ko-Konstruktion über das Schriftsystem) identifizierten sie bei der Begründung von Schreibungen sogenannte *modellierende Sprachhandlungen* im Sinne der experimentellen Artikulation des zu schreibenden Wortes in Abgrenzung von metasprachlichen Handlungen. Diesen sprachen sie eine Brücken- bzw. Stützfunktion für das fachliche Verstehen und den Verständigungsprozess zu und beschrieben sie als elementaren Baustein einer schriftbezogenen Denksprache. Dabei würden diese Sprachhandlungen sowohl von Lernenden als auch Lehrenden als Annäherung an den Lerngegenstand genutzt, indem sie zur Begründung und Erklärung von Schreibentscheidungen dienten, aber auch zur Hilfestellung oder als Vehikel für eine elaborierte Sprachlichkeit im Sinne einer Vorfachsprachlichkeit. Gleichzeitig könnten modellierende Sprachhandlungen ein Indiz für einen vertieften Lernprozess sein. Ein Diskussionspunkt war, inwiefern gerade das Kontrastieren als sprachliche Handlung als ein Teil der Modellierung zu verstehen ist.

Svantje Schumann (Didaktik des Sachunterrichts, Muttenz) ging in ihrem Vortrag der Frage nach, was Erkenntnisprozesse im Sachunterricht charakterisiert und wie Sprachlichkeit diese bedingt. An vielfältigen Beispielen konnte sie verdeutlichen, dass im Sachunterricht zunächst die sinnliche Erfahrung eines Phänomens im Mittelpunkt steht. Diese müsste dann in Sprache überführt werden. Auf Basis von Unterrichtsbeobachtungen plädierte die Referentin dafür, bei der Vorstellungsbildung zunächst an der Sprache der Lernenden anzuknüpfen und diesen Gelegenheit zur eigensprachlichen Beschreibung der Phänomene zu geben. Dies gelte vor allem deshalb, weil die in Lehrwerken eingeführten Begrifflichkeiten nur selten in Einklang mit den Erfahrungen der Lernenden und ihrer Sprachlichkeit stünden. So sei Lernenden – bezogen auf den Phänomenbereich ‚Auftrieb‘ – etwa völlig klar, was gemeint sei, wenn Fische ‚schwimmen‘, nicht aber einsichtig, wenn Fische in der Terminologie des Lehrwerks ‚schweben‘. Dennoch wurde in der Diskussion die Frage aufgeworfen, ab welchem Zeitpunkt im Lernprozess das Hinzutreten von Fachsprachlichkeit funktional werden kann.

Julia Ehninger (Musikpädagogik, Wuppertal) widmete sich in ihrem Vortrag der Frage, wie Fachlichkeit und Sprachlichkeit beim schriftlichen Argumentieren in einem Kompetenztest im Fach *Musik* für Schüler*innen ab der neunten Klasse und Musikstudierende zusammenspielen. Durch multiple Regressionsanalysen konnte sie zeigen, dass ein Großteil der Varianz (> 70 %) in den kodierten Aufgabenlösungen durch solche schwierigkeitsbestimmenden Aufgabenmerkmale erklärt werden können, die das Herstellen von Bezügen zu musikalischen Parametern, die satzübergreifende Entfaltung von Argumenten sowie die Diskussion mehrerer Perspektiven erforderten. In Bezug auf das Herstellen von Bezügen zu musikalischen Parametern war auffällig, dass Schüler*innen mit geringen Punktzahlen im Aufgabenset nur auf saliente Merkmale der Musik referierten (z. B. Lautstärke, Geschwindigkeit). Hierbei stellte sich dann die Frage, ob die Schüler*innen andere musikalische Merkmale schlicht nicht wahrgenommen haben oder ob ihnen die (fach)sprachlichen Mittel fehlten, um diese zu beschreiben.

Irene Pieper (Literaturdidaktik, Berlin) untersuchte in ihrem Beitrag, welche sprachlichen Angebote Lehrpersonen im Literaturunterricht machen, um das Verstehen poetischer Metaphorik zu fördern, und wie Schüler*innen diese aufgreifen. Hierbei analysierte sie Gespräche aus Unterrichtsstunden in verschiedenen Jahrgangsstufen (6, 8, 10, 12) und Schulformen (Regelschule vs. Gymnasium), in denen insgesamt drei verschiedene Gedichte eingesetzt wurden. Dabei konnte sie u. a. feststellen, dass sich

die gymnasialen Literaturstunden durch eine konsequentere sprachliche und fachliche Modellierung des Lernwegs auszeichneten als die Regelschulstunden, indem beispielsweise Deutungen auch von der Lehrperson vorgeführt wurden, die Übergänge von einer Sprache der Nähe zu einer Sprache der Distanz aufwiesen. Interessant war zudem der Befund, dass sich Lehrpersonen einer moderaten Fachsprachlichkeit mit hohem Erkenntnispotenzial bedienen („Was ist damit gemeint?“, „Wie können wir das deuten?“), sich diese allerdings nur bedingt in der Sprache der Lernenden spiegelt.

3 Übergreifende Fragestellungen und Ausblick

Resümiert man abschließend die im Colloquium vorgestellten Beiträge, kann zunächst grundsätzlich festgestellt werden, dass Einigkeit darüber herrschte, dass Sprachlichkeit und Fachlichkeit (und ihr Erwerb) Interdependenzen aufweisen. Kontrovers diskutiert wurden hingegen die Fragen, unter welchen Gesichtspunkten und zu welchem Zeitpunkt die Vermittlung von Fachsprachlichkeit funktional ist, wie der Übergang dazu gestaltet werden kann und inwiefern schüler*innenseitige Ausdrucksweisen und Zwischenschritte wie eine bedeutungsbezogene Denksprache relevant für fachliches Verstehen sind. Über die unterschiedlichen Vorträge hinweg kristallisierte sich heraus, dass diese Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden können bzw. Antworten darauf von unterschiedlichen Faktoren abhängen. Im Folgenden soll auf ausgewählte Diskussionspunkte genauer eingegangen werden.

Diskutiert wurde u. a., inwiefern die Bewertung der Angemessenheit der im Unterricht eingesetzten (Fach-)Sprache *abhängig vom Fachlichkeitskonzept* ist. Steht im Fachunterricht beispielsweise vorrangig die fachbezogene Erkenntnis oder der Aufbau fachlicher Konzepte im Mittelpunkt, scheint die Verwendung von Fachsprache häufig zumindest vorläufig verzichtbar. Teils deutete sich in den Beiträgen sogar an, dass die Verwendung von Fachvokabular dem fachlichen Verständnisaufbau entgegenstehen kann, wenn Fachbegriffe nur noch schematisch und erwartungsgemäß benannt, nicht aber durchdrungen werden (Krupp/Winter) oder wenn sie wenig kompatibel mit dem Vorwissen der Lernenden sind (Schumann). Wird Fachlichkeit hingegen stärker wissenschaftspropädeutisch gedacht oder sogar als Abbild von Wissenschaft verstanden, könnte der Vermittlung von Fachsprache, insbesondere von Fachbegriffen, eine größere Bedeutung zukommen. Über eine Ermöglichung der Teilhabe an Fachdiskursen hinaus kann die Frage gestellt werden, inwiefern und vor allem wann die Vermittlung von Fachsprachlichkeit auch zur Annäherung an ein fachlich differenzierteres Verständnis und damit zum fachlichen Lernen beitragen kann (Pohl/Kleinschmidt-Schinke; Ehninger).

Ebenfalls diskutiert wurde die Frage, ob sich hinsichtlich der Bedeutung von Sprachlichkeit *Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den jeweiligen Schulfächern* ausmachen lassen. Hierbei wurden zunächst einige Gemeinsamkeiten deutlich: Als konsensfähig schien über alle Beiträge hinweg die bereits im Diskurs verankerte Feststellung, dass sich die Arbeit an der Sprache nicht verselbständigen dürfe (z. B. durch ein Überstülpen wenig anschlussfähiger Termini oder durch sinnentleerte Benennungspraktiken). Vielmehr ist stets zu hinterfragen, inwiefern die Vermittlung bestimmter Fachbegriffe oder auch sprachlicher Praktiken erforderlich und förderlich für das vertiefte Verstehen fachlicher Konzepte ist. Hinsichtlich dieser Beobachtung wurden dann allerdings auch unterschiedliche Nuancierungen zwischen den Fächern deutlich: Während beispielsweise im Musikunterricht die Überführung auditiver Wahrnehmungen in Sprache ohne Fachvokabular schnell an Grenzen gerät (Welches Instrument ist zu hören? Wie sind Lautstärke, Melodie und Geschwindigkeit einzuschätzen?), können im Sachunterricht Phänomene wie der ‚Auftrieb‘ vergleichsweise elaboriert in der Sprache der Lernenden beschrieben werden. Ebenso zeigte der Vortrag von Pohl und Kleinschmidt-Schinke, dass die

Nutzung bestimmter sprachlicher Ausdrücke (hier: „Formulierungsformativ“) nicht zwingend notwendig ist, um Konzepte des Biologieunterrichts (hier: Nahrungsbeziehungen) inhaltlich angemessen zu beschreiben.

Auf Metaebene wurde in der Abschlussdiskussion des Colloquiums aber auch diskutiert, ob die Frage nach Unterschieden im Zusammenspiel von Fachlichkeit und Sprachlichkeit zwischen Schulfächern überhaupt einen *angemessenen Auflösungsgrad* anpeilt. So lässt sich etwa im Schulfach *Deutsch* hinterfragen, ob das Verhältnis von Sprachlichkeit und Fachlichkeit im Literaturunterricht genauso zu modellieren ist wie im Rechtschreib- oder Grammatikunterricht. Ebenso lässt sich auf Basis der präsentierten Befunde begründet annehmen, dass je nach Lernbereich überfachliche Schnittmengen größer sein dürften als innerfachliche. So können etwa bezogen auf die sprachliche Arbeit an ästhetischen Gegenständen im Literatur-, Musik- und Kunstunterricht etliche Gemeinsamkeiten ausgemacht werden, was den Fokus stärker auf Domänen fachlichen Lernens anstatt auf konkrete Fächer lenkt. Schließlich dürften auch die je konkreten Gegenstände sowie die je konkreten Voraussetzungen unterschiedlicher Lernender eine nicht zu vernachlässigende Bezugsgröße darstellen.

Eine auffällige Beobachtung bestand über alle Vorträge hinweg weiterhin darin, dass in Unterrichtsprozessen nicht nur zwischen eigensprachlichen Mitteln der Lernenden und der (schulischen) Fachsprache unterschieden werden kann, sondern insbesondere lernenden-, aber im Sinne von Adaptivitätsphänomenen auch lehrendenseitig häufig eine *Zwischenstufe* eingezogen werden muss. In der Mathematikdidaktik wird diese beispielsweise von Prediger et al. (2023) als „bedeutungsbezogene Denksprache“ bezeichnet. Sie zeigt sich aber auch in anderen Fächern bzw. Domänen. So hat der Vortrag von Freudenberg et al. zum Perspektivverstehen gezeigt, dass Lernende die jeweils unterschiedlichen Relationen von Figuren und Objekten im untersuchten Text sprachlich angemessen zum Ausdruck bringen können, ohne sich der fach(wissenschaft)lichen Terminologie zur Beschreibung von Perspektive zu bedienen. Die Untersuchung solcher Zwischenstufen scheint daher für die zukünftige Forschung insbesondere mit Blick auf Fragen des Erwerbs von Bildungs- und Fachsprache durchaus vielversprechend.

Die bisherigen Diskussionspunkte stehen exemplarisch dafür, dass das Zusammenspiel von Sprachlichkeit und Fachlichkeit hinsichtlich verschiedener Gesichtspunkte differenziert zu betrachten ist. Dies bringt auch forschungsmethodische Herausforderungen mit sich, die im Rahmen des Colloquiums ebenfalls diskutiert wurden. Grundsätzlich ist hier die Frage zu stellen, mit welchen Forschungsdesigns das Verhältnis von Sprachlichkeit und Fachlichkeit bestmöglich untersucht werden kann. Sehr deutlich wurde, dass es lohnt, konkrete Gespräche im Unterricht in den Mittelpunkt der Forschung zu stellen. Erst durch deren Betrachtung wird nämlich deutlich, mit welchen sprachlichen Mitteln sich Lehrperson und Lernende den Lerngegenständen auch jenseits der in Lehrwerken verankerten fachsprachlichen Mittel und Praktiken ko-konstruktiv annähern. Lohnend scheint dabei sowohl der Blick in alltäglichen Unterricht als auch die Betrachtung eines Unterrichts, dem Professionalisierungsmaßnahmen vorausgehen (Interventionssettings). Darüber hinaus scheinen Forschungsdesigns gewinnbringend, die verschiedene Arten von Unterricht vergleichen, wobei im je konkreten Fall zu begründen ist, was die Vergleichsgröße darstellt (Fächer, Domänen, Gegenstände, identischer Unterrichtsgegenstand bei unterschiedlichen Lerngruppen etc.). Schließlich ist mit Blick auf die oben herausgearbeitete Relevanz eines bedeutungsbezogenen Denkwortschatzes zu eruieren, welche Phasen des Unterrichts eigentlich im Mittelpunkt der Betrachtung stehen sollten. So zeichnete sich in den Diskussionen des Colloquiums an mehreren Stellen die Tendenz ab, dass es möglicherweise gewinnbringend ist, nach Spuren oder gar Wirkungen des Zusammenspiels von Fachlichkeit und Sprachlichkeit nicht nur in mündlichen und

schriftlichen Produkten oder Resultaten von Unterrichtsstunden oder -reihen zu suchen (z. B. in der schriftlichen Argumentation am Ende einer Reihe), sondern vielmehr auch die vermeintlich unscheinbaren Momente auf dem Weg dorthin in den Blick zu nehmen (Murmelrunden, Gruppenarbeitsphasen usw.). Berücksichtigt werden sollte zudem das Verhältnis der im Unterricht realisierten Lern- und Sprachangebote (mündlich durch die Lehrkraft, ggf. auch durch Mitschüler*innen, sowie schriftlich durch Materialien und Lehrwerke) und deren Nutzung bzw. Aneignung durch die Schüler*innen. Dabei lassen die Vorträge vermuten, dass Wirkungen auf Schüler*innenseite nicht immer unmittelbar zu erwarten sind, sondern möglicherweise erst mittelfristig sichtbar werden. Dies lässt (quasi)längsschnittliche Studien besonders gewinnbringend erscheinen.

Literatur

Feilke, Helmuth (2015): Transitorische Normen. Argumente zu einem didaktischen Normbegriff. In: *Didaktik Deutsch*. 20 (38). S. 115–135. <https://doi.org/10.25656/01:17148>

Prediger, Susanne/Erath, Kirstin/Quabeck, Kim/Stahnke, Rebekka (2023): Effects of interaction qualities beyond task quality: Disentangling instructional support and cognitive demands. In: *International Journal of Science and Mathematics Education*. 22. pp. 885–909. <https://doi.org/10.1007/s10763-023-10389-4>

Anschrift der Verfasser*innen:

Delia Hülsmann, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Im Neuenheimer Feld 561, D-69120 Heidelberg
huelsmann@ph-heidelberg.de

Florian Hesse, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fürstengraben 18, D-07743 Jena
florian.hesse@uni-jena.de

Neuerscheinungen

New publications

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 56. S. 100–107

10.21248/dideu.721

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>

Im Folgenden finden sich **Anzeigen** von **neuen Publikationen**.

Bibliographische Angaben und Anzeigentexte bitte schicken an:
freudenberg@ph-weingarten.de

I. Übergreifendes

Becker, Karina/Kofer, Martina (Hg.): Berufsbildender Deutschunterricht im Kontext von Migration und Einwanderung. Münster u. New York: Waxmann 2023 (Didaktik der deutschen Sprache und Literatur; 8)
ISBN: 978-3-8309-4794-3

(Berufs-)Schulische Lerngruppen, Betriebe und Unternehmen haben sich durch Migration und Einwanderung in den letzten Dekaden stark gewandelt. Längst kann nicht mehr von sprachlich und kulturell homogenen Ausbildungssituationen ausgegangen werden. Dies stellt auch die Forschung zum berufsbildenden Deutschunterricht vor die Aufgabe, sowohl den Unterricht als auch die Professionalisierung von angehenden Lehrkräften zunehmend diversitätsorientiert zu konzipieren und zu gestalten. Im vorliegenden Band werden sowohl aktuelle Forschungsprojekte als auch Unterrichtskonzepte aus Theorie und Praxis vorgestellt, welche die Themen Mehrsprachigkeit, Internationalisierung, postmigrantischer Literaturunterricht sowie Förderung der Lese- und Schreibkompetenz in sprachlich heterogenen Lerngruppen aufgreifen. Ziel des Bandes ist es, die Notwendigkeit der Forschung zu einem diversitätsorientierten berufsbildenden Deutschunterricht herauszustellen, künftige Forschungsfelder abzustecken sowie eine Fachdiskussion anzuregen.

Hemmer, Michael/Angele, Claudia/Bertsch, Christian/Kapelari, Suzanne/Leitner, Gabriela/Rothgangel, Martin (Hg.): Fachdidaktik im Zentrum von Forschungstransfer und Transferforschung. Beiträge der GFD-ÖGFD-Tagung Wien 2022. Münster u. New

York: Waxmann 2024 (Fachdidaktische Forschungen; 16)
ISBN: 978-3-8309-4804-9
ISBN: 978-3-8309-9804-4 (E-Book)

Wissenstransfer ist seit jeher Gegenstand und Aufgabe von Fachdidaktik und somit gleichsam im Selbstverständnis aller Fachdidaktiken verankert. Ausgangspunkt dieser Publikation ist das gemeinsame Positionspapier der Gesellschaften für Fachdidaktik in Deutschland und Österreich, in dem das Transferverständnis, fachdidaktische Transferfelder und sich daraus ergebende Handlungsbedarfe und -möglichkeiten für unterschiedliche Akteurinnen und Akteure ausgewiesen werden. Der Band enthält ausgewählte Einzelbeiträge aus vielfältigen Fachdidaktiken und zusammenfassende Berichte über einzelne Symposien der im Herbst 2022 in Wien ausgerichteten Tagung *Fachdidaktik im Zentrum von Forschungstransfer und Transferforschung*.

Odendahl, Johannes/Bader, Caroline (Hg.): Fachdidaktik:en. Zum Selbstverständnis einer akademischen Disziplin: Ziele, Forschungsfelder und Methoden. Münster u. New York: Waxmann 2024
ISBN: 978-3-8309-4813-1

Gibt es eine Fachdidaktik? Selbstverständlich. Aber gibt es eine Fachdidaktik? Im Sinne einer abgegrenzten akademischen Disziplin mit ihren ganz speziellen Zielsetzungen, Forschungsfeldern und Methoden? Oder sollte man besser von verschiedenen Fachdidaktiken reden, deren es prinzipiell so viele gibt wie (Schul-)Fächer? Das unentschiedene Schwanken zwischen Ein- und Mehrzahl kennzeichnet das Selbstverständnis einer Forschungsrichtung, von der bislang nicht geklärt ist, ob sie als

Konglomerat unterschiedlicher Domänen mit dem gleichen Bezugswort im Namen zu gelten hat oder ob sie über einen identitätsstiftenden Kern verfügt. Die fünfte Innsbrucker Tagung der Fachdidaktik, aus deren Beiträgen der vorliegende Sammelband hervorgegangen ist, hat sich zum Ziel gesetzt, über die Selbstvergewisserung ‚einer‘ Fachdidaktik, bei aller Pluralität, nachzudenken. Diese Fragestellung wird zunächst auf empirischem wie theoretischem Wege ausgelotet, bevor Verbindungslinien und Anknüpfungspunkte zwischen Einzelfachdidaktiken erkundet und Impulse aus den Bildungswissenschaften aufgenommen werden – mit dem Ziel, Fachdidaktik:en näher zu konturieren.

II. Sprachdidaktik

Beißwenger, Michael/Gredel, Eva/Lemnitzer, Lothar/Schneider, Roman (Hg.): Korpusgestützte Sprachanalyse. Grundlagen, Anwendungen und Analysen. Tübingen: Narr Francke Attempto 2023 (Studien zur deutschen Sprache; 88)
ISBN: 978-3-8233-8610-0

Die Arbeit mit digitalen Daten und empirischen Methoden hat die Möglichkeiten intersubjektiv nachprüfbarer Forschung und Theoriebildung in der Linguistik wie in kaum einer anderen geisteswissenschaftlichen Disziplin verändert. Der Linguistik steht heute eine beeindruckende Anzahl hochwertiger Korpusressourcen zur Verfügung, um Fragestellungen ausgehend vom tatsächlichen Sprachgebrauch in gesprochener und geschriebener Sprache zu bearbeiten und Hypothesen datengestützt zu überprüfen. Dabei ergeben sich vielfältige Vernetzungen mit den Nachbardisziplinen Computerlinguistik und Sprachtechnologie und dem Programm der Digital Humanities. Dieser Band bietet Einblicke in Grundlagenfragen, aktuelle Forschungsarbeiten und Entwicklungen im Bereich der korpusgestützten Sprachanalyse – von den theoretischen Grundlagen über die Beschreibung einzelner Korpora und Werkzeuge bis hin

zu korpusgestützten Fallstudien und zum Einsatz von Korpora in Lehre und Unterricht.

Dürscheid, Christa: Deutsch im Fokus. Sprachdidaktik, Internetkommunikation, Grammatik. Berlin: Frank & Timme 2023 (Sprachwissenschaft; 59)
ISBN: 978-3-7329-0980-3

Wie geht man mit grammatischen Zweifelsfällen im Deutschunterricht um? Wie stehen Schriftlichkeit und Mündlichkeit zueinander, zum Beispiel in Chats? Und welche Entwicklung wird die Kasusmarkierung im Deutschen nehmen? Diese und andere Fragen aus dem weiten Feld der germanistischen Linguistik behandelt Christa Dürscheid im vorliegenden Band. Sie präsentiert eine Auswahl ihrer Forschungsarbeiten aus den Bereichen Sprachdidaktik, Medienlinguistik und Grammatikforschung. Im Zentrum steht dabei immer die deutsche Gegenwartssprache. So zeigt die Autorin Perspektiven für den Deutschunterricht und den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht auf und analysiert kritisch die Besonderheiten der Internetkommunikation. Im Anschluss daran behandelt sie ausgewählte grammatische Phänomene.

Hoffmann-Erz, Ruth: Deutsch in der Grundschule. Eine Einführung. Berlin: Springer (J. B. Metzler) 2024
ISBN: 978-3-662-66652-4
ISBN: 978-3-662-66653-1 (E-Book)

Diese Einführung verbindet Themen der Sprachwissenschaft und der Sprachdidaktik und ist speziell auf das Grundschullehrerstudium Deutsch zugeschnitten. Fachwissenschaftliche Kapitel zu Semiotik, Phonologie, Graphematik, Textlinguistik, Grammatik sind verzahnt mit fachdidaktischen Kapiteln zu den Themen Sprechen und Zuhören, Schriftspracherwerb, Lese- und Rechtschreibdidaktik, Texte verfassen und Sprache untersuchen. So wird die Relevanz fachwissenschaftlicher Inhalte für die Lehrerprofessionalisierung ersichtlich. Der Band ist auch für die Fort- und Weiterbildung

gedacht und mit Definitionen, Beispielen und Aufgaben versehen.

Rothstein, Björn: Deutschunterrichtlicher Sprachvergleich. Kontrastierung als didaktisches Verfahren. 2023 (SLLD-E; 3)

ISBN: 978-3-96955-035-9 (open access)

DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.286>

Warum sollte sich der Deutschunterricht mit anderen Sprachen als dem Deutschen auseinandersetzen? Und welche didaktischen Vorteile erlaubt eigentlich der Sprachvergleich? Diese Fragen möchte der vorliegende Band anhand einer kasuistischen Vorgehensweise mit Fallbeispielen aus ausgewählten Lehrwerken diskutieren. Gezeigt wird, wie gewinnbringend es ist, im Deutschunterricht mehrere Sprachen zu behandeln.

Storjohann, Petra: Sprachliche Zweifelsfälle. Lexikalisch-semantische, flexivische und wortbildungsbedingte Zweifelsfälle. Heidelberg: Winter 2023 (Literaturhinweise zur Linguistik; 13)

ISBN: 978-3-8253-9548-3

Sprachliche Zweifelsfälle kommen auf allen linguistischen Ebenen vor. Ihre Einordnung erfolgt zumeist nach Systemebene, nach Entstehungsursache oder nach lexematischer Struktur. Sprachlicher Zweifel kann auch nach intra- und interlingualen Aspekten unterschieden werden. Stehen zwei oder mehrere lexikalische Varianten zur Verfügung, kann es zu Unsicherheiten bezüglich des angemessenen Gebrauchs kommen. Nicht nur Muttersprachler:innen sind mit Schwierigkeiten konfrontiert, Zweifelsfälle stellen auch ein Problem bei der Fremdsprachenproduktion dar. Dieser Band beschränkt sich auf lexikalisch-semantische, flexivische und wortbildungsbedingte Zweifelsfälle und führt interessierte Leser:innen in Fachliteratur und Nachschlagewerke ein. Er streift Fragen der Sprachdidaktik sowie der Fehler- und Variationslinguistik, denn die Auseinandersetzung mit typischen Zweifelsfällen

zeigt auch das Spannungsfeld zwischen allgemeinem Usus und kodifizierter Norm, zwischen Gegenwart und Wandel, zwischen Dynamik, sprachlichem Reichtum und erlernter Bildungstradition.

III. Mehrsprachigkeit

Becker-Mrotzek, Michael/Gogolin, Ingrid/Roth, Hans-Joachim/Stanat, Petra (Hg.): Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster u. New York: Waxmann 2023 (Sprachliche Bildung; 10)

ISBN: 978-3-8309-4775-2

Der Band ist das Ergebnis eines mehrjährigen interdisziplinären Diskussionsprozesses der beteiligten Autorinnen und Autoren. Das findet seinen sichtbaren Ausdruck in dem einleitenden Beitrag über Grundlagen der Mehrsprachigkeit, dessen normative Perspektive von allen Beteiligten geteilt wird. Der Band stellt grundlegende Inhalte zur sprachlichen Bildung in der mehrsprachigen Gesellschaft dar und konzentriert sich dabei auf gesicherte Erkenntnisse zu Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. Damit soll auch Mythen und anderen hinderlichen Überzeugungen begegnet werden. Thematisch widmet sich der Band neben einer historischen Perspektive dem (kindlichen) Spracherwerb und der mehrsprachigen Sprachentwicklung, der sprachlichen Bildung in Institutionen von der Kita über die Schule bis hin zur Erwachsenenbildung sowie forschungsmethodischen Fragen.

Hack-Cengizalp, Esra/David-Erb, Melanie/Corvacho del Toro, Irene (Hg.): Mehrsprachigkeit und Bildungspraxis. Bielefeld: wbv Media (Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten; 2)

ISBN: 978-3-7639-7307-1

ISBN: 978-3-7639-7303-3 (E-Book)

Die Bedeutung mehrsprachiger Bildung für Lernprozesse, für eine inklusive Bildungsumgebung sowie im erweiterten Sinn auch für

Individuen und Gesellschaft ist Thema dieses Sammelbandes. Die Autor:innen plädieren für einen stärkeren Einbezug sprachlicher Vielfalt in Bildungseinrichtungen. Der Schwerpunkt des Sammelbandes liegt auf den Potenzialen mehrsprachiger Bildungspraktiken für die Entwicklung fachlicher und persönlicher Kompetenzen sowie die Bewältigung des Alltags in einer mehrsprachigen Gesellschaft. Die Autor:innen präsentieren konkrete Vorschläge zur Forschung, Umsetzung und Evaluation mehrsprachiger Bildungspraktiken. Eine zentrale Rolle in der Forschungsdebatte spielt die kritische Reflexion des Translanguaging-Konzepts von Ofelia García. Darüber hinaus werden die Diagnostik von Mehrsprachigkeit, die Rolle von Herkunftssprachen in der Bildungspraxis sowie Diskrepanzen zwischen den Überzeugungen von Grundschullehrkräften und der tatsächlichen Umsetzung einer mehrsprachigen Bildungspraxis thematisiert.

Hille, Almut/Schiedermair, Simone (Hg.): Zur Kategorie „Diskurs“ in der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. München: Iudicium 2024 (LiKuM; 6)

ISBN: 978-3-86205-739-9

ISBN: 978-3-86205-880-8 (open access)

In der Kultur- und Literaturdidaktik des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gewinnen Begriff und Konzept des Diskurses in den letzten Jahren kontinuierlich an Bedeutung. Verschiedene diskursorientierte Verfahren der Text- und Bildarbeit im Unterricht schließen an kultur- und sozialwissenschaftliche Theoriebildungen an: Stichworte sind kulturelle Deutungsmuster, Erinnerungsorte, Linguistic Landscapes, kultur- und sprachreflexive Lektüren, die Förderung von Diskursfähigkeit und symbolischer Kompetenz. Ihnen gemeinsam ist die Auffassung von einer diskursiven und dynamischen Verfasstheit gesellschaftlicher Wirklichkeiten. Mit ihr wird der Diskurs zur wichtigen Kategorie für Analysen des Zusammenhangs

von Sprache, Kultur und Gesellschaft und gleichzeitig für das kulturelle wie literarische Lernen. Die Beiträge des Bandes nähern sich der Kategorie Diskurs in kultur- und literaturwissenschaftlichen sowie curricularen, konzeptuellen, didaktischen und empirischen Zugängen. Entfaltet werden terminologische Diskussionen und ihre Implikationen für den Unterricht und die universitäre Aus- und Fortbildung von Lehrkräften wie auch für die auswärtige Kultur- und Bildungspolitik.

IV. Literatur- und Lesedidaktik

Bernhardt, Sebastian/Kumschlies, Kirsten (Hg.): Antonia Michaelis' Werke im literaturdidaktischen Fokus. Berlin: Frank & Timme 2023 (Literatur – Medien – Didaktik; 5)

ISBN: 978-3-7329-0915-5

Umweltzerstörung, Ausbeutung, Gewalt – Antonia Michaelis' Kinder- und Jugendbücher behandeln globale Probleme, gesellschaftliche Konflikte und private Krisen. Einfühlsam und in ihrer ganz eigenen, poetischen Sprache verweben sie anspruchsvolle Themen mit den Abenteuern starker Figuren. Das vielseitige Werk reicht von Bilderbüchern sowie Texten zum Vor- und Selbstlesen über populäre Serien für Kinder bis hin zu anspruchsvollen Werken für Jugendliche. Dieser Sammelband widmet sich erstmals den kinder- und jugendliterarischen Werken von Antonia Michaelis. Dabei geht es darum, die Werke intensiv zu analysieren, kritisch zu durchleuchten und sie für das literarische Lernen zu perspektivieren. Es werden zudem Vorschläge für den Einsatz der Texte im Deutschunterricht entworfen.

Carl, Mark-Oliver: Kontextualisierung literarischer Texte durch fortgeschrittene Lernende. Eine Laut-Denk-Studie zu drei Prosatexten der 1940er-Jahre. Berlin: Peter Lang 2023 (Positionen der Deutschdidaktik; 18)

ISBN: 978-3-631-89953-3

Welche Vorstellungen machen sich Lernende spontan von Autor:in, Genre und Entstehungszeit eines literarischen Textes, den sie gerade lesen, oder von den Reaktionen, die er ausgelöst hat und noch auslösen wird? Auf welches Wissen greifen sie dabei zurück, wenn ihnen keine zusätzlichen Informationen angeboten werden? Diesen bisher unbeachteten Fragen geht die vorliegende Laut-Denk-Studie mit Schüler:innen zehnter Klassen und Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch anhand dreier Kurzprosatexte von Heinrich Böll, Bertolt Brecht und Enid Blyton nach. Sie rekonstruiert die Bildung mentaler Kontextmodelle als anspruchsvolle Denkarbeit, bei der fortgeschrittene Lernende vor allem auf populärkulturelle Fiktions-Erfahrungen und auf Schemata zurückgreifen, denen zufolge ‚früher‘ (fast) alles schlechter war.

Carl, Mark-Oliver/Jörgens, Moritz/Schulze, Tina (Hg.): Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen. Festschrift für Cornelia Rosebrock. Berlin u. Heidelberg: Springer (J. B. Metzler) 2024

ISBN: 978-3-662-67815-2

ISBN: 978-3-662-67816-9 (E-Book)

Die Festschrift versammelt Beiträge von Kolleg:innen, die sich auf zentrale Themen und Arbeitsfelder von Cornelia Rosebrock beziehen: Fragen nach Leseförderung, nach Aspekten literarischen Lernens, nach literarischen Rezeptionsprozessen und der Förderung literarischen Verstehens werden aus der Perspektive unterschiedlicher Disziplinen in Ideenskizzen, theoretischen Ausarbeitungen, Projektberichten und empirischen Studien aufgegriffen. Der Band macht die Vielfalt der Bezüge deutlich, in denen Lese- und literarische Rezeptionsprozesse stehen, und verweist auf disziplinenübergreifende Vernetzungen in der Forschung, wie sie Cornelia Rosebrock für die Literaturdidaktik mitgeprägt hat.

Drogi, Susanne/Naugk, Nadine (Hg.): Begegnungen von Jung und Alt in der Kinder- und

Jugendliteratur. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Berlin: Frank & Timme 2024 (Literatur – Medien – Didaktik; 8)

ISBN: 978-3-7329-0925-4

Alter ist ein zentrales Merkmal literarischer Figuren. Es bedingt ihren Aktionsraum, ihr Verhaltensrepertoire, ihre sozialen Beziehungen zu anderen u. v. m. Besonders bedeutsam ist die Kategorie Alter für die Kinder- und Jugendliteratur: Über Alterskonstruktionen sind hier Fragen von Abhängigkeiten, Wissen, Erfahrungen, Erinnerungen und Entwicklung verhandelbar. Dabei treten Erwachsene nicht nur als Eltern und Lehrkräfte auf. Es sind auch (Ur-)Großeltern und ältere Menschen in weiteren sozialen Rollen, die für kindliche und jugendliche Figuren zum wichtigen Gegenüber werden – z. B. in Bezug auf existenzielle Themen wie Krankheit und Tod. Anhand einschlägiger Texte der Gattungen Bilderbuch, Kinder- und Jugendroman sowie Film richten die Autor:innen aus literaturwissenschaftlicher wie -didaktischer Perspektive den Fokus auf diese vielfältigen Beziehungskonstellationen.

Heiser, Ines: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung. Eine kritische Revision. Berlin: Frank & Timme 2024 (Literatur – Medien – Didaktik; 7)

ISBN: 978-3-7329-0955-1

In den 1990er-Jahren galt handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht als „meistdiskutiertes Paradigma des Literaturunterrichts“ (Kaspar H. Spinner). Während viele Unterrichtsmodelle zeigen, dass diese Methodik sich in der Praxis seitdem einer ungebrochenen Beliebtheit erfreut, ist die literaturdidaktische Diskussion mit der Wende zur Kompetenzorientierung um das Jahr 2000 merklich abgeflacht. Ines Heiser entwirft erstmals einen systematischen Überblick über die bislang verstreut vorliegenden Ansätze der frühen Phase

der Diskussion. Sie vergleicht die theoretischen Modellierungen der Anfangsjahre mit neueren literaturdidaktischen Konzeptionen und prüft, inwiefern die älteren Entwürfe anschlussfähig hinsichtlich aktueller Fragestellungen und Ergebnisse der Forschung zum Literaturunterricht sind. Dabei legt sie einen Fokus auf literarisches Lernen, Leseforschung und Diversität.

von Heynitz, Martina/Steinmetz, Michael (Hg.): Die Konstruktion stärken: Ein Handlungsfeld der Deutschdidaktik neu betrachtet. Berlin: Peter Lang 2023 (Positionen der Deutschdidaktik; 17)
ISBN: 978-3-631-87787-6

Das Buch stellt die Konstruktion als deutschdidaktisches Tätigkeitsfeld neu vor. Mit Konstruktion sind all diejenigen Tätigkeitsbereiche gemeint, in denen die Fachdidaktik produktiv auf Lehr- und Lernprozesse einwirkt – in denen sie also Lehren und Lernen nicht nur forschend beobachtet und reflektiert, sondern auch aktiv mitgestaltet und entwickelt. Autor:innen aus Deutschdidaktik und Schule diskutieren und reflektieren die Konstruktion aus unterschiedlichen Perspektiven. Das Buch plädiert für eine Stärkung der Konstruktion in der Didaktik im Sinne einer Aufwertung wie auch einer Professionalisierung.

Lindner, Alexander/Mergen, Torsten (Hg.): Unbestimmtheitserfahrungen als Basis literarischen Lernens. Literaturtheoretische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Perspektiven auf literarische Mehrdeutigkeit. Bielefeld: Schneider bei wbv 2023
ISBN: 978-3-8340-2242-4

Das Phänomen der Unbestimmtheit literarischer Texte ist Antrieb und zugleich Ergebnis eines jeden Lektüreprozesses. Es spielt im Deutschunterricht oftmals bei handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsverfahren eine wichtige Rolle für Prozesse des literarischen Lernens. In der Literaturtheorie wurde Unbestimmtheit in der Vergangenheit oftmals

als „Leerstelle“ bezeichnet. Der jüngere Begriff der „Unbestimmtheitserfahrung“ hingegen markiert, dass die Wahrnehmung von Unbestimmtheit als Textwirkung auf der Seite der Lesenden zu verorten ist und von Mensch zu Mensch unterschiedlich ausfallen kann. Damit sind die Irritationen und Ungewissheiten gemeint, mit denen man während des Leseprozesses ständig konfrontiert ist. Dieser Band versammelt verschiedene Beiträge, die das Phänomen der Unbestimmtheit im Wechselspiel von Literatur- und Sprachtheorie, Literaturdidaktik und Unterrichtspraxis sowie aus fächerübergreifender Perspektive analysieren und weiterdenken. Die Autor:innen konturieren, welche Folgen sich daraus für die Entwicklung und das Verständnis handlungs- und produktionsorientierter Verfahren ergeben.

V. Mediendidaktik

Beck, Natalie: Rassismussensibler Literaturunterricht in der Grundschule. Mediendidaktische Perspektiven. Berlin: Frank & Timme 2024 (Literatur – Medien – Didaktik; 6)
ISBN: 978-3-7329-1007-6

Bekannte Medienverbünde und Populärmedien erfreuen sich bei Kindern und Jugendlichen großer Beliebtheit. Allerdings enthalten diese Medien zum Teil rassistische Wertungen oder wenig kultursensible Figurenkonstrukte. Weil Kinder in Deutschland derartige Populärmedien sehr gern rezipieren, sollte der Literaturunterricht in der Grundschule sich aber nicht vor deren Einsatz verschließen und erst recht nicht versuchen, diese Medien auszusortieren. Die Autorin plädiert dafür, auch problematische Gegenstände zu thematisieren, um literarästhetische Kompetenzförderung zu betreiben und dabei eine rassismuskritische Rezeption einzuüben. Voraussetzung dafür ist, dass Lehrkräfte die problematischen Strukturen erkennen und machtkritisch reflektieren. Am Beispiel von *Wie ich Papa die Angst vor*

Fremden nahm (Bilderbuch), *Bibi Blocksberg – Abenteuer Indien* (Hörbuch) und *Bibi und Tina – Tohuwabohu total* (Film) werden Möglichkeiten einer machtkritischen Analyse erprobt und die Beobachtungen in der Folge didaktisch adaptiert.

Emmersberger, Stefan/Grimm, Lea (Hg.): *Kurzfilme im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme 2023 (Literatur – Medien – Didaktik; 4)
ISBN: 978-3-7329-0797-7

Literatur verfügt über ein breites Spektrum an Gattungen, Genres und medialen Formen, stets eingebettet in eine Kultur der Digitalität. Nicht zuletzt aufgrund von Social Media und Streaming Media genießen insbesondere filmische Kurzformen aller Art große Popularität. In Kurzfilmen verdichtet sich, was Literatur im Kern ausmacht: Ästhetik, Metaphorik, Polyvalenz, Intertextualität. Dieser Band zeigt an einschlägigen Beispielen, wie sich dieses Potenzial literatur- und mediendidaktisch erschließen lässt. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf Terminologie und Filmgeschichte, auf narratologischen Aspekten, interkulturellen und inklusiven Themen sowie auf innovativen Kurzfilmformaten wie dem interaktiven Kurzfilm und dem Kurzfilm-Musikvideo.

Wittmer, Sascha: *Mündliches Erzählen mit narrativen Bilderbüchern. Eine multimodale Perspektive auf Pretend Reading in der Grundschule*. Münster u. New York: Waxmann 2023 (Didaktik der deutschen Sprache und Literatur; 7)
ISBN: 978-3-8309-4733-2

Mündliches Erzählen spielt im Deutschunterricht der Grundschule eine bedeutende Rolle dafür, Schüler:innen Wege in die Schriftlichkeit zu eröffnen. In der erzähldidaktischen Forschung wird es daher vor allen Dingen in (schrift)sprachlicher Perspektive untersucht. An diesem Desiderat setzt die qualitativ-

rekonstruktive Studie an und untersucht mündliche Erzählprozesse von Grundschüler:innen in multimodaler Perspektive. Im Fokus stehen dabei Pretend-Reading-Prozesse, bei denen die Schüler:innen so tun, als ob sie den Schrifttext eines zuvor gehörten Bilderbuches vorlesen würden – der Schrifttext ist dann abgeklebt. Dazu verbindet die Studie kulturorientierte und linguistische Ansätze der Erzählforschung und schließt neben der para- und der nonverbalen Erzählebene auch die bildliche in die Analyse ein. So kann die Studie auf sprachliche, literarische und mediale Lernpotenziale des mündlichen Erzählens beim Pretend Reading im Zusammenhang von Bilderbuchrezeption und -produktion hinweisen und den Blick auf das mündliche Erzählen als multimodale Performanz – und somit über eine (schrift)sprachliche Perspektive hinaus – öffnen.

Tobias Stark

Zur Modellierung und Untersuchung von komplexen Wirkungszusammenhängen in literarästhetischen Rezeptionsprozessen

Magirus, Marco/Meier, Christel/Kubik, Silke/Führer, Carolin (Hg.) (2023): Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie. München: kopaed.

Frickel, Daniela A./Zepter, Alexandra L. (Hg.) (2023): Textästhetik – Körper – Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen mit Emotionen in inklusiven Settings. Weinheim: Beltz Juventa.

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 56. S. 95–99

DOI: 10.21248/dideu.718

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>

Die Besonderheiten literarästhetischer Lese- und Verstehensprozesse wurden im deutschdidaktischen Diskurs der letzten 15 Jahre auf ganz unterschiedliche Weise theoretisch modelliert und empirisch erforscht. Die beiden vorliegenden Sammelbände haben gemeinsam, dass sie die Bedeutung von Emotionen und Wertungen im Rezeptionsprozess betonen und damit Modellen und empirischen Operationalisierungen entgegenstehen (oder diese zumindest erweitern), die einseitig kognitive Leseoperationen fokussieren.

Ausgangspunkt des von Marco Magirius, Christel Meier, Silke Kubik und Carolin Führer herausgegebenen Sammelbands *Evaluative ästhetische Rezeption* ist das von Arthur M. Jacobs entwickelte neurokognitive Prozessmodell literarischen Lesens (Jacobs 2014, Jacobs 2015), das auf drei Ebenen (neural, kognitiv-affektiv, behavioral) beschreibt, wie Hinter- und Vordergrundelemente¹ verschiedenartig verarbeitet werden. Nach Jacobs neurokognitiver Poetik lässt sich das produktive Zusammenspiel der emotionalen und kognitiven Beteiligung im ästhetischen Leseprozess als „evaluative Partizipation“ (Führer 2019: 8) charakterisieren, die als zentrale Modellierung im Titel des Sammelbands aufgegriffen wird. Die literaturtheoretisch durchaus komplexe Konzeption einer „evaluativen ästhetischen Rezeption“ wird von Marco Magirius und Carolin Führer in der vorangestellten Einleitung des Bandes aus dem literaturdidaktischen Forschungsdiskurs hergeleitet und präzise erläutert.

Dieser theoretische Ansatz gibt dem Sammelband einen konzeptionellen Rahmen, auf den unterschiedlich Bezug genommen wird: Für einen Teil der Beiträge fungiert das skizzierte Modell als gemeinsame theoretische Grundlage, die anhand spezifischer Gegenstände, Fokussierungen und Fragestellungen weitergedacht und reflektiert wird, um so die Möglichkeiten auszuloten, ob und wie sich diese Konzeption für den literaturdidaktischen Diskurs nutzbar machen lässt. Ein anderer Teil der Beiträge bezieht sich eher allgemeiner auf die zugrundeliegende Fragestellung nach der Bedeutung von Emotionen und Wertungshandlungen für literarästhetische Lese- und Lernprozesse, wobei diese bestenfalls indirekt das titelgebende Modell berücksichtigen.

Entstanden ist dabei ein 460 Seiten starker Sammelband mit 24 Beiträgen von 30 Autor*innen, die hier aufgrund des Umfangs und ihrer Vielschichtigkeit nicht alle einzeln besprochen werden können. Im ersten Kapitel versammeln sich theoretische Beiträge, die aus unterschiedlichen Disziplinen heraus (z. B. Maria Averintseva-Kilsch mit Überlegungen zur linguistischen Markierung von Foregrounding-Elementen) verschiedene Wirkungszusammenhänge in den Blick nehmen (Johannes Odendahl zum Verhältnis von Emotion und Kognition beim literarischen Verstehen; Eva-Maria Konrad zum Spektrum der Fiktionsemotionen). Neben historischen Perspektiven (Britta Eiben-Zach zu den Grenzen kognitiv-analytischer Dichtungsbetrachtungen in literaturdidaktischen Aufsätzen der 1950er Jahre) finden sich auch textsortenspezifische (Bettina-Kümmerling-Meibauer zur Bedeutung von Empathie in der Kinderliteratur) und medienspezifische Reflexionen (Jens Eder zur affektiven Spezifik audiovisueller Medien; Carolin Führer zum Verhältnis von ästhetischer Rezeption und Digitalität). Im zweiten Kapitel werden verschiedene empirische Untersuchungen – größtenteils anhand lesebegleitender Protokolle Lauten Denkens – zur Textwahrnehmung und zu Rezeptionsprozessen vorgestellt, u. a. zu leserseitigen Reaktionen auf textseitiges Foregrounding (Moritz Jörgens/Mark-Oliver Carl/Tina Schulze/Cornelia Rosebrock), zur literarästhetischen Sprachwahrnehmung von Jugendlichen (Christel Meier) und zu Wertungsprozessen im Kontext der literarischen Textverarbeitung (Anja Saupe, Silke Kubik). Im dritten Kapitel werden dann empirische Studien präsentiert, die über ‚Labor‘-Untersuchungen hinausgehen und spezifische unterrichtliche Vermittlungszusammenhänge in den Blick nehmen: u. a. Fallrekonstruktionen zu Wertungsprozessen im Literaturunterricht (Lydia Brenz/Torsten Pflugmacher),

¹ Zum Ansatz des Foregroundings vgl. z.B. van Holt/Groeben 2005 und Rosebrock 2022.

Videoanalysen (Bernd Tesch/Matthias Grein) und empirische Rekonstruktionen von ästhetischen Rezeptionsprozessen (Felix Heizmann) sowie Analysen evaluativ-emotionaler Reaktionen in literarischen Unterrichtsgesprächen (Jörn Brüggemann/Christian Albrecht). Die Beiträge im abschließenden vierten Kapitel machen dann konkrete Vorschläge, wie evaluative ästhetische Rezeptionsprozesse im Unterricht methodisch arrangiert werden können: z. B. wie mit Verfahren der szenischen Interpretation die Entwicklung innerer Bilder, Gedanken und Emotionen unterstützt (Wolfgang Wangerin) oder wie mithilfe von Analysen der Raumsemantik im Film eine ästhetische Rezeptionshaltung angebahnt (Petra Anders/Maike Löhden) werden kann.

In der Zusammenschau wird deutlich, dass das skizzierte Rezeptionsmodell der evaluativen ästhetischen Rezeption viele Ansatzpunkte für didaktische Modellierungen bietet und für unterschiedliche Forschungszusammenhänge anschlussfähig sein kann, z. B. durch die theoriebasierte Ausdifferenzierung verschiedener Emotionsformen in literarästhetischen Rezeptionsprozessen. Eine weitere theoretisch fundierte Differenzierung ästhetischer Rezeptionsprozesse ist nötig und wünschenswert, darauf verweisen die vier Herausgeber*innen mehrfach im einleitenden und abschließenden Kapitel. Daraus könnten weitere Möglichkeiten resultieren, bisher disparat geführte Diskussionen – z. B. zur Rolle einzelner Teilprozesse im Rezeptionsprozess, zu literarischen Lesestrategien, zu verschiedenen literarischen Lesezielen und Lesemodi – stärker aufeinander zu beziehen und miteinander zu kombinieren. Dabei greift die etwas zu dichotom anmutende Unterscheidung Jacobs' zwischen a) einem schnellen, automatisierten Lesemodus zur immersiven, versenkenden Lektüre, die auf unmittelbare Kohärenz abzielt, und b) einem langsameren, aufmerksamen, hochbewussten Lesemodus zur Verarbeitung von Foregrounding-Elementen und zum bewussten Umgang mit Irritationen vermutlich noch zu kurz – sie ist aber ein guter Startpunkt für weitere Differenzierungen, die möglicherweise dann auch die vordergründig gegensätzlich wirkenden Ergebnisse verschiedener empirischer Einzeluntersuchungen erklären können, z. B. zur Frage, welchen Einfluss Wertungen im Rezeptionsprozess haben (können). Erste, vorläufige Überlegungen dazu finden sich bereits im lesenswerten Schlusskapitel des Bandes von Silke Kubik und Christel Meier.

Der von Daniela A. Frickel und Alexandra L. Zepter herausgegebene Sammelband *Textästhetik – Körper – Emotion* nimmt mit seinen 11 Beiträgen von insgesamt 15 Autor*innen ebenfalls die Rolle von Emotionen beim literarischen Lesen in den Blick, teilweise mit ähnlichen theoretischen Bezügen, etwa zum Foregrounding, zur ästhetischen Bedeutung von Emotionen oder zur Differenzierung verschiedener rezeptionsbegleitender Emotionsformen. Hier liegt jedoch der konzeptionelle Fokus noch etwas stärker auf den leiblichen, affektiven Körpererfahrungen beim poetischen Verstehen, die mit der Theorie der „embodied cognition“ (MacWhinney 1999) beschrieben werden. Zudem werden die daraus resultierenden Perspektiven auf Emotionen in literarischen Rezeptionsprozessen insbesondere auf deren Bedeutung für inklusionsbezogene Forschungsdesiderate und Lernzusammenhänge untersucht und konkretisiert.

Auch dieser Band beginnt mit einem vorangestellten Theorieteil der beiden Herausgeberinnen, in dem aus verschiedenen Perspektiven der Zusammenhang von Textästhetik, Körper und Emotionen herausgearbeitet wird, sodass ein Prozessbereich strukturiert wird, auf den sich die folgenden interdisziplinären Beiträge aus Literatur- und Sprachwissenschaft, Deutschdidaktik, Kunst- und Sonderpädagogik jeweils beziehen können. Referenzpunkt ist hierbei vor allem das EmoRe-Modell der Herausgeberinnen (Frickel/Zepter 2018). Im ersten Kapitel werden textseitig ästhetische Emotionspotenziale in den Blick genommen: so im Beitrag von Kaspar H. Spinner zum Verhältnis von Emotion und Syntax in literarischen Texten und im Beitrag von Matthias Preis zu sinnlichen Textpotenzialen zwischen

imaginativer und emotionaler Beteiligung. Im zweiten Kapitel wird die Rolle der Emotionen im Rezeptionsprozess näher untersucht: Marion Bönninghausen und Philipp Kamps analysieren das Verhältnis von Emotionalität und Materialität in literarischen Leseerfahrungen von Schüler*innen, Tina E. Schulze präsentiert eine qualitative Studie zur Erfassung von Qualia-Erfahrungen beim literarischen Lesen, Johannes Mayer gibt Einblicke in praxeologische Grundlagen und empirische Rekonstruktionsmöglichkeiten von Emotionen bei der Literaturbegegnung und Angelika Thäle untersucht Potenziale des emotionsorientierten Lernens im inklusiven Literaturunterricht. Der letztgenannte Beitrag leitet damit auch direkt in Kapitel drei über, in dem die inklusionsdidaktischen Perspektiven der genannten Zusammenhänge genauer erörtert werden: Iris Laner zur Rolle von Körperlichkeit und Zwischenleiblichkeit bei der gemeinschaftlichen ästhetischen Rezeption von Bildgeschichten, Susanne Mischko und Hannah Tenhaef über Möglichkeiten sprachlich-literarischen Lernens für Schüler*innen mit geistiger Behinderung und UK-Bedarf, Karina Becker mit einem Vorschlag für ein diversitätssensibles Konzept sprachlich-literarischen Lernens und Tanja Leidig und Mareike Urban mit Perspektiven aus dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung für sozial-emotionale Lernprozesse.

Beide Sammelbände liefern gut strukturierte theoretische Konzeptionen mit großer Anschlussfähigkeit. Trotz der jeweils vorangestellten Programmatik werden hier aber keine abgeschlossenen Forschungsprogramme präsentiert. Vielen Beiträgen ist vielmehr das intensive Ringen um die Möglichkeiten und Grenzen einer gemeinsamen theoretischen Fundierung anzumerken. Naturgemäß führt solch eine Suchbewegung zu reichhaltigen, anregenden, mitunter aber auch disparaten Ansätzen. Der von Daniela A. Frickel und Alexandra L. Zepter herausgegebene Band hat dabei den Vorteil einer doppelten Rahmung, da neben der theoretischen Einbettung auch der Anwendungsbereich der inklusiven Settings bereits vorgegeben ist, was insgesamt zu einer größeren Kohärenz des Bandes führt. Dabei zeigt sich, dass die Fokussierung auf eine stärkere Differenzierung der Rezeptionsprozesse sinnvolle Impulse für den inklusiven Literaturunterricht bieten kann. Im Vergleich dazu liegt die Stärke des Bandes zur „Evaluativen ästhetischen Rezeption“ in seiner vielschichtigen, den Diskurs bereichernden theoretischen Auseinandersetzung. Anhand der verschiedenen empirischen Untersuchungen werden dabei aber zugleich auch immer wieder die Grenzen der gewählten theoretischen Modellierungen sichtbar. Der strukturalistische Ansatz des Foregroundings kann z. B. dazu führen, dass Leseprozesse vor allem als gelungene Idealfälle modelliert werden, ohne die Voraussetzungen und Prämissen ihrer Gelingensbedingungen genauer zu explizieren. Dieses Spannungsverhältnis stellt sowohl für die weitere Theoriebildung als auch für methodische Entscheidungen zukünftiger empirischer Untersuchungen einige interessante Herausforderungen und Möglichkeiten bereit.

Literatur

- Führer, Carolin (2019): Ästhetische Rezeptionsprozesse in der empirischen Forschung. Ein literaturdidaktischer Strukturierungsversuch. In: *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*. 1. S. 1–14.
- Frickel, Daniela A./Zepter, Alexandra L. (2018): Ansätze für einen integrativen, Emotionen fokussierenden Unterricht mit literarischen Texten. Zugänge zum ‚Kern‘ literarischen Verstehens. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea/Scherf, Daniel (Hg.): *Ästhetische Rezeptionsprozesse aus didaktischer Perspektive*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa. S. 164–176.
- Jacobs, Arthur M. (2014): Affektive und ästhetische Prozesse beim Lesen. Anfänge einer neurokognitiven Poetik. In: Gebauer, Gunter/Edler, Markus (Hg.): *Sprachen der Emotion. Kultur, Kunst, Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Campus. S. 134–154.

- Jacobs, Arthur M. (2015): Neurocognitive poetics. Methods and models for investigating the neuronal and cognitive-affective bases of literature reception. In: *Frontiers in Human Neuroscience*. 9 (186). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00186>
- MacWhinney, Brian (1999): The emergence of language from embodiment. In: MacWhinney, Brian (Hrsg.): *The emergence of language*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, S. 213–256.
- Rosebrock, Cornelia (2022): Literarisches Foregrounding in Leserperspektive. Phänomene, Empirie, didaktische Bedeutung. https://www.researchgate.net/publication/366548478_Literarisches_Foregrounding_in_Leserperspektive_Phanomen_empirische_Studien_didaktische_Bedeutung. Abgerufen am 12.02.2024.
- van Holt, Nadine/Groeben, Norbert (2005): Das Konzept des Foregrounding in der modernen Textverarbeitungspsychologie. In: *Journal für Psychologie*. 4 (13). S. 311–332.

Anschrift der Verfasser*innen:

Tobias Stark, Bergische Universität Wuppertal, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal
tstark@uni-wuppertal.de