

Didaktik Deutsch

2025

58

Didaktik Deutsch

Inhalt

EDITORIAL	1
DEBATTE	4
Iris Winkler Raus aus den <i>bubbles!</i> Zum Problem innerer Fragmentierung in der Deutschdidaktik	4
Nazli Hodaie, Magdalena Kißling & Hannes Schweiger Über das Einbrechen der „Ränder“ in die Deutschdidaktik. Ein Plädoyer gegen den Gestus des Marginalisierens	11
VORTRÄGE	18
Astrid Müller „Wenn man einen Ansatz einführt, muss man immer bedenken, wie die Situation in der Praxis ist“ – Transferforschung als deutschdidaktische Aufgabe und Herausforderung	18
Anja Ballis „Ja, aber ist das eine Aufgabe des Deutschunterrichts?“ Antisemitismuskritische Bildung im Deutschunterricht und in der Deutschdidaktik	33
FORSCHUNGSBEITRÄGE	55
Hans-Georg Müller Zur Entwicklung schriftlicher argumentativer Kompetenzen in der Sekundarstufe. Eine empirische Studie mit Berliner und Brandenburger Schülerinnen und Schülern	55
Jonathan Tadres aso es isch jo EIGentlich voll okE? Die interaktionale Organisation von Überarbeitungssequenzen während Schreibkonferenzen auf der Sekundarstufe II	75
Florian Hesse & Anja Seeber Professionelle Unterrichtswahrnehmung im Praxissemester. Analysen von videobasierten Peer-Feedbacks zu Literaturstunden im Fach Deutsch	97
Vivien Heller, Miriam Morek, Irene Pieper & Dorothee Wieser Literarische Verstehensprozesse und diskursive Praktiken des Sprechens über Texte. Ein mehrperspektivischer Blick auf die mikro- und makrostrukturelle Gesprächsnavigation im Literaturunterricht	124
BERICHTE	158
Marie Kias, Franz Kröber, Judith Preiß & Mirijam Steinhauser Bericht zur Ringvorlesung: „Zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Literaturunterricht der Sekundarstufe I neu denken“. WiSe 2024/25, FU Berlin, PH Heidelberg, PH Weingarten, Universität Erfurt	158
REZENSIONEN	169
Johannes Mayer Inklusion im Deutschunterricht: Für wen eigentlich – und wenn ja: wie?	169
NEUERSCHEINUNGEN	175

Editorial

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

30. Jahrgang 2025. Heft 58. S. 1-3

DOI: 10.21248/dideu.767

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

Das Frühjahr hat begonnen, ebenso wie das Sommersemester – Zeit für ein neues Heft von *Didaktik Deutsch!* In dieser Ausgabe greifen wir zunächst die Debatte zur fortschreitenden Ausdifferenzierung der Deutschdidaktik mit zwei weiteren Beiträgen auf. Iris Winkler benennt in ihrem Beitrag eine innere Fragmentierung der Deutschdidaktik als ein Problem, das sich zu dem der äußeren Differenzierung dazugesellt. Damit möchte sie darauf aufmerksam machen, dass auch innerhalb der deutschdidaktischen Kernbereiche nicht nur sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber herrschen, wie die jeweiligen Gegenstände empirisch erforscht werden können, sondern auch, was überhaupt aus der jeweiligen fachdidaktischen Perspektive als guter Unterricht zu bezeichnen ist. Diese fehlende normative Basis wiederum führt zur inneren Fragmentierung der Deutschdidaktik, wenn die eigene *bubble* nicht mehr verlassen wird und wissenschaftlicher Austausch kaum noch gepflegt wird. Der Beitrag von Nazli Hodaie, Magdalena Kißling und Hannes Schweiger plädiert dafür, stärker die Potenziale von Ausdifferenzierungen, wie sie u. a. an zuletzt gegründeten SDD-AGs *Postmigrantische Deutschdidaktik* und Macht-Wissen-Subjekte(e) zu erkennen sind, gerade auch mit Blick auf das Politische des Deutschunterrichts wahrzunehmen.

Als Nachlese zu dem letztjährigen SDD in Mainz finden sich in diesem Heft sowohl die Festrede Astrid Müllers zum Erhalt des Friedrich-Preises, in der sie die besonderen Herausforderungen des Transfers von Forschungsergebnissen in die Schulpraxis darstellt, als auch der Vortrag von Anja Ballis mit einer Bestandsaufnahme zur antisemitismuskritischen Bildung im Deutschunterricht und den daraus resultierenden Aufgaben für die Deutschdidaktik.

Die vier *Forschungsbeiträge* dieses Hefts decken ein breites Themenspektrum der Deutschdidaktik ab und illustrieren damit nicht nur die Vielfalt ihrer Gegenstände, sondern auch der methodischen Zugänge. In einer quantitativ angelegten Studie untersucht Hans-Georg Müller anhand von Daten eines diagnostischen Tests die argumentativen Kompetenzen von Berliner und Brandenburger Siebtklässler:innen, deren Auswertung eine gestufte Kompetenzentwicklung zeigt, bei der sich die Fähigkeit zur Koordination unterschiedlicher Perspektiven und Meinungen rezeptiv und produktiv nachweisen lässt. Jonathan Tadres wählt einen konversationsanalytischen Zugang zu Gesprächen in Schreibkonferenzen und widmet sich der Frage, wie Schüler:innen Überarbeitungssequenzen interaktiv organisieren. Der im Bereich der Professionalisierungsforschung angesiedelte Beitrag von Florian Hesse und Anna Seeber untersucht mit einer Mixed-Methods-Studie die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Studierenden im Praxissemester im Hinblick auf Aufmerksamkeitsfokus und Verarbeitungstiefe. Gegenstand der Studie sind schriftliche Rückmeldungen von Studierenden an ihre Kommiliton:innen zu Literaturstunden, welche diese im Praxissemester selbst videografiert und anschließend in Ausschnitten auf einer Lernplattform zur Verfügung gestellt haben. Schließlich präsentieren Vivien Heller, Miriam Morek, Irene Pieper und Dorothee Wieser eine Heuristik zur Beschreibung von Gesprächsnavigationen im Literaturunterricht. Dafür werden mittels eines mehrperspektivischen Analysezugangs die makro- und mikrostrukturellen lehrer:innenseitigen Navigationen im Bereich von Textverständen und diskursiven Praktiken aufgezeigt und daraus Implikationen für gegenstandsangemessenes und fachlich adaptives Moderieren von literarischen Unterrichtsgesprächen abgeleitet.

Marie Kias, Franz Kröber, Judith Preiß und Mirijam Steinhauser legen einen Bericht über die Vorträge und zentralen Diskussionspunkte der hybriden Ringvorlesung „Zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Literaturunterricht der Sekundarstufe I neu denken“ vor, die im Wintersemester 2024/2025 im digitalen Format sowie vor Ort an der FU Berlin, den Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Weingarten und der Universität Erfurt stattfand und die Spannungsfelder zwischen Literaturdidaktik

und Literaturunterricht in den Fokus rückte. Die *Rezension* von Johannes Mayer stellt zwei Dissertationen zum inklusiven Deutschunterricht vor. Den Abschluss des Heftes bilden wie gewohnt die *Neuerscheinungen*.

Wir wünschen eine vergnügliche und lehrreiche Lektüre!

Iris Winkler

Raus aus den *bubbles*! Zum Problem innerer Fragmentierung in der Deutschdidaktik

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

30. Jahrgang 2025. Heft 58. S. 4–10

DOI: 10.21248/dideu.773

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 Akzentsetzung des Beitrags

Die aktuelle Debatte in „Didaktik Deutsch“ geht von der Frage aus, welche Konsequenzen „sich aus der fortschreitenden Ausdifferenzierung der Deutschdidaktik [ergeben]“ (Redaktion „Didaktik Deutsch“, 2024, S. 3). Dabei richtet sich das Augenmerk vor allem auf zwei Tendenzen, nämlich dass sich die Deutschdidaktik erstens mit immer vielfältigeren Gegenständen befasst und dass dies zweitens innerhalb immer stärker spezialisierter Teilgemeinschaften geschieht. Die Konsequenzen aus dieser Entwicklung werden in den bislang vorliegenden Beiträgen relativ übereinstimmend benannt: Die Ausdifferenzierung erschwert die Kommunikation und die Kenntnisnahme unter den Forschenden.

Ich möchte mit meinem Beitrag auf einen Aspekt aufmerksam machen, der meines Erachtens in der Debatte bislang zu kurz gekommen ist und den ich als *innere Fragmentierung* innerhalb der Deutschdidaktik bezeichnen möchte. Diese innere Fragmentierung unterscheidet sich von einer *äußeren Differenzierung*, wie sie sich beispielsweise in der Vielfalt der Arbeitsgemeinschaften des SDD e. V. oder in der zunehmenden Separierung von Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik zeigt. Die Offensichtlichkeit der äußeren Differenzierung verstellt möglicherweise unseren Blick dafür, dass innerhalb scheinbar relativ homogener Teilgemeinschaften der Deutschdidaktik Grundlegendes nicht geklärt ist bzw. höchst unterschiedlich betrachtet wird. Es geht dabei um die Einschätzung von Aspekten, die klar innerhalb der von Gründler (2024) so genannten „Wegränder“ liegen. Ich spreche von „Fragmentierung“, weil ich das Phänomen als problematisch erachte und dies mit einem im Vergleich zu „Differenzierung“ stärker wertenden Terminus markieren möchte. Während Differenzierung auch positiv als Ausweis zunehmender Arbeitsteilung und notwendiger Spezialisierung betrachtet werden kann, wie Pohl (2024) zu Recht anmerkt, betrifft Fragmentierung die normative Basis der Domäne und lässt sie brüchig erscheinen. Damit aber ist die Frage berührt, welche geteilten Ideen und Wertvorstellungen das Fach(gebiet) zusammenhalten und sein Handeln prägen.

An einem Fallbeispiel werde ich zunächst illustrieren, was ich mit innerer Fragmentierung meine. Nach der Diskussion des Befundes versuche ich zu skizzieren, was zur Bearbeitung des Problems nötig wäre.

2 Fallbeispiel

Im Sommer 2023 haben wir diejenigen deutschdidaktischen Arbeitsgruppen, die Literaturunterricht gegenwärtig videobasiert empirisch erforschen, zu einer Arbeitstagung nach Jena eingeladen. Ziel war auszuloten, inwieweit die diversen theoretischen und empirischen Forschungsansätze sich wechselseitig ergänzen könnten, dass durch eine systematische Bezugnahme ein größerer Erkenntnisfortschritt – für die Forschung wie den Literaturunterricht – möglich wäre, als es durch die bislang eher nebeneinander stehenden Einzelbefunde der Fall ist (Ivo, 1996, S. 25; Winkler & Hesse, im Review). Eingeladen waren sechs Arbeitsgruppen, von denen drei qualitativ arbeiten (objektive Hermeneutik; dokumentarische Methode; Sequenzanalyse) und drei eher quantitativ (Unterrichtsqualitätsforschung unter Anwendung verschiedener Kodier- und Ratingverfahren bzw. Interventionssettings; Modellierung von Unterrichtstypen zur Untersuchung von Wirkungen in Interventionsstudien). Man kann sagen, dass es sich bei der Tagung um den Versuch von *Integrationsforschung* (Pohl, 2024, S. 19) im Feld der videobasiert empirisch forschenden Literaturdidaktik handelte; denn es ging uns darum, in der benannten literaturdidaktischen Teil-Community zu klären, „wie unsere differenzierten und ggf. auch disparaten Forschungsergebnisse aufeinander zu beziehen, gesamthaft zu verstehen und zu modellieren sind“ (Pohl, 2024, S. 19).

Von außen betrachtet würde man für die adressierte Gruppe nur hinsichtlich theoretischer und methodischer Zugriffe von Ausdifferenzierung sprechen, befasst sie sich doch mit demselben Gegenstand (Literaturunterricht), und zwar gemeinschaftlich empirisch und zusätzlich auf vergleichbarer Datenbasis (Unterrichtsvideos). Der Untersuchungsgegenstand *Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht* liegt klar innerhalb der „Wegränder“ (Grundler, 2024), wenn nicht gar im Kernbereich des deutschdidaktischen Forschungsfeldes. In Bezug auf diesen Untersuchungsgegenstand meint man entsprechend von „einem breiten Umfeld von Konsens“ ausgehen zu können, wie Pohl (2024) es unter Bezug auf Stichweh (1979) als bedeutsam für die Artikulation wissenschaftlicher Differenzen herausstellt.

Um die bereits im Vorfeld des Zusammentreffens bekannte Vielfalt der Forschungszugänge wie unter einem Vergrößerungsglas auf ihre jeweiligen Erkenntnispotenziale und -grenzen hin reflektieren zu können, sollten alle Arbeitsgruppen dasselbe Unterrichtsvideo einer Literaturstunde zu Julia Francks *Streuselschnecke* im 8. Gymnasialjahrgang mit Hilfe ihres Methodeninventars und vor dem Hintergrund ihrer Theoriebasis untersuchen sowie die Reichweite des eigenen Ansatzes diskutieren. Um nicht einer möglichen innerdisziplinären Betriebsblindheit zu unterliegen, wurden *critical friends* aus der Bildungswissenschaft und der Mathematikdidaktik gebeten, die literaturdidaktischen Statements und deren Debatte mit fremdem Blick zu beobachten und zu kommentieren. Auch ein Literaturdidaktiker, der nicht selbst in die videobasierte Forschung zum Literaturunterricht involviert ist und für den wir deshalb eine gewisse Unabhängigkeit und Neutralität angenommen hatten, kommentierte die Tagungsergebnisse (s. u.).

Bereits die Tagung selbst erbrachte den überraschenden Befund, dass – anders als intendiert – im Zentrum der Diskussionen weniger die verschiedenen Forschungsansätze mit ihren Stärken und Schwächen standen als vielmehr die Frage, was unter gutem Literaturunterricht zu verstehen sei. Denn es zeigte sich, dass *dieselbe* Unterrichtsstunde von einigen Forschenden als durchaus gelungen, von anderen aber als weitgehend misslungen betrachtet wurde. So stellt etwa Pieper (im Review) in der Verschriftlichung ihrer Analyseergebnisse fest, dass die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text in der Beispielstunde „sowohl der Erarbeitung eines differenzierten Verständnisses dient als auch als Einübung in die potenziell facettenreiche Praxis des Interpretierens erscheint“. Demgegenüber kommen Hoffmann et al. (im Review) zu dem Schluss, „dass in der vorliegenden Unterrichtsstunde kaum echte Ko-Konstruktionen von literarischen Bildungsvorstellungen stattfinden“ und lehrpersonenseitige Lenkungen auf „das Fixieren von vereindeutigenden Ergebnissen“ ausgerichtet seien.

In ihrer Kommentierung der Beiträge, die für den Tagungsband eingereicht wurden, spitzt die Mathematikdidaktikerin Anke Lindmeier diese Beobachtung aus ihrer Sicht zu, wenn sie schreibt, sie fühle sich von den

[...] teils konträren Sichten innerhalb der Literaturdidaktik an aktuelle Forschung [erinnert], die kulturell unterschiedliche Verständnisse von Merkmalen guten Mathematikunterrichts, wie dem Umgang mit Schülerdenken, zwischen Deutschland und Taiwan aufzeigt. Grundlegende Unterschiede im Verständnis des Fachs Mathematik, der Funktion von Schule und der Rollen von Lehrkräften und Lernenden in den kontrastierten Kulturen scheinen dabei ursächlich zu sein (Lindmeier et al., 2024). Möglicherweise gibt es solche „fremden Welten“, im Sinne von Kulturunterschieden, auch zwischen literaturdidaktischen Schulen, zwischen verschiedenen Bundesländern oder Schularten innerhalb Deutschlands? (Lindmeier, im Review)

Mit anderen Worten: Lindmeier beobachtet, dass die Vorstellungen von gutem Literaturunterricht *innerhalb* der Literaturdidaktik vergleichbar weit voneinander entfernt sind wie die Vorstellungen von gutem Mathematikunterricht in Deutschland und Taiwan. Der Kulturbegriff, den sie implizit verwendet, um diese Unterschiede zu fassen, entspricht dem Verständnis von Kultur als „Kultur, in der man

lebt“: Gemeint ist der „charakteristische Zusammenhang von Institutionen, Lebens- und Geistesformen“, durch den sich soziale Gruppen voneinander unterscheiden (Busche, 2018, S. 12–16; Zitat S. 14–15).¹ Das heißt, die Differenzen, die sich in der Einschätzung des Unterrichtsbeispiels durch die Forschungsgruppen zeigen, liegen nicht nur im Detail. Sie sind vielmehr fundamental, wie eine weitere Beobachtung Lindmeiers (im Review) markiert: „Ein gemeinsamer Referenzrahmen, beispielsweise ein konsensuales Modell ‚literarischer Bildung‘ ist nicht direkt erkennbar.“

Bemerkenswert ist in diesem Kontext zudem, dass die auftretenden Differenzen gerade *nicht* als Resultat der von vornherein bekannten divergierenden Forschungsrahmen erklärt werden können. Jochen Heins als *critical friend* aus der Literaturdidaktik stellt dazu bilanzierend fest:

Der vergleichende Blick auf die Untersuchungsparadigmen in den vorliegenden Beiträgen ist insofern aufschlussreich, als er deutlich macht, dass die (erwartbare) Diskrepanzlinie zwischen qualitativ- und quantitativ-rekonstruktiven Verfahren weitaus weniger den Blick auf die untersuchte Stunde beeinflusst als die verfolgten und herangetragenen Zielstellungen. Diese Beobachtung weist darauf hin, dass *gemeinsame* literaturdidaktische Unterrichtsforschung erst in zweiter Linie eine methodische Herausforderung darstellt. (Heins, im Review)

3 Einordnung und Diskussion des Befundes

Innere Fragmentierung der Deutschdidaktik – genauer: der Literaturdidaktik – zeigt das Beispiel deshalb, weil Forschende mit demselben Bezugsgegenstand und innerhalb derselben (Teil-)Fachkultur nicht über einen grundlegenden Konsens in normativen Kernfragen der Domäne zu verfügen scheinen: Welche Ziele kann und sollte eine alltägliche Literaturstunde in einer 8. Gymnasialklasse erreichen? Und welches Handeln der Lehrperson wird in diesem Kontext als förderlich betrachtet? Wer hier nun einwenden möchte, das komme auf den Einzelfall an, sei daran erinnert, dass sich diese Fragen im skizzierten Beispiel in Bezug auf eine *konkrete* Unterrichtsstunde und eben nicht ganz allgemein stellen. Der Punkt, den ich problematisiere, ist nicht so sehr, dass es überhaupt unterschiedliche Auffassungen von diesen Kernfragen gibt, existieren doch auch in anderen anwendungsbezogenen Disziplinen, etwa der Medizin oder den Rechtswissenschaften, unterschiedliche Lehrmeinungen. Zudem lebt der Erkenntnisfortschritt in der Wissenschaft von der Verständigung über divergierende Einschätzungen, die auf die Kraft der besseren Argumente vertraut. Verwirrend wird der normative Dissens dadurch, dass die „literaturdidaktischen Schulen“ (Lindmeier, im Review) ihre normativen Annahmen kaum transparent machen, so dass die jeweils konkrete Vorstellung von globalen Zielkonzepten wie ‚literarischer Bildung‘ in Bezug auf den Einzelfall allenfalls indirekt zu erschließen ist. Dadurch, dass es sich in diesem Sinn um mehr oder weniger *heimliche* Setzungen handelt, sind sie dem Diskurs nur bedingt zugänglich.

Zu klären wäre die Reichweite innerer Fragmentierung innerhalb der Deutschdidaktik. Ist innere Fragmentierung im skizzierten Sinn nur ein Spezifikum der Literaturdidaktik? Ist sie möglicherweise auf die Besonderheiten des Gegenstandes Literatur (Unbestimmtheit, Mehrdeutigkeit usw.) sowie die damit verbundene Aufladung des Unterrichts mit nicht immer rationalen Erwartungen zurückzuführen? Zu prüfen wäre also, ob sich auch in der Sprachdidaktik bzw. dem von den KMK-Bildungsstandards gesetzten zweiten domänenspezifischen Kompetenzbereich des Faches Deutsch, „Sprache und

¹ Um sich mit der Frage domäneninterner Kollektive auseinanderzusetzen, wählt Bräuer (2016) für die Deutschdidaktik einen wissenschaftssoziologischen Ansatz, wenn er den Rückgriff auf die Denkstiltheorie nach Ludwik Fleck vorschlägt. Ich bleibe in diesem Debattenbeitrag, von der Beobachtung und Formulierung Lindmeiers ausgehend, beim weniger speziellen Kulturbegriff, der mir gut geeignet erscheint, die von mir vertretene Position zu rahmen. Dabei bestehen durchaus Berührungspunkte mit der Denkstiltheorie.

Sprachgebrauch untersuchen“, ähnlich divergierende Vorstellungen von Zielen und darauf bezogenen Lernangeboten des Fachunterrichts zeigen. Wozu z. B. sollen Lernende welche grammatischen Begriffe lernen? Wie sieht guter Rechtschreibunterricht aus?

Davon unabhängig hat die innere Fragmentierung, auch wenn sie ‚nur‘ die Literaturdidaktik beträfe, unerwünschte Konsequenzen. Diese betreffen zum einen die Lehrkräfteprofessionalisierung. Denn wenn die Kernfrage nach adäquaten Zielen und Lernangeboten in einer konkreten Einzelstunde aus Sicht der einschlägigen wissenschaftlichen (Teil-)Disziplin nicht einigermaßen konsensual – ggf. auch konsensual in der nachvollziehbar gemachten Abweichung – beantwortet werden kann, wird die Literaturdidaktik der Aufgabe nicht gerecht, gesichertes Orientierungswissen für die Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion bereitzustellen. Angehende Lehrpersonen sind dann von vornherein und mehr als ohnehin dem Zufall ausgeliefert, welche normativen Vorstellungen von Dozent:in X am Ort Y vertreten werden. Dieses Problem betrifft nicht nur die fachliche Enkulturation bzw. Sozialisation im Rahmen der Ausbildung, sondern auch die Chancengerechtigkeit in Leistungssituationen, bspw. Lehrproben.

Die ungeklärte normative Basis und die fehlende Verständigung darüber schaden auch der Literaturdidaktik als Wissenschaft, und zwar, weil sie uns in der Außenwahrnehmung unnötig verzwergen und uns als Fach Erkenntnismöglichkeiten verstellen. Als nach wie vor vergleichsweise kleine *scientific community* sind wir darauf angewiesen, über unsere eigene arbeitsgruppeninterne *bubble* und deren geteilte Normvorstellungen hinaus unsere Forschungsergebnisse „sinnstiftend aufeinander zu beziehen“ (Hesse & Witte, 2023, S. 2). Dazu bedarf es des Bewusstseins, dass wir durch unsere beobachtende Normativität unsere Forschungsgegenstände erst konstituieren und dadurch unsere Forschungsergebnisse beeinflussen (Praetorius et al., 2021, S. 14–15). Nur wenn wir in diesem Bewusstsein eigener Begrenztheit unsere Herangehensweisen und Ergebnisse komplementär relationieren, lässt sich eine kritische Masse erreichen, die der Literaturdidaktik in der größeren Forschungslandschaft, aber auch in gesellschaftlichen oder bildungspolitischen Debatten eine wahrnehmbare und überzeugende Stimme verleiht. Nur so können wir größere Forschungsdesiderate wie die systematische(re) empirische Untersuchung von Unterrichtsqualitäten im Literaturunterricht überhaupt bewältigen – Desiderate, die für jede einzelne Gruppe zu groß dimensioniert sind (vgl. hierzu das obige Zitat von Ivo (1996) und das Anliegen der Jenaer Tagung).

4 Ausblick

Falls die Diagnose „innere Fragmentierung“ für die Literatur- resp. Deutschdidaktik zutrifft, handelt es sich dabei um eine spezielle Variante eines Problems, das aktuell gesamtgesellschaftlich mehr und mehr virulent wird: Wir leben in sich selbst verstärkenden *bubbles*, abgeschlossenen Wertegemeinschaften, aus denen wir kaum mehr herausfinden (vgl. Ritter, 2024, S. 8–9). Teilen wir jedoch als wissenschaftliche Community die Annahme, dass der Austausch über divergierende Zugriffsweisen und Befunde dem Erkenntnisfortschritt dient, muss es uns ein Anliegen sein, über unsere vertrauten Denkschulen und Arbeitsgruppen hinaus den Diskurs (wieder?) zu etablieren. Auch dafür erscheint der „Kultur“-Begriff geeignet, nun allerdings in der Variante von „Kultur, die man betreibt“ (Busche, 2018, S. 5–6). Spezifiziert werden muss, diesem Begriffsverständnis folgend, jeweils, *was* es zu kultivieren gilt. In unserem Fall scheint es mir einerseits um eine geteilte *Geisteshaltung* von Wissenschaftler:innen zu gehen, konkret: die Bereitschaft und Entschiedenheit zu „mehr wechselseitiger Bezugnahme“ (Hesse & Witte, 2023, S. 10) und die Abkehr von „einem falsch verstandenen Konzept von wissenschaftlicher Abgrenzung und Positionierung“ (Pohl, 2024, S. 18). Abgesehen davon, dass damit auch

Machtfragen innerhalb der Wissenschaft berührt sind², reicht die angemahnte wissenschaftskulturelle Erneuerung in den Bereich der professionellen *beliefs*, die bekanntlich schwer veränderbar sind (bspw. Fives & Buehl, 2012). Deshalb könnte es andererseits zweckdienlich sein, gezielt *äußere Formate* zu kultivieren, die Austauschräume außerhalb von sich selbst bestätigenden Diskursgemeinschaften bieten und so die skizzierte wissenschaftliche Geisteshaltung befördern helfen. Neben speziell auf Integrationsforschung (Pohl, 2024, S. 19) angelegten Tagungsmodellen (s. o.) erscheint es mir beispielsweise wichtig, dass wir beim Symposium Deutschdidaktik weiterhin in breiter konzipierten Sektionen übergreifende Fragen mehrperspektivisch diskutieren. Spezialisierte Panels sind ein gutes und wichtiges Format. Werden sie allerdings nicht gezielt durch umfassender angelegte Formate ergänzt oder per se systematisch für divergierende Perspektiven geöffnet, können sie eine Kultur wechselseitiger Bezugnahme eher behindern als fördern. Auch die Arbeitsgemeinschaften innerhalb des SDD sind grundsätzlich nützliche Foren für eine spezialisierte und vertiefende wissenschaftliche Debatte. Im ungünstigsten Fall jedoch werden die AGs selbst zu Filterblasen und leisten innerer Fragmentierung Vorschub, indem sie das Gefühl verstärken, im Unterschied zu anderen im Besitz der ‚richtigen‘ normativen Basis des jeweiligen deutschdidaktischen Teilgebiets zu sein.

Fest jedenfalls steht eines: Diese Debatte kann der Anfang einer Kultur wechselseitiger Bezugnahme sein. Wenn aus den Zustandsbeschreibungen und Statements allerdings keine konkreten Schritte folgen, bleiben wir – stets bereit, Verantwortungen auf andere zu verschieben – doch alle jeweils selbst „die anderen“, die nicht aus ihren wissenschaftlichen *bubbles* finden.

Literatur

- Bräuer, C. (2016). Deutschdidaktik – (k)ein Denkkollektiv ohne Denkstil? In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 19–58). Peter Lang.
<https://doi.org/10.3726/b10881>
- Busche, H. (2018). „Kultur“: ein Wort, viele Begriffe. In H. Busche, T. Heinze, F. Hillebrandt & F. Schäfer (Hrsg.), *Kultur – Interdisziplinäre Zugänge* (S. 3–41). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21050-2_1
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). American Psychological Association.
- Grundler, E. (2024). Ausdifferenzierte Deutschdidaktik. *Didaktik Deutsch*, (57), 21–26.
<https://doi.org/10.21248/dideu.732>
- Heins, J. (im Review). Zur Notwendigkeit einer grundlegenden Verständigung in der literaturdidaktischen Unterrichtsforschung. Ein Kommentar aus literaturdidaktischer Perspektive. In F. Hesse & I. Winkler (Hrsg.), *Eine Literaturstunde – sechs Perspektiven auf Unterricht und Unterrichtsqualität. Ansätze literaturdidaktischer Unterrichtsforschung in der Diskussion*.
- Hesse, F., & Witte, J. (2023). Ambivalenz der Vielfalt: Reflexionen zu den Vorträgen der Sektion 12, Literar- und medienästhetisches Lernen, beim 24. Symposium Deutschdidaktik (18.–22.09.2022) in Wien. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 3.
<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2023.10240>

² Symptomatisch dafür sind im hier verhandelten Kontext etwa Gatekeeping und Zitierkartelle.

- Hoffmann, A. R., Stolle, A. R., & Witte, J. (im Review). Dokumentarische Methode in Verbindung mit erziehungswissenschaftlicher Videografie. In F. Hesse & I. Winkler (Hrsg.), *Eine Literaturstunde – sechs Perspektiven auf Unterricht und Unterrichtsqualität. Ansätze literaturdidaktischer Unterrichtsforschung in der Diskussion.*
- Ivo, H. (1996). Über den Tag hinaus. Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik. *Didaktik Deutsch*, 1(1), 8–29.
- Lindmeier, A. (im Review). Fremde Welten des Literaturunterrichts. Ein Kommentar aus der Perspektive der Mathematikdidaktik zu Verständnissen literaturdidaktischer Unterrichtsqualität. In F. Hesse & I. Winkler (Hrsg.), *Eine Literaturstunde – sechs Perspektiven auf Unterricht und Unterrichtsqualität. Ansätze literaturdidaktischer Unterrichtsforschung in der Diskussion.*
- Pieper, I. (im Review). Fachliches Lernen im Unterrichtsprozess. Die fallorientierte sequenzielle Rekonstruktion. In F. Hesse & I. Winkler (Hrsg.), *Eine Literaturstunde – sechs Perspektiven auf Unterricht und Unterrichtsqualität. Ansätze literaturdidaktischer Unterrichtsforschung in der Diskussion.*
- Pohl, T. (2024). Differenzierung/Integration und die Deutschdidaktik. *Didaktik Deutsch* (57), 13–20.
<https://doi.org/10.21248/dideu.735>
- Praetorius, A.-K., Martens, M., & Brinkmann, M. (2021). Unterrichtsqualität aus Sicht der quantitativen und qualitativen Unterrichtsforschung: Methodische Ansätze, zentrale Ergebnisse und kritische Reflexion. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_40-1
- Redaktion „Didaktik Deutsch“ (2024). Aufschlag: Welche Konsequenzen ergeben sich aus der fortschreitenden Ausdifferenzierung der Deutschdidaktik? (2024). *Didaktik Deutsch*, (57), 3–5.
<https://doi.org/10.21248/dideu.740>
- Ritter, M. (2024). Von der Medienmächtigkeit zur Medienmündigkeit. *Didaktik Deutsch*, (57), 6–12.
<https://doi.org/10.21248/dideu.736>
- Winkler, I., & Hesse, F. (im Review). Innerdisziplinäre Kooperation als Perspektive literaturdidaktischer Unterrichtsforschung. Zur Einführung in diesen Band. In F. Hesse & I. Winkler (Hrsg.), *Eine Literaturstunde – sechs Perspektiven auf Unterricht und Unterrichtsqualität. Ansätze literaturdidaktischer Unterrichtsforschung in der Diskussion.*

Anschrift der Verfasserin:

Iris Winkler, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fürstengraben 18, 07743 Jena

iris.winkler@uni-jena.de

Nazli Hodaie, Magdalena Kißling & Hannes Schweiger

Über das Einbrechen der „Ränder“ in die Deutschdidaktik

Ein Plädoyer gegen den Gestus des Marginalisierens¹

¹ Der Text ist auf Basis eines regen Austauschs mit Kolleg:innen aus der Deutschdidaktik (siehe Fußnote 2) und außerhalb davon als Reaktion auf Elke Grundlers Debattenbeitrag „Ausdifferenzierte Deutschdidaktik – eine Frage nach dem Kern und den Wegrändern der Disziplin“ (2024) entstanden. Er greift ausgewählte Aspekte dieses Austauschs auf und führt diese in den eigenen Perspektiven der Autor:innen weiter. Wir danken den beteiligten Kolleg:innen, insb. Nadine Bieker, Emmanuel Breite und Nina Simon, für den wertvollen inhaltlichen Austausch und ihre konstruktive Kritik an unseren Gedanken.

Die Institutionen [...] werden durch das Einbrechen der Ränder in Bewegung gebracht. (Castro Varela & Dhawan, 2009, S. 350)

1 Einleitung

Wer ist *die Deutschdidaktik*? Diese Frage stellt sich die Disziplin seit ihrem Bestehen. Sie wurde z. B. hinsichtlich der (methodologischen) Ausrichtung als Wissenschaftsdisziplin ausführlich diskutiert (Rosebrock & Fix, 2001; Bräuer, 2017) und auch aktuell lösen einschlägige Entwicklungen im deutschdidaktischen Feld eine neuerliche Debatte um das „Selbstverständnis der Deutschdidaktik als Professionswissenschaft“ (Didaktik Deutsch, 2024, S. 4) aus. Movens ist die Beobachtung, dass sich die Disziplin zunehmend thematisch ausdifferenziere, festgemacht u. a. am Zuwachs an disziplin-eigenen Zeitschriften oder an der wachsenden Zahl der Arbeitsgemeinschaften des Symposiums Deutsch-didaktik (Didaktik Deutsch, 2024, S. 4). Mit dieser Beobachtung einher geht die Frage: Wie stark kann sich eine Disziplin ausdifferenzieren, um

- (a) mit Blick auf Schnitt- und Anschlussstellen eine disziplininterne Kommunikation innerhalb eines gemeinsamen „Denkrahmen[s]“ (Bräuer, 2017, S. 12) noch zu gewährleisten und
- (b) professionsrelevante Wissensbestände der Disziplin noch vermittelbar zu halten (Didaktik Deutsch, 2024, S. 4).

In ihrem Beitrag „Ausdifferenzierte Deutschdidaktik – eine Frage nach dem Kern und den Wegrändern der Disziplin“ (2024, S. 21) greift Elke Grundler ebendiese Ausdifferenzierung auf, wobei sie nach deren Konsequenzen fragt. Ausgang ihrer Überlegungen, die sie durch die titelgebenden Metaphern „Kern“ und „Wegränder“ frammt, sind die zuletzt gegründeten SDD-AGs *Postmigrantische Deutschdidaktik* und *Macht-Wissen-Subjekt(e)*; die bereits seit längerem bestehende AG *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik* wird aufgrund ihres Namenwechsels ebenfalls als Beispiel für eine „programmatisch[e]“ (Grundler, 2024, S. 24) Neusetzung erwähnt.

Dies nehmen wir zum Anlass, unsererseits auf die Fragen einzugehen, die im genannten Beitrag aufgeworfen werden. Vorher jedoch richten wir den Blick auf die dort gewählten diskursiv-rhetorischen Strategien und Figuren, die u. E. vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlich wahrnehmbarer Diskursverschiebungen zu problematisieren sind.

2 Die Frage der Positionierung zwischen „Kern“ und „Wegrändern“. Zu den Konsequenzen einer Metaphorik

Bei den für die Debatte um die Ausdifferenzierung gewählten Metaphern „Kern“ und „Wegränder“ handelt es sich, blickt man auf ihre lange Wirkungsästhetik, um wirkmächtige Metaphern. Ihnen hatte die Assoziation von Nichtzugehörigkeit und Marginalisierung an,² denn derlei Metaphorik ist weder neu noch unbesetzt, im Gegenteil: Sie findet vielfach und in der eingesetzten Wirkung sehr gezielt in ganz unterschiedlichen Kontexten Verwendung.

Die Wegränder-Metapher findet sich beispielsweise wiederkehrend literarästhetisch verarbeitet, exemplarisch anführen ließe sich Theodor Fontanes Roman *Effi Briest*, der mittels Wicherts Lustspiels „Ein Schritt vom Wege“ die tödlich endende Affäre zwischen Effi und Crampas vorausdeutet, oder das Grimm'sche Märchen *Rotkäppchen*, in dem die Abkehr vom Weg verhängnisvolle Konsequenzen

² Konkret auf die AGs bezogen liefert die rege und argumentativ einschlägige Beteiligung der AG-Mitglieder an der Auseinandersetzung mit dem genannten Beitrag (Mailkorrespondenz, Padlet-Einträge) im Vorfeld der Vorbereitung des vorliegenden Textes den Beleg für diese Aussage.

für die Protagonistin nach sich zieht.³ Derlei etabliert entfaltet sie von einer metaphernanalytischen (Schmidt et al., 2018) Warte aus als metaphorisches Konzept eine Eigenmacht: Seine „kognitive Verarbeitung findet weitestgehend unbewusst statt, jedoch lös[t es] ein Netz an sinnlichen Assoziationen und Reizimpulsen aus, die in hohem Masse handlungswirksam sind“ (Wegemüller & Wintzer, 2019, S. 119) – in dem vorliegenden Fall über die Frage der (Nicht- bzw. Rand-)Zugehörigkeit.

Das Bild vom „Kern“ – und von seinem im Bild der „Wegränder“ mitschwingenden Antonym „Rand“ bzw. „Peripherie“ – hat wiederum innerhalb der Kultur- und Geisteswissenschaften prominent Einzug gefunden. So haben die Postcolonial Studies eine Kritik an fortdauernden asymmetrischen Macht- und Kommunikationsverhältnissen zwischen Zentren, Semi-Peripherien und Peripherien vorangetrieben und jenes nach wie vor wirkmächtige West/Rest-Paradigma (Huntington, 1998; siehe kritisch hierzu Hall, 2008) u. a. für kulturwissenschaftliche Subjektivierungsanalysen fruchtbar gemacht, um den Blick „vom vorgeblichen kulturellen ‚Zentrum‘“ hin zu „den – letztlich nur scheinbaren – kulturellen Peripherien“ zu vollziehen (Reckwitz, 2008, S. 95).

Aber auch unabhängig davon ist das Aufwerfen der Frage, ob eine Forschungsposition sich nicht mehr im „Kern“, sondern bereits „an den Rändern“ einer Disziplin befindet, an sich problematisch, solange nicht expliziert wird, aus welcher Position heraus und auf Basis welcher damit einhergehenden Kriterien die ‚Disziplinarität‘ festgelegt und wodurch ebendieser Geltungsanspruch legitimiert wird. Forschungspositionen *potenziell* infrage zu stellen, ohne eine (Selbst-)Positionierung innerhalb des eigenen Wissenschafts- und Disziplinverständnisses vorzuschalten, lässt eine ernsthafte Debattenführung nicht zu. Diese bedürfte statt ‚lediglich infrage stellender‘ Fragen vielmehr einer differenzierten und konkreten Kritik, die die eigene Position nicht (unbewusst) zur Norm erhebt, sondern als eine von vielen innerhalb des Diskursfelds explizit macht und somit auch markiert. Eine solche Kritik wäre als Beitrag zur Weiterentwicklung innerdisziplinärer Diskurse sehr zu begrüßen.⁴

Aus der Sicht derjenigen AGs, die exponiert werden, um die Frage von „Ausdifferenzierung oder Überschreitung der deutschdidaktischen Wegränder“ (Grundler, 2024, S. 24) derart offen zu stellen, ohne selbst eine metaanalytische und objektiv begründete Positionierung und auf dieser Basis eine differenzierte Argumentation vorzunehmen, distanzieren wir uns somit von der Kern-Wegränder-Bildlichkeit und ihren Implikationen. Folgende in diesen Bildern transportierten Fragen greifen wir dennoch auf, um daran entlang unsere Position innerhalb des deutschdidaktischen Diskursfeldes zu explizieren:

- Aus welcher „spezifischen Weltinterpretation“⁵ (Grundler, 2024, S. 24) generieren die Mitglieder der erwähnten AGs ihre Forschungsfragen? In unseren Worten: Welche Paradigmen legen wir aus welchem Grund unserer Forschung zugrunde?
- Was motiviert uns, aus der Deutschdidaktik heraus Forschungsfragen zu stellen, die als „Verschiebung von Perspektiven“ (vgl. Gruner, 2024, S. 25) wahrgenommen werden?

³ Wir danken Johannes Odendahl und Judith Leiß, die uns auf die literarischen Beispiele aufmerksam gemacht haben.

⁴ Insb. vor dem Hintergrund der sich wandelnden politischen Kultur steht u. E. die Wissenschaft vor der Aufgabe, gut zu überlegen, welche Forschungsrichtungen mit welchem Ziel angegriffen werden. Selbstverständlich brauchen wir eine Streitkultur und ein Ringen um Positionen in unserer Disziplin, was u. E. aber begründet verlaufen sollte. Naiv anmutende Fragen zu stellen, die nicht einmal die Intention des In-Abrede-Stellens verfolgen sollten, können der Wissenschaft hingegen einen Bärenhund erweisen. Für die Gedanken in diesem Abschnitt danken wir insb. Thorsten Merl und Emmanuel Breite.

⁵ In dieser Formulierung steckt u. E. ein impliziter Ideologiekritik.

- Wie verhalten sich die „Einzelfragen“, die Mitglieder der o. g. AGs verfolgen, zum „Blick aufs Ganze“ und zu den „von außen an ihre Forschungen gesetzten Erwartungen“ (Grundler, 2024, S. 25)?

3 Perspektiven der AGs auf das Selbstverständnis der Deutschdidaktik

„Die Institutionen“, so haben wir den Beitrag in Rekurs auf María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan eingeleitet, „werden durch das Einbrechen der Ränder in Bewegung gebracht“ (2009, S. 350). Diesem Bild folgend wollen wir den Blick von den sich vermeintlich an den Wegrändern bewegenden Deutschdidaktiker:innen ab- und den Effekten zuwenden, die im Falle eines Aufbrechens der Kern-Wegränder-Polarisierung entstehen können. Leitend wäre dabei folgende Frage: Welches Wissen wird aus den AGs heraus generiert und was bedeutet das Einnehmen von in der Deutschdidaktik bisher nicht etablierten Wissenschaftsparadigmen für das immer wieder gesuchte ‚Wir‘ der Deutschdidaktik?

Forschungsparadigma

In der Formulierung, aus „einer spezifischen Weltinterpretation“ (Grundler, 2024, 24) Deutschdidaktik zu betreiben, schwingt insofern eine Markierung mit, als hier eine Gegenüberstellung von Akteur:innen einer scheinbar objektiven (i. e. nicht ideologischen) vs. Vertreter:innen einer politischen⁶ Wissenschaft vollzogen wird. Während die Ersteren, so die Annahme, sich in ihren spezifischen Wissenschaftsparadigmen nicht explizieren (müssen), würden die Letzteren den institutionellen Rahmen der Deutschdidaktik für eine „umfassende Gesellschaftskritik“ (Grundler, 2024, S. 24) instrumentalisieren.

Zur Kenntnis nehmen wir durchaus – dies sei an dieser Stelle erwähnt –, dass „ausdrücklich nicht der Weltzugang selbst als solcher in den Blick“ genommen „oder gar problematisier[t]“ wird (Grundler, 2024, S. 24).⁷ Was unsere AGs jedoch auszeichnet – und dies scheint zu Irritationen zu führen –, ist eine Trias, mit der wir unsere Forschungsfragen grundlegen: Die Kategorie *Kultur* – also unsere genuinen Gegenstände Sprache, Literatur und Medien, die wir in ihrer Konstruiertheit als diskursive Phänomene wahrnehmen und auch in ihrer Relevanz für „Politiken der Repräsentation“ (Hall, 2008, S. 3) sowohl gegenstandsseitig als auch lehr- und lernseitig analysieren – nehmen wir stets in Verbindung mit zwei weiteren Kategorien in den Blick: *Macht* und *Identität*.⁸

Diese Forschungstrias beinhaltet, wissenschaftliche Objektivierbarkeit und Neutralität nicht per se für gegeben zu halten, sondern Forschungsfragen und -designs ebenso wie Kompetenzbereiche des Lesens, Schreibens, Sprechens und Zuhörens stets als in gesellschaftlichen Wissen-Macht-Strukturen situiert zu begreifen. Unserem Verständnis nach entspringen die Aktivitäten der o. g. AGs somit einer erkenntnistheoretischen Grundlegung, die sich mit dem Begriff des Poststrukturalismus (und der Dekonstruktion) charakterisieren lässt und die in unseren direkten Bezugsdisziplinen – beispielsweise der Literaturwissenschaft, der Soziologie oder den Erziehungs- und Bildungswissenschaften – (ebenfalls) weit verbreitet und teils viel etablierter ist als in deutschdidaktischen Zusammenhängen.

⁶ Die Frage, wie politisch unsere Disziplin ist bzw. sein soll, ist eng mit dem Verständnis des Begriffs des Politischen verbunden. Wir greifen am Ende des Beitrags diese Frage zwar in aller Kürze auf. Eine vertiefte Auseinandersetzung damit würde jedoch hier den Rahmen sprengen und wäre einer eigenen Debattenreihe wert.

⁷ Vgl. hierzu Fußnote 5.

⁸ Zurück geht dieses Forschungsparadigma auf die Birmingham Cultural Studies unter Federführung Stuart Halls.

Perspektivverschiebung

Was gewinnt die Deutschdidaktik infolge dieser erkenntnistheoretischen Verortung, die unbestritten zu einer Perspektivverschiebung führt – zu einer, die als zunehmende Ausdifferenzierung wahrgenommen wird und teilweise Unbehagen hervorruft?

An dieser Stelle greifen wir erneut auf das einleitende Zitat zurück, Institutionen „in Bewegung“ zu bringen. Für die Autor:innen dieses Beitrags ist diese Bewegung keine weg von sprachlichen, literarischen und medialen Lehr-Lern-Prozessen. Im Gegenteil: Wir sehen unsere fachlichen Gegenstände in „Macht/Wissen-Komplexe“ (Foucault, 1994, S. 39) eingebettet, wodurch identitätsprägende Zuschreibungs- und Zuweisungsprozesse – ganz im Sinne Spivak'scher ‚epistemischer Gewalt‘ (Spivak, 2011; Brunner, 2015) – in Gang gesetzt werden. Diesen Umstand greifen wir in unseren Forschungsfragen auf und setzen an Studien an, die in der Deutschdidaktik bislang wenig bis nicht berücksichtigt wurden, die aber immer schon und nach wie vor Effekte auf fachliche Lehr- und Lernprozesse haben. Um ein Beispiel zu nennen: Aus Metastudien bekannt ist die negative Korrelation zwischen „perceived racial-ethnic discrimination“ und „children's and youth's well-being and academic outcomes“ (Civitillo et al., 2024, S. 719). Ist unser facheigenes Ziel, sprachliches und fachliches Lernen bei Kindern und Jugendlichen zu gewährleisten, brauchen wir im Sinne der vorangehenden Darstellung komplexe(re) Analysen, die auch den Zusammenhang zwischen (literatur- und sprach)unterrichtlich ausgelösten Diskriminierungserfahrungen und Lernerfolgen in den Blick nehmen, um darauf aufbauend fachspezifische Unterrichtsmodelle zu entwickeln sowie (Aus-)Bildungsinhalte an unseren Hochschulen zu spezifizieren.

Der Blick aufs Ganze

Verlieren die o. g. AGs in ihrer „großen Expertise in Einzelfragen“ (Grundler, 2024, S. 25) den „Blick aufs Ganze“ und auf die „von außen an ihre Forschungen gesetzten Erwartungen“ (Grundler, 2024, S. 25)? Um diese Frage zu klären und sie nicht etwa als rhetorische Frage und Seitenhieb zu lesen, fragen wir zurück: Was ist denn damit gemeint? Wenn wir es richtig deuten, dann lässt sich das – (nur scheinbar) vage gehaltene – große Ganze auf die Frage verdichten, wie sich „das Forschungsfeld der Deutschdidaktik auch für Studierende (hochschul)didaktisch rekonstruieren“ und vermittelbar halten lässt (Grundler, 2024, S. 25). Diese Frage ist nicht nur interessant, sondern auch brisant und durchaus eins der Gründungsmotive der (neuen) AGs. Mitglieder der o. g. AGs forschen synergistisch – teils auch in engem Austausch mit anderen AGs bzw. deren Mitgliedern – dazu, wie sich fachliche Gegenstände, Modelle und Lehr-Lern-Settings auf Basis oben geschilderter Erkenntnisse überarbeiten und in deutschdidaktischer Lehre verankern lassen. Die AGs blicken somit auf das deutschdidaktische Feld in seiner Breite und berühren alle Lernbereiche, die sie, ausgehend von und im Einklang mit ihrer paradigmatischen Verortung, analysieren sowie reflektieren, wobei sie sich auf dieser Grundlage, wo nötig, auch kritisch-reflexiv distanzieren.

Was die gesetzten Erwartungen von außen jedoch anbelangt, so räumen wir gern ein, dass die AGs, sofern mit ‚außen‘ eine Orientierung an Bildungsstandards, Lehrplänen und Handlungsempfehlungen gemeint ist, hier eine differenzierte Position einnehmen. Als „Überschreitung deutschdidaktischer Wegränder“ und damit ‚vom Wege abgekommen‘ würden wir diese Wegentscheidung aber nicht bezeichnen, sondern das Moment der Differenzierung vielmehr als eine genuine Aufgabe der Wissenschaft deklarieren. Wo kommen wir hin – fragen wir, und auch diese Frage gilt es in Zeiten grundlegender Verschiebungen in der politischen Kultur umso dringlicher zu stellen –, wenn wir uns nicht auch kritisch-reflexiv gegenüber Einflüssen von außen (die mit Blick auf die Bildungspolitik immer

auch parteipolitisch motiviert sind) verhalten? Denn wir sind überzeugt: Eine Fachdidaktik muss, wenn sie sich als ProfessionsWISSENSCHAFT versteht, Forschungsfragen auf Basis bestehender Forschungserkenntnisse entwickeln. Sie darf nicht Gefahr laufen, sich hinsichtlich parteipolitischer Paradigmen, die auf schnelle Effekte und eindeutige Evidenz ausgerichtet sind, in (systemgewünschten) Fragestellungen und Designs zu verengen.

4 Zum Verhältnis von Politik und Deutschdidaktik. Ein Fazit

Es hat eine gewisse Ironie, das politisch-programmatische Agieren in der Deutschdidaktik zurückweisen zu müssen, wo doch gerade unsere AGs politisch positioniert werden. Das wirft am Ende die Frage auf, wie sich die Deutschdidaktik zum Politischen verhält und – damit einhergehend – wer mit welcher Konnotation als politisch positioniert wird; denn auch nach dem Symposium in Wien im Jahr 2022 ist diese Frage nicht geklärt (siehe dazu Kepser & Zelger, im Druck).

In unserer deutschdidaktischen Forschung befassen wir – i. e. die genannten AGs – uns mit der Konstruiertheit deutschdidaktischer Normalitätsvorstellungen und Setzungen. Wir setzen an Forschungsfragen zu sozialer Ungleichheit im Fach an und forschen dazu, wie diskriminierungsbezogene Lernhürden im Kontext des Deutschunterrichts identifiziert, begründet und verringert werden können. Wir fragen, wo die Grenzen unseres fachlichen Einflusses liegen, gesellschaftliche Probleme zu lösen (vgl. hierzu Odendahl, 2024), und welche Perspektiven im Forschungsdiskurs mit welchen fachlichen Konsequenzen sicht- und hörbar sind. Und wir fragen (selbst)kritisch, wo und wie deutschdidaktisch etablierte Perspektiven womöglich selbst diskriminierende Strukturen hervorbringen oder auch reproduzieren und perpetuieren. Sollte dies als politisch aufgefasst werden, so sind wir gerne politisch.

Politisch ist aber auch, all diese Fragen nicht zu stellen, denn auch das geht mit einer – bewusst oder unbewusst erfolgten – Positionierung einher. Die Deutschdidaktik ist demnach per se, wie jede Wissenschaftsdisziplin, die Entscheidungen über Forschungsfragen und -methoden trifft, politisch, was aber von einer parteipolitischen Programmatik zu unterscheiden ist. Für Parteien, insbesondere rechtspopulistische Parteien, ist Bildung (Kultur-)Politik. Wir tun also gut daran, zu fragen, welche System- und Machtinteressen hinter Vorgaben von außen stehen, und auch, welche Ansätze und Konzepte wir aus welchen Gründen (nicht mehr) tradieren wollen.

Literatur

- Bräuer, C. (2016). Einleitung – (k)ein Denkrahmen für die Deutschdidaktik? In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 9–17). Peter Lang.
- Bräuer, C. (Hrsg.). (2016). *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Peter Lang.
- Brunner, C. (2015). Das Konzept epistemische Gewalt als Element einer transdisziplinären Friedens- und Konfliktforschung. In W. Wintersteiner & L. Wolf (Hrsg.), *Friedensforschung in Österreich. Bilanz und Perspektiven* (S. 38–53). Drava.
- Castro Varela, M., Dhawan, N. (2009). Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus. In C. Mörsch (Hrsg.), *Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der Documenta 12: Ergebnisse eines Forschungsprojekts* (S. 339–353). Diaphanes.
- Civitillo, S., Mayer, A.-M., & Jugert, P. (2024). A systematic review and meta-analysis of the associations between perceived teacher-based racial-ethnic discrimination and student well-being and

- academic outcomes. *Journal of Educational Psychology* 116(5), 719–741.
<https://doi:10.1037/edu0000818>.
- Didaktik Deutsch (2024). Welche Konsequenzen ergeben sich aus der fortschreitenden Ausdifferenzierung der Deutschdidaktik? *Didaktik Deutsch* 30(57), 3–5. <https://doi:10.21248/dideu.740>.
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.
- Grundler, E. (2024). Ausdifferenzierte Deutschdidaktik. *Didaktik Deutsch* 30(57), 22–26.
<https://doi.org/10.21248/dideu.732>.
- Hall, S. (2008). Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In S. Hall, *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2* (4. Aufl.) (S. 137–179). Argument-Verlag.
- Hall, S. (2008). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2* (4. Aufl.). Argument-Verlag.
- Huntington, S. (1998). *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*. Simon & Schuster.
- Kepser, M., & Zelger, S. (im Druck). Politische Dimensionen der Deutschdidaktik: Aufriss – Geschichte – Aufbruch. In M. Kepser & S. Zelger (Hrsg.), *Politische Dimensionen der Deutschdidaktik. Einblicke – Kontroversen – Ausblick*. Peter Lang.
- Köster, J. (2016). Die dilemmatische Disziplin: Deutschdidaktik zwischen Eklektizismus und Partialisierung. In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 59–77). Peter Lang.
- Marchart, O. (2008). *Cultural studies*. UVK Universitätsverlag.
- Odendahl, J. (2024). Education washing? Warum es eine gesellschaftspolitisch reflektierte Deutschdidaktik braucht. *Didaktik Deutsch*, 29(56), 3–9. <https://doi.org/10.21248/dideu.706>.
- Reckwitz, A. (2008). *Subjekt*. Transcript.
- Rosebrock, C., Fix, M. (Hrsg.) (2001). *Tumulte: Deutschdidaktik zwischen den Stühlen*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Schmidt, R., Schröder, J., & Pfaller, L. (2018). *Systematische Metaphernanalyse*. Springer VS.
- Spivak, G. C. (2011). *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation* (2. Aufl.). Turia + Kant.
- Wegemüller, J., & Wintzer, J. (2019). Kulturgrenzen, Hot-Spots und Schlepper. Sprachliche Verortungspraktiken von Flucht und Asyl. *Metaphorik.de. Internationales Journal zur Metaphorik in Sprache, Literatur, Medien* 29. *Metaphor and Migration II*, 109–141.
- Winkler, I. (2016). Deutschdidaktik – eine Anwendungswissenschaft? In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 169–185). Peter Lang.

Anschrift der Verfasser*innen:

Nazli Hodaie, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, Oberbettringer Straße 200, 73525 Schwäbisch Gmünd
nazli.hodaie@ph-gmuend.de

Magdalena Kißling, Universität Paderborn, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn
magdalena.kissling@uni-paderborn.de

Hannes Schweiger, Institut für Germanistik, Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien
hannes.schweiger@univie.ac.at

Astrid Müller

„Wenn man einen Ansatz einführt, muss man immer bedenken, wie die Situation in der Praxis ist“ – Transferforschung als deutschdidaktische Aufgabe und Herausforderung¹

¹ Der Beitrag stellt die überarbeitete Fassung der Rede dar, die anlässlich der Verleihung des Friedrich-Preises für Deutschdidaktik im Rahmen des Symposiums Deutschdidaktik am 15. September 2024 an der Gutenberg-Universität zu Mainz gehalten wurde.

1 Zum Anliegen dieses Beitrags

Spätestens seit den vielfältigen und vielbeachteten Aktivitäten zu Fragen der Lehrkräfteprofessionalisierung erhält der Fachunterricht als Gradmesser für den Erfolg und die Wirksamkeit fachdidaktischer Forschung stärker als bislang seine berechtigte Aufmerksamkeit. In diesem Zusammenhang wird disziplinenübergreifend inzwischen häufig von Transferforschung gesprochen, wenn es um einen reflektierten Erkenntnistransfer aus der Wissenschaft in die konkrete Unterrichtspraxis geht. Mit Transferforschungsprojekten ist i. d. R. die Erwartung verbunden, dass „wissenschaftlich generiertes Wissen in die Praxis“ (Schmidt & Röser, 2021, S. 3) einfließt und zu seiner Verbreitung und verlässlichen Anwendung – im Bereich fachdidaktischer Forschung durch Lehrkräfte in ihrem Unterricht – führt. Transfererfolg zeigt sich folglich darin, dass sich „die Überzeugungs- und Handlungsmuster von Lehrkräften – und damit einhergehend der Unterricht“ verändern (Gräsel, 2010, S. 10) und sich im Idealfall Lernmotivation und/oder Leistungen der Lernenden verbessern.

Die Transferforschung insgesamt, aber vor allem in der Mathematikdidaktik (z. B. Barnat, 2019; Buchholtz et al., 2019), beschäftigt sich schon seit einiger Zeit auch damit, dass und „warum wissenschaftlich generiertes Wissen nicht einfach unverändert in die Praxis übernommen werden kann“ und Innovationen „nur bedingt ihren Weg in den Unterrichtsalltag finden“ (Lindl et al., 2023, S. 20). Die Gründe dafür sind vielfältig und unterscheiden sich nach der jeweiligen Perspektive im Transferprozess. Als Ursachen für die Schwierigkeiten werden aus der Perspektive der Forschenden u. a. herausgestellt:

- die unzureichende Bekanntmachung von Forschungsergebnissen und
- die nicht zielgruppengerechte Aufbereitung der Ergebnisse.

Aus der Lehrkräfte-Perspektive gelten als potenzielle Hindernisse:

- eine relativ große Distanz zur Wissenschaft und zu ihren Forschungsergebnissen („Kluft“ zwischen Theorie und schulischer Praxis),
- ein dichter schulischer Arbeitsalltag mit wenig Raum und Zeit für Fort- und Weiterbildung und somit für die Beschäftigung mit Forschungsergebnissen, die für den eigenen Berufsalltag relevant sein könnten,
- fehlende Angebote für forschungsbezogene, aber praxisnahe Informationen an der Schule und im Umfeld der Schule,
- fehlende karrierebezogene Anreize für diejenigen, die zur Veränderung ihres Unterrichtsalltags unter Einbezug aktueller Erkenntnisse bereit sind, und
- eine geringe intrinsische Motivation zur Veränderung des eigenen Berufsalltags

(z. B. Barnat, 2019; Gräsel, 2019; Martin, 2019; Lindl et al., 2023).

Inzwischen wird, u. a. infolge solcher Einschätzungen und Erfahrungen, die Vorstellung von Unidirektionality als Basis für gelingenden Transfer eher kritisch gesehen und vielmehr ein ko-konstruktiver Austausch zwischen in Forschung und Unterrichtspraxis Agierenden gefordert (vgl. u. a. Prediger, 2024, S. 23). So könne viel stärker gemeinsam an (in unserem Fall oftmals: didaktisch-methodischen) Problemlösungen gearbeitet werden (vgl. Schmidt & Röser, 2021, S. 6) und es könne im besten Fall zu einer Wissensgenerierung durch wechselseitigen Austausch kommen. Solcherart Forschungsverbünde mit Lehrkräften sind vor allem deshalb notwendig, weil „die zu transferierenden wissenschaftlichen Erkenntnisse nicht nur auf Beschreibungs- und Erklärungswissen, sondern auch auf komplexes Handlungswissen, z. B. welche fachlichen Lerngegenstände in welchen Strukturierungen und Sinn-

zusammenhängen mit welchen didaktischen Qualitätsmerkmalen am besten zu lehren sind“ (Prediger, 2024, S. 25), abzielen sollten. Hierfür ist die Berücksichtigung der Perspektive von Lehrkräften mit ihren spezifischen fachlichen und fachdidaktischen Orientierungen, Überzeugungen und Erfahrungen unumgänglich.

Die Antworten auf fachdidaktische Forschungsfragen müssen demnach aus der Perspektive gelingender Transferforschung unbedingt für die Beteiligten aus der Unterrichtspraxis von Nutzen sein und für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen eine größere Wirksamkeit entfalten, als dies ohne Mitwirkung an einem Transferprojekt der Fall sein könnte.

Transferprojekte können schlussendlich dann erfolgreich sein, wenn sie zum einen der Wissenschaft helfen, ihre Forschungsfragen zu stellen und zu beantworten, und wenn sie zum anderen Lehrkräfte besser als zuvor im Unterricht unterstützen – selbstverständlich nicht nur die am Forschungsprojekt direkt beteiligten, sondern im Sinne von Wirksamkeit und Nachhaltigkeit auch diejenigen, die sich mit entsprechenden Projekten und ihren Ergebnissen beschäftigen.

Die Erfüllung der ersten Gelingensbedingung für erfolgreichen Transfer ist nicht einfach: Es müssen nicht nur Lehrkräfte, Schulleitungen, Eltern, Behörden und selbstverständlich Schülerinnen und Schüler gewonnen werden, die bereit und in der Lage sind, sich in Forschungskontexte zu begeben, von denen sie sich selbst einen Gewinn versprechen und die sie als bereichernd und nicht nur belastend für den Unterrichtsalltag empfinden. Es müssen ebenso ethische, datenschutzrechtliche und weitere Vorgaben von Forschenden bedacht und berücksichtigt werden – und entsprechende Hürden erfolgreich überwunden werden.

Ob die zweite hier formulierte Bedingung in Transferprojekten erfüllt werden kann, diese also positive Auswirkungen auf den Unterricht und vor allem auf den intendierten innovativen Umgang mit fachlichen Lerngegenständen zeigen, lässt sich in den meisten Fällen erst im Nachhinein feststellen, sodass die Mitwirkung von Lehrkräften und Lernenden mehr oder weniger als „Vertrauenvorschuss“ gegenüber der Forschung angesehen werden muss.

Eine dritte Bedingung, die für den Erfolg von Transferforschung verantwortlich ist, sei ebenfalls erwähnt: Ihre Ergebnisse sollen nachhaltig und auf andere Praxisfelder übertragbar sein (vgl. z. B. Prediger, 2024, S. 23). Solche Praxisfelder, die Auswirkungen auf unterrichtliches Handeln haben könnten, wären in der fachdidaktischen Forschung z. B. Lehrkräftefortbildungen, Bildungspläne, Lernmaterialien, Unterrichtsmodelle. Unter dieser Prämisse ist deutschdidaktische Transferforschung wahrscheinlich nur in wenigen Fällen erfolgreich.

In diesem Beitrag werde ich vorrangig auf die mit Transferforschung verbundene zweite Bedingung eingehen, da sie aus der Perspektive der universitären Forschung bislang wenig im Blick stand: die Kooperation mit Lehrkräften (vgl. aber: Weinhold, 2018; Weinhold & Waschewski, 2020). Anlässlich eines aktuellen eigenen Forschungsprojekts, der Interventionsstudie *Astro*², werde ich auf der Basis von Daten aus leitfadengestützten Lehrkräfte-Interviews vor allem der Frage nachgehen, vor welche Herausforderungen sich an Forschungsprojekten beteiligte Lehrkräfte gestellt sehen und wie sie den Nutzen und die Wirksamkeit ihrer Teilnahme an Transferforschungsprojekten aus der Perspektive ihrer Unterrichtspraxis einschätzen. Die Begründung für diesen Blick auf Transfer ergibt sich daraus, dass

² Astro steht für die von der DFG geförderte Interventionsstudie „Anfangsunterricht strukturorientiert“ unter der Leitung von Melanie Bangel (Universität Bielefeld) und Astrid Müller (Universität Hamburg). Projektmitarbeiterinnen sind Nadine Cruz Neri und Barbara Lang. Projektlaufzeit: 08/2022 bis 07/2025. DFG-GZ: MU 2832/7-1 und BA 6854/2-1.

die deutschunterrichtliche Praxis als Gradmesser und wesentliche Daseinsberechtigung deutschdidaktischer Forschung anzusehen ist. Diejenigen, die unterrichtsnah forschen, werden immer wieder das Spannungsfeld zwischen einem theoriegeleiteten Ideal von Deutschunterricht zu bestimmten Lerngegenständen und der tatsächlichen Situation in der Praxis als eine besondere Herausforderung erlebt haben. Es ist unsere Aufgabe, nicht nur Angebote für das, was aus der Forschungsperspektive als „guter Unterricht“ gilt, zu machen, sondern genau hinzuschauen und hinzu hören, wie die Angebote von Lehrkräften und Lernenden wahrgenommen und umgesetzt werden (können).

Diese Blickbewegung vom Unterricht in die Forschung soll helfen, die konkrete Unterrichtspraxis bei allen Forschungsbemühungen stärker zu fokussieren und das, was auch in anderen deutschdidaktischen Publikationen gefordert wird, zu beherzigen, will Fachdidaktik nicht Forschung für sich selbst betreiben:

Wenn der Ruf nach fachdidaktischer Innovation allerdings nicht wirkungslos in den Klassenzimmern verhallen soll, müssen neue Unterrichtsansätze für die Praxis anschlussfähig sein und an das vorhandene Erfahrungswissen und die Überzeugungen der Lehrpersonen anknüpfen (Riegler et al., 2020, S. 51).

Oder, wie ein Lehrer es aus dem im Folgenden zu berücksichtigenden Projektzusammenhang formuliert: „Wenn man einen Ansatz einführt, muss man immer bedenken, wie die Situation in der Praxis ist“ (I HR)³.

2 Zum Forschungsziel und zur Anlage der Interventionsstudie *Astro*

Die Motivation für die Initiierung dieser Studie begründet sich aus einem Vorgängerprojekt, einer Interventionsstudie in Klasse 5 (OLe = Orthographisches Lernen; vgl. Bangel & Müller, 2018a; Bangel & Müller, 2018b), in der das, was einführend über Bedingungen für gelingenden Transfer formuliert worden ist, im Wesentlichen umgesetzt wurde, denn es erfolgte u. a. ein intensiver ko-konstruktiver Austausch mit den an der Intervention beteiligten Lehrkräften (durch Fortbildungen, Reflexion auf den eigenen Unterricht, Interviews; vgl. Müller & Sartori, 2020). Dieser Austausch führte einerseits zur Weiterentwicklung der im Unterricht verwendeten Materialien (vgl. Bangel & Müller, 2023) und andererseits zur Konzeptweiterentwicklung insgesamt. In den Reflexionen mit den Lehrkräften zeigte sich immer wieder, dass diese auf der Basis ihrer eigenen Erfahrungen im Projekt eine Umsetzung des erprobten schriftstrukturorientierten Ansatzes bereits im schriftsprachlichen Anfangsunterricht für wünschenswert und notwendig halten. So bliebe, so die Argumentation, den Lernenden zum einen das mühevole und wenig reizvolle Umlernen erspart und zum anderen könnten schon Schriftanfängerinnen und -anfänger beim Erwerb des Wortlesens und -schreibens von Struktureinsicht profitieren.

Ziel der Studie *Astro* ist es deshalb, zu überprüfen, ob bzw. unter welchen Bedingungen die Implementierung eines schriftstrukturorientierten Zugangs zum Wortlesen und -schreiben schon in Klasse 1 möglich ist. Uns interessiert besonders, ob Schülerinnen und Schüler, die von Beginn an in einem an den grundlegenden orthographischen Wortstrukturtypen orientierten Unterricht lesen und schreiben lernen, ihre Leistungen im Wortlesen und -schreiben mindestens genauso gut ausbauen können wie diejenigen, die mit weniger schriftstrukturorientierten Materialien und Lernangeboten in die Schriftsprache starten. Diese recht vorsichtige Formulierung der Forschungsfrage begründet sich vor allem

³ Die Abkürzungen für die Namen der Lehrkräfte sind anonymisiert und keine Akronyme der Klarnamen der Beteiligten.

daraus, dass im derzeitigen Anfangsunterricht ebenfalls häufig mit dem Begriff *Silbe* gearbeitet wird (vgl. dazu schon: Hinney, 2014). Die Modellierung des Lerngegenstands *Schrift* ist in den entsprechenden Materialien jedoch oft fehlerhaft. Es dominieren Strategien wie das Silbenschwingen, die Schrift (zunächst) als Abbild von Lautung darstellen. Das Lernpotenzial, das in der Untersuchung von Strukturen geschriebener Wörter des deutschen Kernwortschatzes liegen könnte, bleibt dabei im Wesentlichen unberücksichtigt. Unsere Studie in Jahrgang 5 hat gezeigt, dass damit zusammenhängende Fehlvorstellungen bei rechtschreibschwächeren Kindern überdauern und nur schwer zu revidieren sind. Deshalb stellt die *Astro*-Studie den Versuch dar, eine adäquate Lerngegenstandsmodellierung bereits von Anfang an zu etablieren, auch wenn Studien zeigen, dass Gegenstandsangemessenheit allein nicht ausschlaggebend für bessere Lernentwicklungen ist (vgl. Riegler et al., 2020). Uns interessiert deshalb, ob es vorteilhaft für die Entwicklung des Wortlesens und -schreibens ist, wenn von Anfang an auf Lerngegenstandsangemessenheit geachtet wird – oder ob dies die Lernenden ggf. überfordert.

Die Hauptforschungsfrage soll vorrangig durch quantitative Forschungsmethoden beantwortet werden.⁴ Zudem wollen wir durch qualitative Forschung erfahren, wie die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe mit den Lernangeboten zureckkommen, wie die Lehrkräfte (ggf. in Abhängigkeit von ihrem orthographiebezogenen Professionswissen) mit den Lehr-Lern-Materialien und den konzeptionellen Grundlagen des Ansatzes im Unterricht umgehen und wie sie Ansatz und Material einschätzen. Dafür wurden von am Projekt beteiligten Studentinnen, die mit dem Ansatz und dem Projekt vertraut waren, kriteriengeleitete Unterrichtsbeobachtungen, Rechtschreibgespräche mit einzelnen Kindern zu zwei Zeitpunkten im Schuljahr und Interviews mit einzelnen Lehrkräften der Interventionsgruppe nach Abschluss der Intervention durchgeführt (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: *Astro*-Testinstrumente und Testzeitpunkte: **quantitativ** und **qualitativ**; Erhebung von Hintergrundvariablen in den Interventions- und Kontrollgruppen

⁴ Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieses Beitrags liegen zwar die in *Astro* erhobenen quantitativen und qualitativen Daten vor, die Auswertung ist jedoch noch nicht abgeschlossen. Nach der Erhebung zu t2 (Juni 2024) lässt sich jedoch feststellen, dass die in diesem Abschnitt formulierte Hauptforschungsfrage bejaht werden kann, auch wenn die Ergebnisse aus t3 (September 2024) noch ausstehen. Für die qualitativen Daten zeigt ein erster Einblick, dass diejenigen Kinder der Interventionsgruppe, die in Einzelerhebungen befragt werden konnten, die Funktion der zugrundegelegten Wortstruktur i. d. R. gut nutzen und selbstständig und/oder im Gespräch generieren konnten.

Daneben wurden weitere Informationen in den Interventions- und Kontrollklassen erhoben und auf solche Faktoren wie sozioökonomischer Hintergrund, Sprachhintergrund der Kinder usw. geachtet. Beide Gruppen von Lehrenden erhielten zudem Angebote zur Fortbildung.⁵

Gelingende Transferforschung setzt zudem – neben dem partizipativen Austausch der im Projekt Agierenden – eine gegenstandsbezogene Konkretisierung der Innovation voraus (vgl. Prediger, 2024, S. 24). Im Projekt *Astro* wurde diesbezüglich an die vielfältigen graphematischen und orthographiedidaktischen Vorarbeiten zur Systematik der Wortschreibung nativer Wörter (u. a. Eisenberg, 2020; Bredel, 2010; Hinney, 2022; Bangel et al., 2017) angeknüpft, die als Grundlage für die Konzeption der Fortbildungen und der Materialentwicklung (Schülerarbeitshefte, Buchstabentabelle, Materialien für die Freiarbeit zum Wortlesen und -schreiben) dienten. Bei dem in der Studie zu evaluierenden Konzept handelt es sich zwar um einen in der Schriftspracherwerbsforschung stark diskutierten (vgl. u. a. Kruse & Reichardt, 2016), aber empirisch noch wenig abgesicherten (vgl. Bredel, 2020) und im Unterricht kaum vorfindlichen (vgl. Riegler et al., 2020) Ansatz, sodass davon auszugehen war, dass die teilnehmenden Lehrkräfte über sehr unterschiedliches Vorwissen und über wenig bis keine Unterrichtserfahrungen mit schriftstrukturbezogenen Zugängen zur Wortschreibung verfügten.⁶ Gleichwohl haben die Lehrkräfte der Interventionsgruppe den Ansatz als anschlussfähig empfunden hinsichtlich ihres bisherigen schriftsprachlichen Anfangsunterrichts, in dem sie überwiegend mit Materialien gearbeitet haben, die Silbenstrukturen (vorrangig orientiert an der Sprechsilbe) und Rechtschreibstrategien (wie Silben schwingen, Wörter verlängern) thematisieren.⁷ Ein genauerer Blick in die verwendeten Materialien offenbart allerdings, dass z. B. die Buchstabeneinführung als Basis für die Wortschreibung eher kontextunabhängig (Bredel, 2024, S. 252) bzw. segmentbasiert (Kruse & Reichardt 2015, S. 9) erfolgt. Die Einführung neuer Buchstaben wird zudem häufig mit Aufforderungen zum *Sprechen – Hören – Schwingen* verbunden. Insgesamt zeigt sich in diesen Materialien eine starke Orientierung am derzeit prominenten FRESCH-Konzept, das von einem eher intuitiven Zugriff auf Sprechsilben als Basis für das Schreiben geprägt ist (vgl. Brezing et al, 2018). Eine systematische, an der Struktur prototypischer Wörter ausgerichtete und kontextsensitive Buchstabeneinführung, wie sie für das Deutsche mit seinem zwar transparenten, aber relativ tiefen Schriftsystem notwendig wäre (vgl. z. B. Nübling et al., 2017, S. 244), ist aus der graphematischen Perspektive auf dieser Basis kaum möglich.

Aus diesem Grund war es uns für die geplante Intervention wichtig, in den Fortbildungen und bei der Vorstellung der entwickelten Lernmaterialien zu verdeutlichen, worin das Innovative des zu evaluierenden Konzepts besteht (u. a. in der Orientierung am richtig geschriebenen Wort des nativen Kernbereichs, im Aufzeigen der Besonderheiten des Geschriebenen gegenüber dem Gesprochenen). Darüber hinaus ist uns aus Forschungsperspektive wichtig, zu erfahren, ob die Konzeptkonformität tatsächlich einen Unterschied in den Lernergebnissen der Lernenden ausmacht. Das Interventions-

⁵ Die Fortbildungen für die Interventionsgruppe erfolgten durch die Projektleitung und die für die inhaltliche Ausrichtung des Projekts zuständige Mitarbeiterin (Barbara Lang) i. d. R. schulintern. Die Lehrkräfte der Kontrollgruppe hatten die Möglichkeit, an einer schuljahresbegleitenden Fortbildung des Landesinstituts für Schulentwicklung und Lehrerfortbildung in Hamburg teilzunehmen.

⁶ Nur eine Lehrkraft arbeitete bereits im dritten Durchgang nach dem Konzept, wobei die Materialentwicklung und die didaktisch-methodische Gestaltung bis zum Projektbeginn größtenteils durch die Lehrkraft selbst erfolgte. Bei der Entwicklung des Konzepts für die Studie wirkten diese Lehrkraft und andere, die aus unterschiedlichen Gründen nicht an der Studie selbst beteiligt waren, sehr konstruktiv mit. Auch dieser Erfahrungsaustausch als Basis für die Konzeptentwicklung gehört für uns zu den Gelingensbedingungen für unterrichtsnahre Forschung.

⁷ Es handelt sich dabei um die Lehrwerke „Flex und Flora“ (Westermann) und „Zebra“ (Klett).

konzept beruht auf der Annahme von grundlegenden Wortstrukturmustern im Kernwortschatz (vgl. Bredel, 2010; Bangel et al., 2017; Müller, 2022).

Baumuster 1: Wörter mit offener Silbe; Leseinstruktion: Der Vokal der betonten Hauptsilbe wird lang und gespannt gesprochen.

D o	s e
-------	-------

Baumuster 2: Wörter mit geschlossener Silbe; Leseinstruktion: Der Vokal der betonten Hauptsilbe wird kurz und ungespannt gelesen.

W o l	k e
-----------	-------

Baumuster 3: Wörter mit Silbengelenkschreibung; Leseinstruktion: Der Vokal der betonten Hauptsilbe wird kurz und ungespannt gelesen, der Konsonant im Wortinneren nur einmal artikuliert.

W o l	l e
-----------	-------

Baumuster 4: Wörter mit offener Silbe und silbeninitialm h im Anfangsrand der Reduktionssilbe; Leseinstruktion: Der Vokal der betonten Hauptsilbe wird lang und gespannt gesprochen., das h wird nicht artikuliert.

M ü	h e
-------	-------

Wörter der Baumuster 1 und 2 bildeten zugleich die Basis für Beispielwörter in der Buchstabentabelle. Ziel war es, in Klasse 1 Wörter dieser beiden Baumuster sicher lesen und schreiben sowie die Schreibung erklären zu können. Darauf aufbauend können Wörter der Baumuster 3 und 4 erschlossen und ihre Schreibung relativ einfach verstanden werden.

Diese fachliche Präzisierung des Lerngegenstands *Wortschreibung* bildete den Kern des Interventionskonzepts und wurde in den eingesetzten Materialien (zwei Schülerarbeitshefte, ein Lehrkräftebegleitheft, zwei Buchstabentabellen, ein Leselineal, Legematerialien für die Freiarbeit) konkretisiert und in den Lehrerfortbildungen mit methodischen Umsetzungsvorschlägen unterstützt.

3 Von der Praxis für die Praxis(forschung) lernen?

Im Sinne gelingender Transferforschung stellt sich während und nach einer unterrichtlichen Intervention die Frage, ob das Konzept tatsächlich als Angebot für „guten“ Unterricht verstanden werden kann. Gerade mit Blick auf den rechtschreibdidaktischen Diskurs muss man feststellen, dass die berechtigte Frage aus der Unterrichtspraxis, was „guter“ Unterricht denn nun sei, immer noch kaum zu beantworten ist:

Der konzeptuelle Diskurs ist bereits fernab der Unterrichtswirklichkeit in erster Linie von Differenzen und Unterscheidungen bestimmt. Im Kontext der Rechtschreibdidaktik brächte also die Frage danach, wie guter Rechtschreibunterricht auszusehen habe, sehr unterschiedliche Antworten und damit ein heterogenes Feld an Vorstellungen hervor (Schmidt, 2020, S. 36).

Und auch empirische Evidenz, wie sie mit der Vorgängerstudie OLe (Bangel & Müller, 2018a; Bangel & Müller, 2018b) vorliegt, reicht nicht aus, um kritische Stimmen zu überzeugen oder – was mindestens ebenso wünschenswert wäre – ähnliche Projekte zu initiieren, um vorliegende Ergebnisse zu validieren.

Gerade für den hochsensiblen Bereich des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts war es uns deshalb umso wichtiger, die beteiligten Lehrkräfte nach ihren Erfahrungen bei der Umsetzung des Konzepts auf der Basis eines Leitfadens zu befragen.⁸ Diese Interviewdaten sind die Basis für die nun folgende Reflexion über die besonderen Herausforderungen der Transferforschung (vgl. Abschnitt 4).

Da die fünf für die Interviews ausgewählten Lehrkräfte über sehr unterschiedliche Vorerfahrungen verfügten (2 bis 28 Jahre im Dienst, zwei haben nicht Deutsch studiert, Deutsch in Klasse 1 haben sie in einem Fall das erste Mal, in zwei Fällen bereits fünfmal unterrichtet), war mit einer großen Bandbreite der Antworten zu rechnen. Eine erste Auswertung der transkribierten Interviewdaten (Wischer, 2024) zeigt jedoch recht große Übereinstimmungen in der Reflexion sowohl über den konkreten schulischen Alltag der Befragten als auch bezüglich der Herausforderungen durch die Teilnahme an dem Forschungsprojekt. Auf die Eingangsfrage der Interviewerin: *Was hat Ihren schriftsprachlichen Anfangsunterricht in diesem Schuljahr besonders geprägt oder beeinflusst?* antworteten zwei der Interviewten z. B. so:

es sind sehr viele kinder mit äh: mit äh: einem migrationshintergrund der dann LEIDER auch die deutsche sprache einfach noch nicht äh fundiert dabei hatte (-) DANN haben wir sehr viele kinder die tatsächlich überHAUPT nicht mehr (-) ja (-) vorher mit dem LESEN äh überHAUPT in kontakt getreten sind (I HR)

[...] also mich haben tatsächlich ganz viel kolleGinnen hm beeinflusst hm mit denen ich gesprochen hab und die auch also die da auch schon vom FACH sind bei denen ich mich dann RÜCKversichert hab (I AR)

Die Antworten zeigen stellvertretend für die Interviewten die besonderen Herausforderungen des Schulalltags in Klasse 1:

- Umgang mit sprachlich heterogenen Lerngruppen,
- Umgang mit Kindern, die sehr unterschiedliche Vorerfahrungen mit dem Lesen und Schreiben vor Schulbeginn haben,
- Notwendigkeit des kollegialen Austauschs, um sich fachlich abzusichern und sich an den besonderen Gegebenheiten der Einzelschule orientieren zu können.

Hinzu kommen die hohen Anforderungen des Schulalltags, gerade an Ganztagsgrundschulen, in denen Kinder und Lehrkräfte bis 16 Uhr gemeinsam lernen und leben, sodass zwar viele gemeinsame Lerngelegenheiten entstehen können, gleichzeitig Lehrkräften aber die Zeit für intensive Reflexion des eigenen Unterrichts und für die Unterrichtsvorbereitung fehlt. Im Falle der Teilnahme an einem

⁸ Ein ähnliches Vorgehen hat sich sowohl in der OLe-Studie (Müller & Sartori, 2020) als auch in einer ebenfalls von der DFG geförderten Studie zur Alphabetisierung erwachsener Zugewanderter (vgl. Waschewski et al., 2023) bewährt. In der Astro-Studie wurden die Interviews von einer Studentin geführt, die zwei der Interventionsklassen im Unterricht begleitete und an den Fortbildungen teilnehmen konnte. Von den fünf interviewten Lehrkräften hatte sie deshalb nur zu einer Lehrerin durch die Unterrichtsbegleitungen engeren Kontakt.

Forschungsprojekt nimmt die zeitliche und organisatorische Belastung noch einmal zu, was von einer Lehrerin im Interview so zusammengefasst wurde:

mir war es jetzt n bisschen viel mit den ganzen umfragen und interviews und HIER noch und können sie mal ins heft reinMALEN und dies und das (I LH).

4 Besondere Herausforderungen des Praxistransfers

Diese letzte Antwort verdeutlicht bereits, dass die Herausforderungen in Transferprojekten für Lehrkräfte von Forschenden nicht unterschätzt werden dürfen. Für die Schriftspracherwerbsdidaktik i. w. S. möchte ich auf der Grundlage der exemplarischen Interviewbefunde einige Ergänzungen und Spezifizierungen zu den eingangs angeführten Analysen und Einschätzungen aus der Transferforschung i. w. S. vornehmen und diese als besondere Herausforderungen eines wechselseitigen Austauschs herausstellen und mit Aussagen anderer in der Schriftsprachdidaktik Forschenden korrespondieren:

Herausforderung 1: die fehlende Passung zwischen den Forschungsansätzen und den Erfahrungen der Lehrkräfte in ihrer konkreten beruflichen Situation. Diese fehlende Passung zeigt sich u. a. darin, dass wir in der Wissenschaft nicht den realen, sondern einen idealen Unterricht im Blick haben müssen. Real sind jedoch: fachfremder Unterricht, Ausfall und Vertretung, ein hoher Anteil an Unterrichts- und Arbeitszeit, der für die Organisation und die Administration innerhalb und außerhalb des Unterrichts verwendet werden muss, und ein hoher Zeitaufwand für fachunabhängiges Lernen und Gestalten im Unterricht. Dazu ein weiteres Zitat aus einem der Interviews:

und dadurch dass wir ganz viele doppelarbeiten funktionen haben weil es nicht mehr viele voll ausgebildete lehrkräfte dann gibt tritt das ganz stark in den HINTERGRUND ich merke das jetzt schon ich konnte in diesem durchgang in MEIner klasse nicht in der ersten da bin ich fachlehrkraft dann gehe ich mit sechs stunden rein und dann äh: 'tschuldigung wenn ich das wenn ich das so sage KNALLE ich das durch in MEIner klasse bin ich KLASSENLEHRKRAFT die sind einen jahrgang drüber noch zwei dann jetzt drei da ist das stärker in den HINTERGRUND getreten ich konnte nicht so viel machen wie im durchgang davor (I HR)

Herausforderung 2: eine schwer über- und durchschaubare Angebotsvielfalt an Unterrichtsmaterialien. Diese Vielfalt ist vor allem im Hinblick auf die zugrundeliegenden Konzeptionen und Ziele des Lernens schwer zu überblicken. Die Projekt-Lehrkräfte äußerten stellvertretend für viele andere und in großer Übereinstimmung den Wunsch nach einem „Sorglos-Paket“, wie es eine Lehrerin formulierte. Gleichzeitig äußerte diese Lehrerin ihre Irritation über Fehler in Lernmaterialien, die ihr und einigen anderen z. T. erst im Projektkontext bewusst geworden sind:

da geht man ja irgendwie davon aus dass so ein lehrwerk von fachleuten ((lacht)) erstellt ist und irgendwie STIMMIG ist (I RN)

Lehrkräfte stehen, das macht diese hier geäußerte Verwunderung gleichfalls deutlich, unter enormem Handlungsdruck und können nur selten die Gelegenheit wahrnehmen, ihre Einstellungen und handlungsleitenden Orientierungen zu schriftsprachlichen Lehr-Lern-Prozessen zu reflektieren und diese

mit den von ihnen genutzten Materialien abzugleichen. In diesem Prozess scheinen sich dann oft tradierte Vorstellungen durchzusetzen, gerade auch dann, wenn sie durch zahlreiche Aufgaben in einschlägigen Materialien bestätigt werden.

Herausforderung 3: Lehrkräfte haben wenig Möglichkeiten zum berufsbegleitenden Ausbau des fachlichen und fachdidaktischen Wissens. Bei der Überwindung dieses Hindernisses hat eine Studie, in der Lehrkräfte eng begleitet und unterstützt werden können, natürlich große Vorteile, weil das nötige Professionswissen in gut konsumierbaren ‚Häppchen‘ aufbereitet werden kann. So antworteten einige Lehrkräfte auf die Interviewfrage: *Wie voraussetzungsreich empfinden Sie rückblickend die Umsetzung dieses Ansatzes?* folgendermaßen:

den theorieteil muss man sich SCHON einverleiben (I RN)

man muss sich einfach damit einmal intensiv beschäftigen wie der AUFbau unserer schrift ist und wenn man das verstanden hat hat das ein bisschen was von mathe weil es sich auch erklärt also logik (I GZ)

die umsetzung fiel mir dann LEICHT man muss es natürlich einmal richtig kAPIERT haben ne man muss sich das schon genau angucken diese ganzen einführungshefte und erklärungen [...] das muss man sich schon genau zu gemüte ziehen auch baumuster eins zwei drei was das genau bedeutet und auch die FACHbegriffe wie man sie verwenden will dann im unterricht und so (-) da muss man sich schon hinsetzen (-) aber dann (-) funktioNIERT das ja auch also wird man auch belohnt für den aufwand (I LH)

Das Besondere an diesen Äußerungen besteht darin, dass die konzeptionelle Basis der Studie für die befragten Lehrkräfte (mit einer Ausnahme⁹) neu und der Zugang für einige recht ungewöhnlich war und zu Unsicherheiten im Unterrichtshandeln führte. Insofern war die fast durchgängig positive Reaktion auf den erprobten Ansatz recht überraschend. Wenn man nämlich noch genauer in die derzeitige Unterrichtspraxis schaut, ähnlich wie Susanne Riegler und Maja Wiprächtiger-Geppert dies in ihrer Videostudie zur Doppelkonsonantenschreibung in Deutschland und der Schweiz (Riegler et al., 2020, S. 61) getan haben, wird man sicher eher Unterrichtssituationen erleben, in denen traditionelle Erklärungsansätze gewählt werden. Im Fall der Doppelkonsonantenschreibung wird sehr häufig mit „Varianten der Kurzvokalregel gearbeitet“ (Riegler et al., 2020, S. 63) und damit eher ein „quantitätsbasierte[r] Erklärungsansatz“ (Riegler et al., 2020, S. 61) bedient. Oft sind die Erklärungen zudem stark schriftinduziert, wie dieser Interviewausschnitt exemplarisch verdeutlicht:

ich fühle mich auch ertappt bei den doppelkonsonanten ich habe mit SICHERheit in der vergangenheit auch irgendwann mal gesagt das hört man auch so (I MD)

Oft orientieren sich Lehrkräfte also immer noch an einer „schriftinduzierten Lautung“, wie Etje Schröder (2019) feststellt. Die Berücksichtigung der unterschiedlichen Regularitäten, denen das

⁹ Eine Lehrkraft arbeitet, wie gesagt, schon seit zwei Durchgängen mit auf der Basis vorliegenden Materials (wie Bangel et al., 2017; Bangel & Müller, 2023) selbst entwickelten Arbeitsblättern und Zusatzmaterialien sehr überzeugt und überzeugt nach dem schriftstrukturorientierten Konzept.

geschriebene und das gesprochene Wort unterliegen, stellt hingegen eine immense Herausforderung für das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften dar.

Weinhold et al. (2023, S. 84 und 87) formulieren die Schwierigkeiten der genauen Trennung der Sprachebenen in unterrichtlichen Erklärungssituationen sehr treffend folgendermaßen:

In diesen schriftsystembezogenen Aushandlungsprozessen ... müssen Lehrende daher kontinuierlich fachlich und sprachlich berücksichtigen, ob sie sich ... auf das Sprach- oder das Schriftsystem beziehen. ... Lehrpersonen ... müssen ihr implizit genutztes Wissen versprachlichen, wobei ihr Können oft die Wahrnehmung der tatsächlichen systematischen Beziehungen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache erschwert.

Herausforderung 4: Lehrkräfte haben oft und oft zu Recht ein erfahrungsbasierter Misstrauen gegenüber didaktischer Innovation. Empirische (Einzel-)Befunde sind noch lange keine Garantie dafür, dass der Praxistest nicht zum Praxisschock wird. So äußert eine sehr erfahrene Lehrkraft auf die Frage: *Was haben Sie durch das Projekt und durch die Arbeit mit dem Heft oder auch dem Begleitmaterial Neues gelernt?* Folgendes:

und das ähm das hat mich dann doch überRASCHT wie einfach das eigentlich ist ((lacht)) ich habe mich immer ein bisschen davor gefürchtet [...] und jetzt könnt ich das (-) einfach fortführen (I GZ)

Eine andere Lehrkraft zeigt sich gleichzeitig etwas desillusioniert, weil schnelle Erfolge ausblieben. So hatte sie sich erhofft, dass viele Fehler vermieden werden könnten, wenn der Buchstabe <e> in der Reduktionssilbe prototypischer Wörter von Anfang an thematisiert wird (wie es das Konzept und die Materialien nahelegen, denn auf dem sogenannten Leselineal, mit dem viel gearbeitet wurde, ist das <e> immer schon eingetragen):

also ich hab gedacht das BRINGT uns jetzt total nach vorne sie schreiben jetzt alle <fenster> mit <er> ham aber dann also mehr kinder als ich dachte NICHT hinbekommen (I RN).

Herausforderung 5: Auf Lehrkräften lastet ein enormer Handlungsdruck, an sie werden hohe Anforderungen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung, u. a. im Hinblick auf Individualisierung und Differenzierung, gestellt. Sie reagieren darauf oft mit einer Vielfalt an Materialien, die nicht daraufhin geprüft werden können, ob das, was daran gelernt werden kann, widerspruchsfrei an das Wissen und Können der Kinder anschließt und dieses erweitern und festigen hilft – oder ob es eher zu Verwirrung führt. So nutzten die Lehrkräfte in unserer Studie auch Materialien, die man als sehr konzeptfern bezeichnen muss. Diese Beobachtung stützt das, was Romina Schmidt in ihrer Untersuchung zum Materialeinsatz in der Grundschule festgestellt hat: Der finanzielle und ideelle Wert von Unterrichtsmaterialien darf nicht unterschätzt werden:

Ein Artefakt, in das bereits (Arbeit, Zeit oder Geld) investiert wurde – sei es von der Lehrperson selbst oder von anderen „Instanzen“ (wie Eltern oder Kollegen) –, bietet sich eher zum Gebrauch an als ein „ressourcenärmeres“ Gegenstück (Schmidt, 2020, S. 321)

Auch wenn die Unzulänglichkeiten der Artefakte von den Lehrkräften erkannt werden mögen, ist es ihnen aber unter dem Zeit- und Handlungsdruck, unter dem sie oft stehen, kaum möglich, alle (Zusatz-)Materialien auf ihre Passung und fachliche Richtigkeit zu überprüfen. Insofern verwundert es nicht, dass in allen Interviews mehrfach der Wunsch geäußert wurde, mehr konzeptkonformes und damit verlässliches Material einsetzen zu können. Besonders hilfreich fanden die befragten Lehrkräfte das sogenannte Leselineal, das die unter Abschnitt 2 dargestellte Struktur abbildet. Bei Recht-

schreibgesprächen konnte es die Struktureinsicht anbahnen helfen und die Kinder beim standardnahen Erlesen von Wörtern unterstützen, da die Struktur sichtbar macht, ob die betonte Silbe offen oder geschlossen ist und entsprechend artikuliert werden muss. Insgesamt wurde in den Interviews deutlich, dass ohne den entsprechenden fachlichen Input durch Aus- und/oder Fortbildung die Arbeit mit einem solchen Konzept kaum möglich ist. Die Lehrkräfte wünschten sich z. B. mehr Sicherheit und gute Handlungsoptionen im Umgang mit Wörtern aus dem Peripheriebereich (wie dem eigenen Namen, Wörtern wie *Oma, Opa, Mama, Papa*), eine breitere fachliche Basis für die Reflexion über ihr bisheriges Vorgehen zum Aufbau der phonologischen Bewusstheit, mehr Angebote zur Differenzierung. Aber die positiven Einschätzungen überwogen, sodass eine Lehrerin (im Einklang mit allen anderen) konstatierte:

also ich möchte nicht mehr zurück zu dem anderen (I GZ).

5 Ausblick: Wie kann wechselseitiger Transfer gelingen?

Damit komme ich abschließend zu einer knappen Antwort auf die Frage, wie es uns aus der Forschungsperspektive besser gelingen kann, die auf der Grundlage der Interviewauswertungen mit Lehrkräften der Astro-Studie formulierten Herausforderungen zu bewältigen, um handhabbare Angebote für erfolgreichen Unterricht machen zu können. Zum einen brauchen wir – trotz des hohen zeitlichen und personellen Aufwandes – mehr Transferprojekte zu unterschiedlichen Lerngegenständen unseres Faches, damit der Austausch über Gelingensbedingungen in unserem Fach fundierter erfolgen kann. Dazu gehören m. E. auch Interventionsstudien oder designbasierte Forschungsprojekte, die versuchen, Ergebnisse erprobter Ansätze unter leicht variierten Bedingungen zu wiederholen und somit – bei erneuter Bewährung der Ansätze – eine Verbreitung in die Praxis zu unterstützen. Ein wesentliches Hemmnis für solcherart Forschungen liegt in ihrem anscheinend geringen Innovationsgrad. Es ist jedoch denjenigen, für die wir vorrangig in der Fachdidaktik Forschungsbemühungen aufbringen, den Lehrkräften und ihren Lernenden, kaum zuzumuten, ständig neue Programme, Ansätze, Konzeptionen zu rezipieren und die Ergebnisse im Hinblick auf ihre Bedeutsamkeit für das eigene Unterrichtshandeln zu prüfen. Ihnen wäre eher geholfen, wenn das, was in Kooperation mit ihnen entwickelt und erprobt wurde, über längere Zeit wissenschaftliche Begleitung erfahren würde. Auch unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit wäre es zu begrüßen, wenn für die Praxis relevante Forschungsergebnisse so in großem Maße verbreitet werden könnten.

Darüber hinaus liegt eine Ursache für die geringe Anzahl an echten fachdidaktischen Transferprojekten in der geringen „Akzeptanz anwendungsorientierter Forschung in der wissenschaftlichen Gemeinschaft, die dazu führt, dass die Generierung praxisrelevanten Wissens in der Forschung häufig vernachlässigt wird“ (Gräsel, 2010, S. 9). Dazu gehört, dass es uns besser als bislang gelingt, „die Verantwortung, die wir für unseren fachlichen Gegenstand auch außerhalb unseres Forschungsgeschäftes tragen“ (Jagemann, 2019, S. 17), zu übernehmen – und die in der schulischen Praxis Agierenden sehr ernst zu nehmen.

Literatur

- Bangel, M., & Müller, A. (2018a). Orthographisches Lernen durch Zugang zur Schriftstruktur. Ergebnisse einer Interventionsstudie in Klasse 5. *Unterrichtswissenschaft*, 46(3), 345–372.
<https://doi.org/10.1007/s42010-018-0015-y>.
- Bangel, M., & Müller, A. (2018b). Strukturorientiertes Rechtschreiblernen. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Wortschreibung in Klasse 5 mit Blick auf schwache Lerner/-innen. *Didaktik Deutsch*, 23(45), 29–49. <https://www.didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/view/560>.
- Bangel, M., & Müller, A. (2023). *Wörtern und Sätzen auf der Spur. Mein Rechtschreibheft* (6. Aufl.). Klett & Kallmeyer.
- Bangel, M. (2020). Zum Ausbau orthographischen Wissens und Könnens durch schriftstrukturorientierte Lernangebote. In I. Rautenberg (Hrsg.), *Evidenzbasierte Forschung zum Schriftspracherwerb* (S. 31–57). Schneider Verlag Hohengehren. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763965069>.
- Bangel, M., Bredel, U., Hinney, G., Müller, A., Reißig, T., & Schröder, E. (2017). *Wir lernen lesen – vom Wort zum Satz zum Text*. Rohr Verlag.
- Barnat, M. (2019). Die Nutzung von Forschungsergebnissen in der Lehrpraxis von Schule und Hochschule. In N. Buchholtz, M. Barnat, E. Bosse, T. Heemsoth, K. Vorhölter & J. Wibowo (Hrsg.). *Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung. Modelle, Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit* (S. 17–27). University Press.
- Bredel, U. (2010). Der Schrift vertrauen. *Praxis Deutsch* 37(221), 14–21.
- Bredel, U. (2024). *Das Schriftsystem des Deutschen. Graphetik – Graphemistik – Orthographie – Erwerb*. Erich Schmidt Verlag.
- Brezing, H., Maisenbacher, D., Renk, G. J., Rinderle, B., & Wehrle, M. (2018). *FRESCH – Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, LRS-Förderung in der Schule*. AOL Verlag.
- Buchholtz, N., Barnat, M., Bosse, E., Heemsoth, T., Vorhölter, K., & Wibowo, J. (Hrsg.). (2019). Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung. Modelle, Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit. University Press.
- Dehn, M. (1994). *Schlüsselszenen zum Schriffterwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht*. Beltz.
- Eisenberg, P. (2020). *Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort*. Unter Mitarbeit von Nanna Fuhrhop (5., aktualisierte und überarbeitete Aufl.). Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05096-0>.
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>.
- Gräsel, C. (2019). Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Jahrbuch Grundschulforschung*, 11. Jahrgang (S. 2–11). Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-26231-0.
- Hinney, G. (2014). Lesen- und Schreibenlernen mit der Silbe – ein sprachdidaktischer Fortschritt? In D. Wrobel & A. Müller (Hrsg.), *Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen* (S. 143–169). Julius Klinkhardt.
- Hinney, G. (2022). Wortschreibung. In J. Baurmann, C. Kammler & A. Müller (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht* (3. Aufl.) (S. 263–267). Klett & Kallmeyer.

- Jagemann, S. (2019). Über die Reproduktion eines fachlichen Vakuums – oder: Warum sich Germanistik und Deutschdidaktik nicht zu sehr vom Deutschunterricht abgrenzen sollten. *Didaktik Deutsch*, 24(47), 16–22. DOI: 10.21248/dideu.665.
- Jagemann, S. (2020). *Schriftsystematische Professionalität: Eine explorative Studie zur Struktur und Genese schriftsystematischen Wissens von Lehramtsstudierenden*. Schneider Verlag Hohengehren. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763964574>.
- Kruse, N., & Reichardt, A. (2015). Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschulkinder? Entstehung und Zielsetzung dieser Publikation. In N. Kruse & A. Reichardt (Hrsg.). *Wie viel Rechtschreibung brauchen Grundschüler? Positionen und Perspektiven zum Rechtschreibunterricht in der Grundschule* (S. 7–17). Erich Schmidt Verlag. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-16538-4>.
- Lindl, A., Krauss, S., & Buchholtz, N. (2023). Professionswissen von Mathematiklehrkräften – eine einleitende Übersicht. In S. Krauss & A. Lindl (Hrsg.), *Professionswissen von Mathematiklehrkräften – Implikationen aus der Forschung für die Praxis* (S. 1–35). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64381-5_1.
- Martin, A. (2019). Lehrkräftefortbildungen als Promotoren für Praxistransfer. Ein Vorschlag zur Reorganisation der Fortbildungsstruktur. In N. Buchholtz, M. Barnat, E. Bosse, T. Heemsoth, K. Vorhölter & J. Wibowo (Hrsg.), *Praxistransfer in der tertiären Bildungsforschung. Modelle, Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit* (S. 185–194). University Press.
- Müller, A., & Sartori, J. (2020). Zum Einfluss von Fortbildungen auf Zugriffe von Lehrkräften auf den Lerngegenstand Wortschreibung und seine Vermittlung. In I. Rautenberg (Hrsg.), *Evidenzbasierte Forschung zum Schriftspracherwerb* (S. 58–77). Schneider Verlag Hohengehren. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763965069>.
- Nübling, D., Dammel, A., Duke, J., & Szczepaniak, R. (2017). *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels* (5., aktualisierte Aufl.). Gunter Narr Verlag.
- Prediger, S. (2024). Erkenntnistransfer und Transferforschung als Aufgabe von Fachdidaktik: Ko-konstruktiv – gegenstandsbezogen – forschungsfundiert. In M. Hemmer, C. Angele, C. Bertsch, S. Kapelari, G. Leiner & M. Rothgangel (Hrsg.), *Fachdidaktik im Zentrum von Forschungstransfer und Transferforschung* (S. 23–44). Waxmann.
- Riegler, S., Wiprächtiger-Geppert, M., Kusche, D., & Schurig, M. (2020). Wie Primarlehrpersonen Rechtschreiben unterrichten. Zur Praxis des Rechtschreibunterrichts in Deutschland und der Schweiz. *Didaktik Deutsch*, 25(49), 49–67.
- Schmidt, R. (2020). *Zur Bedeutung didaktischer Artefakte im Rechtschreibunterricht. Eine qualitative Studie zum Gebrauch von Lehr-Lern-Materialien durch Lehrpersonen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28428-2>.
- Schröder, E. (2019). *Der Lerngegenstand Wortschreibung aus der Sicht von Lehrenden. Fachliche und fachdidaktische Zugriffe von Grundschullehrkräften*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24828-4>.
- Waschewski, T., Grotlüschen, A., & Müller, A. (2023). Schriftstrukturorientierte Zugänge zur Alphabetisierung erwachsener Zugewanderter aus der Sicht von Lehrkräften. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 46, 121–140. <https://doi.org/10.1007/s40955-022-00234-6>.
- Weinhold, S. (2018). Das „Professionelle Entwicklungsteam Deutsch“: Ein Modell der Kooperation von Wissenschaftlerinnen, Studierenden und Lehrpersonen zur Entwicklung des Rechtschreib-

- unterrichts in der Primarstufe. In S. Riegler & S. Weinhold (Hrsg.), *Rechtschreiben unterrichten. Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik* (S. 153-172). Erich Schmidt.
- Weinhold, S., Jagemann, S., & Bormann, F. (2023). Zur Modellierung und Analyse von Lehr-Lerndialogen über das Schriftsystem. *Didaktik Deutsch*, 28(54), 84–107.
<https://doi.org/10.21248/dideu.665>.
- Weinhold, S., & Waschewski, T. (2020). Kooperativ forschen und Rechtschreibunterricht entwickeln. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2, 94–105.
- Wischer, A. (2024). *Orientierungen und Einstellungen von Lehrkräften zu strukturorientierten Ansätzen im Anfangsunterricht*. Unveröff. Bachelorarbeit.

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Astrid Müller, Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
astrid.mueller@uni-hamburg.de

Anja Ballis

„Ja, aber ist das eine Aufgabe des Deutschunterrichts?“

Antisemitismuskritische Bildung im Deutschunterricht und in der Deutschdidaktik¹

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Rolle antisemitismuskritischer Bildung im Deutschunterricht und in der Deutschdidaktik. Auf der Basis durchgeföhrter Gruppendifiskussionen und Interviews sowie weiterer empirischer Studien wird analysiert, wie Antisemitismus im schulischen Alltag thematisiert wird. Dabei zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen Problembewusstsein und Unsicherheiten im Umgang mit kontroversen Themen. Einige Lehrkräfte sehen den Deutschunterricht als geeigneten Raum für Antisemitismuskritik, andere delegieren die Verantwortung an Fächer wie Geschichte. Soziale Medien verstärken antisemitische Narrative und stellen Lehrkräfte vor neue Herausforderungen.

Diese Erkenntnisse werden in eine historische und theoretische Analyse der Fachdidaktik Deutsch eingebettet. Holocaust Education, postkoloniale und intersektionale Perspektiven zeigen das Potenzial einer „demokratiebildenden Deutschdidaktik“ auf, die sprachliche, ästhetische, mediale und politische Dimensionen verbindet, um Reflexion und kritische Auseinandersetzung zu fördern. Der Beitrag endet mit einem Plädoyer, antisemitismuskritische Bildung dauerhaft in der Fachdidaktik zu verankern und die politische Verantwortung dieser Aufgabe bewusst anzunehmen.

Schlagwörter: Antisemitismus • Deutschunterricht • demokratiebildende Didaktik • Holocaust Education • digitale Medien

¹ Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine leicht überarbeitete Fassung meines Plenarvortrags auf dem SDD in Mainz im September 2024. Den Duktus des Vortrags habe ich beibehalten.

Abstract

The article examines the role of antisemitism-critical education in German language teaching and German didactics. Based on group discussions, interviews, and empirical studies, it analyzes how antisemitism is addressed in everyday school contexts. A tension emerges between an awareness of the issue and uncertainties in dealing with controversial topics. Some teachers view German language classes as a suitable space for addressing antisemitism, while others delegate the responsibility to subjects like history. Social media amplify antisemitic narratives, posing additional challenges for educators.

These findings are embedded in a historical and theoretical analysis of German didactics. Approaches such as Holocaust education, postcolonial perspectives, and intersectional methods highlight the potential of a “democracy-building German didactics,” which integrates linguistic, aesthetic, media, and political dimensions to foster reflection and critical engagement. The article concludes with a call to permanently anchor antisemitism-critical education in German didactics and to consciously embrace the political responsibility inherent in this task.

Keywords: antisemitism • German language teaching • democracy-building didactics • Holocaust Education • digital media

*„Seid nicht gleichgültig, wenn irgendeine Minderheit diskriminiert wird.“
Marian Turski, 27. Januar 2020 in Auschwitz²*

1 Prolog

„Glatteis“, „heißes Eisen“, „brisantes Thema“, „heikle Situationen“, „wie ein Flächenbrand“, ein „Fass, das ich lieber nicht öffnen möchte“, „Wenn ich es nicht mache, wer macht es dann?“, „Es wäre schon wichtig, zu wissen, was online passiert“, „Ich bin froh, wenn es nicht auftaucht!“.

Das sind nur einige der Schlagworte, die Deutschlehrkräfte in Gruppendiskussionen und Interviews zum Thema „Antisemitismus und Deutschunterricht“ zu Beginn des Jahres 2024 geäußert haben. Sie geben einen Einblick in ihre Gefühlslage und zeigen gleichzeitig: Antisemitismus ist in der Mitte der Gesellschaft angekommen – und damit auch an Schulen. Die Ausführungen der Deutschlehrkräfte haben mich zu der Frage geführt, was es bedeutet, wenn antisemitismuskritische Bildung als fester Bestandteil der Fachdidaktik Deutsch aufgefasst und in den Deutschunterricht, seine Themen und Methoden, integriert wird.

Aber ist diese Frage eigentlich noch richtig gestellt? In zahlreichen rechtlichen Regelungen und ministeriellen Verordnungen der Länder – nur mit der Situation in Deutschland werde ich mich befassen – ist die Beschäftigung mit Antisemitismus bereits als Querschnittsaufgabe formuliert. Exemplarisch erwähne ich zwei Initiativen auf Bundesebene: Zum einen gibt es die „Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule“ des Jahres 2021; diese richtet sich an Lehrkräfte und pädagogisches Personal aller Schularten, Schulstufen und Fächer, Schulleitungen, Einrichtungen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften – und damit auch an die universitäre Fachdidaktik. In diesem Dokument wird die Relevanz des Themas mit einem Kausalzusammenhang begründet: Von einer präventiven Auseinandersetzung mit Antisemitismus erhofft man sich eine Stärkung des demokratischen Miteinanders und der Zivilcourage sowie einen Beitrag zur partizipativen und demokratischen Schulkultur. Im Unterricht soll Antisemitismus erkannt, benannt und darauf reagiert werden (Zentralrat der Juden in Deutschland et al., 2021).

Zum anderen ist die „Nationale Strategie gegen Antisemitismus und für jüdisches Leben“ der Bundesregierung aus dem Jahr 2022 hervorzuheben: Darin werden die Querschnittsaufgaben Betroffenselperspektive, Strukturbildung und Digitalität formuliert. Mit Blick auf Schulen gilt es, den gegenseitigen Austausch unter ausdrücklichem Einschluss Betroffener zu fördern, eine Vernetzung mit anderen Institutionen zu initiieren sowie die Einrichtung von Meldestellen und Beauftragten für Antisemitismus voranzutreiben. Erklärtes Ziel sind auch strukturbildende Maßnahmen in Institutionen, um Verstöße zu ahnden (Beauftragte der Bundesregierung für jüdisches Leben in Deutschland und den Kampf gegen Antisemitismus, 2022).

Solche Anstrengungen der Bildungsadministration, für die diese Beispiele exemplarisch stehen, werden flankiert von einer Fülle an aktuellen wissenschaftlichen Publikationen, Handreichungen für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit, online abrufbaren Angeboten und Praxisbausteinen. Seit 2020 legt das Bundesministerium für Bildung und Forschung regelmäßig Förderprogramme auf; an einigen Universitäten und Hochschulen können Studierende Zertifikate zu „Antisemitismuskriti-

² <https://www.auschwitz.info/de/gedenken/gedenken-2020/2020-01-27-marian-turski-das-elfte-gebot.html#:~:text=Zwecke%20missbraucht%20wird.-,Seid%20nicht%20gleichgültig%2C%20wenn%20irgendeine%20Minderheit%20diskriminiert%20wird.,von%20Minderheiten%20geschützt%20werden%20müssen.>

scher Bildung“ (Bamberg, Ludwigsburg, Tübingen und Kiel) erwerben, an der Würzburger Universität ist ein Zertifikatsstudiengang eingerichtet worden (Stand 01/2025; Grubert et al., 2023; Arand et al., 2024; Nord & Petzke, 2024).³

Diese Aktivitäten sind oft Reaktionen auf gesellschaftliche Ereignisse von globaler Tragweite. Ereignisse wie 9/11 und der 7. Oktober lassen den Antisemitismus mit seiner inhärenten Gewalt und Brutalität in unserer Gesellschaft sichtbar und spürbar werden und führen u. a. zu Forderungen, Bildungsprogramme für Schulen und Hochschulen aufzulegen (Deutscher Bundestag, 2024, S. 5).

Auch kurz nach den Landtagswahlen in Thüringen und Sachsen im Jahr 2024 sind Debatten darüber entbrannt, wie es zu solchen Verschiebungen in der Parteienlandschaft kommen konnte. Diese Wahlen verdeutlichen, dass nicht nur Jugendliche, sondern auch Erwachsene einer als rechtsextremistisch eingestuften Partei – der AfD – ihre Stimme geben und Stimmung gegen alles Fremde und Andere machen.

Die drängenden Fragen sind: Warum greifen Bildungsprogramme nicht besser? Was müssen wir tun?

In den Diskussionen und Aktivitäten zu Extremismus- und Antisemitismusprävention durch Bildung fällt die Trägheit der Deutschdidaktik auf. Obwohl das Fach Deutsch in verschiedenen Veröffentlichungen als zentral für die Prävention von Antisemitismus hervorgehoben wird – durch Auswahl passender Lektüren (Kumar et al., 2022), Förderung sensibler Sprachfähigkeit (Binici, in Vorb.) oder Sprachkritik (Marx, 2013) – besteht hier eine spürbare Lücke. Diese Lücke möchte ich angesichts der Krise unserer Demokratie thematisieren – ohne in Alarmismus zu verfallen (Mau et al., 2021, S. 26). Mit dem Politikwissenschaftler Herfried Münkler sehe ich demokratische Systeme unter Druck: von außen durch Krieg in Europa, zwischen der Ukraine und Russland, sowie die wirtschaftlichen Expansionen durch China und globale Konzerne; von innen durch die fehlende Frustrationstoleranz ihrer Bürger:innen, die sich in Empörung und Enttäuschung Bahn bricht, aber nicht durch Engagement (Münkler, 2022, S. 177). Dass zunehmend die Rolle von durch KI gesteuerter Informationsweitergabe für demokratische Systeme zu reflektieren ist, legt Yuval Noah Harari eindrücklich dar (2024, S. 475).

In einem ersten Schritt werde ich mich mit Hilfe empirischer Studien der Frage zuwenden: Was wissen wir über „Antisemitismus und Deutschunterricht“ auf den Primar- und Sekundarstufen? Nach dieser Bestandsaufnahme setze ich mich mit Ansätzen der aktuellen und historischen Fachdidaktik auseinander: Woraus können wir schöpfen? Abschließend beleuchte ich die Konsequenzen für Lehren und Lernen, die sich ergeben, wenn eine antisemitismuskritische Bildung als integraler Bestandteil einer demokratiebildenden Deutschdidaktik verstanden wird.

Meine zugrundeliegende These lautet: Die Auseinandersetzung mit Antisemitismus als Aufgabe des Deutschunterrichts rückt das Politische als zentrale Dimension des Fachs in den Vordergrund. Diese Dimension erweitert das Handlungsspektrum von Lehrenden und Lernenden und kann wesentlich zur Demokratiebildung beitragen.

Bleibt noch zu klären, wie ich Antisemitismus und antisemitismuskritische Bildungsarbeit begrifflich fasse: Antisemitismus verstehe ich als eine spezifische Form gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Heitmeyer, 2002; Zick et al., 2019; Sahebi, 2024), die auf jahrhundertealten Ressentiments und

³ <https://uni-tuebingen.de/studium/studienangebot/ueberfachliche-kompetenzen/zertifikate/zertifikat-bildung-gegen-antisemitismus-und-antimuslimischen-rassismus/>; <https://www.uni-bamberg.de/babt/schlüsselkompetenzen/angebote-für-studierende/zertifikat-antisemitismuskritische-bildung/>; <https://www.ph-ludwigsburg.de/fakultaet-1/institut-fuer-sozialwissenschaften/geschichte/studium-und-lehre/studienprofil-antisemitismuskritische-bildungsarbeit/>; https://www.zfl.uni-kiel.de/de/workshops/Zertifikatkurs%20Antisemitismuskritische%20Bildung_web.pdf.

Vorurteilen basiert und sich zu einer antimodernen Welterklärungs- und Integrationsideologie verdichten kann. Zygmunt Bauman beschreibt Antisemitismus als eine Abwehr von vermeintlicher Ambivalenz und Unübersichtlichkeit der Moderne, wobei diese Unsicherheiten stereotyp auf Jüdinnen:Juden projiziert werden. Antisemitismus ist tief in unser Denken und Handeln eingeschrieben und existiert unabhängig von der realen Existenz oder dem Verhalten von Jüdinnen:Juden als „Gerrücht über die Juden“, wie es Adorno gefasst hat (Adorno, 2001, S. 200). Ihnen werden dabei machtvolle Eigenschaften zugeschrieben, die als Bedrohung interpretiert werden und Gewalt – bis hin zur Vernichtung – gegen sie rechtfertigen (Bauman, 1996, S. 86–89).

Wenn ich in diesem Zusammenhang von Bildungsangeboten spreche, möchte ich die kritische Dimension betonen, die unser persönliches Involviertsein in Relation zu unbekannten und tradierten Perspektiven setzt. Dabei geht es mir nicht um bloßstellende Entlarvungen, sondern vielmehr darum, Raum für eine reflektierte Auseinandersetzung zu schaffen – immer getragen von der freiheitlich-demokratischen Grundordnung des Grundgesetzes, die in Artikel 1 ihren Fixpunkt hat. Daher paraphriere ich die Aussagen aus Studien und verzichte auf längere Zitate, Bilder und Visualisierungen. Der Erziehungswissenschaftlerin Astrid Messerschmidt folgend habe ich ein besonderes Interesse an Lehrenden: Werden antisemitische Muster geäußert, können Pädagog:innen auf Verwandtschaften und Ähnlichkeiten im eigenen Denken, in eigenen Vorstellungen und daraus resultierenden Reaktionsmöglichkeiten stoßen und herausfordert werden (Messerschmidt, 2024, S. 5).

2 Wie gestaltet sich die Situation an den Schulen?

Was wissen wir über Deutschlehrkräfte und ihren Umgang mit Antisemitismus im Unterricht?

Dazu haben wir von Januar bis Mai dieses Jahres eine qualitative Studie mit Lehrkräften in zwei bayrischen Ballungszentren durchgeführt.⁴ Wir haben fünf Gruppendiskussionen mit Vertreter:innen aus allen Schularten initiiert und in vier Einzelinterviews mit Multiplikator:innen gesprochen: zwei mit staatlich eingesetzten Extremismusbeauftragten sowie zwei mit Referent:innen von „Meet a Jew“ – einem Projekt, das Begegnungen zwischen Schulklassen und Jüdinnen:Juden vermittelt. Um die Perspektive der Schüler:innen zu erfassen, greife ich auf Studien der Universitäten Köln und Bochum sowie auf Forschungsergebnisse und Beobachtungen der Münchner Projektgruppe LediZ zurück (Lernen mit digitalen Zeugnissen, <http://www.edu.lediz.lmu.de/wordpress/>).

In unserer Studie emergiert „Brisanz“ als wichtige Analysekategorie (Rüb, 2023, S. 58; Schambeck, 2024, S. 208): Die Lehrkräfte konzedieren, dass ihnen Antisemitismus – über alle Schularten hinweg – im Schulalltag begegnet und sie herausfordert. Die befragten Lehrkräfte verfügen über ein Problembeusstsein, gepaart mit und gespeist aus vielfältigen Alltagserfahrungen: In Gesprächen mit Schüler:innen tauchen nach dem 7. Oktober plakative Sprüche wie „Free Palestine from the River to the Sea“ auf; „gelegentlich“ zeigen Schüler:innen den Hitlergruß und das Schimpfwort „du Jude“ ist auf dem Pausenhof zu hören; jüdische Schüler:innen vertrauen Lehrkräften ihre Ängste an. Im Lehrer:innenzimmer erleben Lehrkräfte die Bagatellisierung der Vorfälle. Bei ihrem Gang durch das Schulhaus entdecken Pädagog:innen eingeritzte Hakenkreuze auf Schulbänken und ausradierte Israel-Flaggen auf Landkarten, wiederholt werden ihnen menschverachtende Posts aus Klassenchats gezeigt.

⁴ Die Studie wurde gemeinsam mit Ernst Hüttl und Michael Veeh im Rahmen des BMBF-Projektes DiSo SGW durchgeführt. Eine ausführliche Auswertung der Daten ist für 05/2025 in Planung.

Wie reagieren? Soll/muss/kann der Deutschunterricht zu einem Ort der Prävention, Aufklärung und Reflexion werden?

Aus den Gesprächen mit den Deutschlehrkräften lassen sich zwei argumentative Grundfiguren herausarbeiten, die eng mit dem oben skizzierten Geflecht aus Alltag, Gruppendynamik und Kommunikationslatenz im Mikrokosmos Schule verknüpft sind: „Ja, aber“-Argumentationen nehmen die Auseinandersetzung mit Antisemitismus als Aufgabe des Deutschunterrichts an. Im gleichen Atemzug wird die Zustimmung abgeschwächt, weil sich die befragten Lehrkräfte als unzureichend professionalisiert ansehen.

Sie benennen

- ihr fehlendes historisch-politisches und religiöses Wissen in Bezug auf den Nahostkonflikt;
- ihr mangelndes Wissen über die Aktivitäten von Schüler:innen auf Social Media;
- ihr unzureichendes Wissen darüber, wie sie die Emotionen der Schüler:innen regulieren können, die mit diesem Thema konfrontiert sind;
- die fehlende Unterstützung durch Schulleitungen vor Ort, insbesondere wenn sie ihr Vorgehen gegenüber Beschwerden von Eltern rechtfertigen müssen.

Argumentieren Lehrkräfte entlang der „Nein, aber“-Figur, so wird der Deutschunterricht nicht als geeigneter Ort für die Auseinandersetzung mit Antisemitismus verstanden. Einschränkend wird konzidiert, dass die Beschäftigung wichtig sei, aber an anderer Stelle zu erfolgen habe.

Sie thematisieren

- die Zuständigkeiten der Fächer Geschichte, politische Bildung und Religionslehre/Ethik, insbesondere für die Bearbeitung des Nahostkonflikts;
- die Förderung der Medienkompetenz ihrer Schüler:innen, damit diese ihr Verhalten auf Social Media kritisch reflektieren;
- die Notwendigkeit, Rassismus intensiver als Antisemitismus zu behandeln, da er gesellschaftlich relevanter sei;
- ihre persönliche Bereitschaft, sich über ihre Rechte als Staatsbürger in der Schule zu informieren und fortzubilden.

Ein weiterer Blick in die Daten gibt Aufschluss über die tiefer liegenden Gründe dieser Argumentationsfiguren. Entscheidend ist, wie die befragten Lehrkräfte „Schule“ verstehen. Lehrkräfte, die einer „Ja, aber“-Argumentation zuneigen, erleben Schule als Beziehungsraum, in dem sie pädagogisch wirken und Nähe zu ihren Schüler:innen aufbauen. Sie definieren sich – auch in weiterführenden Schulen – als Klassenlehrer:innen: Sie signalisieren Dialogbereitschaft, „auch wenn es hässlich wird“; sie möchten Sprechen und Zuhören stärken, um „ihre“ Schüler:innen nicht alleine zu lassen; sie sind bereit, die Aktivitäten ihrer Schüler:innen auf Social Media zu begleiten, auch wenn ihnen die Plattformen und ihre Funktionsweisen fremd sind.

Wenden sich Lehrkräfte einer „Nein, aber“-Argumentation zu, so geht damit ein Verständnis von Schule als Qualifizierungszentrum einher: Sie nehmen die Herausforderung an, dass Schule in der heutigen Gesellschaft erzieherische Aufgaben der Familie übernehmen muss. Somit möchten sie Sorge dafür tragen, dass Schüler:innen „ihren Platz in der Gesellschaft“ finden. Dienlich ist dafür ihr „Fachauftrag“, zu dem sie sich per Eid verpflichtet haben. Trotz ihrer eher distanzierten Haltung kann die Beschäftigung mit Antisemitismus auch einen „Sitz im Fach“ finden: Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufen können sich Lektüreeinheiten zum Nationalsozialismus vorstellen, die im Einklang mit dem Lehrplan stehen.

Die Ergebnisse unserer Studie zeigen, dass die unterschiedlichen Einschätzungen der Lehrkräfte zu einem argumentativen Patt führen, wodurch Antisemitismus im Deutschunterricht wenig bis kaum thematisiert wird. Diese Pattsituation sorgt für Stillstand. Die präventive Bildungsarbeit und inhaltliche Aufklärung – wie in den KMK-Empfehlungen niedergelegt – bleibt aus, die jüdische Perspektive wird oft vernachlässigt (Chernivsky & Lorenz, 2020; Bernstein & Diddens, 2021). Eine solche Haltung teilen die befragten Deutschlehrkräfte mit ihren Kolleg:innen aus der politischen Bildung: Auch diese Gruppe meidet komplexe Themen wie den Nahostkonflikt. Die Lehrkräfte fühlen sich in der Antisemitismusprävention didaktisch unsicher, verfügen über keine geeigneten Strategien und halten sich lediglich am Geländer des Beutelsbacher Konsenses fest (Wolf, 2021, S. 267).

Wenden wir uns nun den Schüler:innen zu: Was sagen sie? Inwiefern stimmen ihre Einschätzungen mit den Befunden der Lehrkräfte überein? Die Perspektiven der Lehrkräfte und Schüler:innen weisen große Schnittmengen auf. In einer aktuellen Interviewstudie zum schulischen Umgang mit Antisemitismus äußern Schüler:innen

- unklare Vorstellungen von Antisemitismus, den sie häufig als „Unterform des Rassismus“ verstehen;
- die Forderung, Antisemitismus in der Schule konsequent zu bestrafen;
- das Thema ausschließlich im Geschichtsunterricht im Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus behandelt zu haben;
- unterschiedliche Erfahrungen: Für einige spielt Antisemitismus eine marginale Rolle, während er für andere im Schulalltag und/oder online ein Problem darstellt (Kirchhof et al., 2024, S. 80–81).

Beobachtungen, die wir im Rahmen des Münchner Projektes LediZ (Lernen mit digitalen Zeugnissen) gemacht haben, vervollständigen dieses Bild. In unserer Bildungsarbeit mit Schüler:innen wird ihr Interesse an diesem Thema greifbar. Häufig gestellte Fragen, die sie an das interaktive Zeugnis eines Holocaust-Überlebenden richten, kreisen um das Thema Antisemitismus; Schüler:innen fragen v. a. nach dem Umgang mit diesem Phänomen in der Bundesrepublik Deutschland: „Hat Deutschland ein Problem mit Antisemitismus?“ (Ballis et al., 2021). Von der Antwort erhoffen sie sich – so mehrfach in Befragungen geäußert – eine Einschätzung und Orientierung eines „kompetenten und lebenserfahrenen Menschen“.

Aber woher beziehen Jugendliche ihre Informationen, wenn das Thema im Unterricht quer über alle Fächer hinweg kaum behandelt wird? Und damit verbunden: Was passiert eigentlich online, v. a. auf Social Media? Die von uns befragten Lehrkräfte sind sich bewusst, dass ihre Verwendung von Social Media anderen Gepflogenheiten folgt als die ihrer Schüler:innen. Aus den Daten lässt sich eine weitere Analysekategorie extrahieren, die ich als „reflektierte Überforderung“ bezeichnen möchte.

Den Lehrkräften ist die mediale Kluft zwischen ihren Schüler:innen und ihnen selbst bewusst und sie gestehen ein, dass sie sich mit der Thematik online befassen müssten, während sie gleichzeitig vor der hybriden Komplexität kapitulieren. Dass Menschen, die nicht zuletzt an Hochschulen und Universitäten immer noch im Stile des Gutenberg-Zeitalters sozialisiert worden sind und darin oft verhaftet bleiben, diese Aufgabe als groß, unübersichtlich und komplex erachten, ist nachvollziehbar und erkläbar – insbesondere eingedenk der Logiken hybrider Meinungsbildungsprozesse, in denen sowohl digitale als auch analoge Dynamiken und Kommunikationsmuster miteinander verflochten sind.

Mit Blick auf Antisemitismus greift postdigitale Verschränkung, indem seit Jahrhunderten tradierte antisemitische Motive online wieder auftauchen, variantenreich zusammengesetzt werden und zu entschlüsseln sind. Diese sind u. a.:

- Othering: Jüdinnen:Judens werden als das „Andere“ dargestellt, als Fremde, die nicht zur Gemeinschaft gehören.
- Lebensfeindlichkeit: Sie werden beschuldigt, Kinder zu morden, zu vergiften oder Blut zu saugen, als Teil einer zerstörerischen Agenda.
- Macht- und Geldgier: Jüdinnen:Judens wird unterstellt, unrechtmäßig nach Macht und Reichtum zu streben, indem sie rauben und die Weltwirtschaft kontrollieren.
- Subversion: Es wird ihnen zugeschrieben, dass sie heimlich agieren, sie werden als hinterhältig bezeichnet.
- Internationalismus: Jüdinnen:Judens werden beschuldigt, sich international zu organisieren, um die Nationen zu schwächen und die Gesellschaften zu destabilisieren.
- Die „guten Jüdinnen:Judens“: Nur eine geringe Anzahl an Jüdinnen:Judens widerspricht diesen Narrativen und setzt sich für Aufklärung und Veränderung ein, während die Mehrheit als feindselig dargestellt wird (Schnabel, 2024, S. 32).

Seit dem 7. Oktober wird dieser Motivkomplex verstärkt auf Israel angewendet und vielfach geteilt und mit Likes versehen. Dass sich Antisemitismus im Internet normalisiert und intensiviert hat, ist keine neue Erkenntnis (Schwarz-Friesel, 2022). Die Verbreitung antisemitischer Inhalte wird aber durch die Struktur von Social Media in erheblichem Maße verstärkt. Ein wichtiger Aspekt sind die sogenannten „Rabbit-Hole“-Mechanismen, die durch die algorithmische Ausspielung neuer Inhalte entstehen. Dies kann dazu führen, dass bei empfänglichen Personen eine „algorithmische Radikalisierung“ eintritt. Darüber hinaus trägt auch der Trend- und Influencer:innen-Fokus dazu bei, dass antisemitische Inhalte vorgeschlagen werden. Eine subtile, aber äußerst wirkungsvolle Plattform bei der Verbreitung fragwürdiger Inhalte sind „Let's Plays“ – Videospielübertragungen von bekannten Gamer:innen. Einige dieser Streamer:innen nutzen ihre Reichweite, um Bemerkungen zu aktuellen Ereignissen zu machen. In Kommentarbereichen dieser Streams werden „Witze“ über Jüdinnen:Judens dann weitergesponnen, bis die Grenze zwischen provokanter Grenzüberschreitung und tatsächlicher Agitation zunehmend verschwimmt (Schnabel, 2024, S. 32–33) – das Provokative wird sagbar, der Tabubruch wird teilbar.

In den deutschsprachigen Ländern gibt es bisher nur wenige wissenschaftliche Studien darüber, wie junge Menschen auf Antisemitismus in den sozialen Medien reagieren. Die Untersuchung von Monika Hübscher stellt in dieser Hinsicht einen wichtigen Meilenstein dar: Ihre Analysen legen offen, dass viele der von ihr befragten Menschen im Alter von 17 bis 26 Jahren Schwierigkeiten haben, Antisemitismus und seine Motive auf Social Media zu erkennen. Auch wenn sie sich explizit gegen Antisemitismus aussprechen und in der Schule das Thema Verschwörungstheorien bearbeitet haben, ist es einer Mehrzahl nicht möglich, antisemitische Codes, auch „hidden codes“, wahrzunehmen, geschweige denn zu entschlüsseln. Gleichzeitig wird deutlich, dass den Befragten die Funktionsweise der Plattformen vertraut ist; demzufolge verfügen sie über Strategien, um online auf Posts zu reagieren. Im Hinblick auf antisemitische Inhalte erwähnen die Befragten die Möglichkeit, Content zu melden, Nutzer:innen zu blockieren, Kommentare zu löschen oder mit Gegenrede zu reagieren. Besonders die Gegenrede wird von einigen kritisch gesehen, da sie problematischen Inhalten zusätzliche Aufmerksamkeit verleihen könnte (Hübscher, 2024, S. 28–32).

In den Aussagen zeigt sich die Kluft zwischen den Erfahrungen junger Menschen und denen der Deutschlehrkräfte, wenn es um Antisemitismus im Netz geht: Zwar sind sich die Lehrkräfte der Problematik bewusst, doch die meisten bleiben unsicher und nahezu paralysiert am Eingang des Korridors zur Welt ihrer Schüler:innen stehen. Währenddessen navigieren einige Jugendliche bereits durch ein komplexes Netz von (Fehl-)Informationen, die in der schulischen Praxis kaum Beachtung finden, wodurch die – zugegebenermaßen – kleine Chance der Korrektur vertan wird.

3 Woraus können wir schöpfen? Aktuelle Konzepte und Traditionslinien der Fachdidaktik Deutsch

Welche Antworten kann die Fachdidaktik Deutsch auf die von den Lehrkräften „gefühlte Brisanz“ und „reflektierte Überforderung“ im Zusammenspiel mit den Interessen und medialen Praktiken ihrer Schüler:innen geben?

Wie ich bereits eingangs erwähnt habe, bleibt es im aktuellen Diskurs um eine antisemitismuskritische Bildung in unserer Community relativ still. Diese Stille hat eine gewisse Tradition: Es gibt nur wenige fachbezogene Publikationen, die Antisemitismus im Deutschunterricht explizit thematisieren (Heuer, 2015; Thurn, 2015; Böhm & Gätje, 2023). Dies schließt allerdings nicht aus, dass für viele Debatten um den Deutschunterricht zwischen 1945 und 2000 die Auseinandersetzung mit der NS-Diktatur prägend gewesen ist (Josting, 2021; Dawidowski, 2024). Selbstkritisch ist hier die Frage zu stellen, inwieweit die Fokussierung auf die NS-Zeit unseren Blick verstellt hat, weil wir uns – wie Max Czollek pointiert formuliert – im Versöhnungstheater „gemütlich“ eingerichtet haben (Czollek, 2023): im Westen an der Schuld der Täter:innengeneration abarbeitend, im Osten den Kampf gegen den Antifaschismus fest im Blick.

Als Vertreterin eines Ansatzes von Holocaust Education, geboren 1969, sozialisiert in der Bundesrepublik Deutschland, Enkelkind der Täter:innengeneration, begegnen mir solche Einwände immer wieder. Kritisiert wird, dass zu viel Hoffnung auf Begegnungen mit Jüdinnen:Judern, auch Überlebenden des Holocaust, gesetzt werde, die immer wieder zurück in die NS-Zeit führten. Diese Schwerpunktsetzung könnte bewirken, dass die aktuelle Ausbreitung des Antisemitismus sowie die Bedürfnisse der Lernenden in einer postnationalsozialistischen, postmigrantischen, postdigitalen Gesellschaft in den Hintergrund gedrängt werden; dadurch dominiere ein einseitiger, täter:innenbezogener Blick der Mehrheitsgesellschaft (Rajal, 2018; Özyürek, 2023).

Wie wichtig solche Anfragen an uns sind, habe ich mir selbstkritisch einzustehen, wenn ich über meine erste Einschätzung der Videobotschaft des Bundeswirtschaftsministers Robert Habeck zum 7. Oktober nachdenke. Seine knapp zehnminütige „Rede zu Israel und Antisemitismus“ (01.11.2024) fand ich ernsthaft, wichtig und differenziert, mit Blick auf die Situation der Jüdinnen:Judern in Deutschland und meiner Kolleg:innen und Freund:innen in Israel. Was ich nicht mehr mit kritischen Ohren gehört habe, waren seine Ausführungen zu Antisemitismus und Muslim:innen in Deutschland, die er zu einer eigenen Gruppe machte, die sich gegen Antisemitismus auszusprechen habe – sonst verwirke sie ihren Anspruch auf Schutz vor rechtsextrem Gewalt (<https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Downloads/M-O/manuskripte-habeck-ueber-israel-und-antisemitismus-de.pdf?blob=publicationFile&v=4>). Zwar ist die Verschiebung der Debatte von Antisemitismus über Migration hin zu Extremismus nicht neu und wurde bereits differenziert statistisch aufgearbeitet (Sahebi, 2024, S. 218), sodass Antisemitismus nicht auf ein spezifisches gesellschaftliches Milieu reduziert werden kann. Eine vom Mediendienst Integration (2023, S. 9) in Auftrag gegebene Studie legt zudem nahe, dass antisemitische Denkmuster bei Muslim:innen in Deutschland weniger durch religiöse Überzeu-

gungen als vielmehr durch konservativ-autoritäre Einstellungen geprägt sind. Dennoch werden Begriffe wie „importierter Antisemitismus“ pauschal und leichtfertig – auch von mir – auf bestimmte Gruppen projiziert und somit tradiert.

Gegen solche gelernten Fehlannahmen helfen Forschungsbemühungen, die sich der Annäherung von migrantischen und jüdischen sowie muslimischen und jüdischen Perspektiven widmen und diese mit An-Fragen an die (Mehrheits-)Gesellschaft verbinden (Ulfat & Mattern, 2024). Ein Beispiel für eine solche Initiative ist das sich entwickelnde Aktionsnetzwerk, das eng mit dem Germanistenverband sowie weiteren Institutionen verknüpft ist. Ziel ist es, die „Paderborner Erklärung“ (Plien, 2022) umzusetzen, die den Deutschunterricht als Ort der Erinnerung an den Holocaust sowie an andere Genozide versteht. Überdies ist auf das an der Universität Leipzig gegründete Netzwerk „Teaching and Learning about the Holocaust: Migration Pedagogical and Postcolonial Perspectives in the Field of German as a Foreign Language“ hinzuweisen. Die Initiatorinnen Christine Becker und Nina Simon zielen auf eine Erweiterung der Perspektiven angesichts veränderter gesellschaftlicher Realitäten ab und stärken den internationalen Austausch (https://www.philol.uni-leipzig.de/fileadmin/Fakultät_Philosophie/Herderinstitut/Dokumente/Aktuelles/2024-10-23_Veranstaltungsreihe Lehren_und_Lernen_über_den_Holocaust.pdf). In dieser Argumentationslinie lassen sich auch Ansätze einer „rassismuskritischen Fach- und Deutschdidaktik“ verorten, die darauf abzielen, machtkritische Fragen im Unterricht an Schule und Hochschule zu verhandeln. Ein solcher Ansatz ist bestrebt, Schüler:innen darin zu stärken, rassismusrelevante Inhalte in verschiedenen Medien zu erkennen und kritisch zu analysieren. Dabei sollen sie die Mechanismen von Differenzkonstruktionen verstehen und deren Auswirkungen auf Betroffene sowie die Gesellschaft reflektieren. Zentral ist die Sensibilisierung für die eigene rassismusgeprägte Sozialisation, um verinnerlichte Denk- und Verhaltensmuster zu hinterfragen und zu transformieren. Lehrkräfte sind aufgefordert, ihre eigene Verstrickung in gesellschaftliche Machtverhältnisse zu erkennen, um eine rassismussensible Haltung gegenüber Schüler:innen, Eltern und Kolleg:innen zu entwickeln. Es gilt, Räume für einen vorurteilsbewussten Umgang mit Rassismuserfahrungen zu schaffen. Dabei besteht jedoch die ständige Gefahr, dass rassismuskritische Ansätze unbeabsichtigt Differenzen (re)produzieren (Fereidooni & Simon, 2020).

Weitere theoretische Ansätze aus den Postcolonial Studies, teils in Verbindung mit der Denkfigur der „Multidirektionalen Erinnerung“ (Rothberg, 2021), beleben den fachlichen Diskurs, indem sie die komplexen Überschneidungen verschiedener Ausgrenzungserfahrungen und Machtverhältnisse durch eine intersektionale Perspektive beleuchten (Kißling 2020; Becker & Kofer, 2022; Kißling & Pavlik, 2022; Rösch, 2022a; 2022b; Simon 2022; Thielking et al., 2023; Kanning in Vorb.). Von solchen Perspektiverweiterungen profitiert auch die Auseinandersetzung mit Antisemitismus. Dabei gilt es, Antisemitismus weder gegen Rassismus und andere Formen von Menschenfeindlichkeit auszuspielen noch der Logik eines „Nullsummen-Denkens“ und damit verbundenen Opferkonkurrenzen Vorschub zu leisten (Rothberg, 2021, S. 44).

Auf der Grundlage dieser Ansätze und meiner eigenen Standortgebundenheit habe ich unsere Fachtradition befragt. Bei der Lektüre historischer Dokumente nehme ich eine Spur des Symposiums in Wien auf, die Matthias Kepser und Sabine Zelger (2025) sowie Werner Wintersteiner (2023) gelegt haben und die mich zu einem seiner Initiatoren – Hubert Ivo – geführt hat. In seinen Schriften, Interviews und ausführlich in seiner Biographie „Nach 1945 Deutsch unterrichten“ (2002) hat der Frankfurter Professor den Begriff des Politischen als Fixpunkt seines Denkens und Handelns ausgemacht: Als Vertreter der sog. Flakhelfer-Generation, die noch kurz vor Kriegsende eingezogen worden ist, studierte er nach dem Krieg und trat in den Schuldienst ein. In den 1960er-Jahren teilte er das Unbe-

hagen an der restaurativen Adenauer-Ära und engagierte sich für eine Reform des Deutschunterrichts und der Ausbildung von Lehrkräften (Schlotthaus & Stückrath, 2004).

In seiner Biographie schildert Hubert Ivo, wie ihn Selbstbefragungen zur Einsicht führten, dass die „Wendung zur politischen Wahrheit“ in seinem Leben untrennbar mit der Auseinandersetzung mit dem nationalsozialistischen Regime verbunden war. Diese politische Dimension prägte maßgeblich sein Verständnis und seine Ausübung des Lehrerberufs. Ivo reflektiert eingehend darüber, wie das Politische in den Lehrinhalten und -methoden zum Ausdruck kommt, um unterrichtliche Prozesse zu bewerten und institutionelle Veränderungen anzustoßen (Ivo, 2002, S. 248).

Mit seinen Ideen rückt Hubert Ivo in die Nähe von Hannah Arendt, die das Politische als eine Praxis beschrieben hat, die auf der Pluralität der Menschen basiert. Diese Pluralität umfasst sowohl die Gleichheit in der gemeinsamen Menschlichkeit als auch die Verschiedenheit in der individuellen Einzigartigkeit, die den Kern des Politischen bildet. Arendt betont, dass politisches Handeln erst durch die aktive Nutzung dieser Pluralität im öffentlichen Raum zu Freiheit führt. Es ist die Sprache, die bei Arendt darüber entscheidet, ob und wie eine Gesellschaft ihren gemeinsamen Raum stiftet und gestaltet. Sprache ermöglicht das Konzept der „Natalität“ – die Fähigkeit des Menschen, stets neue Anfänge zu setzen. Politisches Handeln bestehe demnach auch in der Schaffung von Neuem, das bestehende Strukturen durchbrechen kann (Arendt 2020, S. 18; Gloe & Oeftering, 2020).

Mein Nachdenken darüber, wie Gemeinschaft in Verschiedenheit angesichts der gegenwärtigen Krise unserer Demokratie gelingen kann, führt unweigerlich zu der Frage: Was können wir aus der Geschichte unseres Fachs lernen? Und wie lassen sich diese historischen Erkenntnisse mit aktuellen Ansätzen verknüpfen, um auf Herausforderungen unserer Zeit zu reagieren?

Einige historische wie auch aktuelle Ansätze der Fachdidaktik heben das Politische hervor, indem sie die Gegenwart als verbesserungswürdig erkennen und auf Reformen abzielen. Ihr verbindendes Merkmal sind – bei aller Verschiedenheit – biographische Zugänge und machtkritische Perspektiven, die Fragen nach Sichtbarkeit, Teilhabe und Ressourcen gesellschaftlicher Gruppen verhandeln – insbesondere im Kontext eines Wandels des nationalen Selbstverständnisses, sowohl nach 1945 als auch in der Gegenwart. Damit bieten sich Möglichkeiten, Rassismus- und Antisemitismuskritik gemeinsam zu thematisieren, die nicht allein auf historische Ereignisse beschränkt bleiben. Vielmehr lassen sich migrationsgesellschaftliche Perspektiven in den Alltag integrieren (Arnold & König, 2023, S. 16–17). Eine solche Sichtweise findet u. a. Anschluss an die Wahrnehmung von Lehrkräften und Schüler:innen, die Antisemitismus und Rassismus als miteinander verknüpfte Phänomene betrachten, wobei die NS-Zeit nach wie vor einen zentralen Bezugspunkt bildet.

Entscheidend erscheint mir in der Verbindung dieser Perspektiven, dass wir sie einerseits zur Kenntnis nehmen und andererseits auf ihre zugrunde liegende, sich durchaus unterscheidende Intention befragen (Rothberg, 2021, S. 36–37): Geht es um Konkurrenz, Solidarität und/oder um Verständnis?

Mit der Wendung hin zum Politischen lassen sich Schnittstellen schaffen, um Antisemitismus und andere Formen von Menschenfeindlichkeit in der Fachdidaktik und im Deutschunterricht nachhaltig zu integrieren. Dennoch haben wir bislang kaum Routinen entwickelt, Antisemitismus als spezifische Form der Menschenfeindlichkeit gezielt entgegenzutreten und eine langfristige Auseinandersetzung zu fördern. Wie oft bin ich selbst zurückgeschreckt, mache immer wieder Fehler und bin um Antworten verlegen, wenn Kolleg:innen mich fragen, ob das nicht eine Aufgabe der politischen Bildung sei.

Unsere Trägheit entspringt einem institutionellen und emotionalen Schutzreflex des „Wir sind nicht zuständig“, der erklärt, warum unsere Stimmen im aktuellen Diskurs fehlen. Die Erfahrungen der letzten Jahre haben mir gezeigt, dass die Auseinandersetzung mit Antisemitismus eine klare politische Haltung von Lehrenden und Lernenden an Schule und Hochschule erfordert. Denn hier gibt es tatsächlich keine Wahl: Entweder stellt man sich aktiv gegen Antisemitismus einschließlich anderer Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit oder man unterlässt es und trägt damit zur Reproduktion tradierter Denkmuster und Strukturen bei (Biskamp, 2021, S. 432).

4 Epilog

Welche Konsequenzen ergeben sich also für das Lehren und Lernen? Zunächst werde ich fachlich übergreifende Ansätze der antisemitismuskritischen Bildung skizzieren, um diese anschließend vor dem Hintergrund der Krise unserer Demokratie zu spezifizieren.

Fachliche Verankerung entlang überfachlicher antisemitismuskritischer Bildung

Am Ende vieler fachdidaktischer Publikationen und pädagogischer Handreichungen begegnet man einer Liste von Maßnahmen für eine überfachliche, antisemitismuskritische Bildungsarbeit. Nachfolgend sind einige dieser Empfehlungen abgedruckt. Solche Listen schließen in der Regel die Darstellung des Themas ab und bieten eine Orientierung für das Handeln von Lehrkräften und Multiplikator:innen, wobei sie eine Art Wiederherstellung der Ordnung darstellen:

- Unterstützung der Lehrkräfte in allen Phasen,
- Einbeziehung der Betroffenenperspektive,
- unabhängige Behandlung von Judentum und Antisemitismus,
- historische Bildung und Sensibilisierung für Holocaust-Leugnung auf Social Media,
- Förderung von Empathie durch individuelle Schicksale,
- Einsatz inter- und transkultureller sowie intersektionaler Ansätze,
- kritische Überprüfung von Unterrichtsmaterialien,
- Schaffung sicherer und inklusiver Dialogräume,
- Einbindung außerschulischer Lernorte,
- Förderung kritischer Selbstreflexion (Salzborn et al. 2019; Firsova & Wolf, 2020; Grimm & Müller, 2021; Kumar et al., 2022; Bernstein et al., 2022; Salzmann et al., o. D.).

An dieser Stelle könnte ein Schlussstrich gezogen werden, indem das Fachliche durch das Überfachliche weiter konkretisiert wird und das Überfachliche im Fachlichen integriert ist – was uns zurückführt zu den Querschnittsaufgaben, die den Ausgangspunkt der hier niedergelegten Überlegungen markieren.

Allerdings wandern meine Gedanken noch einmal zu den befragten Lehrkräften und ihren Schüler:innen, zu jungen und etablierten Kolleg:innen, die mich in den letzten Jahren inspiriert, begleitet und geprägt haben. Helfen diese Listen, das argumentative Patt des „Ja, aber“ bzw. „Nein, aber“ aufzulösen? Und helfen diese Listen, den fachdidaktischen Schutzreflex des „Wir sind nicht zuständig“ zu überwinden?

Am Beispiel der Auseinandersetzung mit Antisemitismus wird die inhärente Problematik von Querschnittsaufgaben offensichtlich – Aufgaben bleiben ausgespart, die per Definition nicht durch einzelne Unterrichtsfächer abgedeckt werden können, aber wichtige und aktuelle Themen aufgreifen (Bie-

ber, 2016). In gebotener Kürze sei an die „Weiteren Unterrichtsinhalte und Themen“ für allgemeinbildende Schulen der KMK erinnert, wiederum in Form einer Liste:

Antisemitismus – Berufliche Orientierung – Bildung für nachhaltige Entwicklung – Demokratiebildung – Europabildung – Gesundheitserziehung – Holocaust und Nationalsozialismus – Interkulturelle Bildung – Jüdische Geschichte, Religion und Kultur – Kulturelle Bildung – Medienbildung – Menschenrechtsbildung – Sinti und Roma – Verkehrserziehung – Wirtschaftliche Bildung und Verbraucherbildung (<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen.html>). Es hat Methode, diese Liste aufzulösen und die darin enthaltenen Themen und Inhalte in Beziehung zueinander zu setzen. Ein Blick auf Hubert Ivos Biographie verdeutlicht dies: Während er „lebens-, fach- und politikgeschichtliche Verschränkungen“ aus seinen Erfahrungen heraus rekonstruierte, etabliert sich in der aktuellen diskriminierungskritischen Theoriebildung der sog. **Verflechtungsansatz** (Barad, 2012; Haraway, 2018; Henke & Vanassche, 2020; Rajanayagam, 2024). Dieser Ansatz erlaubt es, die wechselseitige Konstitution sozialer, historischer und materieller Prozesse zu analysieren, indem er deren räumliche, zeitliche und diskursive Verknüpfungen sichtbar macht. Er überwindet additive Kategorisierungen und erfasst Machtverhältnisse, epistemische Rahmungen und materielle Agentien als miteinander verschränkte Dynamiken.

Erste Skizzen einer „demokratiebildenden Deutschdidaktik“

Die Ergebnisse der Mitte-Studie (Berghan & Zick, 2019) verdeutlichen, dass Menschen mit antisemitischen Einstellungen das demokratische System kritischer bewerten, seltener für Gleichberechtigung eintreten und die Würde aller eher nicht anerkennen. Es ist daher sinnvoll, Antisemitismus auch im Kontext anderer Formen von Menschenfeindlichkeit zu verorten und den Deutschunterricht stärker mit Demokratiebildung zu verknüpfen. Diese Notwendigkeit spiegelt sich in der Entscheidung der Kultusministerkonferenz wider, den Begriff „Demokratieerziehung“ in ihrer Liste der Querschnittsthemen durch „Demokratiebildung“ zu ersetzen. In einer begleitenden Stellungnahme (2024, S. 38) betont die Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK die Bedeutung eines reflektierten Umgangs mit Antisemitismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und unterstreicht die zentrale Rolle des Deutschunterrichts im Rahmen eines fächerübergreifenden Ansatzes.

Diese Querschnittsthemen verknüpfe ich mit unserer Fachtradition und lasse Bezüge zu weiteren Fächern und Didaktiken (Geschichte, politische Bildung, Ethik, Religion) aufscheinen. Verwoben werden zudem die Erkenntnisse aus den skizzierten empirischen Studien. Die so emergierende „demokratiebildende Deutschdidaktik“, wie ich sie tastend nennen möchte, bietet Gelegenheit, über eine Gesamtperspektive unserer Disziplin nachzudenken, die uns verloren gegangen ist und die – wie Werner Wintersteiner auf dem Symposium im Wien bemerkte – „von vielen vielleicht auch gar nicht vermisst wird“ (Wintersteiner, 2023, S. 40).

Ausgangspunkt solcher Überlegungen ist die Notwendigkeit einer „großen Geste“, um auf die existenziellen Herausforderungen unserer Zeit zu reagieren. Auch wenn umfassende Konzepte oft auf Widerstand, Skepsis und Protest stoßen, möchte ich dennoch auf ihre Potenziale angesichts der multiplen Krisenerfahrung hinweisen. Diese Geste bringt die Verantwortung mit sich, gewendet auf unsere Disziplin, sich aktiv mit dem Kontroversen in der Kontroverse auseinanderzusetzen (Drerup, 2021, S. 17). Hier können wir viel von der politischen Bildung lernen, die Kontroversität als unverzichtbares didaktisches Prinzip verankert. Zwar sind Themen und Fragen nicht von Natur aus kontrovers, sondern werden es erst durch den jeweiligen Kontext; dennoch müssen strittige und falsche Äußerungen in der Schule kritisch hinterfragt und korrigiert werden. Zu solchen Themen, die Iris

Kruse und Julian Kanning als „schwere Themen“ bezeichnen (Kruse & Kanning, 2023, S. 23), gehören Antisemitismus und andere Formen von Menschenfeindlichkeit; diese sind eng mit ideologischen und autoritären Denkmustern verknüpft – unabhängig von Religion oder Migrationsbiografie.

Für Lehren und Lernen bedarf es einer umfassenden Strategie, einer großen Geste (Arnold et al., 2024; Sahebi, 2024, S. 227), die einer weiteren Spaltung der Gesellschaft entgegenwirkt und uns in divergentem Denken schult. In diesem Sinne erweitern wir die Vorstellungen von Schule als „Beziehungsraum“ oder „Qualifizierungszentrum“, wie von Lehrkräften beschrieben, hin zu einem „Diskurslabor“, in dem ein streitbarer Dialog geführt und (Selbst-)Reflexion gefördert wird. Hier werden Experimente durchgeführt und Wissensformen exploriert, die sowohl der Tradition verpflichtet als auch zukunftsgerichtet und immer lösungsorientiert sind, wohl wissend, keine endgültigen Antworten geben zu können. Über dem Eingang dieses Labors könnte Artikel 1 des Grundgesetzes stehen – als ethischer Kompass für die Tätigkeiten und Studien an diesem Ort. Es wäre ein geeigneter Raum, um Fälle wie denjenigen aus einer Grundschule zu reflektieren, von dem ein von uns interviewter Extremismusbeauftragter berichtet hat: Auf der Weltkarte wurde die israelische Flagge herausgekratzt, während unter der palästinensischen „Free Palestine“ stand. Die Lehrkraft entschied sich dafür, die gesamte Flaggenreihe unter der Weltkarte abzuschneiden – anstatt den Vorfall gemeinsam mit Schüler:innen aufzuarbeiten.

Solche Situationen unterstreichen die Dringlichkeit, bereits in der Grundschule eine kritische Auseinandersetzung mit Themen anzustoßen, die zum Nachdenken über die Verfasstheit der Demokratie anregt und – im Sinne Hannah Arendts – das gesellschaftliche Miteinander stärkt. Diese kleine Szene birgt zudem den Hinweis in sich, dass nur in Kooperation und Zusammenarbeit tragfähige Lösungen gefunden werden können. Besonders sind wir auf Erfahrung und Kompetenz engagierter Menschen, junger Wissenschaftler:innen und etablierter Kolleg:innen angewiesen und in der Pflicht, Lehrkräften, Multiplikator:innen, Studierenden und Schüler:innen aufmerksam zuzuhören.

Die Fachdidaktik Deutsch kann zwar nicht die gesamte Welt verändern, leistet jedoch einen wertvollen Beitrag, indem sie „kleine Gesten“ in den Fokus rückt – Gesten, die das Gegenüber in seinem Eigensinn ernst nehmen und Veränderungen in überschaubaren Schritten anstreben. Dabei sollten wir uns an Hubert Ivos grundlegender Einsicht orientieren: „Alles, was geschieht, betrifft auch dich!“ (Ivo, 2002, S. 497). Diese Aussage betont die politische Verantwortung im Lehramt und gibt unserem fachlichen Handeln eine klare Richtung (Nassehi, 2024, S. 227). In Seminaren, Fortbildungen und im Unterricht gilt es, Routinen zu entwickeln, die helfen, menschenverachtende Sprache und plakative Etikettierungen zu erkennen, Informationen kritisch zu analysieren und in Texten die Veränderbarkeit der Welt erfahrbar zu machen. Die Verbindung von Sprechen und Zuhören spielt dabei eine zentrale Rolle, denn sie fördert nicht nur den Dialog untereinander und das Gespräch miteinander, sondern erfordert auch die (Weiter-)Entwicklung von Mechanismen zur Selbstkorrektur – unverzichtbare Fähigkeiten in Zeiten der KI-Revolution (Harari, 2024, S. 295). Solche Mechanismen sind notwendig, um den Wahrheitsgehalt von Informationen kontextsensibel „verhandeln“ zu können, bilden doch Informationen die Grundlage der politischen Willensbildung in einer Demokratie (Münkler, 2022, S. 81). Halten wir an einer deliberativen Demokratietheorie fest, dann sind liberale Demokratien auf Bildungsprozesse angewiesen, die Bürger:innen zu informierter Partizipation und selbstbestimmter Mitgestaltung befähigen. Zur Förderung dafür nötiger Kompetenzen bieten sich Konzepte an, die an der Schnittstelle von sprachlicher, medialer, ästhetischer und politischer Bildung angesiedelt sind. Solche Ansätze sind über Jahrzehnte hinweg in der Deutschdidaktik entwickelt und kontinuierlich weitergeführt worden (Wintersteiner et al., 2015; Rösch, 2017; Kretschmann, 2022;

Kruse & Kanning, 2023; Weiser-Zurmühlen et al., 2023; Böhm & Gätje, 2023, 2024; Bjegač, 2024; Freudenberg & Josting, 2024; Philipp, 2024).

Auf diesen Konzepten und Überlegungen basieren aktuelle Initiativen, die sich intensiv mit Antisemitismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit sowohl für als auch über den Deutschunterricht hinaus auseinandersetzen. An der LMU München entwickeln transdisziplinäre Projektgruppen theoretische und praktische Ansätze, um diese Themen nachhaltig zu bearbeiten. Im Rahmen des Verbundprojekts DiSo SGW (<https://www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/forschung/forschungsprojekte/disosgw/>) ist das frei zugängliche Onlineangebot „Antisemitismuskritische Bildung im Deutschunterricht“ speziell für die Lehrkräftefortbildung erstellt worden (<https://moodle.lmu.de/course/view.php?id=29053>). Es verbindet kanonisch gewordene Texte wie das Tagebuch der Anne Frank mit Begriffsklärungen und Funktionsmechanismen von Social Media, um historische und aktuelle Erscheinungsformen zusammenzuführen. Solchermaßen wird ein Bewusstsein dafür geschaffen, wie sich Antisemitismus in unterschiedlichen Kontexten – einschließlich digitaler Medien – äußert und wie wir ihm präventiv, reflektiert und kritisch entgegentreten können.

Aus dieser Initiative ist das Projekt „virTUAL RealiTy LErnlandschaft“, kurz „Turtle“ (<https://turtle-vr.de>), hervorgegangen, das sich verschiedenen Formen von Diskriminierung widmet und das Potenzial von Virtual Reality (VR) für eine ganzheitliche, medienkritische Bildung erschließt. Durch den gezielten Einsatz von Storytelling eröffnet „Turtle“ neue Perspektiven, indem es Erzählungen nutzt, um Lernende und Lehrende aktiv einzubinden. Anstatt sich auf die Analyse oder bloße Beschreibung von Antisemitismus und anderen Formen von Menschenfeindlichkeit zu beschränken, regt das Projekt dazu an, Gestaltungsräume zu erforschen, persönliche Haltungen kritisch zu hinterfragen und (visionäre) Erzählungen für ein friedliches Miteinander zu entwickeln.

Alle diese großen und kleinen Gesten zielen auf reflexive Mündigkeit, die – Adorno folgend – die Fähigkeit einschließt, soziale Verhältnisse kritisch zu hinterfragen und Widerstand zu leisten, ohne sich gänzlich aus gesellschaftlichen Bedingungen zu lösen (Adorno, 1982/1968; Blasche, 2021; Müller, 2021; Mecheril, 2023): „Die einzige wahrhafte Kraft gegen das Prinzip Auschwitz wäre Autonomie [...]; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno, 1982/1968, S. 125). Diese Mündigkeit gründet in Menschlichkeit und realisiert sich im gemeinsamen sozialen Handeln. In Bildungsprozessen müssen demokratische Prinzipien mitsamt ihren Widersprüchen erfahrbar gemacht werden, anstatt sie lediglich abstrakt zu vermitteln oder zu vermeiden (Berghan, 2020, S. 77). Gleichwohl bleibt das Paradoxon bestehen, dass wir lernen müssen, mit Antisemitismus und anderen Formen von Menschenfeindlichkeit umzugehen, da sie nie vollständig verschwinden werden (Nassehi, 2024, S. 129).

Im Sinne einer so akzentuierten demokratiebildenden Deutschdidaktik befähigen wir uns, gesellschaftliche Herausforderungen bewusst anzunehmen und die damit verbundene Unruhe als produktiven Zugang zu verstehen (Haraway, 2018, S. 13). Das Netz, das wir dabei mit großen und kleinen Gesten gemeinsam knüpfen, verleiht uns Sicherheit im Umgang mit Kontroversen, Neuem und Unbekanntem.

Vor diesem Hintergrund beantworte ich die Frage: „Ja, aber ist antisemitismuskritische Bildung eine Aufgabe des Deutschunterrichts?“ mit einem entschiedenen „Ja!“. Dieses „Ja!“ ist mehr als eine bloße Antwort – es ist ein Appell, den Raum für Kontroverses und Politisches wieder zu öffnen. Das er-

fordert den Mut, den Hannah Arendt als Bereitschaft beschreibt, trotz aller Unsicherheit und ohne Gewissheit des Erfolgs in die Welt zu treten und sie aktiv mitzustalten (Arendt, 2020, S. 232).

Diesen Mut wünsche ich uns allen!

Literatur

- Adorno, T. W. (1982). Erziehung zur Entbarbarisierung 1968. In G. Kadelbach (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (8. Aufl., S. 120–132). Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2001). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Suhrkamp.
- Arand, T., Dietrich, H., Hestler, C., & Pfauth, C. (2024). „Wissen ist unschlagbar“. Das Studienprofil „Antisemitismuskritische Bildungsarbeit“ an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. *geschichte für heute*, 17(2), 61–68.
- Arendt, H. (2020). *Vita activa oder Vom tätigen Leben* (T. Meyer, Hrsg.). Piper ebooks. (Originalwerk veröffentlicht 1958).
- Arnold, S., & König, J. (2023). Verflechtungen. Multidirektionale Erinnerung als ein Zugang zur historisch-politischen Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft. *POLIS*, 27(4), 15–17.
- Arnold, S., Karakayali, J., & Rat für Migration e. V. (2024). *RfM-Debatte 2024: Für eine stärkere Verbindung von Rassismus- und Antisemitismusforschung*. <https://rat-fuer-migration.de/2024/06/24/rfm-debatte-2024/>
- Ballis, A., Gloe, M., & Hackl, S. (2021). „Hat Deutschland noch ein Antisemitismusproblem?“ Die Bedeutung des Wortschatzes für die Erschließung interaktiver 3D-Zeugnisse von Holocaust-Überlebenden. In S. Merten & K. Kuhs (Hrsg.), *Arbeiten am Wortschatz: Lesen – mit Texten und Medien umgehen* (S. 9–28). Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Barad, K. (2012). *Agentieller Realismus*. Suhrkamp.
- Bauman, Z. (1996). *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Fischer Taschenbuch.
- Beauftragte der Bundesregierung für jüdisches Leben in Deutschland und den Kampf gegen Antisemitismus. (2022). *Nationale Strategie gegen Antisemitismus und für jüdisches Leben (NASAS)*. Bundesministerium des Innern und für Heimat. <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/heimat-integration/nasas.pdf?blob=publicationFile&v=7>
- Becker, K., & Kofer, M. (2022). Zur Intersektionalität von Gender und Race. In W. Dannecker & K. Schindler (Hrsg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten* (S. 69–83). <https://www.doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Berghan, W. (2021). Demokratiebildung und reflexive Mündigkeit. Theoretische und empirische Bildungsherausforderungen gegen antisemitische Vorurteile. In M. Grimm & S. Müller (Hrsg.), *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung* (S. 64–80). Wochenschau Verlag.
- Berghan, W., & Zick, A. (2019). Zwischen Demokratiebefürwortung und Ungleichwertigkeitsbehauptungen: Einstellungen zur Demokratie. In: A. Zick, B. Küpper & W. Berghan (Hrsg.), *Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19* (S. 223–241). Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bernstein, J., & Diddens, F. (2021). Antisemitismus an Schulen: Empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 73(2), 151–165.

- Bernstein, J., Grimm, M., & Müller, S. (Hrsg.). (2022). *Schule als Spiegel der Gesellschaft. Antisemitismen erkennen und handeln*. Wochenschau Verlag.
- Bieber, G. (2016). Querschnittsaufgaben in aktuellen deutschen Lehrplänen. *Die Deutsche Schule*, 108(3), 278–286. <https://doi.org/10.25656/01:25963>
- Binici, E. (in Vorb.). Antisemitismus- und Rassismuskritik unteilbar?! – Eine islamisch-religionspädagogische Perspektive zur Debatte um ‚Antisemitismus unter Muslim:innen‘. In W. Eisele, L. Lütticke & E. Migge (Hrsg.), *Gesicht zeigen gegen Antijudaismus und Antisemitismus. Theologische Aufgaben und Perspektiven*. LIT Verlag.
- Biskamp, F. (2021). Ich sehe was, was Du nicht siehst. Antisemitismuskritik und Rassismuskritik im Streit um Israel (Zur Diskussion). *PERIPHERIE – Politik, Ökonomie, Kultur*, 40(159+160), 426–440.
- Bjegač, V. (2024). Sprach(en)bildung als Mittel des Empowerments?! In D. Harion, N. Morys & T. Lenz (Hrsg.), *Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung* (S. 48–59). Wochenschau Verlag.
- Blasche, R. (2021). Reflexivität und Mündigkeit als Ziele (in) der politischen Bildung. Rezension zu: Stefan Müller: Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik. *Journal für politische Bildung*, 11(3), 64–65.
- Böhm, F., & Gätje, O. (2024). Literale Kompetenzen im Digitalen. Sprach- und mediendidaktische Perspektiven auf politische Bildung am Beispiel des Twitter-Diskurses #Fridaysforfuture. In D. Harion, N. Morys & T. Lenz (Hrsg.), *Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung* (S. 117–129). Wochenschau Verlag.
- Böhm, F., & Gätje, O. (2023). Vom Twitter-Diskurs zum gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt. Digitale Diskursfragmente in sprach- und mediendidaktischer Perspektive. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 5(2), 1–18.
- Chernivsky, M., & Lorenz, F. (2020). *Antisemitismus im Kontext Schule: Deutungen und Umgangsweisen von Lehrerinnen an Berliner Schulen*. Kompetenzzentrum für Prävention und Empowerment. <https://doi.org/ISBN978-3-00-071027-8>
- Czollek, M. (2023). *Versöhnungstheater*. Carl Hanser.
- Dawidowski, C. (2024). Die Entwicklung des Literaturunterrichts und der Literatur- und Mediendidaktik seit 1945: Ein Überblick. *Der Deutschunterricht*, 76(1), 2–11.
- Deutscher Bundestag (2024). 20/13627 – Antrag: Nie wieder ist jetzt – Jüdisches Leben in Deutschland schützen, bewahren und stärken. <https://dserver.bundestag.de/btd/20/136/2013627.pdf>
- Drerup, J. (2021). *Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen*. Reclam.
- Fereidooni, K., & Simon, N. (Hrsg.). (2020). *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung*. Springer.
- Firsova, E., & Wolf, C. (2020). Lehrkräfte und Schüler*innen im Fokus einer antisemitismussensiblen Bildungsarbeit. In Institut für Demokratie und Zivilgesellschaft (Hrsg.), *Wissen schafft Demokratie. Schwerpunkt Antisemitismus* (S. 238–249). <https://www.idz-jena.de/wsddet/wsd8-21/>
- Freudenberg, R., & Josting, P. (Hrsg.). (2024). *Politische und Ästhetische Bildung im Deutschunterricht. Kinder- und Jugendmedien aus der Perspektive einer Politischen Literatur- und Mediendidaktik*. kopaed.
- Gloe, M., & Oeftering, T. (2020). Didaktik der politischen Bildung. Ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung. In D. Meyer, W. Hilpert & B. Lindmeier (Hrsg.), *Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung* (S. 87–132). Bundeszentrale für politische Bildung.

- Grimm, M., & Müller, S. (Hrsg.). (2021). *Bildung gegen Antisemitismus. Spannungsfelder der Aufklärung*. Wochenschau Verlag.
- Grubert, A., Henniges-Lancaster, R., Kilian, J., Klüter, A., Knickmeier, K., & Parchmann, I. (2023). Lernen im Lehr-Lern-Labor. Ziele von und Einblicke in Formate des Microteachings aus Sicht von Lehrkräften und Fachlehrenden. In M. Greinert, T. Kleickmann & I. Parchmann (Hrsg.), *Lehramt mit Perspektive. Ansätze, Methoden und Forschungsergebnisse einer zukunftsorientierten Lehrkräftebildung* (S. 111–124). Waxmann.
- Harari, Y. N. (2024). *NEXUS. Eine kurze Geschichte der Informationsnetzwerke von der Steinzeit bis zur künstlichen Intelligenz*. Penguin.
- Haraway, D. J. (2018). *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Campus.
- Heitmeyer, W. (2002). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und erste empirische Ergebnisse. In W. Heitmeyer (Hrsg.), *Deutsche Zustände. Folge 1* (S. 15–34). Suhrkamp.
- Henke, D., & Vanassche, T. (Hrsg.). (2020). *Ko-Erinnerung. Grenzen, Herausforderungen und Perspektiven des neueren Shoah-Gedenkens*. De Gruyter.
- Heuer, J. (2015). *Gegenwartsprosa im Literaturunterricht. Eine diskursanalytische Studie zur literaturdidaktischen Auswahlpraxis in den 1950er und 1970er Jahren*. Peter Lang.
- Hübscher, M. (2024). Antisemitismus in den sozialen Medien: Eine Einführung. In M. Hübscher & S. von Mering (Hrsg.), *Antisemitismus in den Sozialen Medien* (S. 15–40). Barbara Budrich.
- Ivo, H. (2002). *Nach 1945 Deutsch unterrichten. Ein Bericht lebens-, fach- und politikgeschichtlicher Verschränkungen*. Peter Lang.
- Josting, P. (2021). Germanistische Literatur- und Mediendidaktik. Selbst- und Fremdpositionierungen im Zuge der Entwicklung der Disziplin. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung* 3(5), 113–122.
- Kanning, J. (in Vorb.). *Jugendliteratur über Genozid lesen. Beitrag zu einer postmigrantischen Erinnerungskultur*. Masch. Habil. Paderborn.
- Kepser, M., & Zelger, S. (2025). *Politische Dimensionen der Deutschdidaktik. Einblicke – Kontroversen – Ausblicke*. Peter Lang.
- Kilian, J. (2018). Demokratie als sprachlich gebundenes Wissen. Erkundungen zum Zusammenhang von Sprache und Demokratie aus linguistischer und sprachdidaktischer Perspektive. *Neuphilologische Mitteilungen*, 119(2), 327–350.
- Kirchhof, F., Kroll, D., & Hentges, G. (2024). „Über aktuellen Antisemitismus haben wir eigentlich nie groß geredet ...“. Schüler*innenperspektiven auf Antisemitismus und Verschwörungstheorien. *Polytikum*, 10(2), 78–83.
- Kißling, M. (2020). *Weisse Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Aisthesis.
- Kißling, M., & Pavlik, J. (2022). Postcolonialismus. Einführung in das Themenheft. *Der Deutschunterricht*, 74(5), 2–5.
- Kretschmann, T. (2022). *Demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht: Theoretische Grundlagen und Konzepte für die Unterrichtspraxis (Sekundarstufe)*. Schneider bei wbv.
- Kruse, I., & Kanning, J. (2023). Kinderliteratur und die Bildungsverantwortung des Literaturunterrichts. Kindliches Lesen in individueller und gesellschaftlicher Bedeutung. In I. Kruse & J. Kanning (Hrsg.), „So viel Größenwahn muss sein!“ *Kinderliteratur – Schule – Gesellschaft* (S. 13–38). kopaed.

- Kumar, V., Dreier, W., Gautschi, P., Riedweg, N., Sauer, L., & Sigel, R. (Hrsg.). (2022). *Antisemitismen. Sondierungen im Bildungsbereich*. Wochenschau Verlag.
- Mau, S. Lux, T., & Westheuser, L. (2021). *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwarts-gesellschaft*. Suhrkamp.
- Marx, K. (2013). Denn sie wissen nicht, was sie da reden? Diskriminierung im Cybermobbing-Diskurs als Impuls für eine sprachkritische Diskussion. *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, 9(2), 103–122.
- Mecheril, P., & Rangger, M. (2023). Kolonialität der Mündigkeit. Anmerkungen zu einer grundlegenden Referenz politischer Bildung. *POLIS*, 27(3), 11–13.
- Mediendienst Integration (2023). *Expertise. Antisemitismus unter Menschen mit Migrationshintergrund und Muslim*innen*. Verfasst von Sina Arnold. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/MEDIENDIENST-Expertise_Antisemitismus_unter_Menschen_mit_Migrationshintergrund_und_Muslimen.pdf.
- Messerschmidt, A. (2024). Rassismus- und Antisemitismuskritik in postkolonialen und postnational-sozialistischen Verhältnissen. *Überblick*, 1, 3–9.
- Müller, S. (2021). *Reflexivität in der politischen Bildung. Untersuchungen zur sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik*. Wochenschau Verlag.
- Münkler, H. (2022). *Die Zukunft der Demokratie*. Christian Brandstätter.
- Nassehi, A. (2024). *Kritik der großen Geste. Anders über die gesellschaftliche Transformation nachdenken*. C.H. Beck.
- Nord, I., & Petzke, J. (2024). Das Zertifikat Antisemitismuskritische Bildung in Unterricht und Schule (ZABUS). Einblicke in Forschung und Lehre eines Zusatzstudienganges als Prototyp der universitären antisemitismuskritischen Bildung. *Evangelische Theologie*, 84(3), 226–242.
- Özyürek, E. (2023). *Subcontractors of Guilt: Holocaust Memory and Muslim Belonging in Postwar Germany*. Stanford University Press.
- Philipp, M. (2024). Mit dem Zweifel liest man besser – zur Konvergenz von kompetentem (Online-) Lesen und „Civic Online Reasoning“. In D. Harion, N. Morys & T. Lenz (Hrsg.), *Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung* (S. 107–116). Wochenschau Verlag.
- Plien, C. (2022). Deutschlehrkräfte fordern obligatorische Einbindung der Holocaustliteratur in die Curricula – Paderborner Erklärung des Fachverbandes Deutsch im DGV zur Erinnerungskultur. https://fachverband-deutsch.de/wp-content/uploads/2022/12/FV-Bundesvorstand_Paderborner-Erklarung-2022.pdf
- Rajal, E. (2018). Mit Bildung gegen Antisemitismus? Möglichkeiten und Grenzen antisemitismuskritischer Bildungsarbeit. *SWS-Rundschau*, 58(2), 132–152.
- Rajanayagam, I. (Hrsg.). (2024). *Geteilte Geschichte_n – Plurale Solidaritäten. Diskussionen zur Verbindung von verflechtungsgeschichtlichen Ansätzen und community-übergreifenden Unterstützungsstrukturen*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. J.B. Metzler.
- Rösch, H. (2022a). Alterität in migrationsliterarischen Adoleszenzromanen. In S. Jakobi, J. Osthues & J. Pavlik (Hrsg.), *Adoleszenz und Alterität. Aktuelle Perspektiven der interkulturellen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik* (S. 53–75). transcript.

- Rösch, H. (2022b). Postkolonialität in der Jugendliteratur und ihrer Didaktik. *Der Deutschunterricht*, 74(5), 38–48.
- Rothberg, M. (2021). *Multidirektionale Erinnerung. Holocaustgedenken im Zeitalter der Dekolonisierung* (M. Henninger, Übers.). Metropol. (Originalwerk veröffentlicht 2009.)
- Rüb, P. M. (2023). *Der Umgang mit Antisemitismus im Unterricht. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrkräften*. Julius Klinkhardt.
- Sahebi, G. (2024). *Wie wir uns Rassismus beibringen. Eine Analyse deutscher Debatten*. S. Fischer.
- Salzborn, S., & Kurth, A. (2019). *Antisemitismus in der Schule. Erkenntnisstand und Handlungsperspektiven: wissenschaftliches Gutachten*. Technische Universität Berlin; Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Salzmann, S., Fereidooni, K., Platt, K., & Tuncel, T. (o. D.). *Antisemitismus als soziales Phänomen in der Institution Schule. Ergebnisse einer qualitativen Unterrichtsbeobachtungsstudie*.
<https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST18-1255.pdf>
- Samanani, F. (2023). *Miteinander. Über das Zusammenleben in einer gespaltenen Welt*. Carl Hanser Berlin.
- Schambeck, M. (2024). Antisemitismuskritische Bildung. Zwischen Brisanzen, religionspädagogischen Modellierungen und Forschungsdesideraten. *Theo-Web*, 23(1), 207–230.
- Scherwinsky, W. (1949). Noch immer der Antisemitismus. *Die Pädagogische Provinz*, 3, 549–550.
- Schlotthaus, W., & Stückrath, J. (2004). Zeitzeugen der Deutschdidaktik – eine Einführung. In W. Schlotthaus & J. Stückrath (Hrsg.), *Zeitzeugen der Deutschdidaktik* (S. 1–15). Schneider Verlag Höhenhren.
- Schnabel, D. (2024). *Antisemitismus in digitalen Räumen: Herausforderung für die politische Bildung. Aus Politik und Zeitgeschichte*, 74, 31–37.
<https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/antisemitismus-2024/549361/antisemitismus-in-digitalen-raeumen/>
- Schwarz-Friesel, M. (2022). *Toxische Sprache und geistige Gewalt: wie judenfeindliche Denk- und Gefühlsmuster seit Jahrhunderten unsere Kommunikation prägen*. Narr Francke Attempto.
- Simon, N. (2022). Richtiger und guter Sprachgebrauch? Zur Verschränkung gesellschaftlicher (Herrschafts-)Verhältnisse mit Inszenierungen (il)legitimer sprachlicher Praxis am Beispiel Rassismus. *Der Deutschunterricht*, 74(4), 73–82.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2024). *Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. <http://dx.doi.org/10.25656/01:30061>
- Thielking, S., Hofmann, M., & Esau, M. (2023). *Neue Perspektiven einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik*. Königshausen & Neumann.
- Thurn, N. (Hrsg.). (2015). Literarischer Antisemitismus. *Der Deutschunterricht*, 67(2).
- Ulfat, F., & Mattern, A. J. (2024). Othering revisited: Historische und gegenwärtige Wurzeln sowie religionspädagogische Herausforderungen des jüdisch-muslimischen Verhältnisses in Deutschland. *Religionspädagogische Beiträge*, 47(2), 85–98.
- Weiser-Zurmühlen, K., Schildhauer, P., & Gerlach, D. (2023). „do you really beLIEVE that.“ – Positionierungen von Lehrkräften zu Verschwörungstheorien im Spannungsfeld von Epistemik, Vertextungsform und Institution. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 2023(79), 231–261.

- Wintersteiner, W. (2023). „Widerstand mit vielleicht veralteten Mitteln“. Literatur. Bildung. Politik. *Didaktik Deutsch*, 28(54), 35–47.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G., & Reitmair-Juárez, S. (2015). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft* (2. Aufl.). Österreichische UNESCO-Kommission.
- Wolf, C. (2021). *Wie Politiklehrkräfte Antisemitismus denken. Vorstellungen, Erfahrungen, Praxen*. Springer.
- Zentralrat der Juden in Deutschland, Bund-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten & Kultusministerkonferenz. (2021). *Gemeinsame Empfehlung zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule*. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021_06_10-Gem-Empfehlung-Antisemitismus.pdf
- Zick, A., Berghan, W., & Mokros, N. (2019). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002–2018/19: Mit einem Exkurs zum Neuen Antisemitismus von B. Küpper & A. Zick. In A. Zick, B. Küpper & W. Berghan (Hrsg.), *Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018* (S. 53–116). Dietz.
- Zwetz, R. (1955). Ein Weg zur wirksamen Abwehr des Antisemitismus. *Die Pädagogische Provinz*, 10, 505–510.

Internetquellen (alle aufgerufen am 05.01.2025)

- <http://www.edu.lediz.lmu.de/wordpress/>
- <https://moodle.lmu.de/course/view.php?id=29053>
- <https://turtle-vr.de>
- <https://uni-tuebingen.de/studium/studienangebot/ueberfachliche-kompetenzen/zertifikate/zertifikat-bildung-gegen-antisemitismus-und-antimuslimischen-rassismus/>
- <https://www.auschwitz.info/de/gedenken/gedenken-2020/2020-01-27-marian-turski-das-elfegebot.html#:~:text=Zwecke%20missbraucht%20wird.-,Seid%20nicht%20gleichgültig%2C%20wenn%20irgendeine%20Minderheit%20diskriminiert%20wird.,von%20Minderheiten%20geschützt%20werden%20müssen>
- <https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Downloads/M-O/manuskripte-habeck-ueber-israel-und-antisemitismus-de.pdf?blob=publicationFile&v=4>
- <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen.html>
- <https://www.ph-ludwigsburg.de/fakultaet-1/institut-fuer-sozialwissenschaften/geschichte/studium-und-lehre/studienprofil-antisemitismuskritische-bildungsarbeit>
- https://www.philol.uni-leipzig.de/fileadmin/Fakultät_Philosophie/Herderinstitut/Dokumente/Aktuelles/2024-10-23_Veranstaltungsreihe_Lehren_und_Lernen_über_den_Holocaust.pdf
- <https://www.uni-bamberg.de/babt/schluesselkompetenzen/angebote-fuer-studierende/zertifikat-antisemitismuskritische-bildung/>
- <https://www.uni-bamberg.de/germ-didaktik/forschung/forschungsprojekte/disosgw/>
- https://www.zfl.uni-kiel.de/de/workshops/Zertifikatskurs%20Antisemitismuskritische%20Bildung_web.pdf

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Anja Ballis, Ludwig-Maximilians-Universität, Schellingstraße 3 / RG, 80799 München

anja.ballis@germanistik.uni-muenchen.de

Hans-Georg Müller

Zur Entwicklung schriftlicher argumentativer Kompetenzen in der Sekundarstufe

Eine empirische Studie mit Berliner und Brandenburger Schülerinnen und Schülern

Zusammenfassung

In der folgenden Arbeit werden die Daten eines diagnostischen Tests zur argumentativen Kompetenz von 2.724 Berliner und Brandenburger Schülerinnen und Schülern der 7. Jahrgangsstufe vorgestellt und interpretiert. Auf der Basis einer testtheoretischen Skalierung der Leistungsdaten wird eine mehrfach gestufte Kompetenzentwicklung nachgezeichnet, die durch die zunehmende Fähigkeit gekennzeichnet ist, unterschiedliche Meinungen, Perspektiven und argumentative Gewichte zu koordinieren, und die sich jeweils zunächst rezeptiv, anschließend auch produktiv nachweisen lässt.

Schlagwörter: Argumentation • Kompetenzstufen • Sekundarstufe • Deutschunterricht • Schreiben

Abstract

On the development of written argumentative competences in secondary school.

An empirical study with students from Berlin and Brandenburg

The following paper presents and analyses data from a diagnostic test of argumentative competences of 2724 pupils in the 7th grade in Berlin and Brandenburg. Based on a test-theoretical scaling of the data, a multi-level development of competence is presented, which is characterised by an increasing ability to coordinate different opinions, perspectives and argumentative weights, and which can be traced first receptively and then productively.

Keywords: Argumentation • competence levels • secondary level • German lessons • writing

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

30. Jahrgang 2025. Heft 58. S. 55–74

DOI: 10.21248/dideu.779

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

In seiner Monographie *Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese* (2020) vertritt der Anthropologe Michael Tomasello die Auffassung, dass ein Großteil der Einzigartigkeit menschlicher Kognition in der Fähigkeit zur geistigen Koordination individueller Intentionen bestehe:

Ein großer, wenn nicht gar der größte Teil kreativer menschlicher Tätigkeiten wird nicht individuell geleistet, sondern gemeinsam, wenn die Einzelnen ihre Köpfe zusammenstecken, um neue Probleme zu lösen (Tomasello, 2020, S. 233)

Dabei komme dem kommunikativen Akt der Argumentation, zu dem Kinder spätestens ab dem Alter ihres Schuleintritts fähig sind (vgl. Bose & Hannken-Illjes, 2018), ein entscheidender Stellenwert zu:

Um für ihre Überzeugungen angesichts potenzieller Kritik zu argumentieren und sie zu rechtfertigen, teilen Kinder ihren Partnern die Gründe dafür mit, warum sie diese und jene Überzeugungen haben, und sie gelangen auch dazu, die Gründe zu respektieren, die die anderen für ihre Überzeugungen angeben, ja, manchmal ändern sie daraufhin sogar ihre eigenen Überzeugungen. (Tomasello, 2020, S. 233)

Der Auszug fasst bemerkenswert vollständig diejenigen Fähigkeiten zusammen, die laut nationaler Bildungsstandards Ziel des mündlichen und schriftlichen Argumentierens im Deutschunterricht sind und sich einerseits im aufmerksamen und respektvollen Gesprächsverhalten (Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören), andererseits in der Fähigkeit zur begründeten Stellungnahme unter Berücksichtigung und Gewichtung von Argumenten und Gegenargumenten (Kompetenzbereich Schreiben) niederschlagen (vgl. KMK, 2022, S. 10, 12; KMK, 2003, S. 12, 25–26).

Der folgende Beitrag stellt die Ergebnisse eines digitalen Tests zur schriftlichen Argumentationsfähigkeit von 2.724 Berliner und Brandenburger Schülerinnen und Schülern der 7. Jahrgangsstufe vor, der auf den KMK-Bildungsstandards sowie den daraus abgeleiteten Lehrplanvorgaben der beiden Länder beruht und im Schuljahr 2022/23 durchgeführt wurde. Die testtheoretisch skalierten Daten liefern starke Hinweise darauf, dass die Koordination unterschiedlicher Standpunkte und Argumente einen maßgeblichen Schritt der argumentativen Kompetenzentwicklung darstellt. Unter Koordination wird dabei die Fähigkeit verstanden, verschiedene Perspektiven auf ein strittiges Thema zu überblicken und zu reflektieren. Mit steigender Kompetenzentwicklung bezieht dieser Reflexionsprozess zunehmend das argumentative Gefüge dieser Perspektiven ein, wie in den späteren Ausführungen zu sehen sein wird.

2 Argumentative Kompetenz in Theorie und Empirie

Die theoretische Auseinandersetzung mit Argumentation reicht bis weit in die Antike zurück und kann hier unmöglich auch nur annähernd umrissen werden (für einen Kurzüberblick vgl. Müller, 2018, S. 170–177). Stattdessen konzentrieren sich die folgenden Ausführungen auf die Darstellung wichtiger empirischer Befunde sowie auf theoretische Modelle, die eine Stufung schriftlicher argumentativer Kompetenzen intendieren und daher für die folgende Datenmodellierung relevant sind. Weitere Teilbereiche argumentativer Praktiken, in denen Argumentation als diskursiver Aushandlungsprozess modelliert wird, bleiben aus Platzgründen außen vor (für einen Einstieg vgl. Domenech et al., 2018).

Argumentative Kompetenzen werden für viele schulische Lernbereiche als bedeutend betrachtet. Allerdings legen einzelne Disziplinen unterschiedliche Begriffsextensionen zugrunde und setzen verschiedene Schwerpunkte. So steht Argumentation in der Mathematikdidaktik in der Tradition des Beweisens als einer Form des deduktiven Schließens und wird erst in jüngerer Zeit um andere Formen des Argumentierens erweitert (vgl. Jahnke et al., 2023, S. 377–379). Ähnlich eng, wenngleich

traditionell um induktive Schlussfolgerungen erweitert, definieren philosophiedidaktische Arbeiten den Begriff (etwa Burkard et al., 2023, S. 13). Am anderen Ende des Spektrums stehen Definitionen, die gesellschaftliche und situative Aspekte argumentativen Handelns berücksichtigen. So definieren etwa Willenberg et al. (2007) Argumentation als „Aushandlung von Lösungen im weitesten Sinne [...] und nicht ausschließlich als Aktivität von Gesprächsbeteiligten um Strittiges zu klären“ (Willenberg et al., 2007, S. 118). Die Autoren tragen damit der gesellschaftlichen Rolle des Argumentierens Rechnung, erkennen diesen Vorzug aber mit Unschärfen in der Abgrenzung gegenüber anderen kommunikativen Aushandlungsprozessen.¹

Den Anfang der deutschdidaktischen empirischen Argumentationsforschung bilden die Arbeiten von Augst & Faigel (1986) sowie Feilke (1988). Beide beruhen auf einem Korpus argumentativer Texte von je 30 Lernenden der 7., 10. und 12. Jahrgangsstufe sowie von Studierenden, welche einen Leserbrief zu dem Thema verfassten, ob Hausaufgaben abgeschafft werden sollten. Das zentrale Untersuchungsinteresse liegt zwar weniger auf der Entwicklung argumentativer als vielmehr textstrukturierender Fähigkeiten, für die die argumentative Themenentfaltung (Brinker, 2010, S. 69) lediglich den gemeinsamen Schreibanlass bildet. Dennoch liefert das aus dem Korpus abgeleitete vierstufige Entwicklungsmodell, das in beiden Arbeiten ähnlich dargestellt wird, auch Einblicke in die Art und Weise, wie Schreibende die Aufgabe meistern, unterschiedliche Meinungen und Argumentationen schriftsprachlich miteinander zu koordinieren. So argumentieren jüngere Lernende zunächst oft aus ihrer subjektiven Erlebniswelt heraus, erweitern ihre Perspektive aber zunehmend auf die Sache, später auf das Textprodukt und schließlich auf den Leser als dialogischen Partner der Argumentation. Mit zunehmendem Alter steigt dabei der Anteil derjenigen, die eine höhere Entwicklungsstufe erreichen (vgl. etwa Feilke, 1988, S. 78).

Obwohl die statistische Aufarbeitung des Korpus den technischen Möglichkeiten der Zeit entspricht und die methodische Dokumentation bisweilen sporadisch ausfällt, haben die beiden Arbeiten eine Basis geschaffen, die trotz einiger Kritik in den Details (vgl. etwa Steinig & Huneke, 2022, S. 157–158) eine grundlegende Beschreibung der Entwicklung schriftlicher argumentativer Kompetenzen ermöglicht. Spätere Arbeiten von Jechle (1992) mit 72 Schülerinnen und Schülern im Alter von 12, 14 und 16 Jahren sowie von Coirier & Marchand (1994) mit 25 12-Jährigen konnten diese Befunde in Details differenzieren, im Ganzen aber vor allem bestätigen. Insbesondere unter dem Blickwinkel des dezidiert sozial-kognitiven Ansatzes von Jechle zeigt sich die zunehmende Textkompetenz der Lernenden außer an textinternen Kriterien wie Textlänge, Anzahl argumentativer Einheiten und Elaboration vor allem an einer sich differenzierenden Leserberücksichtigung (Jechle, 1992, S. 129–141).

Eine jüngere empirische Arbeit zur Schreib- und Argumentationskompetenz bildet die Längsschnittstudie von Augst et al. (2007) mit 39 Schülerinnen und Schülern zu drei Messzeitpunkten (2., 3. und 4. Jahrgangsstufe). Für ihr argumentatives Teilkorpus leitet die Arbeitsgruppe ein Stufenmodell ab, das ontogenetisch interpretiert werden kann und neben textstrukturellen auch die Entwicklung argumentationstypischer Merkmale behandelt. So seien frühe Argumentationen auf Stufe 1 kaum mehr als Meinungsäußerungen, die eher emotional als argumentativ begründet würden (Augst et al., 2007, S. 201). Erst auf Stufe 2 könne man von wirklichen Begründungen sprechen, die aber noch ganz der Pro- bzw. Kontraseite verhaftet blieben (Augst et al., 2007, S. 202). Auf Stufe 3 kommt es zur deutlich erkennbaren Gegenüberstellung von Pro- und Kontra-Argumenten, aber erst auf Stufe 4 zu

¹ Vgl. etwa Eggs (2000), der Argumentation definitorisch von Begründung abgrenzt, indem er ersterer ein Problem zugrunde legt, „das als alternative Entscheidungsfrage formuliert werden kann“ (ebd.: 399).

nachvollziehbaren Argumentationsgängen, die mit einer fazitartigen Conclusio abgeschlossen werden (Augst et al., 2007, S. 203; vgl. auch Feilke, 1995, S. 204).

Das große Verdienst der Arbeit von Augst et al. (2007) liegt darin, ein empirisch stark unterlegtes Stufenmodell für die Grundschule vorgelegt zu haben, bei dem auch Spezifika des argumentativen Textmusters (z. B. die kausale Verknüpfung von Propositionen oder die dialektische Betrachtung eines Problemfeldes; vgl. Eggs, 2000) einbezogen werden. Die Operationalisierung der Stufen erscheint mittlerweile etwas unscharf und die daraus abgeleitete Zuordnung latent willkürlich, was Bremerich-Vos & Possmayer (2011) zum Anlass nehmen, die Reliabilität der Daten genauer zu untersuchen. Obwohl diese nachträgliche Untersuchung verhalten positiv ausfällt, hätte man sich aus heutiger Sicht eine empirisch elaboriertere Aufarbeitung der Daten gewünscht, etwa mithilfe testtheoretischer Methoden wie dem Rasch-Modell, welche die Deutung der Stufen als Punkte einer Kompetenzentwicklung hätten quantitativ unterlegen können.

Das Untersuchungsparadigma von Augst et al. wurde 2011 von Rezat aufgenommen und an einem Korpus von 109 Texten von Schülerinnen und Schülern der 3., 4., 8. und 9. Jahrgangsstufe vertieft. Rezat untersucht ausschließlich konzessive Argumentationen, die sich im Einbezug und in der Berücksichtigung der jeweiligen Gegenposition niederschlagen und deutliche Alterseffekte aufweisen (Rezat, 2011, S. 56). Auch hier wäre allerdings eine testtheoretische Aufarbeitung der Daten wünschenswert gewesen.

Diesen wichtigen methodischen Schritt gehen die Arbeiten von Willenberg und Kollegen (Willenberg et al., 2007; Krelle et al., 2007; Krelle & Willenberg, 2008), die im Rahmen der DESI-Studie argumentative Teststimuli entwickeln, bei denen Schülerinnen und Schüler der 9. Jahrgangsstufe soziale Konfliktsituationen mithilfe situationsangemessenen argumentativen Verhaltens lösen sollen. Die Erhebung erfolgt anhand geschlossener, halboffener und offener schriftlicher Antwortformate, auch wenn die geschilderten Situationen einen eher mündlichen Kontext nahelegen (vgl. Krelle & Willenberg, 2008, S. 83). Ergebnis der testtheoretischen Skalierung und Kompetenzstufenzbildung ist die Abgrenzung zweier Kompetenzniveaus, die als „Situation“ (Niveau A) und „Reflexion“ (Niveau B) bezeichnet werden. Niveau A bildet die wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Argumentieren und umfasst insbesondere das „Erkennen eines Dissens, das Verfügen über eine eigene Position und das Verfolgen eines Ziels“ (Krelle & Willenberg, 2008, S. 82). Niveau B umfasst zusätzlich das Erkennen, Verarbeiten und Beurteilen argumentativer Strukturen im jeweiligen kommunikativen Kontext. Etwa die Hälfte der Versuchspopulation (55 %) erreichte stabil das Niveau A, jedoch nur ca. 1 % auch das Niveau B. 44 % verbleiben unterhalb des Niveaus A (Krelle & Willenberg, 2008, S. 84).

Dem Ansatz der DESI-Studie zur Messung argumentativer Kompetenzen sind in den Folgejahren nur wenige weitere Untersuchungen gefolgt, möglicherweise nicht zuletzt deshalb, weil die Dokumentation der empirischen Grundlagen lückenhaft geblieben ist.² So wird das Kompetenzmodell von DESI in den Arbeiten von Kempf & Bosse (2019; s. u.) noch nicht einmal erwähnt, obwohl auch diese eine testtheoretisch fundierte Kompetenzmessung anstreben.

Die wohl wichtigste empirische Arbeit zur argumentativen Kompetenzentwicklung stellt die Normierungsstudie des IQB von 2011 dar, auf der die Kompetenzstufenmodelle „Schreiben“ der Bildungsstandards (KMK, 2014) und damit mittelbar auch die Lehrpläne der Länder fußen (s. u.). Anhand einer

² Zwar finden sich in den o. g. Publikationen konzeptionelle Beschreibungen der Kompetenzniveaus und der Verteilung auf die Versuchspopulation sowie einige Aufgabenbeispiele. Auch listet das Skalenhandbuch (Wagner et al., 2009) einige statistische Kennwerte der Lehrer- und Schülerbefragung auf (insbesondere S. 146–147 sowie S. 230–231). Eine umfassende Darstellung der Items oder eine Publikation der Fit-Statistiken erfolgte hingegen nicht.

bundesweit repräsentativen Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der 9. und 10. Jahrgangsstufe entwickelt die Studie ein je fünfstufiges Kompetenzmodell für argumentierende, informierende und narrative Texte. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der detaillierten Beschreibung der jeweiligen Personenkompetenzen pro Stufe. Dabei zeigt sich insbesondere, dass die Lernenden mit zunehmender Kompetenz besser in der Lage sind, eine strittige Position argumentativ zu vertreten und dabei eine zunehmend große Anzahl relevanter Argumente einzubeziehen. Erst in den höheren Kompetenzstufen III–V verfügen sie zusätzlich über die Fähigkeit, Argumente selbstständig zu entwickeln und zu gewichten, dabei unterschiedliche Positionen zu berücksichtigen und ihre Darstellung mit einer schlüssigen Konklusion abzuschließen (vgl. IQB, 2011, S. 12–16). Eine explizite Auseinandersetzung mit Gegenargumenten wird zwar in der Beschreibung der Aufgaben, nicht aber der Kompetenzstufen erwähnt (IQB, 2011, S. 12–16).

Das Kompetenzstufenmodell des IQB weist die Vorteile einer echten repräsentativen Stichprobe, einer sauberen testtheoretischen Aufarbeitung und einer detaillierten Beschreibung der Personenkompetenzen auf, bleibt bei der Dokumentation der Aufgaben und Bewertungskriterien allerdings eher vage und kuriosisch (vgl. IQB, 2011, S. 10–11), was den Intentionen der Studie zuzuschreiben ist, aber konkrete Schlussfolgerungen für sinnvolle Arbeitsmaterialien zur jeweiligen Fortentwicklung der erreichten Kompetenzen erschwert.

Auch das FuNDuS-Projekt (vgl. zusammenfassend Quasthoff, 2012) arbeitet auf der Grundlage eines testtheoretisch intensiv aufgearbeiteten Datensatzes, der die argumentative Kompetenz von 1.465 Schülerinnen und Schülern der 5. bis 9. Jahrgangsstufe teils längsschnittartig erfasst. Ziel des Projektes ist es, die sozialen Einflussfaktoren für die Entwicklung mündlicher und schriftlicher Fähigkeiten herauszuarbeiten, wobei der Schwerpunkt auf der Rolle der familiären Unterstützung liegt und argumentative Kompetenzen lediglich als Beispiel verwendet werden (Quasthoff, 2012, S. 2). Hierin dürfte auch der Grund liegen, warum zwar die Stimuli ausführlich dokumentiert (Wild et al., 2018), aber die Aufgabenschwierigkeiten weder veröffentlicht noch interpretiert werden.

In einer der jüngsten empirischen Arbeiten versuchen Kempf & Bosse (2019), einen Test zu entwickeln, mit dem auf möglichst unkomplizierte Weise „ein breites Spektrum argumentativer Kompetenz [...] von der siebten bis zur zehnten Jahrgangsstufe“ (Kempf & Bosse, 2019, S. 50) abgedeckt werden könne. Dazu erarbeiten sie ein Testset mit verschiedenen Aufgabenformaten, darunter einem argumentierenden Leserbrief. Die Stichprobe besteht aus 1.760 Schweizer und deutschen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe (7–10), die jeweils vor und nach einer kurzen studentischen Unterrichtsreihe zur Argumentation getestet werden. In der Datenaufbereitung zeigt der Test größtenteils gute Kennwerte, insbesondere in der Interrater-Reliabilität sowie in den Fit-Werten der Rasch-skalierten Kompetenzwerte (Kempf & Bosse, 2019, S. 353–354), die allerdings ausgerechnet bei der Aufgabe „Leserbrief“ unbefriedigend ausfallen. Der Grund hierfür liegt darin, dass lediglich 60 % der Versuchspersonen einen auswertbaren Leserbrief verfassen (Kempf & Bosse, 2019, S. 356), was sich notwendig auf die Skalierungsqualität auswirkt, aber auch ein bedenkliches Licht auf die Akzeptanz des Tests durch die Versuchspopulation wirft. Die Darstellung der Ergebnisse kommt bei Kempf & Bosse (2019) vergleichsweise kurz und beläuft sich vor allem auf eine Diskussion der Einsetzbarkeit des Testinstruments, kaum hingegen auf eine ontogenetische Deutung der Daten. Dies ist insofern bedauerlich, als die Streuung des Alters der Versuchspersonen eine Nachzeichnung des Entwicklungsverlaufes besonders attraktiv gemacht hätte.

In einer zweiten Studie untersuchen Kempf & Bosse (2020) die Entwicklung schriftlicher argumentativer Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe ($N = 96$) in digitalen Online-

Diskussionen. Die Studie nutzt das argumentative Textmuster wiederum eher exemplarisch für die Untersuchung der Schreibkompetenz, macht aber einige wichtige theoretische Aussagen zur Entwicklung argumentativer Kompetenzen. So sei die Fähigkeit, „im argumentativen Schreiben von der eigenen Perspektive abrücken zu können“, ein Kompetenzmerkmal, das älteren Schülerinnen und Schülern leichter möglich sei als jüngeren (Kempf & Bosse, 2020, S. 66). Diese an Feilke (1988, S. 67) angelehnte These wird in der Studie nicht weiterverfolgt, lässt es aber ein weiteres Mal als bedauerlich erscheinen, dass Kempf & Bosse keine nähere ontogenetische Deutung ihrer Daten versuchen.

Jenseits der dargestellten Studien existieren überraschend wenige empirische Daten zur schriftlichen argumentativen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. In den alljährlichen VERA-Tests des IQB etwa spielen sie eine untergeordnete Rolle, obwohl die Synopse der Bildungsstandards ihnen eine grundlegende Testbarkeit attestiert (IQB, 2020, S. 4–5). Auch theoretische Kompetenzmodellierungen sind in jüngerer Zeit stärker außerhalb der Deutschdidaktik entwickelt worden. So stellen etwa Burkard et al. (2023) ein argumentatives Kompetenzraster für den Philosophie- und Ethikunterricht vor, das auch ontogenetische Überlegungen beinhaltet. Danach seien Lernende im Laufe der Sekundarstufe nicht nur fähig, den Aufbau von Argumenten zu verstehen (Niveaustufe „Einstieg“, Burkard et al., 2023, S. 14–15), sondern darüber hinaus auch in der Lage, fremde Argumentationen zu rekonstruieren, zu kritisieren und bedarfsgerecht selbst zu produzieren (Burkard et al., 2023, S. 15–17). Die damit umrissenen Fähigkeiten reichen mindestens bis zur Kompetenzstufe III der KMK-Bildungsstandards bzw. zum Niveau B der DESI-Studie und unterstellen dem Gros der Lernenden deutlich höhere argumentative Fähigkeiten als Krelle & Willenberg (2008, S. 84).

3 Argumentative Kompetenzen in den nationalen Bildungsstandards und den Bildungsplänen der Länder Berlin/Brandenburg

Die auf dem Kompetenzstufenmodell des IQB fußenden nationalen Bildungsstandards der Sekundarstufe (KMK, 2022) erwähnen argumentative Kompetenzen im Bereich „Sprechen und Zuhören“ (S. 14–15) sowie im Bereich „Schreiben“ (S. 25–26). Die Funktionsbestimmung zeigt in beiden Bereichen starke Parallelen zum weiten Argumentationsbegriff von Willenberg et al. (s. o.) und umfasst nicht nur den eigentlichen argumentativen Akt, sondern auch dessen kommunikative Funktion:

Die Schülerinnen und Schüler schreiben um zu kommunizieren, um Informationen festzuhalten, um kreativ und gestaltend mit Sprache umzugehen, um eigene Positionen zu formulieren und zu begründen und sich mit den Positionen anderer auseinanderzusetzen. (KMK, 2022, S. 20)

Die Telfertigkeiten, die zum Erreichen dieser Funktion erforderlich sind, sind in der Fassung von 2022 weggefallen. Die Fassung von 2003 nannte dazu noch:

- Thesen formulieren,
- Argumente zu einer Argumentationskette verknüpfen,
- Gegenargumente formulieren, überdenken und einbeziehen,
- Argumente gewichten und Schlüsse ziehen,
- begründet Stellung nehmen (KMK, 2003, S. 12).

Diese Auflistung konkretisiert die kommunikativen Aspekte, die von Argumentation im engeren Sinne, also vom Austausch, von der Gewichtung und Beurteilung von Argumenten geleistet werden kann, während gerade jüngere sprachdidaktische Modelle des Argumentierens die diskursiven Funktionen und daraus abgeleiteten kommunikativen Praktiken einbeziehen, durch die Argumentation weit über

den Austausch und die Gewichtung von Argumenten und Gegenargumenten hinausgeht (vgl. etwa Domenech et al., 2018).

In den Lehr- und Bildungsplänen der Länder werden die Anforderungen der Bildungsstandards weiter ausdifferenziert und auf die einzelnen Klassenstufen verteilt. So postuliert der Fachteil Deutsch des Rahmenlehrplans Berlin/Brandenburg unter dem Teilbereich „erklärend und argumentierend schreiben“ folgende Niveaustufen für die Sekundarstufe (Auszüge, vgl. RLP, 2023, S. 23):

- C: eine Meinung formulieren,
- D: Meinungen, Argumente und Aufforderungen situationsgerecht formulieren,
- E: für ein eigenes Anliegen Thesen formulieren, Argumente gewichten und Schlüsse ziehen,
- F: in argumentierenden Texten mögliche Gegenargumente einbeziehen,
- G: Argumente adressatengerecht und zweckgerichtet verwenden,
- H: rhetorische Gestaltungsmittel bewusst einsetzen.

Innerhalb dieser Niveaustufen zeichnet sich ein Entwicklungsweg ab, der durch eine zunehmende strukturelle Komplexität gekennzeichnet ist: Während auf Niveaustufe C lediglich die Formulierung der persönlichen Meinung erwartet wird, muss diese auf der folgenden Stufe D bereits durch Argumente gestützt werden. Auf den folgenden Niveaustufen kommen die Fähigkeiten hinzu, Argumenten unterschiedliches Gewicht beizumessen (E), dabei auch Gegenargumente zu berücksichtigen (F), dieses Geflecht aus Argumenten und Gegenargumenten situativ adäquat zu nutzen (G) und schließlich sogar gezielt rhetorisch zu überformen (H). Damit macht der Rahmenlehrplan Berlin/Brandenburg explizite ontogenetische Prognosen, die sich so in den KMK-Bildungsstandards nicht und in der empirisch ausgerichteten Literatur allenfalls implizit finden, aber mit den schreibdidaktischen Befunden, insbesondere auch den Kompetenzstufen des IQB (s. o.) kompatibel sind. Die folgende Datenauswertung wird zeigen, dass sich die Prognosen in entscheidenden Teilen als empirisch adäquat erweisen, aber im Einzelnen auch weiter konkretisieren lassen.

4 Stichprobe und Teststimuli

Die folgende Analyse beruht auf den Testdaten von 2.724 Schülerinnen und Schülern der 7. Jahrgangsstufe, die im Schuljahr 2022/23 an dem diagnostischen Test „DigiLAL“ (digitale Lernausgangslage) teilgenommen und dort das Aufgabenset zur Argumentation bearbeitet haben. Die DigiLAL ist die digitale Version eines diagnostischen Testinstruments, das die Länder Berlin und Brandenburg bereitstellen, um Lehrkräften am Anfang der Sekundarstufe³ einen Überblick über den Leistungsstand ihrer Lerngruppen zu ermöglichen.

Die Versuchspopulation umfasst 141 Klassen aus 76 Schulen in Berlin ($N = 1300$) und Brandenburg ($N = 1424$). Der Hauptuntersuchung ging eine analoge Pilotierung mit 156 Versuchspersonen aus sieben Lerngruppen voraus. Die Verteilung auf die verschiedenen Schularten ist in Tabelle 1 dargestellt. Zu sehen ist, dass Schulen mit Sek.-II-Option (Zeilen 3–5) eine Überrepräsentation im Datensatz zeigen, was mutmaßlich von der Schwerpunktsetzung des Tests mitverursacht wurde.⁴ Auf die Beantragung weiterer Sozialdaten bei den zuständigen Schulämtern wurde verzichtet, weil das Hauptaugenmerk der Untersuchung auf der inhaltlichen Charakterisierung der Personenkompetenzen liegt, nicht auf ihrer Herleitung aus Sozialvariablen.

³ In beiden Bundesländern beginnt die Sek. I mit der 7. Jahrgangsstufe.

⁴ Die Auswahl aus den insgesamt sieben unterschiedlich anspruchsvollen Testmodulen lag im Ermessen der Fachlehrkräfte und zeigte deutliche schulartbezogene Präferenzen (vgl. Müller, 2021).

Schulart	Häufigkeit	Prozent
Förderschule	34	1,2
Gemeinschaftsschule	15	0,6
Gesamtschule (mit gymn. Oberstufe)	339	12,4
Gymnasium	888	32,6
Integrierte Sekundarschule	915	33,6
Oberschule	533	19,6

Tabelle 1: Aufteilung der Versuchspopulation auf die Schularten

Der Ausarbeitung der Teststimuli wurden die oben angeführten Niveaustufen des Rahmenlehrplans zugrunde gelegt. Den thematischen Rahmen aller Testitems bildete die Frage „*Soll der Unterricht in deiner Schule eine Stunde später beginnen?*“. Sie weist den Vorteil auf, unmittelbare Relevanz für die Schülerinnen und Schüler zu besitzen, ohne dass mit sozial- oder kompetenzbedingten Verzerrungen gerechnet werden musste. Eine dem Test vorgelagerte Erfragung der Zustimmung zur Problemfrage zeigte auf einer fünfstufigen Likert-Skala von 1 („stimme voll zu“) bis 5 („stimme gar nicht zu“) eine sehr ausgewogene Rückmeldung von $M = 2,833$ ($SD = 1,436$).

Die erste Testaufgabe bestand aus zwölf Argumenten für bzw. gegen einen späteren Schulbeginn, die von den Schülerinnen und Schülern der Pro- bzw. der Kontraseite zugeordnet werden mussten. Erhoben wurde damit die Fähigkeit, assertive Aussagen als Argumente zu begreifen, was als Voraussetzung für praktisch alle Kompetenzen der Niveaustufenliste gelten kann. Die Argumente behandelten sowohl Aspekte der Lernqualität (z. B. „*Aus Forschungen ist bekannt, dass die Konzentrationsfähigkeit am Nachmittag deutlich geringer ist als am Vormittag.*“), als auch der persönlichen Tagesorganisation (z. B. „*Viele Eltern müssen ihre Kinder zur Schule fahren, bevor sie selbst zur Arbeit gehen. Wenn die Schule so spät startet, kommt ihr Zeitplan durcheinander.*“). Außerdem wurden verschiedene Argumenttypen einbezogen, so etwa normative Aussagen („*Schule hat schon immer sehr früh angefangen und das hat sich bewährt. Warum sollte man etwas ändern, was sich bewährt hat?*“), Autoritätsargumente („*Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben herausgefunden, dass viele Kinder sich früh morgens noch nicht so gut konzentrieren können wie am späteren Vormittag.*“) oder individuelle Präferenzen („*Ich komme morgens nicht gut in die Gänge und brauche viel Zeit. Deshalb würde ich gern später anfangen.*“). Ferner wurde darauf geachtet, dass zu jedem inhaltlichen Teilbereich sowohl Pro- als auch Kontra-Argumente vorlagen.

Dieser letzte Aspekt bildete auch die Grundlage der zweiten Testaufgabe, bei der die Schülerinnen und Schüler zu einem vorgegebenen Kontra-Argument ein thematisch passendes Pro-Argument suchen sollten. Hintergrund ist, dass es für eine konstruktive Argumentation nicht nur erforderlich ist, möglichst starke Argumente für die eigene bzw. gegen die andere Position vorzubringen, sondern auch inhaltlich auf die Argumente der anderen Seite einzugehen, was gerade jüngeren Schülerinnen und Schülern schwer fallen kann (vgl. Feilke, 1988, S. 67). Die Aufgabe testet damit die Situationsangemessenheit argumentativer Reaktionen (Niveaustufe D) sowie die Fähigkeit, Argumente und Gegenargumente in einem gemeinsamen thematischen Rahmen zu verorten (Niveaustufe E).

Die dritte Aufgabe vertiefte diesen Gedanken, indem die Schülerinnen und Schüler aufgefordert wurden, sich in die Rolle der Schulleitung zu versetzen und zu beurteilen, wie wichtig drei ausgewählte Argumente aus deren Perspektive sein müssten.⁵ Zur Auswahl standen:

- ein Argument, das die Lernqualität betraf und daher als besonders wichtig gelten durfte,
- ein Argument zur Organisation von Freizeitaktivitäten nach der Schule, das nicht unwichtig, aber für die Schulleitung auch nicht maßgeblich sein konnte, sowie
- ein Argument zu individuellen Präferenzen, das nur den Wunsch einer einzelnen Person repräsentierte und folglich für die Schulleitung kaum handlungsleitend sein durfte.

Außerdem wurden die Schülerinnen und Schüler gebeten, ihre Entscheidung zu begründen, was in der Pilotierung durch offene Antwortformate, in der Hauptuntersuchung durch eine Auswahlliste mit je drei Antwortoptionen realisiert wurde. Die Aufgabe untersuchte damit die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, sich von der eigenen Perspektive zu lösen und die Gewichtung der Argumente unabhängig von persönlichen Präferenzen aus der Sicht einer anderen Person vorzunehmen (Niveaustufen E, F und G).

Die letzte und zeitlich umfangreichste Aufgabe des Tests bildete eine schriftliche Stellungnahme an die Schulkonferenz. Die Aufgabenstellung wies darauf hin, dass die eigene Auffassung dargestellt und begründet und dabei auch Gegenargumente einbezogen werden sollten. Ferner sollte der Text mit einem schlussfolgernden Fazit abgeschlossen werden. Für die Beurteilung wurden nach den Erfahrungen aus der Pilotierung die folgenden Kriterien ausgewählt:⁶

- (1) Der eigene Standpunkt wird deutlich.
- (2) Der eigene Standpunkt wird begründet.
- (3) Für den eigenen Standpunkt werden mehr als drei Argumente vorgebracht.⁷
- (4) Die Gegenmeinung wird in die Argumentation einbezogen.
- (5) Für die Gegenmeinung werden Argumente vorgebracht.
- (6) Es wird versucht, die Gegenargumente zu entkräften.
- (7) Es werden (Gegen-)Argumente vorgebracht, die nicht aus der Liste (Aufg. 1) stammen.
- (8) Der Text wird mit einem zusammenfassenden Fazit abgeschlossen.

Die Beurteilungskriterien decken die Anforderungen der Niveaustufenliste von Niveau C bis G ab. Auf einen Einbezug der Niveaustufe H („rhetorische Gestaltungsmittel bewusst einsetzen“) wurde nach den Erfahrungen aus der Pilotierung verzichtet.

⁵ Die konkrete Aufgabenstellung war die folgende: „Die Schulleitung möchte sich ein gerechtes Bild verschaffen. Versetze dich in ihre Lage und ordne die folgende Auswahl von Argumenten danach, welches aus der Sicht der Schulleitung am wichtigsten, am zweitwichtigsten bzw. am wenigsten wichtig sein müsste, um möglichst vielen gerecht zu werden.“

⁶ Dass die Auswahl der Bewertungskriterien an den Rahmenlehrplanvorgaben Berlin/Brandenburg orientiert ist und Bewertungsvorgaben für schriftliche Erörterungen in den beiden Bundesländern widerspiegelt (SenBJF, 2024), enthebt sie nicht einer kritischen Reflexion. Anzumerken ist etwa, dass damit lediglich ein Teilbereich argumentativer Praktiken erhoben wird (s. o.). Darüber hinaus bildet die Validität einzelner Kriterien derzeit ein Forschungsdesiderat: So ist bspw. eine hohe Anzahl an Argumenten zwar mutmaßlich ein leidlicher Indikator für eine differenzierte(re) Sicht auf die Problemfrage, aber weder eine notwendige noch eine hinreichende Bedingung. Schließlich bildet die klassische Abwägung von Pro- und Kontra-Argumenten zwar eine prominente, aber keineswegs singuläre argumentative Praxis ab (vgl. etwa Kreuz, 2021, S. 17–22).

⁷ Die Anzahl 3 wurde gewählt, weil sie in der Pilotierung sowohl den Median als auch den Mittelwert der Argumentanzahl gebildet hatte ($M = 3,05$; $SD = 1,68$).

5 Testdurchführung, Datenaufbereitung und Skalierung

Digitale Aufbereitung, Hosting und Zugangsverwaltung der DigiLAL erfolgten unter der Leitung des Instituts für Schulqualität (ISQ). Die Versuchspopulation bearbeitete die Aufgaben 1–3 online, während Aufgabe 4 als Paper-Pencil-Modul umgesetzt wurde, sodass nur die Bewertung durch die Lehrkräfte digital erfolgte.⁸ Der Test sollte am Anfang des Schuljahres 2022/23 durchgeführt werden, was vom Großteil der teilnehmenden Lehrkräfte berücksichtigt wurde: 88,2 % der Versuchspersonen absolvierten ihn vor den Weihnachtsferien 2022.

Die dichotomen Rohdaten wurden mithilfe des Programms ConQuest2 Rasch-skaliert, um einschätzen zu können, ob sich die Items als Bestandteile einer gemeinsamen Kompetenzskala auffassen lassen. Rasch-Skalen erlauben es, Aufgabenschwierigkeit und Personenkompetenz auf einem gemeinsamen latenten Kontinuum abzutragen und damit die Lösungswahrscheinlichkeit für jede Aufgabe als Funktion von Aufgabenschwierigkeit und Personenkompetenz zu betrachten. Eine Person löst ein Item also umso wahrscheinlicher, je höher ihre Kompetenz und je leichter das Item ist, was wichtige, didaktisch relevante Implikationen birgt, sofern sich die Skalierung als tragfähig erweist (s. u.).

Um die Skalierungsqualität zu ermitteln, wurden für jedes Item Fit-Maße berechnet, die angeben, wie stark die tatsächlichen Antworten der Versuchspersonen von den unter Modellgültigkeit erwartbaren Antworten abweichen.⁹ Die Analyse der Fit-Statistiken deutet auf eine sehr gute Passung der Items hin. Ihr Mittelwert lag mit $M = 0,9969$ ($SD = 0,10372$) fast exakt auf dem Erwartungswert und beinahe alle Items lagen innerhalb der Akzeptabilitätsgrenzen. Ausnahmen bildeten zwei Items aus Aufgabe 3, die mit 1,19 bzw. 1,28 leichten Underfit aufwiesen (vgl. Anm. 7). Die zugehörigen Items repräsentieren Begründungen, die aus einer Drop-down-Liste ausgewählt werden konnten, was ihre problematische Passung verursacht haben dürfte: Das geschlossene Antwortformat ermöglicht eine Ratewahrscheinlichkeit von 33,3 %, was während der Pilotierung noch nicht der Fall war und dort folgerichtig auch nicht zu problematischen Fit-Werten geführt hatte. Insgesamt attestieren die Fit-Statistiken den Items trotz dieser kleinen Einschränkung eine sehr gute Passung.

Um die Anschaulichkeit zu erhöhen, wurden die Schwierigkeits- und Kompetenzwerte auf einen Mittelwert von $M = 100$ und eine Standardabweichung von $SD = 30$ normiert. Außerdem wurde die Position der Items auf dem Kompetenzkontinuum um 15 % angehoben, sodass eine didaktisch aussagekräftigeren Beziehung von Personenkompetenz und Aufgabenschwierigkeit zugrunde gelegt werden kann (vgl. Gonzales 1997, S. 150–151).

6 Ergebnisse

Die Datenskalierung ergab eine gemeinsame Kompetenzskala für Aufgabenschwierigkeit und Personenkompetenz, die im Folgenden vorgestellt wird. Die Reihenfolge orientiert sich dabei an der

⁸ Die Vorgehensweise, bei der Beurteilung der Texte nicht auf geschulte Rater:innen zu setzen, sondern den verantwortlichen Lehrkräfte zu vertrauen, ist für empirische Erhebungen ungewöhnlich und bedarf des Kommentars. Nicht ausgeräumt werden kann, dass die Qualität der Einschätzungen damit nicht adäquat kontrollierbar ist. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass es sich bei den Lehrkräften um didaktisch geschultes Personal handelt, dem bei Teilnahme an der DigiLAL ein professionelles Eigeninteresse an einer adäquaten Einschätzung unterstellt werden kann. Ferner steigert das Vorgehen die ökologische Validität des Tests, denn die Rater:innen der Texte sind auch für die Beurteilung anderer Lernleistungen verantwortlich. Schließlich zeigten die Beurteilungskriterien der Items in der Pilotierung eine hohe Interrater-Reliabilität zwischen den Ratings des Testerstellers und einer didaktisch geschulten wissenschaftlichen Hilfskraft auf ($\kappa = 0,89$, $p < .000$), was darauf hindeutet, dass sie eine sinnvolle Objektivierung zuließen.

⁹ Der hier verwendete „weighted Fit“ (wMNSQ) verringert dabei die Bedeutung extremer Abweichungen, was in der Regel zu adäquateren Einschätzungen führt. Er hat den Erwartungswert 1 und gilt innerhalb der Grenzen von $0,85 \leq \text{wMNSQ} \leq 1,15$ als gut.

gemessenen Schwierigkeit, sodass ersichtlich wird, zu welchen argumentativen Handlungen Schülerinnen und Schüler mit zunehmender Kompetenz in der Lage sind.

Aufgabe 1 stellte durchgängig die leichtesten Items des Tests und bestätigt damit die Vermutung, dass die sachadäquate Bestimmung von Pro- und Kontra-Argumenten das Fundament bilden, auf dem argumentative Kompetenzen aufbauen. Die Schwierigkeitsparameter aller Items (mit einer Ausnahme, s. u.) lagen zwischen 69,2 und 99,3 und somit bis zu einer knappen Standardabweichung unterhalb des Mittelwertes von 100, während alle anderen Aufgaben darüber lagen. Pro- und Kontra-Argumente zeigten sich nahezu gleich schwierig ($M_{Pro} = 83,4 / M_{Kon} = 81,8$), sodass keine Verzerrungen durch persönliche Präferenzen zu erwarten waren. Allerdings streuten die Pro-Argumente etwas stärker ($SD_{Pro} = 18,5 / SD_{Kon} = 13,3$), was durch den „Ausreißer“ (s. u.) verursacht wurde.

Knapp über dem Mittelwert lagen zwei Items des Paper-Pencil-Moduls, nämlich „*Der eigene Standpunkt wird deutlich.*“ (107,6) und „*Der eigene Standpunkt wird begründet.*“ (110,1). Sie zeigen, dass der Entwicklungsschritt, der auf das sachadäquate rezeptive Verständnis von Pro- bzw. Kontra-Argumenten folgt, darin besteht, einfache argumentative Akte produktiv zu vollziehen, was den Niveaustufen C bzw. D des Rahmenlehrplans Berlin-Brandenburg (s. o.) entspricht.

Den folgenden Abschnitt der Schwierigkeitsskala nehmen Items der Aufgaben 2 und 3 ein, bei denen die Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer eigenen Meinung angeben sollten, welche argumentative Erwiderung im je aktuellen Kontext sinnvoll wäre, bzw. welche Argumente aus der Perspektive der Schulleitung als besonders wichtig gelten müssten. Die Schwierigkeitswerte liegen zwischen 121,5 und 133,8 und damit etwa eine Standardabweichung über dem Mittelwert. Sie zeigen, dass die situationsadäquate Zuordnung von Argumenten (Niveau E) einen Kompetenzschritt bildet, der auf die einfache Meinungsäußerung und -begründung folgt.

Den nächsten Abschnitt der Kompetenzskala nahmen wieder Items des Paper-Pencil-Moduls ein, nämlich „*Die Gegenmeinung wird in die Argumentation einbezogen.*“ (137,5) und „*Für die Gegenmeinung werden Argumente vorgebracht.*“ (142,4). Sie repräsentieren Niveaustufe F des Rahmenlehrplans und führen die vorherigen Kompetenzen insofern fort, als die Fähigkeit, sich von der eigenen Perspektive zu lösen und die Problematik aus der Sicht einer anderen Person zu betrachten, nun produktiv in die eigene Textgestaltung übernommen wird.

Vor diesem Hintergrund ist auch der „Ausreißer“ aus Aufgabe 1 erklärbar, der als einziger deutlich oberhalb der mittleren Schwierigkeit lag (119,6): Das Argument „*Wenn die Schule später beginnt, dann werden auch die Freizeitaktivitäten später anfangen, sodass es nicht zu Konflikten kommt.*“ erforderte insofern einen doppelten argumentativen Schritt, als es eine Widerlegung des Kontra-Arguments darstellt, ein späterer Schulbeginn könnte zu Konflikten mit Freizeitaktivitäten am Nachmittag führen. Dass gerade dieses Argument den höchsten Schwierigkeitsparameter aufwies, belegt, dass die Koordination unterschiedlicher Perspektiven einen eigenen Schritt in der Entwicklung argumentativer Kompetenzen bildet.

Den folgenden Abschnitt der Kompetenzskala nehmen Items aus Aufgabe 3 ein, in denen begründet werden sollte, warum welches Argument für die Schulleitung besonders wichtig sein müsste. Zur Lösung dieser Aufgabe müssen die Schülerinnen und Schüler nicht nur die eigene Perspektive verlassen, sondern auch eine fremde Sicht so einnehmen, dass sie die Gründe für die persönliche Gewichtung nachvollziehen können, was einen wesentlichen Aspekt der Zweck- und Adressatenorientierung (Niveau F) ausmacht. Die Schwierigkeitsparameter zwischen 137,7 und 145,5 dürfen aufgrund der

problematischen Fit-Werte (s. o.) nur unter Vorbehalt betrachtet werden, fügen sich aber insgesamt plausibel in das Gesamtbild ein.

Den letzten Abschnitt des Schwierigkeitskontinuums bilden die Anforderungen des Paper-Pencil-Moduls in der folgenden Reihenfolge:

- „Der Text wird mit einem zusammenfassenden Fazit abgeschlossen.“ (144,1),
- „Für den eigenen Standpunkt werden mehr als drei Argumente vorgebracht.“ (147,4),
- „Es wird versucht, die Gegenargumente zu entkräften.“ (153,7),
- „Es werden (Gegen-)Argumente vorgebracht, die nicht aus der Liste (Aufg. 1) stammen.“ (154,6).

Alle Items führen das Problem der Koordination unterschiedlicher Perspektiven für die persönliche Meinungsbildung fort. Sie zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler je nach Kompetenzstand mit unterschiedlichen Strategien auf dieses Problem reagieren, so etwa mit einer schlussfolgernden Gegenüberstellung durch ein Fazit, mit der Erhöhung der Anzahl eigener Argumente, mit der Entkräftigung von Gegenargumenten oder mit der kreativen Neubildung zusätzlicher Argumente. Ein genauerer Deutungsversuch erfolgt im Diskussionsteil.

Die Personenverteilung auf der Kompetenzskala wies die folgenden Charakteristika auf: 12,8 % der Versuchspopulation blieben unterhalb der 100er-Marke und waren folglich nur bedingt in der Lage, Aussagen adäquat als Pro- oder Kontra-Argumente für die Problemfrage zu verstehen. 4,66 % der Versuchspersonen kamen dabei nicht über die Rate wahrscheinlichkeit hinaus und zeigen damit mutmaßlich eher Lese- als Argumentationsprobleme.

11,5 % der Schülerinnen und Schüler lagen auf einem Kompetenzniveau zwischen 100 und 110 und sind somit in der Lage, eine einfache, begründete Meinungsäußerung zu verfassen. Zusätzlich zeigten sich weitere 29,3 % fähig, unterschiedliche Perspektiven auf die Problematik situativ zu koordinieren (Aufgabe 2 und 3, Schwierigkeit 134–142). Weitere 14,1 % der Versuchspersonen konnten diese Fähigkeit auch produktiv einsetzen, indem sie in ihren Stellungnahmen die Gegenposition und deren Argumente berücksichtigten (Schwierigkeit 142–145). Der Nachvollzug der Ursachen für eine fremde Position gelang weiteren 5,7 % und die produktive Umsetzung in einem argumentativen Text, in dem Meinungen und Gegenmeinung mit jeweiligen Argumenten komplex koordiniert wurden, den kompetensten 26,5 % der Versuchspersonen.

Die Verteilung zeigt eine leichte Rechtsschiefe auf dem Kompetenzkontinuum, die es bei den folgenden Deutungen zu beachten gilt: Die Items bilden die Mitte der Kompetenzentwicklung und damit den Kompetenzstand des Großteils der Versuchspopulation adäquat ab, jedoch zeigt sich besonders am oberen Rand der Verteilung, dass die Items über den genauen Kompetenzstand nur noch bedingt differenzierende Aussagen treffen können. Sie decken somit nur einen Teil der argumentativen Kompetenzentwicklung hinreichend ab, können über diesen aber vergleichsweise detaillierte Aussagen machen.

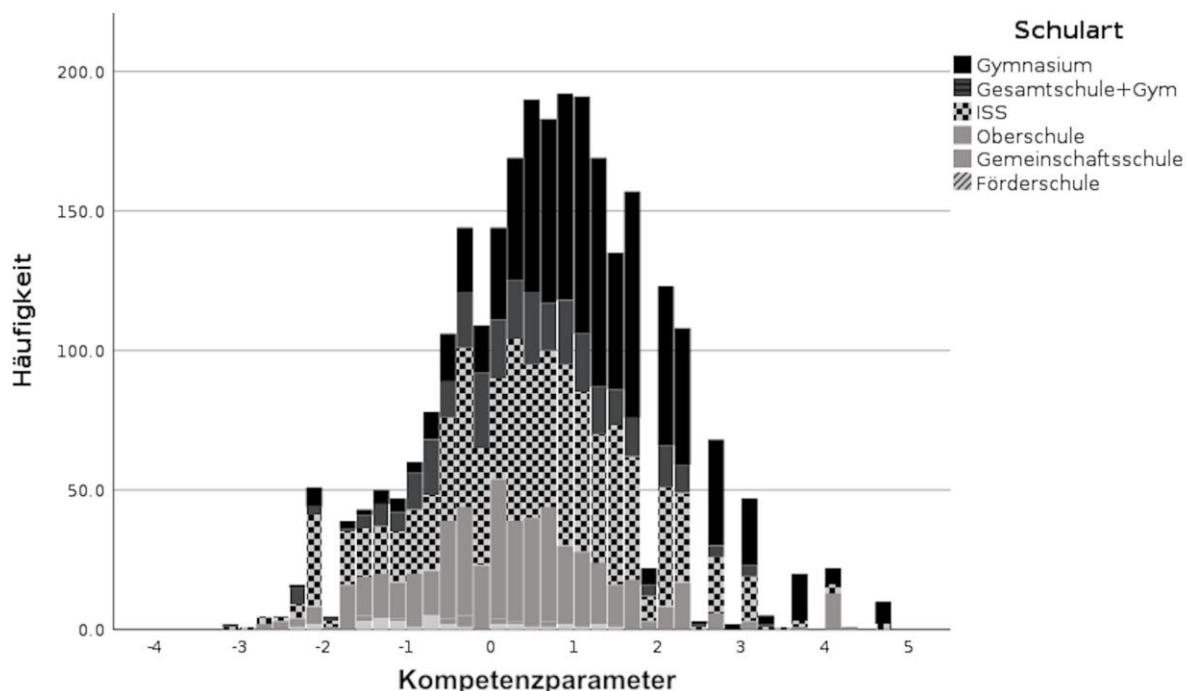


Abbildung 1: Kompetenzverteilung der Versuchspopulation in Abhängigkeit von der Schulart

Die Verteilung der Personenkompetenz auf die einzelnen Schularten ist in Abbildung 1 dargestellt und entspricht insofern den Erwartungen, als Schulen mit Sek.-II-Option (Gymnasium bis ISS) in den unteren Kompetenzbereichen deutlich unter- und in den oberen deutlich überrepräsentiert sind. Eine eingehendere Analyse der Schularteneffekte unterbleibt an dieser Stelle, weil Sozialvariablen nicht im Fokus dieser Untersuchung stehen.

7 Deutung und Diskussion

Die Schwierigkeits- und Kompetenzverteilung des Tests erlaubt eine plausible ontogenetische Deutung der Entwicklung schriftlicher argumentativer Kompetenzen in der frühen bzw. mittleren Sekundarstufe. Diese Aussage mutet zunächst paradox an, da sich die Versuchspopulation ja gerade durch Altershomogenität auszeichnet. Sie folgt aber aus den testtheoretischen Grundgedanken der Kompetenzskalierung mithilfe des Rasch-Modells, das die erfolgreiche Bewältigung zunehmend schwerer Aufgaben als eine Funktion der sich entfaltenden Personenkompetenz betrachtet. Da die Fit-Statistiken den Items eine sehr gute Modellpassung attestieren, kann die Reihenfolge der Aufgabenschwierigkeiten auch als Erwerbsreihenfolge interpretiert werden, selbst wenn diese Deutung in Folgestudien geprüft werden sollte.

Folgt man dieser vorläufigen, aber von den Daten gut gestützten Auffassung, stellt sich die Entwicklung argumentativer Kompetenzen in der frühen bzw. mittleren Sekundarstufe als eine zunehmende Fähigkeit dar, verschiedene Perspektiven auf einen problematisierten Sachverhalt miteinander zu koordinieren und in die persönliche Meinungsbildung einzubeziehen. Dieser Prozess läuft über verschiedene Stufen, in denen sich neue Fähigkeiten erst rezeptiv, dann produktiv zeigen und die folgende Kompetenzentwicklung nahelegen:

0 Einzelargumente rezeptiv koordinieren (ca. 70 bis 100, Niveau D)

Diese Stufe bildet die Grundlage für die Entfaltung argumentativer Kompetenzen und wurde im Test über eine Zuordnungsaufgabe zur Pro- und Kontra-Seite operationalisiert. Über die genauen Charakteristika können nur bedingt Aussagen getroffen werden, weil die Items mit hoher Wahrscheinlichkeit stark von der Lesekompetenz der Versuchspersonen beeinflusst wurden, sodass der Test hier lediglich die notwendigen Voraussetzungen für erste argumentative Handlungen feststellen kann. Aus diesem Grund wurde der Stufe die Kennzahl „0“ zugeordnet, die ihren vorbereitenden Charakter signalisiert.

1 Argumente produktiv zur Begründung der eigenen Meinung einsetzen (ca. 100 bis 110, Niveau E)

Auf dieser Stufe kommt es zu einer ersten produktiven Auseinandersetzung mit Argumentationen. Die Schülerinnen und Schüler haben die kommunikative Konvention verinnerlicht, die eigene Meinung mit Begründungen zu untermauern. Dieser Schritt kann als Akt der Objektivierung der persönlichen Position verstanden werden, da Begründungen die subjektiven Präferenzen einer Person versachlichen und damit kommunikativ anschlussfähig für andere Personen machen (vgl. die Zitate Tomasellos aus der Einleitung).

2 Argumentative Perspektiven rezeptiv koordinieren (ca. 110 bis 134, Niveau E/F)

Auf dieser Stufe wird das Verständnis für den objektivierenden Charakter von Argumenten auch auf die Gegenmeinung übertragen, sodass unterschiedliche argumentative Perspektiven anhand der dafür vorliegenden Begründungen nachvollzogen und koordiniert werden können. Diese Fähigkeit erfordert es, die eigene Auffassung als nur eine von mehreren möglichen Sichtweisen zu begreifen. Sie bildet eine erste Grundlage dafür, Argumentationen situativ an den kommunikativen Kontext anzupassen, indem die Schülerinnen und Schüler sich fähig zeigen, die Themen- und teils auch schon die Rollengebundenheit argumentativer Akte zu berücksichtigen.

3 Perspektiven und Argumente produktiv in die Meinungsbildung einbeziehen (ca. 134 bis 142, Niveau F)

Die Koordination unterschiedlicher Perspektiven und zugehöriger Argumente wird auf dieser Stufe in die Textproduktion einbezogen, was zur Berücksichtigung von Gegenmeinungen und -argumenten in den Stellungnahmen der Schülerinnen und Schüler führt. Stufe 3 verhält sich damit zu Stufe 2 ähnlich wie Stufe 1 zu Stufe 0: Sie stellt den produktiven Niederschlag einer zuvor rezeptiv gereiften Fähigkeit dar und ermöglicht den Lernenden eine deutlich komplexere argumentative Textproduktion.

(4 Argumentative Gewichte für Perspektiven rezeptiv koordinieren (ca. 142 bis 144, Niveau G))

Die folgende Stufe steht in Klammern, da sie teils auf Items beruht, deren statistische Passung ins Gesamtmodell fraglich geblieben ist, selbst wenn dafür plausible methodische Gründe angeführt werden konnten (s. o.). Lässt man sich auf ihre Interpretierbarkeit ein, bildet sie den Niederschlag einer rekursiven Betrachtung argumentativer Kommunikationssituationen: Die Schülerinnen und Schüler dieser Kompetenzstufe sind nicht nur in der Lage, unterschiedliche Perspektiven und Argumente zu koordinieren, sondern darüber hinaus auch, Gründe für die Gewichtung dieser Argumente anzugeben. Erst diese Fähigkeit vervollständigt den geistigen Nachvollzug einer fremden argumentativen Perspektive, da das Gewicht, das eine Person einem Argument zusisst, damit zur Funktion ihrer Rolle im aktuellen kommunikativen Kontext wird. Die Situations- und Adressatenorientierung, die in Bildungsstandards und Rahmenlehrplänen gefordert wird, kann daher an dieser Stelle konkretisiert werden: Sie liegt,

operational betrachtet, in der Fähigkeit, Gründe für das spezifische argumentative Verhalten einer anderen Person anzugeben zu können.

5 Perspektiven, Argumente und Gewichte produktiv in die Meinungsbildung einbeziehen (ab ca. 145, Niveau G)

Schließlich stellt die höchste mit dem vorgestellten Testinstrument messbare Stufe unterschiedliche Strategien der komplexen produktiven Koordination argumentativer Perspektiven mitsamt ihren Argumenten und Gewichten dar. Dabei bildet die Niederschrift eines schlussfolgernden Fazits (144,1) das Gelenk zu den vorher entfalteten produktiven Kompetenzen, denn eine zusammenfassende Rückschau erweist sich kommunikativ erst dann als wirklich erforderlich, wenn die zuvor ausgebreitete Argumentation mehr als eine Perspektive berücksichtigt. Ist dies der Fall und werden für konkurrierende Perspektiven Gründe angegeben (Kompetenzstufe 3), stellt sich die Frage, welchen Vorzug die eigene Auffassung eigentlich gegenüber der gegnerischen aufzuweisen hat. Schülerinnen und Schüler beantworten diese Frage zunächst mit der Steigerung der Argumentanzahl (147), bei zunehmender Kompetenz auch über die Entkräftigung von Gegenargumenten (153,7) sowie – im Test als anspruchsvollstes Item – mit der Neuentwicklung von (Gegen-)Argumenten, die ihnen nicht vorgelegen haben (154,6).

Die Prozesse, die an dieser Stelle einer gemeinsamen Kompetenzstufe unterstellt wurden, sollten in Folgestudien genauer untersucht werden, da sich dahinter mutmaßlich qualitativ unterscheidbare Entwicklungen verbergen, die hier durch die vergleichsweise geringe Auswahl schwerer Items nur in Ansätzen erkennbar werden. Gemeinsam ist den Anforderungen auf Stufe 5 in jedem Falle, dass sie die produktive Koordination unterschiedlicher Perspektiven mitsamt ihrem komplexen Ursachengeflecht betreffen, die als Kern situationsgerechten und adressatenbezogenen argumentativen Handelns betrachtet werden kann, selbst wenn wahrscheinlich ist, dass sich diese Koordinationsfähigkeit im Laufe der weiteren Kompetenzentwicklung noch weiter ausdifferenziert.

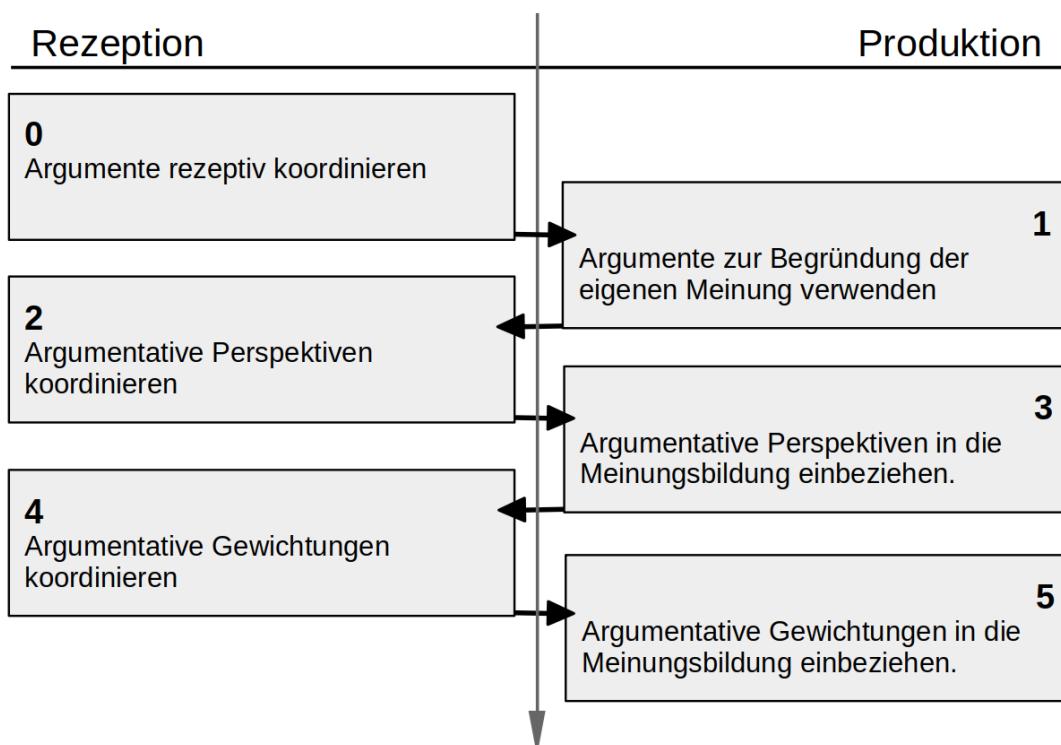


Abbildung 2: Stufenmodell der Entwicklung argumentativer Kompetenzen in der Sekundarstufe

Betrachtet man die Kompetenzverteilung in Bezug auf die unterschiedlichen Schularten, zeigt sich zunächst, dass die Schülerinnen und Schüler der 7. Jahrgangsstufe im Schnitt auf Kompetenzstufe 2 stehen ($M = 127,93$, $SD = 31,34$). In den Förder- und Gemeinschaftsschulen liegt der Mittelwert deutlich darunter, nämlich unterhalb des Gesamtmittelwertes und damit noch nicht auf einem Niveau, auf dem die Voraussetzungen für argumentative Akte (insbesondere die Leseleistung) als hinreichend gesichert gelten können. Dem gegenüber liegt die mittlere Kompetenz an den Gymnasien bereits in der 7. Jahrgangsstufe auf Stufe 3 ($M = 139,02$, $SD = 24,54$) und attestiert dem Gros der Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, unterschiedliche argumentative Perspektiven auch in die eigene Textproduktion einzubeziehen. Die übrigen Schulen des Korpus liegen durch die zahlenmäßige Dominanz des Gymnasiums leicht unter dem Gesamtmittelwert, zeichnen sich aber vor allem durch eine hohe Streuung der Leistungswerte aus ($31,22 \leq SD \leq 36,58$), was mutmaßlich die sehr unterschiedlichen Voraussetzungen dieser Schulförmen im Raum Berlin und Brandenburg widerspiegelt.

Ein Vergleich der vorgelegten Daten mit existierenden Untersuchungen ist aufgrund der unterschiedlichen Intentionen der älteren, schreibdidaktischen Arbeiten schwierig, während sich bei den jüngeren Ansätzen die sporadische Dokumentation der Stimuli wie der Ergebnisse als limitierend erweist. Einen stabilen Vergleichspunkt bietet die zunehmende Fähigkeit der Versuchspersonen, sich von der Subjektivität der eigenen Meinung zu lösen und einander widersprechende Auffassungen miteinander zu koordinieren, um zu einer stärker objektivierten, abgewogenen Entscheidung zu finden. In den schreibdidaktischen Arbeiten, insbesondere bei Augst & Faigel (1986), Feilke (1988, 1995) und Jechle (1992) war diese Fähigkeit vorrangig als Aspekt der sich entfaltenden Textkompetenz gedeutet worden. Die vorliegende Untersuchung betont demgegenüber die dahinter stehende kognitive Aufgabe des Nachvollzuges und der Koordination unterschiedlicher Meinungen, Begründungen und Gewichte, die sich nicht nur auf produktive, sondern auch auf rezeptive argumentative Fähigkeiten bezieht. Damit erweist sie sich als kompatibel mit dem Kompetenzraster der KMK-Bildungsstandards (2014), kann diese aber durch eine klarere Unterscheidung rezeptiver und produktiver argumentativer Kompetenzen ergänzen, die sich in der Beschreibung der einzelnen Standards nur bedingt nachvollziehen lassen (vgl. KMK, 2014). Außerdem knüpft sie an das Kompetenzraster von Burkard et al. (2023) an, das eine gleichzeitige Entfaltung rezeptiver und produktiver argumentativer Kompetenzen postuliert. Diese Befunde lassen sich dahingehend differenzieren, dass sich neue Fähigkeiten zunächst rezeptiv und erst im Anschluss produktiv zeigen.

Ein Vergleich mit den Daten von Willenberg et al. (2007), Krelle & Willenberg (2008), Quasthoff (2012) sowie Kempf & Bosse (2019; 2020) erweist sich als schwierig, weil deren Untersuchungen zu wenige Details zur Schwierigkeitsverteilung ihrer Items publizieren, sondern lediglich die Personenkompetenzen näher untersuchen. Mindestens muss der überwiegend pessimistische Befund zum argumentativen Kompetenzstand der Teilnehmenden an der DESI-Studie (vgl. Darstellung in Abschnitt 2) relativiert werden, weil die gut zwei Jahre jüngere Versuchspopulation dieser Studie durchaus ein differenziertes argumentatives Verhalten an den Tag legt. Zwar ist Argumentation in der DESI-Studie deutlich weiter definiert und daher möglicherweise nicht vollständig mit den vorliegenden Daten vergleichbar, aber gerade hieran zeigt sich, wie wichtig eine nachvollziehbare Dokumentation der Stimuli wie der Testergebnisse ist, die gerade in den jüngeren, statistisch elaborierteren Arbeiten als zu sporadisch kritisiert werden muss.

8 Fazit und Ausblick

Die Auswertung des Argumentationsmoduls der DigiLAL Berlin/Brandenburg liefert einen empirisch konsistenten und entwicklungstheoretisch plausiblen Einblick in einen Teilabschnitt der argumentativen Kompetenzentwicklung der frühen bzw. mittleren Sekundarstufe. Dass die Befunde empirisch gut gesichert sind, entbindet nicht von der Notwendigkeit, die vorgeschlagenen ontogenetischen Deutungen weiter zu prüfen und zu spezifizieren. Deshalb liegt einer der wichtigsten Befunde dieser Arbeit zunächst darin, die Skalier- und Deutbarkeit argumentativer Testdaten an einem größeren Datenkorpus belegt zu haben. Den Fokus dabei auf die Aufgabenschwierigkeit zu legen und diese anhand der dahinter stehenden argumentativen Anforderungen zu interpretieren, hat sich als gangbarer Weg erwiesen, um die Entfaltung argumentativer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern der 7. Jahrgangsstufe nachzuzeichnen.

Diese Entfaltung liegt nach Maßgabe der vorliegenden Daten insbesondere in der Fähigkeit, unterschiedliche Perspektiven auf ein und denselben Sachverhalt nachzuvollziehen und zu koordinieren zu können, was in mehreren aufeinanderfolgenden Stufen abläuft und sich regelmäßig erst im rezeptiven, dann im produktiven Verhalten der Schülerinnen und Schüler niederschlägt. Nimmt man die ontogenetischen Postulate Tomasellos aus der Einleitung ernst (s. o.), so liegt in dieser Koordinationsfähigkeit ein entscheidender Schritt in der Entwicklung argumentativer Kompetenzen, weil sie die kommunikative Aushandlung überindividueller Entscheidungen überhaupt erst ermöglicht und damit letztlich auch denjenigen Prozessen zugrunde liegt, die im FuNDus-Projekt oder dem Argumentationsmodul der DESI-Studie fokussiert werden.

In Bezug auf die Bildungsstandards und die Niveaustufenkonkretisierung des Rahmenlehrplans Berlin/Brandenburg können die Daten die theoretischen Stufungen weitgehend bestätigen. Die dort postulierte Erwerbsreihenfolge erweist sich als durchaus empiriekonform, selbst wenn die Niveaustufenzuordnung (RLP 2023, S. 11) die Fähigkeit der gymnasialen Untersuchungspopulation um etwa eine Niveaustufe zu unterschätzen und eher für die Leistungen in ISS und Oberschule typisch zu sein scheint. Darüber hinaus legen die Daten nahe, dass sich der Situations- und Adressatenbezug im argumentativen Verhalten der Schülerinnen und Schüler zuerst in der Berücksichtigung des aktuellen (Teil-)Themas, und erst später auch im Verständnis für die Rollengebundenheit argumentativer Perspektiven niederschlägt. Pointiert könnte man formulieren: Zuerst lernen Schülerinnen und Schüler, auf die Argumente des Gegenübers einzugehen, danach auch auf das Gegenüber selbst.

Insgesamt liefern die vorgelegten Daten ein weitestgehend konsistentes Bild zu einem Ausschnitt der argumentativen Kompetenzentwicklung, den es in weiteren Untersuchungen auf den Prüfstand zu stellen gilt und der insbesondere am unteren und oberen Rand der weiteren Konkretisierung bedarf. Der systematische Wechsel zwischen rezeptiven und produktiven Kompetenzerweiterungen sollte darüber hinaus genauer schreibdidaktisch untersucht werden, deutet er doch darauf hin, dass zunehmende Schreibkompetenzen von gezielt eingesetzten rezeptiven Phasen möglicherweise stärker profitieren könnten als von der Formulierung immer komplexerer Anforderungen an den zu schreibenden Text.

Literatur

- Augst, G., & Faigel, P. (1986). *Von der Reihung zur Gestaltung: Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13 – 23 Jahren*. Peter Lang.
- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A., Pohl, T., Völzing, P. (2007). *Text – Sorten – Kompetenz: Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Peter Lang.
- Bose, I., Hannken-Illjes, K. (2018). Die Entwicklung von argumentativen Fähigkeiten bei Vorschulkindern: Zwischen Agonalität und Kooperativität. In Bose, I., Hannken-Illjes, K., Kurtenbach, S. (Hrsg.), *Kinder im Gespräch* (S. 11-32). Frank & Timme.
- Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Erich Schmidt.
- Bremerich-Vos, A., Possmayer, M. (2011). Zur Reliabilität eines Modells der Entwicklung von Textkompetenz im Grundschulalter. *Didaktik Deutsch* 16(31), 30–49.
- Burkard, A., Franzen, H., Löwenstein, D., Romizi, D., Wienmeister, A. (2023). Argumentative Fähigkeiten: Ein systematischer Rahmen für die Lehr- und Lernpraxis. In Franzen, H., Burkard, A., Löwenstein, D. (Hrsg.), *Argumentieren lernen. Aufgaben für den Philosophie- und Ethikunterricht* (S. 10–27). WBG.
- Coirier, P., Marchand, E. (1994). Writing Argumentative Texts. A Typological and Structural Approach. In Eigler, G., Jechle, T. (Hrsg.), *Writing. Current Trends in European Research* (S. 162–181). Hochschulverlag.
- Domenech, M., Heller, V. & Petersen, I. (2018). Argumentieren mündlich, schriftlich, zweitsprachlich: Verfahren und Anforderungen. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, SH* 26, 15–35.
- Eggs, E. (2000). Vertextungsmuster Argumentation: Logische Grundlagen. In Brinker, K. et al. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 397–414). De Gruyter.
- Feilke, H. (1988). Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. *Der Deutschunterricht* 40(3), 65–81.
- Feilke, H. (1995). Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In Augst, G. (Hrsg.), *Frühes Schreiben. Untersuchungen zum Schreiberwerb. Siegener Studien* 56 (S. 69–88). Blaue Eule.
- Gonzales, E. J. (1997). Reporting Student Achievement in Mathematics and Science. In Martin, Michael O., Kelly, Dana L. (Hrsg.), *TIMSS Technical report Vol. II: Implementation and Analysis* (S. 147–174). Chestnut Hill.
- IQB (2020). *VERA. Synopse: Bildungsstandards im Fach Deutsch, Sekundarstufe I*. Abgerufen am 21.05.2024. <https://www.iqb.hu-berlin.de/appsrc/taskpool/data/taskpools/getPool-File?id=p82^pf11758>.
- Jahnke, H. N., Sommerhoff, D., Ufer, S. (2023). Argumentieren, Begründen und Beweisen. In Bruder, R., Büchter, A., Gasteiger, H., Schmidt-Thieme, B., Weigand, H. (Hrsg.), *Handbuch der Mathematikdidaktik* (S. 369–398). 2. Aufl. Springer.
- Jechle, T. (1992). *Kommunikatives Schreiben. Prozeß und Entwicklung aus der Sicht kognitiver Schreibforschung*. Narr.
- Kempf, J., Bosse, D. (2019). Schriftliches Argumentieren im Deutschunterricht. Entwicklung eines Kompetenztests für Lernende der Sekundarstufe I. In Ehmke, T., Kuhl, P., Pietsch, M. (Hrsg.), *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung* (S. 347–358). Beltz, Juventa.

- Kempf, J., Bosse, D. (2020). Argumentieren mit digitalen Medien in der gymnasialen Oberstufe. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 1(1), 65–80.
<https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.1.4>
- Krelle, M., Vogt, R., Willenberg, H. (2007). Argumentative Kompetenz im Mündlichen. In Willenberg, H. (Hrsg.), *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht* (S. 96–107). Schneider.
- Krelle, M., Willenberg, H. (2008). „Argumentation Deutsch“. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch* (S. 81–88), Beltz.
- Kreuz, J. (2021). *Ko-konstruiertes Begründen unter Kindern. Eine gesprächsanalytische Studie von Kleingruppeninteraktionen in der Primarschule*. Stauffenburg.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. Luchterhand. Abgerufen am 21.05.2024.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014). *Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich Schreiben, Teilbereich freies Schreiben für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 13./14.03.2014*. Abgerufen am 21.05.2024. https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm/KSM_Schreiben_MS_1.pdf.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch, Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 und vom 04.12.2003, i. d. F. vom 23.06.2022*. Abgerufen am 21.05.2024.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf.
- Müller, H.-G. (2018). Zur empirischen Erhebung argumentativer Kompetenzen und Stile von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe. *Deutsche Sprache (DS) Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation* 46(2), 169–191.
- Quasthoff, U. (2012). *Abschlussbericht FunDuS-Projekt.: Forschungsprojekt [FUNDuS]: "Die Rolle familiärer Unterstützung beim Erwerb von Diskurs- und Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe I"*. Technische Informationsbibliothek u. Universitätsbibliothek.
<https://doi.org/10.2314/GBV:782845975>
- Rahmenlehrplan Berlin/Brandenburg (RLP) (2023). *Teil C Deutsch, Jahrgangsstufen 1–10*. Abgerufen am 21.05.2024. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WEB.pdf.
- Rezat, S. (2011). Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. *Didaktik Deutsch*. 31. 50–67. <https://doi.org/10.25656/01:21280>.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) (2024). *MSA & EBBR Deutsch 2025 – Berlin / Brandenburg*. Prüfungshefte Verlag.
- Steinig, W., Huneke, H.-W. (2022). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (6. neu bearbeitete und wesentlich erweiterte Aufl.). Erich Schmidt.
- Tomasello, M. (2020). *Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese*. Suhrkamp.
- Wagner, W., Helmke, A., Rösner, E.: *Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte*. GFPP, DIPF 2009.
<https://doi.org/10.25656/01:3252>.

- Wild, E., Quasthoff, U., Hollmann, J., Krah, A., Otterpohl, N., Kluger, C., Domenech, M. & Heller, V. (2018). *Die Rolle familialer Unterstützung beim Erwerb von Diskurs- und Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe I (FUnDuS)* (Version 1) [Datensatz]. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. http://doi.org/10.5159/IQB_FUnDuS_v1
- Willenberg, H./Gailberger, S./Krelle, M. (2007). Argumentation. In *Sprachliche Kompetenzen Konzepte und Messung (DESI Studie)*. S. 118–129.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Hans-Georg Müller, Universität Potsdam, Am neuen Palais 10, 14469 Potsdam
hans-georg.mueller@uni-potsdam.de

Jonathan Tadres

aso es isch jo EIGentlich voll okE?¹

Die interaktionale Organisation von Überarbeitungssequenzen während Schreibkonferenzen auf der Sekundarstufe II

Zusammenfassung

Eine in allen Schulstufen vielgenutzte Möglichkeit, Peer-Feedback zu Texten zu elizitieren, ist die Schreibkonferenz: Schüler:innen lesen einander in Kleingruppen zuvor verfasste Texte einmal vollständig und anschliessend Satz für Satz vor. Ausgehend von dem Feedback, das sie in diesen beiden Phasen erhalten haben, sollen sie ihre Texte überarbeiten können.

In diesem Artikel wird ein Teil der Gespräche während Schreibkonferenzen in den Blick genommen: diejenigen Sequenzen, in denen die Schüler:innen Veränderungen in ihren Texten vornehmen. Konversationsanalytisch wird gefragt, wie Schüler:innen diese Sequenzen organisieren. Der Studie liegen 132 Überarbeitungssequenzen aus 12 Schreibkonferenzen (10 Stunden Videomaterial) der Sekundarstufe II zugrunde.

Schüler:innen der Sekundarstufe II organisieren ihre Überarbeitungssequenzen grundsätzlich um das Nachbarschaftspaar ‚Überarbeitungsaufforderung etablieren‘ und ‚Überarbeitung durchführen‘. Das Nachbarschaftspaar kann dabei an jeder beliebigen Stelle erweitert werden, wobei den Erweiterungen je nach Position unterschiedliche Funktionen zukommen.

Schlagwörter: Schreibkonferenz • Überarbeiten • Gesprächsanalyse • Konversationsanalyse • Peer-Feedback

¹ Dieser Beitrag ist in Schweizer Standarddeutsch verfasst.

Abstract

The Sequential Organization of Revisions. Analyzing writing conferences of German-speaking high school students.

The writing conference is a frequently used method at all levels of German-speaking schooling. It aims at eliciting peer feedback: In small groups, students read previously written texts to one another, once in full and then sentence by sentence. Students should be able to revise their texts based on the feedback they receive in these two rounds.

This article conceptualizes writing conferences as conversations. In parts of these conversations, students revise their texts. Using Conversation Analysis, this article describes the sequential organization of these revisions. The study is based on 132 revision sequences originating from 12 writing conferences (10 hours of video material) at upper secondary level.

Students organize their revisions around the adjacency pair ‘Establish revision directive’ and ‘Carry out revision’. The adjacency pair can be expanded at every position, with the expansions having position-specific functions.

Keywords: Writing conference • revising • peer feedback • conversation analysis

1 Einleitung²

Die Schreibkonferenz ist ein prominentes schreibdidaktisches Arrangement (Sturm, 2014, S. 5): Sie wird in bundesdeutschen (z. B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2024, S. 16) und Schweizer (z. B. Direktion für Bildung und Kultur Kanton Zug, 2018, D.4.G.1.d) Lehrplänen explizit erwähnt. Die Popularität der Schreibkonferenz kommt dabei nicht von ungefähr: Verfechter:innen argumentieren, dass sie beim Aufbau von für das Überarbeiten notwendigen Kompetenzen und Haltungen helfen könne (z. B. Jantzen, 2003, S. 122). Gleichzeitig konnten quantitativ-schreibdidaktische Studien wiederholt zeigen, dass Schreibkonferenzen im Vergleich zu anderen Arten des (Peer-)Feedbacks wenig effektiv sind, wenn es darum geht, Texte global zu überarbeiten.³

Deutschdidaktische Studien zur Schreibkonferenz kamen immer wieder zur Erkenntnis, dass nur wenig darüber bekannt ist, wie die Gespräche während Schreibkonferenzen ablaufen und wie diese Gespräche mit den Überarbeitungen im Text zusammenhängen (z. B. Senn et al., 2005, S. 53; Reichardt et al., 2014, S. 79). Diejenigen mikroanalytischen Studien, die sich bereits Peer-interaktivem Überarbeiten widmen, arbeiten meist exemplarisch (z. B. Eckermann, 2017; Bär, 2018). Eine systematisch-vergleichende Studie fehlte bislang.

Dieses Forschungsdesiderat soll mit dieser Studie teilweise geschlossen werden: Sie versteht Schreibkonferenzen auf der Sekundarstufe II systematisch-vergleichend als *Gespräche*.⁴ Gespräche, in denen Schüler:innen gemeinsam ihre Texte überarbeiten. In einigen Sequenzen dieser Gespräche – sogenannten Überarbeitungssequenzen – nehmen die Schüler:innen Veränderungen im Text vor. Ziel dieses Aufsatzes ist es, die sequenzielle Organisation dieser Überarbeitungssequenzen konversationsanalytisch zu beschreiben. Dabei wird sich zeigen, dass sich die Schüler:innen in allen Überarbeitungssequenzen an derselben sequenziellen Organisation orientieren.

² Dank für die hilfreiche Kritik gilt den beiden anonymen Reviewer:innen sowie der Redaktion. Für das Gegenlesen danke ich Dr. Judith Kreuz, Lee Ann Müller, Cyril Senn und Tabea Wullschleger. Schliesslich danke ich Prof. Dr. Katarina Farkas († 2024) – für alles. Ihr ist dieser Artikel gewidmet.

³ Graham & Perin (2007) zeigen, dass die Unterstützung von Peers im Schreibprozess zwar durchwegs positive Effekte auf die Schreibprodukte hat (Effektstärken zwischen 0.19 und 1.18) (S. 457). Allerdings sind nicht alle Peeraktivitäten gleich effektiv: Nach dem aktuellen Stand der Forschung scheinen z. B. in der Primarstufe besonders solche Peer-Aktivitäten am effektivsten, (1) in denen die Schüler:innen während des gesamten Schreibprozesses das gegenseitige Engagement fördern, (2) in denen die Kollaboration strukturiert ist, (3) denen eine Modellierung der Kollaboration vorausging und (4) die im Rahmen einer bereits etablierten Klassenzimmerkultur des Texte-Teilens stattfinden (De Smedt et al., 2020, S. 13). Diese Beschreibung trifft auf viele Ausprägungen der Schreibkonferenz, auch die hier untersuchte, nicht zu.

⁴ Die Idee, Peer-Gespräche während des Schreibens konversationsanalytisch zu untersuchen, ist nicht neu. Die ‚konversationelle Schreibinteraktion‘ ist diesen Weg in der Deutschdidaktik bereits gegangen (Lehnen, 1999; Lehnen, 2000). Die vorliegende Studie grenzt sich jedoch durch (a) ihren Untersuchungsgegenstand und (b) ihre Untersuchungsfragen von der konversationellen Schreibinteraktion ab.

Zu (a): Konversationelle Schreibinteraktionen sind gemeinsame Textproduktionsprozesse. Der Unterschied zwischen diesen Untersuchungsgegenständen lässt sich mit einer von Lehnen in die Deutschdidaktik eingeführten Unterscheidung zwischen ‚interactive writing‘ und ‚group writing‘ am besten zeigen: Während bei ‚interactive writing‘ „eigene Textentwürfe von anderen LeserInnen in den verschiedenen Stadien des Schreibprozesses kommentier[t]“ werden (Lehnen, 2014, S. 150), zeichnet sich ‚group writing‘ durch die geteilte Autorschaft ko-präsenter Schreibenden aus. Lehnen verortet konversationelle Schreibinteraktionen eindeutig in letzterer Kategorie (Lehnen, 2014, S. 153). Schreibkonferenzen, in ihnen in Kapitel 2 beschriebenen Formen, sind hingegen ‚interactive writing‘.

Zu (b): Die konversationelle Schreibinteraktion ist in erster Linie an schreibdidaktischen Fragestellungen interessiert und interpretiert die Interaktionsdaten auch vor dem Hintergrund von Schreibtheorien (z. B. Lehnen, 2003, S. 154). Ihre Erkenntnisse sind für die Didaktik fraglos wertvoll, weil sie ein Warum erklären: Warum agieren Schreiber:innen auf diese oder jene Weise? Die vorliegende Studie interessiert sich demgegenüber für das Wie der Interaktion.

2 Die Schreibkonferenz als Forschungsgegenstand

Die Schreibkonferenz wurde von Spitta (1992) in den deutschdidaktischen Diskurs eingeführt. Ihrer Konzeption zufolge sollten Schüler:innen nach der Fertigstellung eines Textentwurfs selbstständig Mitarbeiterkinder suchen und eine Schreibkonferenz durchführen. Diese wird in zwei Runden durchgeführt: In der ersten wird der Text von dem bzw. der Autor:in vollständig vorgelesen, bevor die Mitschüler:innen zum Text als Ganzes Rückmeldungen geben. In der zweiten wird der Text Satz für Satz vorgelesen und die Mitschüler:innen geben nach jedem Satz Rückmeldungen (Spitta, 1992, S. 49–53). Mit dieser Methode sollten die Schüler:innen ihre Texte inhaltlich (Spitta, 1992, S. 49–51) und sprachformal überarbeiten (Spitta, 1992, S. 51).

In seiner grossangelegten empirischen Studie zu Schreibkonferenzen untersuchte Fix (2000) unter anderem, auf welcher Ebene Achtklässler:innen in Schreibkonferenzen ihre Texte überarbeiten und welche Möglichkeiten und Grenzen der Schreibkonferenzen sich daraus ergeben (Fix, 2000, S. 68–69). Dabei konnte er zeigen, dass Schüler:innen vor allem „Korrekturen der Grammatik und Rechtschreibung vornehmen“ (Fix, 2000, S. 336). Fix stellte deshalb die These in den Raum, dass ein

wesentlicher Ertrag von Schreibkonferenzen ... im Aufbau von Sprachbewusstheit [liegt]. ... Durch die Notwendigkeit, in der Interaktion Ausdrucksformen für sprachliche Phänomene zu finden, wird der Aufbau sozialer und vor allem metasprachlicher Fähigkeiten vorangebracht. (Fix, 2000, S. 318)

Damit wurde die Interaktion während Schreibkonferenzen als deutschdidaktischer Forschungsgegenstand erstmals erkannt. Die These, dass Schreibkonferenzen die Sprachbewusstheit durch das Sprechen über sprachliche Phänomene fördern, ist – meines Wissens – bislang jedoch nie ernsthaft geprüft worden.

Senn et al. (2005) untersuchten im Anschluss an Fix (2000) die Effektivität unterschiedlicher Aufgabenstellungen in lehrpersoneninitiierten Schreibkonferenzen auf der Sekundarstufe I und konnten zeigen, dass ein klar definiertes Ziel den Schüler:innen half, sich in der Aufgabenstellung zu orientieren (Senn et al., 2005, S. 47). Die Forschungsgruppe konstatierte jedoch „ein[en] dringende[n] weiterführende[n] Forschungsbedarf“ (Senn et al., 2005, S. 53):

Die Beurteilungsgespräche der Lernpaare müssen hinsichtlich ihrer sprachlichen Leistungen untersucht und mit den Befunden der Textanalyse verglichen werden, um festzustellen, wie die Schreibenden über ihre konkreten Probleme des Schreibens sprechen und wie sie sich gegenseitig Fördertipps geben. (Senn et al., 2005, S. 53)

Gespräche während Schreibkonferenzen kamen seither ausschliesslich exemplarisch in den Blick. So zeigten Kruse & Reichhart (2018), dass Schüler:innen in Schreibkonferenzen unterschiedliche Rollen einnehmen, wobei diese Rollen mit Funktionen im Schreibkompetenzmodell von Hayes (2012) vergleichbar sind (Kruse & Reichardt, 2018, S. 198–199). Andere Studien, die sich der Interaktion in Schreibkonferenzen widmen, fokussieren vor allem soziale Aspekte: Eckermann beschrieb eine Schreibkonferenz, die eher einer Anhörsituation mit Jurymitgliedern als einem kooperativen Arbeitssetting ähnelte (2017, S. 323). Bär konstatierte mit Blick auf dieses und andere Beispiele, dass die soziale Seite der Interaktion während Schreibkonferenzen die inhaltliche Seite beeinflussen könne (und andersherum), weshalb es wichtig sei, die Klassen auf die anspruchsvolle kommunikative Situation vorzubereiten (2018, S. 220–221).

Die grundlegende Frage, wie Schüler:innen während Schreibkonferenzen Überarbeitungssequenzen interaktional organisieren, bleibt in diesen Forschungsbeiträgen offen. Indem der vorliegende Beitrag Überarbeitungssequenzen während Schreibkonferenzen konversationsanalytisch-vergleichend in den Blick nimmt, kommt er vielen hier referierten und angedeuteten Forschungsdesideraten nach.

3 Methodische Überlegungen

Schreibkonferenzen – so einfach ist die Prämisse dieser Studie – sind *Gespräche*; sie können unter der Perspektive der ethnomethodologischen Konversationsanalyse beschrieben werden. Diese interessiert sich dafür, wie Gesprächsteilnehmer:innen *gemeinsam* und *in situ* Sinn und Ordnung herstellen (Deppermann, 2008, S. 14), wie sie sich also an deren Konstruktion *im Moment der Konstruktion* beteiligen (Goodwin & Heritage, 1990, S. 287–290).

Eine zentrale, nicht hintergehbare Ressource in Gesprächen ist die Sequenzialität (Deppermann, 2008, S. 49). Aktivitäten⁵ (*activity*, z. B. Pomerantz & Fehr, 2011, S. 169) wie das Überarbeiten eines ganzen Textes werden von Gesprächsteilnehmenden in kleinere Sequenzen (*sequences*, z. B. Schegloff, 2007, S. 2) aufgeteilt. Diese wiederum werden durch interktionale Handlungen (*actions*, z. B. Schegloff, 2007, S. 1) durchgeführt (Schegloff, 2007, S. 2). Die Konversationsanalyse untersucht die einzelnen Beiträge (*turn*, z. B. Sacks et al., 1974) der Gesprächsteilnehmenden also daraufhin, welche interaktionale Handlung sie darstellen (Schegloff, 2007, S. 1) und wie diese Handlungen gemeinsam zu Sequenzen werden.

Interktionale Handlungen können eine Folgeerwartung etablieren. Eine solche Einheit aus zwei Handlungen wird in der Konversationsanalyse Nachbarschaftspaar (*adjacency pairs*, Sacks et al., 1974) genannt. Es besteht aus einem antizipatorischen ersten Paarteil, (*first-pair part*, Sacks et al., 1974; fortan: EPT) und einem responsiven zweiten Paarteil (*second-pair part*, Sacks et al., 1974; fortan: ZPT). Die beiden Teile eines Nachbarschaftspaares sind dabei über den normativen Mechanismus der konditionellen Relevanz (Deppermann, 2014, S. 28) miteinander verknüpft. So setzt beispielsweise eine Einladung als EPT eine Antwort als ZPT relevant.

Dabei wird nach einem bestimmten EPT ein bestimmter ZPT sozial erwartet, d. h. präferiert (z. B. Deppermann, 2010, S. 11). Gemeint ist damit, dass ein bestimmter EPT eine nächste Handlung strukturell präferiert, z. B. eine Annahme der Einladung. Wird diese nicht realisiert, bleibt sie „noticeably, officially, consequentially absent“ (Schegloff, 2007, S. 20); ihre Absenz muss interaktional bearbeitet werden. Solche ‚dispräferierten‘ Antworten werden „meist mit Begründung, oft indirekt und verklusuliert, verzögert, mit Selbstkorrekturen und Abbrüchen durchsetzt produziert“ (Deppermann, 2010, S. 11).

In diesem Aufsatz interessieren ‚Überarbeitungssequenzen‘: diejenigen Sequenzen, in denen Schüler:innen ihre Texte verändern. Vor diesem Hintergrund kann das in der Einleitung formulierte Ziel – das Beschreiben des Aufbaus von Überarbeitungssequenzen – wie folgt präzisiert werden:

- (1) Aus welchen interaktionalen Handlungen bestehen Überarbeitungssequenzen von Schüler:innen der Sek II während Schreibkonferenzen?
- (2) Wie hängen diese einzelnen interaktionalen Handlungen durch Relevanzsetzungen zusammen?
- (3) Haben Beiträge, je nach Position in der Überarbeitungssequenz, ähnliche interktionale Funktionen?

Zur Beantwortung dieser Fragen werden im Folgenden die Überarbeitungssequenzen mikroanalytisch und induktiv untersucht. Dabei wird sich zeigen, dass Schüler:innen der Sekundarstufe II ihre Überarbeitungssequenzen jeweils als Nachbarschaftspaar realisieren, das sie bei Bedarf erweitern.

⁵ Dieser Artikel orientiert sich für die deutschsprachigen Fachbegriffe an Brinker et al. (2020).

4 Daten

4.1 Datenerhebung

Dieser Studie liegen Daten aus 12 Schreibkonferenzen zugrunde, die im November 2023 an Deutschschweizer Schulen erhoben wurden. Die Texte für die Schreibkonferenzen wurden nicht eigens für die Datenerhebung elizitiert, sondern waren im Rahmen der Jahresplanung der Lehrpersonen vorgesehen. Gefilmt wurde in zwei Fachmaturitätsklassen Pädagogik: Die Schüler:innen standen nur wenige Monate vor ihrem Abschluss, der sie zum dreijährigen Studium zur Kindergarten- und Primarschullehrperson befähigt. In beiden gefilmten Klassen schrieben die Schüler:innen Leserbriefe in Bezug auf unterschiedliche Zeitungsartikel. In diesen thematisierten Bildungsexpert:innen die kurz zuvor von PISA diagnostizierte schlechte Leseleistung der Schüler:innen nach der Volksschulzeit.

Den Lehrpersonen wurde ein Arbeitsauftrag für die Schreibkonferenz gegeben, den sie aber für ihre Klasse anpassen durften (vgl. Abb. 1). Der Arbeitsauftrag wurde aus dem vielverwendeten Lehrmittel *Die Sprachstarken* für die Sekundarstufe I entnommen. Zwei Anpassungen stammen dabei vom Forschungsteam: Erstens wurde oben auf dem Aufgabenblatt das Ziel der Schreibkonferenz ergänzt.⁶ Ausserdem wurden die „du“-Formulierungen ersetzt, da es in der Schweiz für Lehrpersonen üblich ist, Schüler:innen auf der Sekundarstufe II zu siezen. Die Lehrpersonen haben den Arbeitsauftrag anschliessend noch um Punkte ergänzt, die ihnen besonders wichtig waren.

Auf Basis der empirischen Erkenntnis, dass die Zusammensetzung der Gruppe einen Einfluss auf die Menge von Überarbeitungen hat (Lipowsky et al., 2013), wurden die Schüler:innen von der Studienleitung vor Stundenbeginn in randomisierte Gruppen von drei Personen eingeteilt. Aufgrund von Krankheitsausfällen und nicht mitgebrachten Texten gab es in der Klasse A eine Zweiergruppe und in der Klasse B zwei Vierergruppen.

Es wurden drei Arten von Daten erhoben: Video-, Ton- und Textdaten. Die Erhebung der Daten sollte minimalinvasiv sein und fand im Rahmen des Regelunterrichts im gewohnten Klassenzimmer statt.⁷ Im Klassenzimmer wurden 360°-Kameras hängend an der Decke montiert. Im Vergleich zu Standkameras haben die 360°-Kameras mehrere Vorteile: Sie sind wesentlich weniger invasiv, gestatten das Aufnehmen der für die Interaktion relevanten multimodalen Handlungen und sie erlauben es den Schüler:innen, dass sie sich frei im Schulzimmer bewegen können. Zusätzlich erhielt jede:r Schüler:in ein Clip-on-Mikrofon. Die Texte wurden nach den Schreibkonferenzen, d. h. inkl. Überarbeitungs-markierungen der Schüler:innen, eingesammelt.

⁶ Das Ziel der Schreibkonferenz ist nicht mit dem expliziten Nennen des Ziels, das Senn et al. (2005, S. 48) beschreiben, gleichzusetzen. In ihrem Unterrichtsmaterial ist das klar definierte Ziel: „Einen Text schreiben, in dem die Gesprächspartner einander überzeugen“ (Senn et al., 2005, S. 66).

⁷ Für die Idee für das Datenerhebungssetting sei Simona Geissbühler und Claudine Giroud gedankt, die freundlich genug waren, ihr Setting und ihr Equipment mit mir zu teilen.

Die Schreibkonferenz

Ziel

Sie erhalten zu Ihrem Text inhaltliche und sprachliche Rückmeldungen, sodass Sie ihn überarbeiten können.

Auftrag

1. Setzen Sie sich zu dritt mit Notizmaterial um einen Tisch. Sie haben **pro Text ca. 15 Minuten** Zeit.
2. Sie lesen zuerst Ihren Text ganz vor. Die andern hören zu und teilen Ihnen danach ihren ersten Eindruck mit:
 - Was gefällt ihnen besonders an diesem Text? Was weniger?
 - Ist der Text gut gegliedert?
 - Entspricht er den Kriterien der Textsorte?
 - Sind die Argumente überzeugend?
3. Legen Sie Ihren Text in die Mitte des Tisches und lesen Sie ein zweites Mal vor, diesmal **Satz für Satz**. Besprechen Sie nach jedem Satz:
 - Sind die Formulierungen überzeugend gewählt, sodass die Lesenden Ihre Gedankengänge nachvollziehen können?
 - Gibt es sprachliche Fehler, z. B. Grammatik oder Rechtschreibung?

Wenn jemandem etwas zum Verbessern auffällt, macht er oder sie einen konkreten Vorschlag. Diskutieren Sie miteinander, wenn Sie sich unsicher oder uneinig sind. Notieren Sie sich Korrekturen und Ideen direkt in den Text.

4. Wenn alle Texte besprochen sind, lesen Sie Ihren eigenen Text nochmals still durch. Markieren Sie mit einem Marker jene Änderungsideen, die Sie übernehmen möchten.

Abb. 1: Aufgabenstellung Schreibkonferenzen Sekundarstufe II

4.2 Daten zwischen Natürlichkeit und didaktischen Ansprüchen

Als konversationsanalytische Studie sind die hier verwendeten Daten methodentreu möglichst natürlich (Deppermann, 2008, S. 24–25). Das ethnomethodologische Gütekriterium der Natürlichkeit kann jedoch für didaktische Untersuchungen ein Problem darstellen: In diesem Artikel sind beispielsweise die erhobenen Schreibkonferenzen aus schreibdidaktischer Perspektive zu kritisieren.

Vier Kritikpunkte sollen hier explizit gemacht werden. Die Schreibaufgabe war, erstens, nicht funktional eingebettet. Da die Lehrpersonen implizit die einzigen Leser:innen der Texte waren, ist die These naheliegend, dass sich die Schüler:innen v. a. auf die Korrektur oberflächennaher Phänomene konzentrierten. Hinzu kommt, zweitens, dass der Ansatz der Schreibkonferenz in der letzten Lektion vor der Abgabe suggeriert, dass die Überarbeitungen in erster Linie auf der Textoberfläche stattfinden sollten. Drittens wurden aus Gründen der Methodentreue keine gesprächsexternen Daten, wie z. B. Rechtschreibkompetenzen, erhoben (Deppermann, 2008, S. 17). Dies erlaubt keine Diskussion darüber, inwiefern das Ausbleiben fachlicher Diskussionen in bestimmten Überarbeitungssequenzen auf mangelndes Wissen bzw. Können zurückzuführen ist. Viertens wurden vor der Schreibkonferenz

keine Übungseinheiten durchgeführt, sodass unklar ist, ob die Schüler:innen wussten, was während der Schreibkonferenz von ihnen erwartet wird.

Obgleich diese Kritikpunkte aus didaktischer Perspektive legitim sind, spielen sie vor dem Hintergrund der hier zu untersuchenden Fragestellung eine untergeordnete Rolle: Denn diese Studie interessiert sich dafür, *wie* Schüler:innen Überarbeitungssequenzen organisieren. Wie sich zeigen wird, orientieren sich Schüler:innen während Überarbeitungssequenzen derart systematisch an einer eindeutig beschreibbaren Sequenzorganisation, dass die These naheliegt, dass die Schüler:innen diese Sequenzen aus anderen Kontexten kennen. Allerdings schränken die genannten Kritikpunkte die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf alle Schreibkonferenzen stark ein.

4.3 Datenaufbereitung

Die Aufbereitung des Materials fand in drei Schritten statt. Im ersten Schritt wurden aus dem Datenmaterial diejenigen Sequenzen ausgewählt, in denen die Schüler:innen Markierungen in den Texten vorgenommen hatten. „Markierung“ umfasst dabei jede Änderung des Textes: Streichungen, Korrekturen, neue Formulierungen oder Unterstreichungen. Insgesamt wurden 132 Überarbeitungssequenzen identifiziert.⁸ Alle Überarbeitungssequenzen stammen aus der Phase der Schreibkonferenz, in der sich die Schüler:innen ihre Texte Satz für Satz vorlesen. Die Zahl der Überarbeitungen unterscheidet sich je nach Gruppe stark:

Sek II_Klasse A		Sek II_Klasse B	
Gruppe 1	11	Gruppe 1	10
Gruppe 2	16	Gruppe 2	1
Gruppe 3	12	Gruppe 3	11
Gruppe 4	17	Gruppe 4	10
Gruppe 5	8	Gruppe 5	18
Gruppe 6	10	Gruppe 6	8

Tab. 1: Menge der Überarbeitungssequenzen pro Gruppe

Damit sei gesagt, dass diese Studie nicht den Anspruch hat, die Funktionsweise von Schreibkonferenzen als Ganzes zu beschreiben. Sie beschränkt sich auf einen kleinen Ausschnitt in den Interaktionen der Schreibkonferenzen, namentlich auf Überarbeitungssequenzen.

In einem zweiten Schritt wurden Minimaltranskripte nach GAT 2 (Selting et al., 2009) der Überarbeitungssequenzen angefertigt. In Bezug auf die Transkription der Überarbeitungen ist hervorzuheben, dass sich viele Überarbeitungen nicht rekonstruieren lassen, wenn ausschliesslich ‚talk‘ transkribiert wird: Vielmehr müssen auch nonverbale Handlungen mit erfasst werden, denn die Schüler:innen setzen ihre körperlichen Ressourcen (*bodies*, Mondada, 2019, S. 47–50) gezielt ein, um sich über Texte als Objekte (Mondada, 2019, S. 51–53) zu verständigen. In den hier abgedruckten Transkripten wurden deshalb alle körperlichen Handlungen transkribiert, die von den Schüler:innen im Laufe des Gesprächs relevant gesetzt wurden (Mondada, 2018, S. 88).

⁸ Der Grund, weshalb ausschliesslich Überarbeitungssequenzen untersucht wurden, die eine Überarbeitung nach sich zogen, ist methodischer Natur: Wie kann man unterscheiden, ob beispielsweise ein Räuspern in einer Sequenz eine abgebrochene Überarbeitungssequenz ist oder doch „nur“ ein Räuspern?

In einem dritten Schritt wurden möglichst unterschiedliche Sequenzen unter unterschiedlichen Gesichtspunkten⁹ mikroskopisch untersucht (Deppermann, 2008, S. 52). Der Vergleich der Mikroanalysen zeigte, dass sich der Aufbau der Überarbeitungssequenzen systematisieren lässt. Im Sinne des datengeleiteten Vorgehens (Deppermann, 2008, S. 54) entstanden so die hier vorgestellten Forschungsfragen. Anschliessend wurden, ausgehend von den Einzelanalysen, unterschiedliche Sequenzorganisationen und -beschreibungen entwickelt und an allen Überarbeitungssequenzen überprüft. Das folgende Kapitel beschreibt diejenige, die sich auf alle hier untersuchten Überarbeitungssequenzen anwenden lässt.

5 Ergebnisse

Im Folgenden wird argumentiert, dass Schüler:innen Überarbeitungssequenzen grundsätzlich als Nachbarschaftspaare organisieren: Ein solches besteht aus dem EPT ‚Überarbeitungsaufforderung etablieren‘ und dem präferierten ZPT ‚Überarbeitung durchführen‘, wie das Kapitel 5.1. zeigen wird. Diese zweiteilige Kernsequenz kann von den Schüler:innen an jeder Position erweitert werden: Das Kapitel 5.2. setzt sich mit Prä-Erweiterungen auseinander; Schüler:innen nutzen diese, um ihre Mitschüler:innen aufzufordern, ein konkretes sprachliches Problem zu lösen. Nach einer durchgeführten Überarbeitung produzieren Schüler:innen meistens Post-Erweiterungen, die im Kapitel 5.3. diskutiert werden. Sie haben vor allem gesprächsorganisatorische Funktion: In Post-Erweiterungen werden durchgeführte Überarbeitungen gewürdigt und die Schüler:innen signalisieren sich gegenseitig, dass weitergearbeitet werden kann. Einschub-Erweiterungen werden im Kapitel 5.4. behandelt. Einschub-Erweiterungen, die in Antizipation eines ZPT realisiert werden, widmen sich inhaltlichen oder gesprächsorganisatorischen Unsicherheiten.

5.1 Kernsequenzen

Das Datum 1 stellt eine der kürzesten Überarbeitungssequenzen im Korpus dar. Gegenstand der Überarbeitung ist das Komma im folgenden Satz: „Die Texte sind selten in vollständigen Sätzen geschrieben, und meistens sind Fremdwörter und Emojis ergänzt.“ Der Überarbeitungssequenz geht – gemäss Aufgabenstellung – das Vorlesen des Satzes durch die Autorin in den Zeilen 001–003 voraus.

Datum 1 (Sek II_Kl B_Gr 6_ÜA 3)

```
004 B1: <<Mundart> DAS komma +isch falsch.          +>
           -----> +B1 zeigt auf das Komma+
           DAS komma ist falsch.
005 M1: * (3.5)          *
           *Autorin tilgt Komma*
```

In Zeile 004 ergreift B1 das Rederecht, formuliert einen Deklarativ und zeigt zeitgleich mit dem Finger auf die relevante Textstelle: Sie identifiziert also mit unterschiedlichen Ressourcen gleichzeitig und eindeutig die Problemquelle.

⁹ Konkret wurden Daten unter folgenden Analysegesichtspunkten sequenziell analysiert: Handlungsbeschreibung, Äusserungsgestaltung und Formulierungsdynamik, Timing, Folgeerwartungen, interaktive Konsequenzen sowie Sequenzmuster (für eine genaue Beschreibung jeder dieser Gesichtspunkte: Deppermann, 2008, S. 53–72). Im Sinne der Konversationsanalyse ist die mehrfache Analyse unter unterschiedlichen analytischen Gesichtspunkten sinnvoll, da sie den Blick für Details schärft und die analytische Fragestellung aus dem Material heraus entwickelt. So können Interaktionsprozesse „gewissermaßen aus verschiedenen Perspektiven vermessen“ werden (Deppermann, 2008, S. 54).

Der Beitrag „DAS komma isch falsch“ etabliert dabei aber auch spezifische konditionelle Relevanz. Dieser kommt die Autorin M1 in der Zeile 005 nach, indem sie wortlos das identifizierte Komma tilgt. Die Autorin behandelt den Beitrag in Zeile 004 also als Überarbeitungsaufforderung, die an sie – als Autorin – adressiert ist. Auch die zwei anderen an der Interaktion beteiligten Schüler:innen scheinen den Beitrag von B1 in Zeile 004 als an die Autorin adressiert verstanden zu haben: Sie reagieren in keiner Weise auf den Beitrag in Zeile 004.

Dieses Datum besteht demnach aus nur zwei interaktionalen Handlungen: dem Etablieren einer Überarbeitungsaufforderung in Zeile 004 und dem Durchführen ebendieser Aufforderung in Zeile 005. Aufforderungen werden in der konversationsanalytischen Literatur als EPT konzeptualisiert:

Eine Aufforderung ('request', 'directive') stellt eine Handlung dar, mit der ein/e oder mehrere InteraktionspartnerInnen dazu gebracht werden sollen, eine entsprechende Handlung mehr oder weniger *unmittelbar nachfolgend* auszuführen. Im Vordergrund dieses Verständnisses von Aufforderung steht also die konkrete Ausführung einer (mehr oder weniger) unmittelbar folgenden Handlung, die als Einheit konzeptualisiert oder dargestellt wird. (Ehmer et al., 2021, S. 670; Hervorhebungen im Original)

Der deutsche Begriff ‚Aufforderung‘ löst dabei die Unterscheidung zwischen ‚request‘ – also einer Handlung, bei der eine Person *gebeten* wird, etwas zu tun (Craven & Potter, 2010, S. 420) – und ‚directive‘ – also einer Handlung, mit der einer Person *gesagt* wird, sie solle etwas tun (Craven & Potter, 2010, S. 420) – auf. Dies ist insofern sinnvoll, als z. B. schon Curl & Drew (2008) argumentieren, dass ‚requests‘ und ‚directives‘ dieselbe Handlung darstellen, sich jedoch mit Blick auf (a) die Befugnis, eine Aufforderung zu machen, und (b) die Bewertung der Eventualitäten im Zusammenhang mit der Bewilligung einer Aufforderung unterscheiden (S. 148).

Das Nachbarschaftspaar ‚Überarbeitungsaufforderung etablieren‘ und ‚Überarbeitung durchführen‘ ist in den Daten hochgradig frequent: In nur drei der 132 Überarbeitungssequenzen geht dem Durchführen einer Überarbeitung keine Überarbeitungsaufforderung voraus.¹⁰ Nachbarschaftspaare zeichnen sich jedoch nicht in erster Linie durch ihre Frequenz aus, sondern durch ihre klare Präferenzorganisation (z. B. Schegloff 2007, S. 20–27). Deshalb zeigt das Datum 2 eine Überarbeitungsaufforderung, der nicht nachgekommen wird. Die Schülerinnen sprechen über folgenden Satz von E2: „Somit auch der Wortschatz, mit dem man sich weiterentwickeln und neue Wörter erlernen könnte auch.“ Nachdem die Schülerinnen in den nicht abgedruckten Zeilen 001–014 das zweite „auch“ am Ende des Satzes getilgt haben, benennt die Mitschülerin D2 eine zweite Problemquelle im Text:

Datum 2 (Sek II_Kl A_Gr 2_ÜA11)

015 D2: +vielleicht aus dem könnte KANN, +
+D2 zeigt mit Stift auf die Textstelle+
016 + (1.1) +
+D2 richtet Blick auf E2+
017 <<p>lernen KANN> (-) anstatt (-) könnte.>
018 (1.7)
019 E2: m DAS ist eine (--) eine hypothese (.) eine annahme (-) so-
(---)
020 we_man KÖNnte in der_(.) dieser zeit (-) neue wörter (.)
lernen (-) aber;
021 (6.2)
022 <<pp> in der man sich weiterentwickeln und neue wörter lernen

¹⁰ Das Beschreiben der drei Sequenzen, die ohne Überarbeitungsaufforderung auskommen, sprengt den Rahmen dieses Aufsatzes. Die Absenz einer Überarbeitungsaufforderung wird jedoch in den Interaktionen immer als bedeutungstragend behandelt.

Nach ihrem Beitrag in Zeile 015 richtet D2 ihren Blick auf die Autorin und markiert damit, dass sie eine Reaktion von ihr erwartet. Der Beitrag hat dabei durch das „vielleicht“ und die steigende Tonhöhenbewegung einen interrogativen Charakter. Die Autorin E2 ergreift in Zeile 016 nicht das Rederecht, sodass eine Pause von 1,1 Sekunden entsteht. Diese interpretiert D2 in Zeile 017 als Reparaturbedarf: Sie wiederholt in Zeile 015 ihr Anliegen: „<>lernen KANN> (-) anstatt (-) kÖnnte.>“. Dieser Beitrag unterscheidet sich jedoch von ihrem ersten Beitrag: Neu fällt die Tonhöhenbewegung, die Modalpartikel „vielleicht“ wird nicht realisiert. Der Beitrag ist damit eindeutig als Aufforderung erkennbar.

In Zeile 018 folgt eine weitere, längere Pause, die bereits Hinweise auf den nachfolgenden, dispräfizierten ZPT gibt (Pomerantz, 1984, S. 64–65). In den Zeilen 019–029 bearbeitet die Autorin dann aufwendig die Überarbeitungsaufforderung ihrer Mitschülerin. Das Durchführen der Überarbeitung bleibt dabei „noticeably, officially, consequentially absent“ (Schegloff, 2007, S. 20): Die Autorin führt zweimal aus, weshalb sie der Überarbeitungsaufforderung nicht nachkommt. In einem ersten Beitrag in den Zeilen 019–020 begründet sie: „m DAS ist eine (–) eine hypothese (.) eine annahme (–) so- (---) we_man KÖNnte in der_(.) dieser zeit (–) neue wörter (.) lernen (–) aber;“. Dieser Beitrag beginnt mit der Verzögerungspartikel „m“, die Widerwilligkeit bzw. Unwohlsein zeigt (Pomerantz, 1984, S. 72). Im weiteren Verlauf des Beitrags realisiert E2 eine durch die Partikel bereits projizierte Erklärung (*account*, z. B. Heritage, 1988), weshalb sie der Überarbeitungsaufforderung nicht nachkommen wird.

In Zeile 021 folgt eine lange Pause von 6,2 Sekunden, die E2 dahingehend interpretiert, dass sie ihre Entscheidung, den Konjunktiv II zu gebrauchen, weiter begründen muss. Entsprechend ergreift sie in den Zeilen 022–027 das Rederecht: „ich glaube wenn man das KÖNnte verwendet- dann ist es mehr (–) so, so wirklich s_so ein spekulIERen; (-) wenn KANN ist dann ist es [ein bisschen verbind]“. Diese Erklärung wird in Zeile 028 von J2 durch ihr „[vor allem ist es ja nicht der FALL;]“ unterstützt; wodurch die Überarbeitungssequenz beendet wird.

Mit Blick auf die Daten 1 und 2 stellen die interaktionalen Handlungen ‚Überarbeitungsaufforderung etablieren‘ und ‚Überarbeitung durchführen‘ das Nachbarschaftspaar im Kern von Überarbeitungssequenzen dar. Gesprächsteilnehmer:innen können für das Etablieren einer Überarbeitungsaufforderung das Rederecht für sich beanspruchen, ohne dass es ihnen zugeteilt wurde. Eine Überarbeitungsaufforderung scheint dabei den:die Autor:in des Textes zu adressieren: Erwartet wird von ihnen, dass sie diese Überarbeitungsaufforderung bearbeiten. Das Datum 1 zeigt, dass die Handlung ‚Überarbeitung durchführen‘ als ZPT auch ohne Verbalisierung ausgeführt werden kann. Das Datum 2 hingegen zeigt, dass das Nichtdurchführen der Überarbeitungsaufforderung dispräferiert ist.

5.2 Prä-Erweiterungen

Dem Etablieren einer Überarbeitungsaufforderung geht in den meisten Überarbeitungssequenzen eine Prä-Erweiterung voraus. Als Prä-Erweiterungen werden in der Konversationsanalyse solche Erweiterungen bezeichnet, die eine nachfolgende, spezifische Sequenz erwartbar machen (Schegloff, 2007, S. 28–29). Im Folgenden wird argumentiert, dass (1) es im Kontext von Überarbeitungssequenzen spezifische Prä-Erweiterungen gibt und (2) diese Prä-Erweiterungen von Schüler:innen systematisch eingesetzt werden, um (a) die Verantwortung für eine konkrete Überarbeitungsaufforderung nicht übernehmen zu müssen und (b) die Mitschüler:innen zur Bearbeitung eines konkreten sprachlichen Problems aufzufordern. Die Prä-Erweiterungen im Kontext von Überarbeitungssequenzen sind entsprechend eine wirkungsvolle Praktik, um die Partizipation der Mitschüler:innen zu ermöglichen.

Im Kontext von Überarbeitungssequenzen setzt der EPT der Prä-Erweiterung den EPT der Kernsequenz, die Überarbeitungsaufforderung, relevant. Beispielsweise lässt sich das am Datum 3 erkennen, in dem die Gruppe über folgenden Satz von O1 spricht: „Ebenfalls kann jede Baselbieter Schule einen Beauftragten für die Leseförderung beantragen welcher zusätzliche Projekte organisiert.“ Nach dem Vorlesen des Satzes wirft I2 eine Frage auf:

Datum 3 (Sek II_Kl A_Gr 5_ÜA2)

```
005 I2: <<Mundart>=kunnt do nid e KOMma? * (--)  
*  
                                         *I2 zeigt mit Finger auf  
Textstelle*  
=kommt da nicht ein KOMma  
006    aso [ich bin nid GUET gell;]> ]  
also [ich bin nicht GUT gell; ]  
007 O1:  [<<Mundart>ey kommas ] ICH weiss nid.  
[ey kommas ] ICH weiss nicht.  
008    (do ka [ÜBerall es komma ha;)> ]  
(hier kann [ÜBerall ein komma haben;)]  
009 I2:      [be*antragen ] [KOMma welcher,* ]  
*I2 zeigt mit Finger auf Textstell *  
010 N1: <<Mundart> [JO es kunt e komma glaub.> ]  
[JA es kommt ein komma glaub.]  
011 O1: <<Mundart>+DASCH tatsächlich e sehr [e guete+ [punkt.]]>  
DAS IST tatsächlich ein sehr [ein guter punkt.]  
+O1 setzt Komma +
```

Die Prä-Erweiterung dieses Datums beginnt mit dem ersten Teil des Beitrags von I2 in der Zeile 005: „=kunnt do nid e KOMma?“ Das Interrogativ suggeriert bereits, dass der Beitrag nicht als Überarbeitungsaufforderung verstanden werden will: Entsprechend schiebt I2 in Zeile 006 eine Erklärung für die von ihr gewählte interrogative Form hinterher. Dadurch betont sie, dass es sich bei dem Beitrag nicht um eine Überarbeitungsaufforderung – wie dies beispielsweise im Datum 2 der Fall war – handelt, sondern um eine ‚echte‘ Frage, die geklärt werden muss. Die Frage ist dabei so formuliert, dass sie zwei Antworten zulässt: Ein Ja würde eine Überarbeitungsaufforderung etablieren; ein Nein hingegen würde die Prä-Erweiterungen abschliessen, ohne eine Überarbeitungsaufforderung zu etablieren. Damit sei bereits der zentrale Unterschied zwischen den EPT von Prä-Erweiterungen und den EPT von Kernsequenzen benannt: Letztere setzen das Durchführen einer Überarbeitung relevant, während Erstere das Etablieren einer Überarbeitungsaufforderung relevant setzen.

Der von I2 etablierten konditionalen Relevanz kommt O1 in seinem Beitrag jedoch nicht nach: In den Zeilen 007 und 008 gibt der Autor zu verstehen, dass er die Verantwortung für die Entscheidung

ebenfalls nicht übernehmen will. Da die von I2 formulierte Frage inhaltlich stehen bleibt, nimmt I2 in Zeile 009 mit „[be*antragen] [KOMma welcher, *]“ das Rederecht wieder für sich in Anspruch, indem sie die Textstelle inkl. der zur Diskussion stehenden Korrektur nochmals vorliest. Noch während I2 spricht, schaltet sich schliesslich N1 in Zeile 010 ein: „[JO es kunt e komma glaub.]“. Mit diesem Beitrag antwortet N1 auf die Frage von I2 aus Zeile 005. Er etabliert durch seine Zustimmung eine Überarbeitungsaufforderung und damit eine neue konditionelle Relevanz: Vom Autor wird erwartet, die etablierte Überarbeitungsaufforderung umzusetzen, was er in Zeile 011 auch tut.

Prä-Erweiterungen können ausserdem dafür eingesetzt werden, die Hilfe anderer Schüler:innen bei noch nicht gelösten Problemen im Text einzufordern, wie das Datum 4 beispielhaft zeigt. O2 macht zu Beginn der Sequenz darauf aufmerksam, dass sich im Text von J1 eine Formulierung in zwei aufeinanderfolgenden Sätzen nahezu wiederholt:¹¹

Datum 4 (Sek II Kl. B Gr. 4 ÜA2)

001 M2: <<liest vor> die schülerinnen und schüler (.) HABen starke probleme,
002 texte zu LESEN und vor allem,
003 DIESe zu verstehen;>
004 O2: <<Mundart> ALSO (-) me_, (-)
 ALSO (-) man_ (-)
005 aso es isch jo EIGentlich voll okE?
 also es ist ja EIGentlich voll okay?
006 aber es isch halt ZWEImol hinderenand->
 aber es ist halt ZWEImal hintereinander-
007 +<<liest vor> schülerinnen und schüler-
+O2 führt seinen Stift den relevanten Textstellen entlang -----
008 und schüler und schülerinnen>+
----->+
009 <<Mundart> DASCH hald so e bitzeli?
 DAS IST halt so ein bisschen ?
010 abEr (-) an SICH isch- (.)
 abEr (-) an SICH ist- (.)
011 aso ICH weiss nid;
 also ICH weiss nicht;
012 jo;>
 ja;
013 J1: <<Mundart> jo ich WEISS nid was ich sunsch sett nä.>
 ja ich WEISS nicht was ich sonst nehmen soll.
014 O2: <<Mundart>jä ä viel_jo so,>
 ja ä viel_ja so,
015 <<Standarddeutsch> die KINDer?>
016 <<Mundart> oder so;
017 kei AHNig.>
 keine AHNung.
018 M2: die JUGendlichn.
019 J1: +<<Mundart>sch[o ehnder] +
 + sch[on eher]
+J1 zeigt auf die Textstelle, die vor M2 liegt+
020 O2: [<<Mundart>oder SO>]
021 +(4.8) +

¹¹ Speziell an diesem Datum ist, dass der Text von J1 vor M2 liegt. Dies, weil M2 in dieser Gruppe alle Texte vorliest. Dies hat in Zeile 019 zur Folge, dass M2 von der Autorin angewiesen wird, die Überarbeitung durchzuführen.

+M2 ändert „Schülerinnen und Schüler“ zu „die Jugendlichen“+
 022 O2: <>pp> fantastisch>
 023 (alle lachen)
 024 M2: oke
 025 J1: oke

Das „ALso“, mit dem O2 seine Prä-Sequenz beginnt, markiert den Beginn einer *multi-turn unit* (Deppemann & Helmer, 2013, S. 8). Die Einheit besteht aus drei Teilen: Im ersten Teil in den Zeilen 004–005 („ALso (-) me_(-) aso es isch jo EIGentlich voll oke?“) wird die grundsätzliche Zustimmung zur Angemessenheit der noch nicht identifizierten Problemquelle betont; das „EIGentlich“ sowie die steigende Tonhöhenbewegung machen eine Kritik des Satzes erwartbar. Im zweiten Teil identifiziert O2 dann die Problemquelle: „aber es isch halt ZWEImol hinderenand-> <>liest vor> schülerinnen und schüler- und schülerinnen“ (Z. 006–008). Durch das Vorlesen in Standardsprache und das zeitgleiche Entlangführen seines Stifts macht er auf die von ihm wahrgenommene Problemquelle aufmerksam. Der dritte Teil des Beitrags besteht aus abgebrochenen Begründungsversuchen für das Hervorheben der Problemquelle: „DASCH hald so e bitzeli? abEr (-) an SICH isch- (.) aso ICH weiss nid; jo;“ (Z. 009–012). Der sehr aufwendige Beitrag von O2 ist der EPT einer Prä-Erweiterung, der eine Überarbeitungsaufforderung relevant setzt, wie der Beitrag der Autorin in Zeile 013 zeigt: „jo ich WEISS nid was ich sunsch sett nä.“ Sie nimmt die konditionelle Relevanz zwar zur Kenntnis, kommt dieser jedoch nicht nach. Vielmehr nimmt sie sich selbst aus der Verantwortung, eine Überarbeitungsaufforderung zu formulieren.

O2 kommt daraufhin der ursprünglich von ihm etablierten konditionellen Relevanz in den Zeilen 014–017 nach: Mit „jä ä viel_jo so,“ verzögert er erst seine Antwort, bevor er „die KINDer“ als ZPT formuliert. Diesen ZPT schwächt er allerdings mit „oder so; kei AHNig.“ zweimal ab. In Bezug auf die Gesprächsorganisation ist dies ein spannender Moment: O2 formuliert als ZPT auf eine von ihm selbst initiierte Prä-Erweiterung die Überarbeitungsaufforderung „die KINDer?“. Dabei gibt er durch die steigende Tonhöhenbewegung und die vielen Modalisierungen zu erkennen, dass er seinen Beitrag als unangemessene Lösung erachtet. O2 formuliert damit zwar eine Überarbeitungsaufforderung, da diese als ZPT einer Prä-Erweiterung notwendig ist; er nutzt aber unterschiedliche Strategien, um diese Aufforderungen abzuschwächen. M2 ergreift direkt im Anschluss mit „die JUGendlichn.“ das Rederecht und kommt ihrerseits der in der Prä-Erweiterung etablierten konditionellen Relevanz nach, wodurch nun zwei konkurrierende Überarbeitungsaufforderungen im Raum stehen.

Durch diese Konkurrenzsituation fällt im Gespräch eine neue pragmatische Aufgabe an, namentlich das Entscheiden zwischen diesen beiden Überarbeitungsaufforderungen, was O2 und J1 in den Zeilen 019 und 020 gleichzeitig und konsensual tun: Die Konkurrenzsituation konnte sich durch denselben Entscheid beider Sprecher:innen auflösen. Es folgen die Überarbeitung und zwei Post-Erweiterungen (mehr dazu: Kapitel 5.5.).

Das Datum zeigt, dass Schüler:innen wie O2 Prä-Erweiterungen nutzen, um mit Blick auf eine identifizierte Problemquelle im Text Überarbeitungsaufforderungen vonseiten ihrer Mitschüler:innen zu elizitieren. Anders formuliert: Für Überarbeitungssequenzen spezifische Prä-Erweiterungen setzen das Etablieren einer Überarbeitungsaufforderung relevant und zwingen die Mitschüler:innen zur Partizipation. Durch Prä-Erweiterungen können Schüler:innen also auch sprachliche Probleme bearbeiten, für die sie (noch) keine Lösung haben. Schüler:innen können Prä-Erweiterungen nutzen, um ihre Mitschüler:innen zur Bearbeitung einer Problemquelle zu rekrutieren; an sie kann aber auch durch eine Prä-Erweiterung die Erwartung getragen werden, Überarbeitungsaufforderungen für Problemquellen zu produzieren, die sie selbst potenziell nicht als solche identifiziert hätten.

Prä-Erweiterungen in Überarbeitungssequenzen zeichnen sich zusammenfassend funktional dadurch aus, dass sie eine Überarbeitungsaufforderung relevant setzen. Schüler:innen nutzen Prä-Erweiterungen systematisch, wenn sie die Hinweise auf konkrete Korrekturmöglichkeiten geben, aber für diese keine Verantwortung übernehmen möchten, oder wenn sie ein konkretes sprachliches Problem benennen, ohne dafür eine Lösungsmöglichkeit aufzuzeigen. Gesprächsorganisatorisch werden Prä-Erweiterungen dabei von den Gesprächsteilnehmer:innen in Überarbeitungsgesprächen anders behandelt als Überarbeitungsaufforderungen: Nach dem Initiieren einer Prä-Erweiterung gilt die Folgeerwartung, dass eine Überarbeitungsaufforderung etabliert werden muss; nach dem Etablieren einer Überarbeitungsaufforderung erwarten Gesprächsteilnehmer:innen, dass (meist) der:die Autor:in eine Überarbeitung durchführt.¹²

5.3 Post-Erweiterungen

Minimale Post-Erweiterungen haben die generische Funktion von *sequence-closing thirds* (Stivers, 2012, S. 197–198). Sie bestehen meist selbst aus einem Nachbarschaftspaar und können, wie das Datum 4 zeigte, einfach durch eine Diskurspartikel („oke“) realisiert werden. Minimale Post-Erweiterungen können jedoch auch durch Fragen eingeleitet werden, wie das Datum 5 zeigt. Gegenstand der Überarbeitungssequenz ist der folgende Teilsatz: „Im Grossen und Ganzen kann man sagen, dass diese Behauptung eine Wahrheit mit sich tragen“. Die Autorin I1 hat in der Sequenz die Grossschreibung des Wortes „Wahrheit“ korrigiert. Nach dem Durchführen der Überarbeitung fragt sie in Zeile 008:

Datum 5 (Sek II_Kl B_Gr 5_ÜA9)
 008 I1: stimmt [DAS?]
 009 N2: [mhmm]
 010 O1: mhmm

Wenngleich die Funktion von Post-Erweiterungen grundsätzlich ist, eine Sequenz abzuschliessen, zeigt das Interrogativ in Zeile 008, dass dies nicht ihre einzige Funktion ist. Das Abschliessen der Sequenz bedeutet, sich gegen das Weiterarbeiten an diesem Satz zu entscheiden; sich also *für* den Satz, so wie er in dem Moment auf dem Papier steht, zu entscheiden. In diesem Kontext ist besonders hervorzuheben, dass die Referenz des Pronomens „das“ im Beitrag von I1 unklar ist: „das“ könnte sich auf die durchgeföhrte Korrektur oder aber auf den Teilsatz als Ganzes beziehen. I1 designt den EPT ihrer Post-Erweiterung also als offene Frage mit unklarer Referenz und richtet diese nicht an eine:n Mitschüler:in, sondern an alle. Und alle antworten auch. Derart verteilt sie die Verantwortung für die Überarbeitung auch auf ihre Mitschüler:innen. Mit diesem Nachbarschaftspaar endet die Überarbeitungssequenz und der nächste Teilsatz wird vorgelesen.

Post-Erweiterungen sind die häufigste Form der Erweiterung der Kernsequenz. Sie haben grundsätzlich gesprächsorganisatorische Funktion und schliessen eine Überarbeitungssequenz ab. Dabei können sie genutzt werden, um die Richtigkeit des überarbeiteten Satzes, so wie er im Moment der Post-Erweiterung auf dem Papier steht, nochmals zur Diskussion zu stellen. Wird die Post-Erweiterung abgeschlossen, ist Platz für die nächste Überarbeitungssequenz geschaffen.

¹² Dieser Aufsatz zielt auf die funktionale Beschreibung der Handlungen. Die Frage, welche Formen Beiträge haben müssen, um als EPT von Prä-Sequenzen erkennbar zu sein, ist damit noch nicht beantwortet. Theoretisch ist also denkbar, dass ein Beitrag als EPT einer Prä-Sequenz und einer Kernsequenz verstanden werden kann.

5.4 Einschub-Erweiterungen

,Einschub-Erweiterungen‘ (*insert expansions*, Schegloff, 2007, S. 97–114) beschreiben in der konversationsanalytischen Tradition eine Erweiterung, die, erstens, zwischen einem EPT und einem erwarteten ZPT steht (Schegloff, 2007, S. 194–195) und, zweitens, in dyadischen Gesprächen vonseiten der Person initiiert wird, die unter der konditionellen Relevanz steht, den ZPT zu produzieren (Schegloff, 2007, S. 97).¹³ Im hier untersuchten Korpus gibt es 32 Einschub-Erweiterungen: 8 Post-EPT- und 24 Prä-ZPT-Einschub-Erweiterungen. Der erste Typ der Einschub-Erweiterungen sind Beiträge, die ein Problem mit dem EPT bearbeiten und den ZPT noch nicht antizipieren. Sie spielen im Rahmen dieser Untersuchung eine untergeordnete Rolle, da ihre Form als Reparaturen generisch ist (Schegloff, 2007, S. 100–106). Prä-ZPT-Einschübe haben, wie im Folgenden argumentiert wird, je nach Position systematisch unterschiedliche Funktionen. Sie können innerhalb jedes Nachbarschaftspaars realisiert werden: in dem dieser Studie zugrunde liegenden Korpus dreimal zwischen Prä-Erweiterungen und 21-mal innerhalb von Kernsequenzen.

5.4.1 Einschub-Erweiterungen in Prä-Erweiterungen

Innerhalb von Prä-Erweiterungen haben Einschub-Erweiterungen die Funktion, Ideen zur Bearbeitung des im EPT der Prä-Erweiterung benannten Problems zu bearbeiten. Das Datum 6 zeigt einen solchen Fall:

Datum 6 (Sek II_Kl B_Gr 4_ÜA7)
007 J1: <<Mundart>hä isch> lesemotiviert <<Mundart>nid KLI?>
hä ist lesemotiviert nicht KLEIN?
008 (1.5)
009 O2: WAS bin ich (.) [lesemotivie]rt-
010 M2: [DOCH.]
011 O2: =DOCH.

In Zeile 007 realisiert J1 eine typische Prä-Erweiterung: J1 beschreibt eine Problemquelle und formuliert bereits eine konkrete Lösung, übernimmt die Verantwortung für diese jedoch nicht (Datum 3). Die Form des Beitrags als Entscheidungsfrage setzt zwei mögliche Antworten relevant: „Nein“ oder „Doch“. Beide werden von O2 in Zeile 009 nicht realisiert; er führt stattdessen mit seinem Frage-Antwort-Beitrag zwei Teile einer Einschub-Erweiterung selbst durch: „WAS bin ich (.) [lesemotivie]rt-=DOCH.“ Die Frageprobe zur Bestimmung von Adjektiven wird dabei – das ist aufgrund der Position des Einschubs eindeutig – in Antizipation auf den ZPT durchgeführt; sie ist eine Hilfestellung, um zu entscheiden, ob es sich bei ‚lesemotiviert‘ um ein Adjektiv handelt. Schon nach der Realisation des ersten Teils des Beitrags realisiert M2 den ZPT auf die in Zeile 007 etablierte konditionelle Relevanz. O2 kommt ebendieser konditionellen Relevanz eine Zeile später auch nach. Damit haben M2 und O2 eine Überarbeitungsaufforderung etabliert.

Die drei Einschub-Erweiterungen innerhalb von Prä-Erweiterungen haben im vorliegenden Korpus die Funktion, das für die Überarbeitungsaufforderung notwendige Wissen zu generieren. Sie sind gewissermassen der didaktische Traumfall: Die Schüler:innen konstatieren nicht nur Wissen in Form von Aufforderungen, wobei dieses Wissen implizit bleibt. Vielmehr führen sie eine grammatische Probe durch, um eine im Raum stehende sprachformale Frage zu beantworten.

¹³ An diesem Punkt sei explizit darauf hingewiesen, dass aufgrund der Definition von Einschub-Erweiterungen Beiträge, die nicht in Antizipation eines ZPT realisiert werden, nicht als Einschübe gelten. Dies umfasst solche Nebensequenzen, in denen ein:e oder mehrere Schüler:innen vom Überarbeitungsgegenstand abweichen, um beispielsweise das aktuelle Geschehen im Klassenzimmer zu kommentieren.

5.4.2 Einschub-Erweiterungen in Kernsequenzen

Prä-ZPT-Einschub-Erweiterungen in Kernsequenzen haben grundsätzlich die etablierte Überarbeitungsaufforderung im Blick und werden in Antizipation der Durchführung initiiert. Dies kann aus (a) inhaltlichen und (b) gesprächsorganisatorischen Gründen geschehen.

Zu (a): Im Datum 7 wird die Einschub-Erweiterung von der Autorin initiiert, um die Richtigkeit einer Überarbeitungsaufforderung zu hinterfragen. Die Schüler:innen besprechen dabei folgenden Satz von O1: „In diesem Artikel wird klar darüber berichtet, dass es den Lehren aufgefallen sei, dass die Schüler weniger lesen und weniger Verstehen“. In der Zeile 001 liest O1 bereits den nächsten Satz vor. N2 fällt ihr ins Wort und etabliert in Zeile 002 einen Überarbeitungsbedarf.

Datum 7 (Sek II_Kl B_Gr 5_ÜA16)

```

001 O1: ich werde meine EIGene stellung ein[einnehm- ]
002 N2: [verSTEHen] (--) <<Mundart>
        klei.>
003 O1: *<<p> → mein GOTT-> (-) *
        *O1 streicht das „V“ mehrmals durch*
004 oder <<dim>weniger?> (--)
005 lesen und verSTEHen; >(-)
006 <<Mundart> es isch aber> !DAS! verstehen, (-)
        <<Mundart> es ist aber> !DAS! verstehen,
007 I1: <<p>DEShalb.>
008 O1: aber weniger lesen-
009 N2: [sie lesen,   ]
010 I1: [immer weniger] verstehen;
011 N2: weil ICH verstehe <<dim>du verstehst;>
012           [sie verSTEHen wenig]er.
013 I1: <<Mundart>[mhm das ISCH so.> ]
        [mhm das IST so.      ]
014 O1: <<Mundart> oke +(-) +de mache mers KLEI;>
        oke + +dann machen wir es KLEIN;
        +O1 schreibt ein kleines „v“+

```

Nach dem Etablieren der Überarbeitungsaufforderung in Zeile 002 („[verSTEHen] (--) <<Mundart> klei.>“) reagiert O1 sofort und setzt in Zeile 003 bereits zum Durchführen der Überarbeitung an. Sie initiiert allerdings in den Zeilen 005 und 006 eine Einschub-Erweiterung, in der sie die Überarbeitungsaufforderung hinterfragt: „<<Mundart> es isch aber> !DAS! verstehen, (-)“. Diese Einschub-Erweiterung stellt die Überarbeitungsaufforderung in Frage und etabliert damit eine neue konditionelle Relevanz: Die Erwartung ist, dass nun eine Erklärung für die Überarbeitungsaufforderung geliefert wird, was N2 und I2 in den Zeilen 009 und 010 gleichzeitig auch tun. N2 wählt für die Begründung der Kleinschreibung Deklarative, in denen das Verb ‚lesen‘ in den drei Singularpersonen Präsens konjugiert wird: „[sie lesen,] weil ICH verstehe <<dim>du verstehst>; [sie verSTEHen wenig]er.“ I1 argumentiert anfangs ähnlich, wenn sie in Zeile 010 selbst durch die Konjugation einen Erklärungsversuch startet: „[immer weniger] verstehen;“ Sie überlässt N2 dann jedoch das Rederecht und stimmt nach dem projizierten Abschluss des Beitrags von N2 ihrer Argumentation zu: „<<Mundart>[mhm das isch so]>“ (Z. 013). Diese konjugierenden Beiträge scheinen dabei problemlos als Erklärung zu funktionieren; so ist O1 in Zeile 014 von der Erklärung derart überzeugt, dass sie die etablierte Überarbeitungsaufforderung mit dem Kommentar „de machemers KLEI;“ weiter durchführt.

Zu (b): Einschub-Erweiterungen in Kernsequenzen können jedoch auch dazu dienen, Gesprächsorganisatorisches zu thematisieren, wie dies im Datum 8 der Fall ist. Dies kommt jedoch nur sehr selten vor (dreimal im Korpus) und immer nur im Rahmen der ersten Überarbeitungssequenz einer Gruppe.

In diesem Datum sprechen die Schüler:innen über folgenden Satz: „Im Artikel: ‘Starke Schule’ wird das Problem **vestgestellt**, Schüler:innen lesen immer schlechter.“ In dieser Überarbeitungssequenz widmen sich die Beteiligten dem Wort „**vestgestellt**“:

Datum 8 (Sek II_Kl B_Gr 5_ÜA1)

010 N2: <<Mundart> hä ich würd eHER säge,>
 hä ich würde eher sagen
011 wird das problem:-
012 (1.1)
013 I1: DAR[ge]stel[lt?]
014 N2: [so-] [DAR]gestellt <<Mundart>jä;>
015 (1.1)
016 I1: <<Mundart> hä ich ha VORgezeigt welle <<lachend> säge;>>
 hä ich habe VORgezeigt wollen <<lachend> sagen;>
017 <<Mundart> soll Ich sch_döf ich das UFschriibe ode:r?
 soll Ich sch_darf ich das AUFschreiben ode:r?
018 N2: <<Mundart>ich glaub SCHO.>
 ich glaube SCHON.
019 I1: <<Mundart>ich schribbs UF.>
 ich schreibs AUF.

Nachdem dieselbe Überarbeitungsaufforderung in den Zeilen 013 und 014 von zwei unterschiedlichen Gesprächsteilnehmer:innen fast zeitgleich etabliert wurde, initiiert die Autorin I1 nach einem kurzen Kommentar des Fehlers in Zeile 017 eine Einschubsequenz: „söll Ich sch_döf ich das UFschriibe ode:r?“ Auf die Entscheidungsfrage reagiert N2 in Zeile 018 sofort: „ich glaub SCHO.“ In Zeile 019 schliesst die Autorin die Einschub-Erweiterung über ein *sequence-closing third* (Stivers, 2012, S. 197–198) noch ab, bevor sie sich dem Durchführen der Überarbeitung und damit dem ZPT der Kernsequenz widmet.

Prä-ZPT-Einschub-Erweiterungen haben zusammenfassend im Kontext von Überarbeitungsgesprächen je nach Position unterschiedliche Funktionen: Werden sie nach dem EPT der Prä-Erweiterung realisiert, zielen sie vor allem darauf, eine akzeptable Lösung für das im EPT der Prä-Erweiterung beschriebene Problem zu entwickeln. Werden sie nach dem EPT der Kernsequenz initiiert, können sie entweder inhaltlich oder gesprächsorganisatorisch sein: Inhaltliche Einschub-Erweiterungen unterstützen oder hinterfragen etablierte Überarbeitungsaufforderungen; gesprächsorganisatorische Einschub-Erweiterungen klären den angemessenen Umgang mit der etablierten Überarbeitungsaufforderung.

6 Fazit und Ausblick

Die Beschreibung der Gespräche während Schreibkonferenzen wurde schon mehrfach als Desiderat benannt (z. B. Fix, 2000, S. 318; Senn et al., 2005, S. 53). Diese Studie fragte systematisch-vergleichend nach der Organisation derjenigen Sequenzen während Schreibkonferenzen, in denen Schüler:innen Veränderungen im Text vornehmen. Dabei interessierten die interaktionalen Handlungen, aus denen diese Sequenzen bestehen, ihre Relevanz-Relationen untereinander und die Frage, ob Beiträge, je nach Position in der Überarbeitungssequenz, unterschiedliche Funktionen haben.

Die Datengrundlage stellten 132 Überarbeitungssequenzen aus 12 Schreibkonferenzen zweier 14. Klassen dar. Dabei sei nochmals darauf hingewiesen, dass einerseits diese Schreibkonferenzen aus didaktischer Perspektive zu kritisieren sind (Kapitel 4.2): Es ist durchaus denkbar, dass andere Ausprägungen der Schreibkonferenz auch Überarbeitungen zur Folge hätten, die anders organisiert sind. Andererseits sei hier erwähnt, dass Schreibkonferenzen keineswegs ausschliesslich aus Überarbeitungssequenzen bestehen (Kapitel 4.3).

Die Schüler:innen orientieren sich bei der Organisation der Überarbeitungssequenzen konsequent am Nachbarschaftspaar ‚Überarbeitungsaufforderung etablieren‘ und ‚Überarbeitung durchführen‘. Diese Kernsequenz kann beliebig erweitert werden, wobei die einzelnen Erweiterungen je nach Position unterschiedliche Funktionen erfüllen. Die Positions-Funktions-Beziehungen sind in der Tabelle 2 zusammengefasst:

Erweiterungstyp	Funktion(en)
Prä-Erweiterungen	- elizitieren Überarbeitungsaufforderung(en)
Post-Erweiterungen	- schliessen Überarbeitungssequenz ab
Einschub-Erweiterungen, <i>Typ Prä-Erweiterung</i>	- werden in Antizipation auf den ZPT der Prä-Erweiterung, d. h. der Überarbeitungsaufforderung, realisiert und suchen bzw. evaluieren eine Lösung für die identifizierte Problemquelle
Einschub-Erweiterungen, <i>Typ Kernsequenz</i>	- können eine etablierte Überarbeitungsaufforderung hinterfragen oder unterstützen - können Unsicherheiten bzgl. der Aufgabenstellung klären

Tab. 2: Positionen und Funktionen von Erweiterungen während Überarbeitungsgesprächen der Sekundarstufe II

Didaktisch sind diese Ergebnisse auf den ersten Blick ernüchternd: Denn im Zentrum der Überarbeitungsgespräche steht nicht die fachliche Deliberation, wie dies aus didaktischer Perspektive vielleicht wünschenswert wäre. Fachliches wird in den Überarbeitungssequenzen ausschliesslich in dispräfrierten ZPT der Kernsequenz (Datum 2) oder in Erweiterungen (Daten 3, 6 und 7) verhandelt. Auf den zweiten Blick wirft die systematische Orientierung der Schüler:innen an der hier beschriebenen Sequenzorganisation eine Reihe didaktischer Folgefragen auf.

Die relevanteste von diesen geht von Fix' These aus, dass ein wesentlicher „Ertrag von Schreibkonferenzen [...] im Aufbau von Sprachbewusstheit“ liege (2000, S. 318). Ausgehend davon drängt sich die Vermutung auf, dass die hier beschriebene, systematisch auftretende Sequenzorganisation den Endpunkt eines Erwerbsprozesses darstellt. In dessen Verlauf würden die Schüler:innen lernen, das interaktionale Aushandeln von Problemquellen in Texten in dieser Art und Weise zu organisieren. Um die Frage nach dem Erwerbsprozess oder dessen Funktionsweise zu stellen, sind longitudinal- oder querschnittlich-vergleichende Untersuchungen notwendig.

Aus schreibdidaktischer Perspektive werfen die Ergebnisse die Frage auf, wie Peer-interaktive Überarbeitungsgespräche organisiert sind, mit denen Schüler:innen Texte erfolgreicher überarbeiten als mit der Schreibkonferenz. Der Vergleich der Sequenzorganisationen während Schreibkonferenzen und während effektiverer Arrangements verspricht ein vielversprechendes Forschungsvorhaben zu sein, das Einblicke in die Gründe für die (In-)Effektivität bestimmter Überarbeitungs-Arrangements erlaubt.

Schliesslich sei noch erwähnt, dass sich auch aus konversationsanalytischer Perspektive Folgefragen ergeben. Erstens gilt festzuhalten, dass diese Studie ausschliesslich die interaktionalen Handlungen beschrieb; also die Funktion der Beiträge und ihre Beziehung untereinander. Eine Beschreibung der Form dieser Handlungen gilt es noch zu leisten. Sie ist wünschenswert, um zu verstehen, wie Schüler:innen ihre Beiträge als ebensolche Handlungen verständlich gestalten (*action formation*, z. B.

Heritage, 2013). Die Frage, beispielsweise, ob bzw. inwiefern sich die EPT von Prä-Sequenzen formal von den EPT von Kernsequenzen unterscheiden, könnte insbesondere im longitudinalen bzw. querschnittlichen Vergleich didaktisch relevante Einblicke liefern. Zu klären wäre außerdem, welche Rolle das Vorlesen für die Sequenzorganisation von Überarbeitungssequenzen spielt. Weiter gilt es zu beschreiben, aus welchen weiteren Teilen Schreibkonferenzen bestehen und wie die Schüler:innen sie organisieren: Wie sieht, beispielsweise, das Gespräch direkt nach dem Vorlesen des ganzen Texts aus?

Zusammenfassend untersuchte dieser Artikel also ein schreibdidaktisches Setting mit konversationsanalytischer Fragestellung und konnte dabei beschreiben, wie Schüler:innen der Sekundarstufe II ihre Überarbeitungssequenzen organisieren. Aus dieser Beschreibung ergab sich eine Vielfalt an Folgefragen. Diese Vielfalt zeigt bereits, dass das Untersuchen des Schüler:innen-Handelns während Peer-interaktiver, schreibdidaktischer Settings mit konversationsanalytischen Fragestellungen auch weiterhin ein lohnenswertes Unterfangen mit viel didaktisch relevantem Erkenntnispotential darstellt.

Literatur

- Bär, C. (2018). Textüberarbeitungen in Schreibkonferenzen – Wie textlinguistische Überlegungen und soziale Aushandlungen die Arbeit am Text prägen. In C. Bär & B. Uhl (Hrsg.), *Texte schreiben in der Grundschule. Zugänge zu kindlichen Perspektiven* (S. 205–224). Fillibach bei Klett.
- Birkner, K., Auer, P., Bauer, A., & Kotthoff, H. (2020). Glossar. In K. Birkner, P. Auer, A. Bauer & H. Kotthoff (Hrsg.), *Einführung in die Konversationsanalyse* (S. 491–495). De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110689082>
- Böttcher, I., & Wagner, M. (1993). Kreative Texte bearbeiten. *Praxis Deutsch*, 20(1), 24–27.
- Craven, A., & Potter, J. (2010). Directives: Entitlement and contingency in action. *Discourse Studies*, 12(4), 419–442. <https://doi.org/10.1177/1461445610370126>
- Curl, T. S., & Drew, P. (2008). Contingency and Action. A Comparison of Two Forms of Requesting. *Research on Language and Social Interaction*, 41(2), 129–153.
<https://doi.org/10.1080/08351810802028613>
- De Smedt, F., Graham, S., & Van Keer, H. (2020). “It takes two”. The added value of structured peer-assisted writing in explicit writing instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101835. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101835>
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>
- Deppermann, A. (2010). Konversationsanalyse und diskursive Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 643–661). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_45
- Deppermann, A. (2014). Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In S. Staffeldt & J. Hagemann (Hrsg.), *Pragmatiktheorien* (S. 19–47). Stauffenburg.
- Deppermann, A., & Helmer, H. (2013). Zur Grammatik des Verstehens im Gespräch. Inferenzen anzeigen und Handlungskonsequenzen ziehen mit *also* und *dann*. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 32(1), 1–39. <https://doi.org/10.1515/zfs-2013-0001>
- Direktion für Bildung und Kultur Kanton Zug (2018): Lehrplan 21 Kanton Zug. Abgerufen am 21.01.2025. <https://zg.lehrplan.ch/>.

- Eckermann, T. (2017). *Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen. Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen* (2017). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15752-4>
- Ehmer, O., Oloff, F., Helmer, H., & Reineke, S. (2021). „How to get things done“ – Aufforderungen und Instruktionen in der multimodalen Interaktion. Einführung in das Themenheft. *Gesprächsforschung: Themenheft „How to get things done“ – Aufforderungen und Instruktionen in der multimodalen Interaktion*, 22, 670–690. Abgerufen am 21.01.2025. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2021/si-instruktionen.pdf>.
- Feilke, H. (2011). Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. *leseforum.ch*, 2011(1). https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf
- Fix, M. (2000). *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchungen in acht Klassen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Goodwin, C., & Heritage, J. (1990). Conversation Analysis. *Annual Review of Anthropology*, 19, 283–307.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Heritage, J. (1988). Explanations as Accounts: A Conversation Analytic Perspective. In C. Antaki (Hrsg.), *Analysing everyday explanation. A casebook of methods* (S. 127–144). Sage.
- Heritage, J. (2013). Action formation and its epistemic (and other) backgrounds. *Discourse Studies*, 15(5), 551–578.
- Jantzen, C. (2003). Eigene Texte in der Schule überarbeiten: beobachten – verstehen – lernen. In E. Brinkmann, N. Kruse & C. Osburg (Hrsg.), *Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren* (S. 111–126). Fillibach.
- Lehnen, Katrin (1999): Textproduktion als Aushandlungsprozeß. Interaktive Organisation gemeinsamer Schreibaufgaben. In: E.-M. Jakobs, D. Knorr & K.-H. Pogner (Hrsg.): *Textproduktion. HyperText, Text, KonText* (S. 75–92). Peter Lang.
- Lehnen, K. (2000). *Kooperative Textproduktion: Zur gemeinsamen Herstellung wissenschaftlicher Texte im Vergleich von ungeübten, fortgeschrittenen und sehr geübten SchreiberInnen*. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2301399>
- Lehnen, K. (2014). Kooperative Textproduktion. In O. Kruse, E.-M. Jakobs & G. Ruhmann (Hrsg.), *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule* (S. 147–170). Luchterhand.
- Lipowsky, F., Herrmann, M., Ludwig, M., Eckermann, T., Heinzel, F., & Kruse, N. (2013). Textrevisio-nen im Grundschulunterricht – Welchen Einfluss haben die Lernumgebung und die soziale Kohäsion der Gruppe? *Unterrichtswissenschaft* 41(1), 38–56.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2024). Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Deutsch – vom 23. März 2016 in der Fassung vom 29. Februar 2024. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag. Abgerufen am 21.01.2025. https://www.bildungsplaene-bw.de/_Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/D.

- Mondada, L. (2018). Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85–106.
<https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1413878>
- Mondada, L. (2019). Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, 47–62.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.016>
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shaped. *Communication Faculty Scholarship*. Abgerufen am 21.01.2025.
https://scholarsarchive.library.albany.edu/cas_communication_scholar/3
- Pomerantz, A., & Fehr, B. J. (2011). Conversation Analysis: An Approach to the Analysis of Social Interaction. In T. A. van Dijk (Hrsg.): *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (S. 165–190). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446289068.n9>
- Reichardt, A., Kruse, N., & Lipowsky, F. (2014). Textüberarbeitung mit Schreibkonferenz oder Textluppe. Zum Einfluss der Schreibumgebung auf die Qualität von Schülertexten. *Didaktik Deutsch* 19(36), S. 65–85. <https://doi.org/10.25656/01:17207>
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (1974). A Simple Systematic for the Organisation of Turn Taking in Conversation. *Language*, 50, 696–735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Schegloff, E. (2007). Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis. *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis I*, 1, 1–300.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511791208>
- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. R., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., Stukenbrock, A., & Uhmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. <https://orbilu.uni.lu/handle/10993/4358>
- Senn, W., Lötscher, H., & Malti, T. (2005). Selbst- und Fremdbeurteilungsprozesse bei gemeinsam lernenden Schülerinnen und Schülern. Eine Studie zum kooperativen Lernen und Beurteilen in Schreibkonferenzen. Abgerufen am 10.10.2024. <https://edudoc.ch/record/3524?ln=de>
- Spitta, G. (1992). *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum selbstbewussten Verfassen von Texten*. Cornelsen Scriptor.
- Stivers, T. (2012). Sequence Organization. In *The Handbook of Conversation Analysis* (S. 191–209). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch10>
- Sturm, A. (2014). Experten- und Novizen-Feedback in der Domäne Schreiben. *leseforum.ch*, 2014(3), 1–22. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_3_Sturm.pdf

Anschrift des Verfassers:

Jonathan Tadres, Pädagogische Hochschule Zug, Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, Schweiz.
jonathan.tadres@phzg.ch

Florian Hesse & Anna Seeber

Professionelle Unterrichtswahrnehmung im Praxissemester

Analysen von videobasierten Peer-Feedbacks zu Literaturstunden im Fach Deutsch

Zusammenfassung

In der Lehrkräfteforschung gewinnt die professionelle Unterrichtswahrnehmung (pU) von Lehrkräften als Bindeglied zwischen Dispositionen und Unterrichtshandeln an Bedeutung. Erste Analysen zum Literaturunterricht im Fach Deutsch legen nahe, dass sich die pU von (angehenden) Lehrkräften hinsichtlich des Aufmerksamkeitsfokus und der Verarbeitungstiefe unterscheidet. Darauf aufbauend untersucht der Beitrag im Rahmen einer Mixed-Methods-Studie die pU Deutschstudierender ($N = 38$) hinsichtlich ebendieser Kategorien mittels qualitativer Inhaltsanalyse und kriteriengeleiteter Ratings. Das Erhebungsdesign unterscheidet sich von bisherigen vignettenbasierten Settings dadurch, dass die pU im Rahmen einer Begleitveranstaltung zum Praxissemester über Peer-Feedbacks erhoben wurde. Diese haben sich die Studierenden in Kleingruppen zu Ausschnitten aus selbstvideografierten Unterrichtsstunden auf einer digitalen Lernplattform gegeben. Die Ergebnisse stützen bisherige Untersuchungen dahingehend, dass der Aufmerksamkeitsfokus der Studierenden nur ansatzweise auf den fachlichen Unterrichtsmerkmalen liegt und die Verarbeitungstiefe – hier insbesondere im Bereich des Generierens von Handlungsalternativen – ausbaufähig ist.

Schlagwörter: professionelle Unterrichtswahrnehmung • professionelle Wahrnehmung Aufmerksamkeitsfokus • Verarbeitungstiefe • Praxissemester

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

30. Jahrgang 2025. Heft 58. S. 97–123

DOI: 10.21248/dideu.781

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>

Abstract

Professional vision in field experiences.

Analyses of video-based peer feedback on literature lessons

In teacher research, teachers' professional vision (PV) is becoming increasingly important as a link between dispositions and teaching behaviour. Initial analyses of literature teaching suggest that the PV of (prospective) teachers differs in terms of attention focus and depth of processing. Building on this, the article analyses the PV of student teachers ($N = 38$) studying German (L1) with regard to these categories using qualitative content analysis and ratings in a mixed-methods-design. The study design differs from previous vignette-based settings in that the PV was recorded via peer feedback as part of a university course accompanying their six-month field experiences. The students gave feedback to each other in small groups on excerpts from self-videotaped lessons on a digital learning platform. The results support previous studies to the extent that the students' focus of attention is only to a certain extent on the subject-specific teaching features and that the depth of processing – particularly in the area of generating teaching alternatives – can be improved.

Keywords: professional vision • teacher noticing • teachers' selective attention• teacher education • field experiences • German teachers

1 Einleitung

In der Professionalisierungsforschung werden in den letzten Jahren fächerübergreifend zunehmend Studien durchgeführt, welche die Unterrichtswahrnehmung von (angehenden) Lehrpersonen untersuchen (König et al., 2022). Als besonders ertragreich wird dieser Forschungszweig deshalb erachtet, weil man davon ausgeht, dass die professionelle Unterrichtswahrnehmung (pU) als eine situationsspezifische Fähigkeit von Lehrpersonen ein Bindeglied zwischen ihren Dispositionen einerseits und ihrer Performanz andererseits darstellt (Blömeke et al., 2015; Krauss et al., 2020). Erkenntnisse in diesem Bereich sind also ein wichtiger Baustein, wenn es darum geht, professionelle Kompetenzen (angehender) Lehrpersonen zu entwickeln. Während in der allgemeinen Bildungsforschung und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern bereits zahlreiche Untersuchungen vorliegen (König et al., 2022), hat sich die Deutsch- und speziell die Literaturdidaktik allerdings bislang nur in wenigen Studien theoretisch und empirisch mit dem Phänomen beschäftigt. Entsprechend gilt es, bisherige Befunde durch weitere Studien zu unterfüttern.

Die vorliegende Untersuchung möchte hierzu einen Beitrag leisten, indem sie die pU Lehramtsstudierender des Faches Deutsch im Rahmen eines universitären Begleitangebots zum Praxissemester betrachtet. Analysiert werden dafür schriftliche Rückmeldungen, die die Studierenden ihren Kommiliton:innen zu Literaturstunden gegeben haben, welche diese im Praxissemester selbst videografiert und anschließend in Ausschnitten auf einer Lernplattform zur Verfügung gestellt haben. Dabei interessiert zum einen, auf welche Aspekte die Studierenden in ihren Feedbacks ihre Wahrnehmung richten (Aufmerksamkeitsfokus), und zum anderen, mit welchem Durchdringungsgrad die wahrgenommenen Aspekte betrachtet wurden (Verarbeitungstiefe).

Die vorliegende Untersuchung erweitert den bisherigen Forschungsdiskurs folglich in zwei Richtungen: Zum einen wird überprüft, inwiefern sich erste Erkenntnisse und Hypothesen literaturdidaktischer Studien zur pU – und hier speziell zum Aufmerksamkeitsfokus und zur Verarbeitungstiefe – auch in nicht-experimentellen Studiendesigns erhärten lassen. Zum anderen liefert die Studie Befunde dahingehend, über welche Wahrnehmungsfähigkeiten die Studierenden in einer auf die pU ausgerichteten Lerngelegenheit im Praxissemester verfügen. Hierin unterscheidet sich die Studie von bestehenden literaturdidaktischen Arbeiten, deren Datenerhebung ausschließlich in (a) experimentellen Settings und (b) vor bzw. nach Praxisphasen stattfand. Erkenntnisse aus der vorliegenden Studie können deshalb u. a. dafür genutzt werden, um universitäre Lernbegleitungsformate zur Wahrnehmung von Unterricht in Praxisphasen kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Im Folgenden werden zunächst zentrale Begrifflichkeiten erläutert und der Forschungsstand dargestellt, ehe das methodische Vorgehen offengelegt und Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden.

2 Professionelle Unterrichtswahrnehmung

2.1 Begriffsbestimmung

Die pU ist ein Konstrukt, das in der kompetenztheoretischen Lehrkräfteforschung mittlerweile fest etabliert ist (Blömeke et al., 2015; König, 2020). In den meisten Publikationen wird sie als eine Fähigkeit aus zwei eng miteinander verwobenen Komponenten beschrieben (vgl. Schäfer & Seidel, 2015, S. 37–39; Seidel, 2022, S. 20): Die erste Komponente, das *Noticing*, befasst sich mit der Frage, inwiefern Lehrpersonen ihre Aufmerksamkeit bei der Wahrnehmung von Unterricht auf solche Unterrichtsmerkmale richten, die für das Lernen der Schüler:innen besonders relevant sind. In der empirischen Forschung wird in diesem Zusammenhang häufig auch mit dem Begriff *Aufmerksamkeitsfokus*

operiert. Die zweite Komponente, das *Reasoning*, meint hingegen die Verknüpfung der wahrgenommenen Informationen mit dem Vorwissen der Lehrperson, wodurch weitere Voraussagen über zukünftiges Handeln sowie Handlungsentscheidungen möglich werden. In empirischen Studien wird diese Facette u. a. über die sog. *Verarbeitungstiefe* operationalisiert, die neben der bloßen Feststellung, *was* beobachtet wird, auch darüber Auskunft gibt, *wie* die Lehrpersonen Beobachtetes verarbeiten.¹

Anhand des Reasonings wird bereits die für die kompetenzorientierte Lehrer:innenforschung gelgende Annahme deutlich, dass die pU maßgeblich durch Dispositionen der Lehrkraft, wie z. B. Wissensbestände, Überzeugungen oder Affekt-Motivationen, gesteuert wird (vgl. hierzu kritisch Halagan & Bräuer, 2022) und somit eine vermittelnde Position zwischen Dispositionen und tatsächlichem Unterrichtshandeln einnimmt (Blömeke et al., 2015; Krauss et al., 2020). Strittig ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob Fähigkeiten des Wahrnehmens, Interpretierens und Entscheidens nicht (auch) auf der Ebene der Dispositionen in Erweiterung zu den o. g. Fähigkeiten anzusetzen sind. Solche Wahrnehmungs-, Interpretations- und Entscheidungsfähigkeiten würden dann auch kontextunabhängig vorliegen und ähnlich wie Wissensbestände und Überzeugungen jeweils situationsspezifisch durch die Lehrperson aktiviert werden (Heins & Zabka, 2019). Die Annahme, *dass* die (situativ aktivierte) Unterrichtswahrnehmung (auch) durch Wissensbestände und Werthaltungen beeinflusst wird, bleibt dadurch allerdings unberührt, wenngleich empirische Befunde diesbezüglich uneindeutig ausfallen (Weyers et al., 2023).

Dies könnte auch daran liegen, dass die pU in verschiedenen Modi untersucht werden kann. Heins und Zabka (2019, S. 908–914) unterscheiden einen Modus der spontanen Verarbeitung von einem Modus der reflektierten Verarbeitung. Ersterer zeichnet sich durch geringe Bewusstheit und hohe Automatisierung in Bezug auf das Wahrnehmen, Werten, Entscheiden sowie die Aktivierung von Handlungsroutinen aus. Letzterer verlangt hingegen zielgerichtetes Beobachten und Interpretieren von Situationen sowie ein bewusstes Fällen von Werturteilen und Entscheidungen. Für die Forschung zur Unterrichtswahrnehmung ist die Unterscheidung deshalb wichtig, weil sie zwei verschiedene Facetten des Konstrukts aufscheinen lässt. So ist es ein Unterschied, ob die pU in der Handlungssituation spontan erfasst wird oder ob Proband:innen die Möglichkeit eingeräumt wird, sich frei von unternschlichem Handlungsdruck in einem eher reflektierten Modus zu einer Unterrichtssituation zu äußern. Gerade letzterer Modus gilt es im Blick zu behalten, wenn nachfolgend handlungsentlastet verfasste Peer-Feedbacks untersucht werden sollen.

2.2 Fachlichkeit und Unterrichtswahrnehmung

Ergänzend zu den bisherigen Ausführungen ist aus fachdidaktischer Perspektive besonders relevant, inwiefern Lehrkräfte bei der pU für das fachliche Lernen einschlägige Unterrichtsfacetten wahrnehmen. Zwar könnte man intuitiv annehmen, dass (angehende) Lehrkräfte bei der Beobachtung von *Fachunterricht* ohnehin *fachspezifische* Elemente wahrnehmen. Allerdings weist Masanek (2022, S. 6) zu Recht darauf hin,

dass das Vorhandensein eines fachdidaktischen Settings die Äußerung pädagogischer Wissensbestände *nicht* ausschließt. Ebenfalls muss betont werden, dass sich innerhalb eines

¹ Während diese Konstruktfacetten konsensual als obligatorische Bestandteile der pU betrachtet werden (König et al., 2022), wird seit einigen Jahren diskutiert, inwiefern auch das *Entscheiden* bzw. *decision making* (Blömeke et al., 2015) oder auch *shaping* (Van Es & Sherin, 2021) als zusätzliche bzw. eigene Facette des Konstrukts berücksichtigt werden sollte. Da im vorliegenden Beitrag allerdings vornehmlich Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse untersucht werden, wird diese Debatte hier nicht weiter ausgeführt.

fachdidaktischen Rahmens pädagogisches Wissen weiterhin dadurch zeigen kann, dass auf die Gegenstände des Unterrichts („die Sache“) zwar Bezug genommen wird, allerdings in einer fachunspezifischen und damit auf andere Fächer und Gegenstände übertragbaren Art und Weise. (Hervorh. im Orig.)

Masanek bezieht sich dabei auf den Diskurs um Fachlichkeit in der Forschung zum (vernetzten) Professionswissen von Lehrpersonen. Darin werden in Anknüpfung an Shulman (1986) üblicherweise mindestens drei Wissensformen unterschieden²: das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und das pädagogisch-psychologische Wissen. Die ersten beiden beziehen sich auf Wissen um (schulisch relevante) Fachinhalte (z. B. Wissen über die Gattung Kurzgeschichte), wobei das fachdidaktische Wissen im Gegensatz zum Fachwissen „ein besonderes unterrichts- und schülerbezogenes fachliches Wissen darstellt“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 37), das auch Lernendenperspektiven einbezieht. So umfasst das fachdidaktische Wissen über die Kenntnis bestimmter fachlicher Inhalte hinaus auch die Fähigkeit von Lehrkräften, Fachinhalte zu erklären und zu repräsentieren, mit gegenstandsbezogenen Schüler:innenkognitionen umzugehen oder das Potenzial von Lerngegenständen zu analysieren (Pissarek & Schilcher, 2017). Das pädagogisch-psychologische Wissen ist in Abgrenzung zum Fach- und fachdidaktischen Wissen dagegen insofern fachlich indifferent, als es durch eine fehlende „fachliche[] Perspektive“ (Masanek, 2022, S. 6, Hervorh. im Orig.) auf unterrichtliche Zusammenhänge gekennzeichnet ist. Es umfasst nach Molitor et al. (2024, S. 247) beispielsweise pädagogisches Unterrichtswissen (z. B. Motivation oder Interesse) oder Wissen über fächerübergreifende Unterrichtsmethoden und Sozialformen (z. B. Sitzkreis, Gruppenarbeit).

Nimmt man in Anlehnung an Heins und Zabka (2019) an, dass die pU top-down u. a. durch das Professionswissen der Lehrkräfte gesteuert wird, kann davon ausgegangen werden, dass die pU analog zum Professionswissen fachlich-fachdidaktisch oder fachindifferent realisiert werden kann. Für die Differenzierung beider Modi entscheidend ist dabei ähnlich wie beim Professionswissen weniger die Frage, welcher Unterrichtsaspekt betrachtet wird, sondern ob der von den (angehenden) Lehrkräften wahrgenommene Unterrichtsaspekt fachlich *perspektiviert* wird (z. B. pauschale Bewertung einer Sozialform vs. Bewertung einer Sozialform im Zusammenhang mit fachlichem Lerngegenstand, Lernaufgaben, Lernzielen etc.). In der nachfolgenden empirischen Untersuchung wird diese Unterscheidung noch relevant sein, wenn analysiert wird, inwiefern (geschulte) Studierende im Praxissemester in der Lage sind, fachliche Aspekte von Unterricht in den Blick zu nehmen.

2.3 Stand der empirischen Forschung

Bei der Erforschung der professionellen Unterrichtswahrnehmung handelt es sich um ein vergleichsweise junges Forschungsfeld. Auch wenn erste Arbeiten bereits auf die frühen 2000er-Jahre zurückgehen, lässt sich ein bedeutender Anstieg von Publikationen erst seit den 2010er-Jahren feststellen (König et al., 2022, S. 8). Besonders frequent waren und sind dabei pädagogisch-psychologische Arbeiten zu fächerübergreifenden Aspekten des Lehrens und Lernens (z. B. zur Klassenführung). Innerhalb der Fachdidaktiken dominieren Arbeiten zur Wahrnehmung mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Arbeiten zum sprachlichen Lernen (*language education*) machen demgegenüber bislang nur etwa 6 % der Forschung aus (ebd., S. 9).

² Selbstredend lassen sich neben diesen auch weitere Wissensfacetten, z. B. das Organisations- oder Beratungswissen im COACTIV-Modell (Baumert & Kunter, 2011), unterscheiden, die allerdings im vorliegenden Beitrag keine Rolle spielen.

Für die Literaturdidaktik einschlägig sind bislang insbesondere die Studien von Jochen Heins, der die pU von BA-Studierenden, MA-Studierenden, erfahrenen Lehrkräften und Laien in mehreren qualitativ-explorativen Teilstudien untersucht hat (z. B. Heins, 2019, 2022). Im Folgenden werden insbesondere die Ergebnisse zu den BA-Studierenden referiert, da diese am ehesten mit den Studierenden in der vorliegenden Untersuchung vergleichbar sind.

Den Kern von Heins' Erhebungssetting bilden zwei Videovignetten, in die typische Problemsituations von Literaturunterricht eingeschrieben sind (Heins, 2018). Nach einer Betrachtung der Vignetten werden die unterschiedlich erfahrenen Proband:innen in den jeweiligen Teilstudien gebeten, ihre Eindrücke von den Vignetten in verschiedenen Erhebungssettings (spontaner mündlicher Kommentar mittels Start-Stop-Verfahren, schriftlicher reflektierender Kommentar, Gruppendiskussionen) zu verbalisieren. Im Ergebnis kann Heins zeigen, dass sich die BA-Studierenden v. a. hinsichtlich der bereits oben angesprochenen (a) Aufmerksamkeitsfokussierung und (b) Verarbeitungstiefe von den anderen Proband:innengruppen unterscheiden lassen (vgl. Heins, 2022).

Hinsichtlich der (a) Aufmerksamkeitsfokussierung deuten die explorativen Befunde darauf hin, dass BA-Studierende nicht nur weniger Aspekte des Unterrichts wahrnehmen als MA-Studierende und erfahrene Lehrkräfte, sondern auch weniger kompetent darin sind, Problemstellen der vorgelegten Vignetten zu erkennen sowie verschiedene Aspekte des Unterrichts gleichzeitig wahrzunehmen und zu koordinieren (Heins & Wiechmann, 2020). Auffällig ist ferner, dass sie vor allem ziel- und methodenbezogene Aspekte in den Blick nehmen, während wichtige fachliche Aspekte, wie z. B. die Lernprozesse der Schüler:innen sowie die Unterrichtsgegenstände, kaum betrachtet werden (Heins, 2019, 2022). Ursächlich für diese Befunde könnte laut Heins ein für BA-Studierende offenbar typischer Wahrnehmungsmodus sein, den er als „skriptgeleitetes“ bzw. „schablonenhaftes Erkennen“ bezeichnet (Heins, 2020, 2024). Jenes

zeichnet sich dadurch aus, dass top-down auf der Basis von wenig detailreichen und statischen Skripts aus der eigenen Schulzeit bzw. globaler Ablaufskripts von Literaturunterricht aus der universitären Lehre, eine Unterrichtssituation spontan und eindeutig erkannt und emotional gewertet wird. Die Aufmerksamkeit liegt dabei insbesondere auf Oberflächenmerkmalen [...] des Unterrichts [...]. (Heins, 2024, S. 131–132)

Heins (2022, S. 7) bezieht den hier geschilderten Wahrnehmungsmodus auch auf die (b) Verarbeitungstiefe der Informationen und nimmt an, dass die schematische Applikation von Skripts auf eine Situation mit einer geringeren Verarbeitungstiefe einhergeht. Im Erkennen der Problemsituation schneiden Lehrpersonen und MA-Studierende deutlich besser ab als die BA-Studierenden, welche sich in ihren Kommentaren häufig auf Oberflächenmerkmale des Unterrichts beziehen, die für die Problemsituation nur wenig relevant sind.

Obgleich die Befunde von Heins aufgrund der geringen Stichprobengröße bislang hauptsächlich hypothesengenerierenden Charakter haben und keinen generalisierenden Anspruch erheben, lassen sie sich doch sehr gut in den Forschungsdiskurs einordnen. Dass etwa die Fokussierung lernrelevanter Aspekte des Unterrichts gerade Anfänger:innen im Lehrberuf schwerfällt, hat bereits John Dewey beobachtet, der die Entwicklung von Aufmerksamkeit für die Verstehensprozesse der Schüler:innen (im Gegensatz zur bloßen Fokussierung auf die Aufrechterhaltung von Ordnung im Klassenraum) als das „supreme mark and criterion of a teacher“ bezeichnete (Dewey, 1904, S. 14). Aber auch in einschlägigen Stufenmodellen der Lehrer:innenprofessionalität, wie sie beispielsweise Fuller und Bown (1975) oder Berliner (2004) in Anlehnung an Dreyfus und Dreyfus (1980) vorgelegt haben, zeichnen sich erst (weit) fortgeschrittene Stufen durch eine wissensgeleitete und zugleich situative sowie lernrelevante Faktoren berücksichtigende Wahrnehmung aus.

In neueren empirischen Untersuchungen finden sich ebenfalls klare Hinweise darauf, dass sich die pU von Noviz:innen und die pU von Expert:innen unterscheiden. Zwar variieren die Unterschiede je nach Operationalisierung des Konstrukts und des Expert:innenstatus; nichtsdestotrotz zeigen sich in allen Studien bedeutsame Unterschiede: Sowohl im fachübergreifenden Review von König et al. (2022) als auch im mathematikdidaktischen Review von Weyers et al. (2023) sind über alle acht bzw. fünf Expert:innen-Noviz:innen-Studien die Expert:innen den Noviz:innen beinahe ausnahmslos überlegen, und zwar sowohl mit Blick auf generische Merkmale des Unterrichts (z. B. Klassenführung) als auch hinsichtlich fachspezifischer Merkmale (z. B. Wahrnehmung des Strategieeinsatzes bzw. von Schüler:innenvorstellungen). Gleichwohl weisen insbesondere Weyers et al. (2023) darauf hin, dass ähnlich wie in den Studien von Heins die Signifikanz bzw. Stärke der Unterschiede vom konkreten Gegenstand (in der Mathematik z. B. Funktionen vs. Brüche) sowie vom kulturellen Kontext abhängen scheine.

Mit Blick auf die literaturdidaktische Forschung zur pU lässt sich aus den bisherigen Ausführungen in diesem und dem vorherigen Kapitel schlussfolgern, dass stabile Ergebnisse zur pU im Literaturunterricht nur postuliert werden können, wenn das Konstrukt in unterschiedlichen Modi (spontan vs. reflektiert) und Kontexten sowie mit Blick auf verschiedene Gegenstände untersucht wird. Die literaturdidaktische Forschung steht hier noch am Anfang, da bislang nur erste Hypothesen aus der vignettengestützten und zugleich qualitativ-experimentellen Studie von Heins mit BA- und MA-Studierenden vor oder nach Praxisphasen sowie erfahrenen Lehrpersonen und Laien existieren. Die vorliegende Studie erweitert diese Befunde, indem sie Lehramtsstudierende im Fach Deutsch untersucht, die im Rahmen einer Begleitveranstaltung zum Praxissemester (5./6. Semester) ihren Kommiliton:innen schriftliche Feedbacks zu deren eigens videografiertem Literaturunterricht zu epischer Kurzprosa gaben. Anders als bei den Studien von Heins werden die Daten also nicht in einem (quasi)experimentellen Design mithilfe von Vignetten erhoben. Vielmehr fand die Erhebung in einem authentischen Lehr-Lern-Setting statt, welches die Studierenden im Verfassen von Feedbacks und in der Beobachtung von Unterricht schulte.

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Forschungsfragen

Im Rahmen der Untersuchung sollen vor diesem Hintergrund folgende Forschungsfragen bearbeitet werden, die sich auf die zentralen Konstrukte Aufmerksamkeitsfokus und Verarbeitungstiefe richten:

F1: Worauf liegt der Aufmerksamkeitsfokus der Studierenden in den Feedbacks?

F1.1: Wie viele Aspekte werden pro Student:in beobachtet?

F1.2: Wie hoch ist der Anteil fachlich perspektivierter (vs. generischer) Beobachtungsaspekte (pro Student:in)?

F1.3: Welche fachlichen Aspekte des Unterrichts nehmen die Studierenden vorrangig in den Blick?

F2: Mit welcher Verarbeitungstiefe betrachten die Studierenden den Unterricht?

Bezogen auf F1 legt der Forschungsstand nahe, dass BA-Studierende, die vorher keine spezifische Intervention durchlaufen haben, nicht nur eine überschaubare Anzahl unterrichtlicher Aspekte beobachten, sondern häufig auch fachlich relevante Aspekte des Unterrichts (z. B. bezogen auf den Gegenstand oder die Lernprozesse) nicht im Blick haben. Da die vorliegende Studierendenkohorte allerdings darin geschult wurde, die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen zu beobachten und hierbei auf Tiefenmerkmale des Unterrichts zu achten, ist ein Aufmerksamkeitsfokus in diesem Bereich anzunehmen. Hinsichtlich F2 ist analog zu F1 davon auszugehen, dass BA-Studierende tendenziell zu einer weniger tiefen, schematischen Verarbeitung von Unterrichtssituat ionen neigen, sie aber, bedingt durch die durchgeführte Lehrveranstaltung, möglicherweise zu vertiefteren Verarbeitungsprozessen befähigt wurden.

3.2 Erhebungskontext

Untersucht wurde ein Korpus von schriftlichen Peer-Feedbacks, die innerhalb des Projekts OVID-PRAK (Gröschner et al., 2019) an der Universität Jena im Wintersemester 2017/18 sowie Sommersemester 2018 entstanden sind. In diesem Interventionsprojekt wurde untersucht, inwiefern Studierende im Jenaer Praxissemester (5./6. Fachsemester) durch onlinebasiertes Videofeedback zu ihrem selbstgehaltenen Unterricht (IG 1) fachdidaktische Kompetenzen besser entwickelten als Studierende, die entweder ein Feedback auf Basis eines schriftlich fixierten Hospitationsprotokolls erhielten (IG 2) oder die herkömmliche Lernbegleitung ohne Feedback durchliefen (KG).

Für die vorliegende Studie relevant sind nun weniger die Effekte der verschiedenen IGs auf die Kompetenzentwicklung (Jähne et al., 2022; Winkler & Seeber, 2020) als das onlinebasierte Videofeedback der IG 1. Um dieses zu generieren, wurden alle Studierenden der IG 1 ($N = 38$) zunächst darum gebeten, eine selbstgewählte Literaturstunde zu videografieren. Um hinsichtlich der Videos vergleichbare Anforderungen zu schaffen, wurden die Studierenden dazu angehalten, Unterricht zu einem epis chen Kurztext zu planen und hierbei mindestens eine Plenumsphase zu integrieren. Anschließend wurden die Studierenden instruiert, einen Unterrichtsausschnitt aus einer der Plenumsphasen auf einer digitalen Lernplattform (Moodle) hochzuladen. Limitierend ist dabei freilich zu berücksichtigen, dass trotz dieser Standardisierung möglicherweise unterschiedliche Anforderungen an die Feedbackgeber:innen aufgrund der unterschiedlichen Gegenstände, Aufgabenstellungen und Lernendengruppen resultierten. Gleichwohl war im Praxissemesterkontext keine weitere Standardisierung möglich, da die Studierenden in unterschiedlichen Jahrgangsstufen und Schulformen (Gymnasium, Regelschule) unterrichteten und Texte einsetzen mussten, die sich gut in die Jahres- bzw. Reihenplanung der schulischen Mentor:innen integrieren ließen.

Hinsichtlich der rahmenden Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen zum Praxissemester ist zu erwähnen, dass die Studierenden anhand authentischer Video- oder Transkriptausschnitte aus dem Deutschunterricht v. a. bezogen auf den lernförderlichen Umgang mit Schüler:innenantworten und die Analyse von Lernaufgaben geschult wurden und sich dieses Thema aus deutschdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Perspektive erschlossen haben (jeweils eintägige Auftaktveranstaltung vor dem Praktikum sowie begleitende Seminare im 14-täglichen Rhythmus). In diesem Zusammenhang wurde z. B. besprochen, was ein lernförderliches Gespräch über Literatur auszeichnet (fach didaktische Perspektive) oder wie im Rahmen des Unterrichtsgesprächs eine effektive Klassenführung oder ein lernförderliches Unterrichtsklima hergestellt werden kann (bildungswissenschaftliche Perspektive).

Die Feedbacktexte der Studierenden sollten sich an den Inhalten der Vorbereitungs- und Begleitveranstaltungen orientieren. So sollten alle Studierenden ein konstruktives Feedback zu den Stunden ihrer Kommiliton:innen verfassen, das darauf eingeht, inwieweit der Lehrperson in der Plenumsphase ein lernförderlicher Umgang mit den Schüler:innenäußerungen gelingt. Als Unterstützung in diesem Schritt erhielten alle Studierenden einen ca. zehnseitigen Feedbackleitfaden, der die in den fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Begleitveranstaltungen erarbeiteten Merkmale eines lernförderlichen Umgangs mit Schüler:innenantworten bündelte (s. o.) und zudem auf Aspekte konstruktiven und lernförderlichen (Peer-)Feedbacks einging (Kleinknecht & Gröschner, 2016; Lu, 2010). Letztere Informationen schlossen u. a. den für die Auswertungen zur Verarbeitungstiefe relevanten Umstand ein, dass die Studierenden in ihren Feedbacks wahrgenommene Unterrichtsaspekte nicht nur *beschreiben*, sondern auch *bewerten* und dabei mögliche Kritik oder vorgeschlagene Handlungsalternativen *begründen* sollten. Folglich kann mit Blick auf die Auswertung der Daten festgehalten werden, dass die Studierenden einerseits lernrelevante Beobachtungsaspekte des Unterrichts kannten und andererseits auch mit der Textsorte Feedback und damit verbundenen Anforderungen sowie Erwartungen hinsichtlich der Verarbeitungstiefe (insb. Notwendigkeit von Begründungen) vertraut waren.

Da nicht jede:r Studierende aus Kapazitätsgründen jeder:m Mitstudierenden ein Feedback geben konnte, fanden sich die Studierenden für die Vergabe der Feedbacks selbstständig in Kleingruppen zusammen. Jede:r Studierende gab je nach Größe der Kleingruppe ein bis drei Kommiliton:innen Feedback, formulierte also ein bis drei Feedbacks. Die Feedbackvergabe fand über die Moodle-Plattform statt, auf der die Videoausschnitte zuvor hochgeladen worden waren. Die Studierenden kommentierten die Videoausschnitte dabei individuell und hatten die Möglichkeit, den zu kommentierenden Videoausschnitt mehrfach anzuschauen. Es gab also für das Verfassen der Feedbacks keine zeitliche Beschränkung. Auch war es den Studierenden möglich, die Feedbacks ihrer Kleingruppenmitglieder zur selben Stunde zu sehen, sofern diese zuvor bereits hochgeladen worden waren. Hierdurch könnten möglicherweise Reihenfolgeeffekte zustande gekommen sein, wenn Studierende beim Verfassen ihres eigenen Feedbacks bereits die anderen Feedbacks berücksichtigen konnten.

Die Gesamtzahl der Feedbacks beläuft sich vor diesem Hintergrund auf $N = 67$, darunter mindestens ein Feedback pro Student:in. Diejenigen Studierenden, die mehrere Feedbacks verfassten, taten dies ohne größeren zeitlichen Abstand, sodass zwischen den Feedbacks vermutlich keine bedeutsame Kompetenzentwicklung erfolgte.

3.3 Proband:innen

Die hier untersuchte Interventionsgruppe umfasste insgesamt $N = 38$ zufällig ausgewählte Studierende, die Deutsch für das Lehramt an Gymnasien (86,84 %) bzw. Regelschulen (13,16 %) studierten. 28 (73,68 %) Studierende waren weiblich, 10 (26,32 %) männlich. Die Studierenden waren im 5. oder 6. Fachsemester, je nachdem, ob sie an der Intervention im Wintersemester 2017/18 oder im Sommersemester 2018 teilnahmen.

Alle Studierenden hatten zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie bereits mehrere Einführungsveranstaltungen in der Schulpädagogik, Pädagogischen Psychologie, Deutschdidaktik sowie Literaturwissenschaft (hier u. a. auch ein Modul zur Analyse literarischer Texte) besucht. Schulpraktische Erfahrungen jenseits des Praxissemesters, in dem auch die Intervention durchgeführt wurde, lagen hingegen nicht vor.

3.4 Erhebungsmethode

Die pU Studierender wurde in der vorliegenden Studie über die schriftlich fixierten Feedbacks der Studierenden zu den Unterrichtsausschnitten ihrer Kommiliton:innen erhoben. Es handelt sich damit um ein Verfahren, das die Wahrnehmung

- (a) handlungsentlastet (vs. Erfassung der Wahrnehmung in der Situation, z. B. durch Eye-Tracking),
- (b) in einem reflektierenden Modus (vs. spontane Äußerung von Kommentaren, z. B. in Laut-Denk-Studien),
- (c) in einem offenen Format (vs. geschlossene Erhebung, z. B. durch Vorgabe von Items),
- (d) anhand von authentischem Material (vs. Nutzung von geschilderten Unterrichtsvignetten) und
- (e) auf Basis der Beobachtung ‚fremden‘ Unterrichts (vs. eigenen Unterrichts) erfasst.

Hinsichtlich der Punkte (a) und (b) scheint das Verfahren besonders geeignet, um zu ergründen, was Studierende potenziell zu beobachten in der Lage sind, wenn sie eine Unterrichtssituation mehrfach anschauen und deren Bewertung überdenken können. Indes können anhand des Datenmaterials keine Aussagen darüber getroffen werden, was den Studierenden während oder unmittelbar nach Betrachtung der Handlung spontan in den Sinn kommt.

Dass sich die Studierenden bezogen auf Punkt (c) in einem offenen Antwortformat (schriftlicher Kommentar) äußern konnten, ist für die Fragestellungen des vorliegenden Artikels von Bedeutung, da nur so der Aufmerksamkeitsfokus der Studierenden sinnvoll exploriert werden konnte. So laufen etwa geschlossene Antwortformate (z. B. vorgegebene Multiple-Choice-Items) Gefahr, die Wahrnehmung der Studierenden auf solche Punkte zu richten, auf die sie von sich aus gar nicht gekommen wären. Gleichwohl muss an dieser Stelle offengelegt werden, dass auch in der vorliegenden Studie trotz des freien Antwortformats der Aufmerksamkeitsfokus in mehrreli Hinsicht gelenkt wurde. Als limitierende Einflussfaktoren sind hier insbesondere die Wahl des videografierten Unterrichtsausschnitts durch die Studierenden (gewählt werden sollte eine Plenumsphase einer selbstgehaltenen Unterrichtsstunde, s. o.), die Wahl eines beliebigen literarischen Textes durch die Studierenden sowie ggf. das auf der Onlineplattform von anderen Kommiliton:innen verfasste und einsehbare Feedback zur selben Stunde zu nennen. Hierin unterscheidet sich die Erhebung deutlich von experimentellen Settings wie in den Studien von Heins, die einerseits entsprechende Kontextfaktoren kontrollieren können, dafür aber andererseits Einbußen in der ökologischen Validität der Befunde in Kauf nehmen müssen.

Wenn in der vorliegenden Untersuchung also der Aufmerksamkeitsfokus und die Verarbeitungstiefe in der pU untersucht werden, dann unter den rahmenden und zugleich limitierenden Bedingungen eines (d) nicht-experimentellen Lernsettings mit videografierten Unterrichtsstunden. Mit den Unterrichtsvideos der Proband:innen wird in der Forschung zur Unterrichtswahrnehmung deshalb häufig gearbeitet (König et al., 2022, S. 11), weil es sich um ökologisch valide Daten handelt, die im Berufsalltag von Lehrpersonen vorkommende Handlungssituationen authentisch abbilden. Verzerrungen, die durch einen möglicherweise artifiziellen bzw. Komplexitätsreduzierenden Charakter geschildeter Unterrichtssituationen entstehen können, werden so vermieden (vgl. auch Scholten & Masanek, 2024, für eine kritische Reflexion von Vignetten). Außerdem lässt sich vermuten, dass insbesondere

in universitären Lernsituationen die Bereitschaft der Studierenden zum Verfassen einer schriftlichen Rückmeldung größer ist, wenn diese eine tatsächlich gehaltene Unterrichtsstunde eines: einer Kommiliton:in betrifft (vgl. hierzu ausführlich auch Zhang et al., 2011). Die tatsächliche Feedbackmotivation bzw. -bereitschaft wurde im Projekt allerdings nicht empirisch erfasst.

Ein möglicher Nachteil gegenüber der vignettenbasierten Forschung bezieht sich auf den Umstand, dass die betrachteten Unterrichtssituationen vermutlich unterschiedlichen Anforderungscharakter haben und dadurch nur bedingt in ihrer Schwierigkeit vergleichbar sind. In der vorliegenden Untersuchung kann dieser Einwand dadurch relativiert werden, dass die von den Studierenden gewählten Ausschnitte sich darin glichen, dass eine Plenumsphase gewählt werden sollte, in der eine zuvor bearbeitete Aufgabenstellung besprochen wird. Zudem verhandeln alle Stunden dieselbe Gattung (kurze epische Prosa). Zumindest die Phase im Unterrichtsverlauf, die Sozialform und die Gattung des literarischen Textes sind somit vergleichbar. Wie bereits oben ausgeführt, können aber, anders als bei vignettenbasierter Forschung zur pU, unterschiedliche Anforderungen der Videoausschnitte nicht gänzlich ausgeschlossen werden.

Schließlich unterscheiden sich die bisherigen Studien zur pU darin, ob (e) die Wahrnehmung eigenen oder fremden Unterrichts erfasst wird. Da in der vorliegenden Studie Feedback zu fremden Unterrichtsstunden gegeben wird, sind selbstwertdienliche Verzerrungen eher unwahrscheinlich, wengleich Einflüsse sozialer Erwünschtheit bei der Beurteilung des Unterrichts von Kommiliton:innen (vs. unbekannte Lehrkräfte) nicht gänzlich auszuschließen sind.

3.5 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse

Alle 67 Peer-Feedbacks wurden in einem dreischrittigen Verfahren (Abb. 1) mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) hinsichtlich ihres Aufmerksamkeitsfokus und ihrer Verarbeitungstiefe kodiert. Die Schritte werden in den nachfolgenden Abschnitten knapp erläutert. Ausführliche Dokumentationen der Kategoriensysteme finden sich im Anhang.

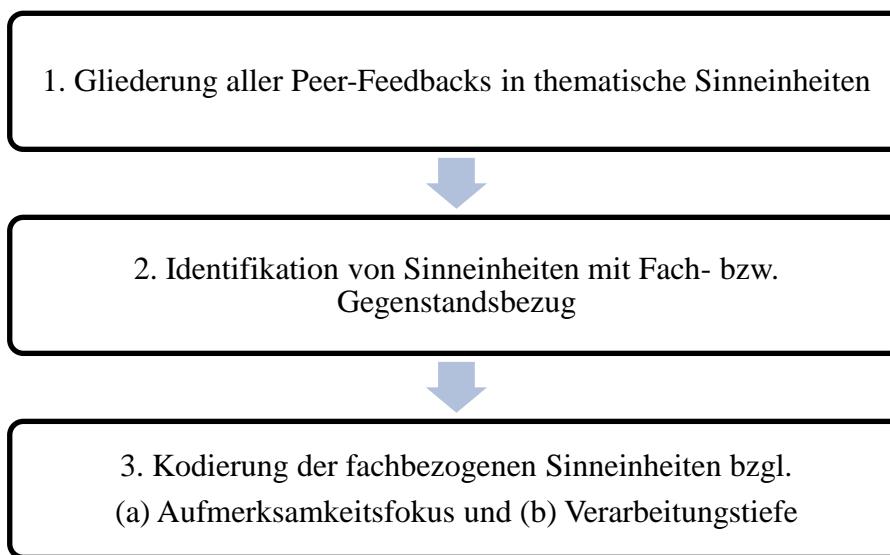


Abb. 1: Auswertungsschritte zur Analyse der Peer-Feedbacks

3.5.1 Bestimmung von Sinneinheiten

Da die untersuchten Peer-Feedbacks sowohl in der Quantität als auch der Qualität variieren, war es in einem ersten Schritt notwendig, Kodiereinheiten zu identifizieren, die über die verschiedenen Feedbacks hinweg vergleichbar sind. In der qualitativen Inhaltsanalyse hat es sich in diesem Zusammenhang bewährt, mit „Sinneinheiten“ (Kuckartz, 2018, S. 43) zu operieren. Darunter werden thematisch zusammenhängende Äußerungen verstanden, die auch in isolierter Form verständlich sind. Sinneinheiten können mit der formalen Struktur der Feedbacktexte deckungsgleich sein (etwa, wenn eine Sinneinheit einen abgeschlossenen Satz oder Absatz repräsentiert), müssen dies aber nicht. Entscheidend ist vielmehr, dass ein thematischer Kern identifiziert werden kann (vgl. das Kodiermanual in Anhang 1).

3.5.2 Identifikation von Sinneinheiten mit Fach- bzw. Gegenstandsbezug

Da in der vorliegenden Untersuchung v. a. die fachlich-fachdidaktischen Beobachtungen der Studierenden von Interesse waren, wurden alle Sinneinheiten in einem vorgelagerten Kodierschritt in *fachbezogene* und *fachunabhängige* Sinneinheiten untergliedert. Die Kodierung orientierte sich dabei an den Ausführungen in Abschnitt 2.2, in dem in Anlehnung an die Forschung zum Professionswissen von Lehrkräften erläutert wurde, inwiefern auch bei der pU fachlich-fachdidaktische von pädagogisch-psychologischen bzw. fachunabhängigen Wahrnehmungen unterschieden werden können.

Fachbezogene Sinneinheiten umfassen alle Sinneinheiten, die eine fachinhaltliche bzw. fachwissenschaftliche und/oder fachdidaktische Perspektive auf den Unterricht bzw. Unterrichtsfacetten (Aufgaben, Lerngegenstand etc.) aufweisen. Hierbei reicht es nicht aus, dass die Studierenden auf literaturdidaktisch relevante Unterrichtsaspekte referieren, wie z. B. den literarischen Text, Lernaufgaben und deren Anforderungen. Vielmehr geht es darum, dass der jeweilige Aspekt auch fachlich-fachdidaktisch perspektiviert wird. Im folgenden Beispiel sind diese Kriterien insofern gegeben, als die Studentin Bezug auf die Figuren der in der Stunde verhandelten Kurzgeschichte nimmt und diese Betrachtung zugleich in den Horizont fachlicher Lernziele (hier: „Perspektivübernahme und empathische Haltung“) einordnet.

Deinen Ansatz die Handlungsmotive und Gedanken der Hauptfigur und dessen Frau gegenüberzustellen, halte ich für sehr geeignet, um eine Perspektivübernahme und empathische Haltung bei den Schülern zu entwickeln. [FB_LIÄ43_V_PAH11]

Fachunabhängige Sinneinheiten beziehen sich demgegenüber auf Feedbackbestandteile, die keine fachliche Perspektive aufweisen. Dies können beispielsweise Äußerungen sein, die sich auf Unterrichtsmethoden, Sozialformen oder die Ausstrahlung der Lehrperson beziehen, ohne dabei in einen fachlichen Kontext eingerückt zu werden:

Wenn du mit den SuS redest, sprichst du laut und deutlich. Du stehst vor den SuS in einer ruhigen Position. Das strahlt Ruhe und Gelassenheit aus. Allerdings kannst du selber auch etwas mehr Bewegung reinbringen, um den Unterricht aktiver zu gestalten. [FB_COL17_V_FIC17_16]

Darüber hinaus wurden Äußerungen als fachunspezifisch kodiert, die sich zwar prinzipiell auf fachlich relevante Aspekte (z. B. Aufgaben) beziehen, dabei aber keinerlei fachliche Perspektive (vgl. Kap. 2.2, oben) aufwiesen. So nimmt der Student in folgendem Beispiel zwar Bezug auf eine Aufgabenstellung, beschränkt sich in seiner Rückmeldung aber lediglich darauf, auf das eher allgemeindidaktisch relevante Spannungsverhältnis von Prägnanz und Zugewandtheit bei der Formulierung von Aufgaben hinzuweisen:

Du gibst mit den Worten: „Lea, liest du das vielleicht nochmal vor?“ das Wort an eine Schülerin ab. Solche mildernden Füllwörter finden sich häufiger in deinen Arbeitsaufträgen. Das muss nichts Schlechtes sein, da darin ein Grundrespekt für deine SuS mitschwingt. Dennoch darf ein Arbeitsauftrag auch mal so verknappt wie möglich formuliert sein. [...] [FB_FAU62_V_FIC17_9]

Da dieser Hinweis unabhängig vom konkreten Unterrichtsfach relevant sein dürfte, wurden diese und vergleichbare Äußerungen stets als *fachunabhängig* kodiert (vgl. ausführlich Anhang 2). Leitend war also stets die Prüffrage, ob sich die Äußerung problemlos auf andere fachliche Kontexte übertragen lässt (→ Kodierung als *fachunabhängige Sinneinheit*) oder sich die Äußerung auf den konkreten Lerngegenstand und seine Anforderungen bezieht (→ *fachbezogene Sinneinheit*).

3.5.3 Kodierung des Aufmerksamkeitsfokus

Um über die Frage nach der Fachlichkeit hinaus den Aufmerksamkeitsfokus der Peer-Feedbacks präziser zu bestimmen, war ein Rahmenmodell vonnöten, das eine systematische Beschreibung der vielfältigen Unterrichtsbeobachtungen der Studierenden ermöglichte. Eine erste Orientierung bot hier das didaktische Dreieck, das Unterricht auf grundlegender Ebene als wechselseitige Beziehung zwischen Lehrperson, Lernenden und Gegenstand beschreibt. Allerdings bliebt das Modell in seinem Fokus auf die Eckpunkte des Dreiecks zu allgemein für eine differenzierte Beschreibung der Feedbacks. Folglich wurde auf ein erweitertes didaktisches Dreieck von Reusser (z. B. 2009) zurückgegriffen, der die Seiten des Dreiecks ausdifferenziert hat (vgl. Abb. 2):

- Auf der Seite zwischen Gegenstand und Lehrperson (A_B) verortet Reusser bildungsinhaltliche Facetten des Unterrichts, die die Ziel-, Lehrstoff- und Aufgabenkultur betreffen. Die zentrale Frage laute hier: „WAS soll WARUM und WOZU gelehrt werden?“ (Reusser, 2009, S. 225).
- Die Seite zwischen Gegenstand und Lernenden (A_C) bildet Lehr-Lern-Prozess-bezogene Aspekte des Unterrichts ab, die auch als Lernprozess- und Verstehenskultur gefasst werden können. Zu fragen sei hier: „WIE und in welcher Prozessqualität soll gelernt und gelehrt werden?“ (ebd.).
- Die Seite zwischen Lehrperson und Lernenden (B_C) betrifft schließlich die Kommunikations-, Lernhilfe- und Unterstützungskultur. Im Mittelpunkt stehe hierbei die Frage: „WOMIT und WODURCH kann – durch Lehrpersonen, Mitschüler, Werkzeuge und Materialien – Lernen unterstützt, begleitet und ermutigt werden?“ (ebd.).

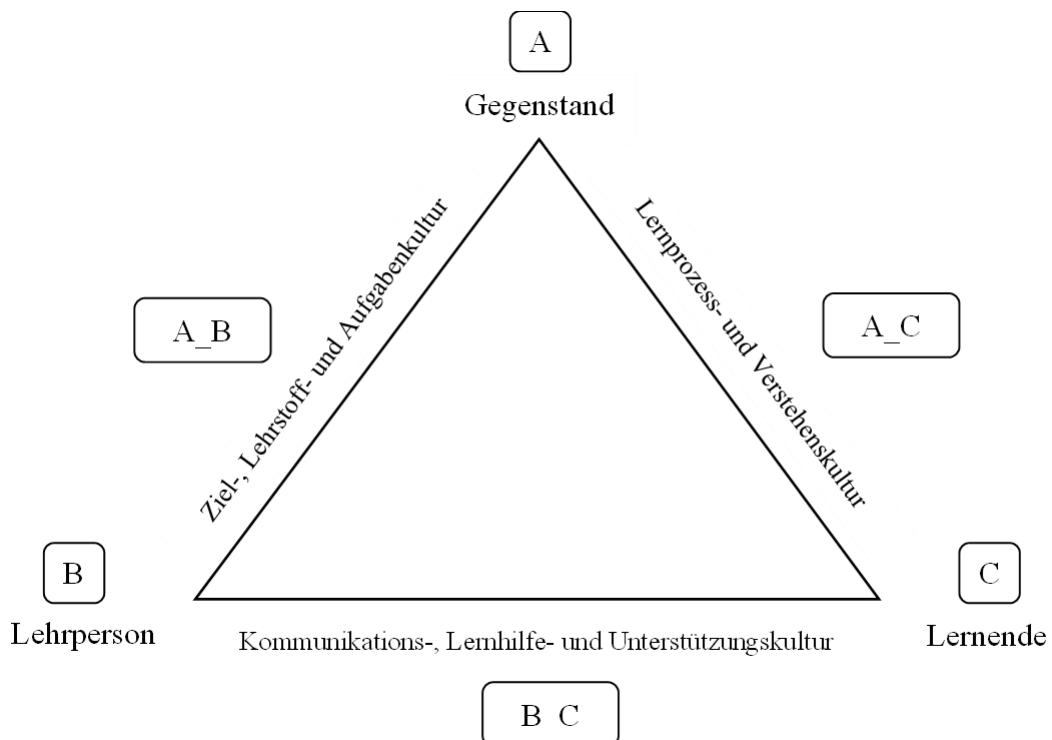


Abb. 2: Erweitertes didaktisches Dreieck nach Reusser (2009)

Ausgehend von Reussers Spezifizierungen wurden sowohl die Ecken als auch Seiten des Modells deduktiv als Oberkategorien angenommen und dann hinsichtlich weiterer Unterkategorien in einem deduktiv-induktiven Verfahren ergänzt. So wurde beispielsweise die Oberkategorie „A_B: Ziel-, Lehrstoff- und Aufgabenkultur“ um die Subkategorien „(Teil-)Ziele“, „Organisation der Lerninhalte“, „Anforderungen von Aufgaben und Fragen“ sowie „Potenzial des literarischen Textes in Bezug auf Ziel und/oder Aufgabe“ angereichert. Ein Ankerbeispiel für die letztgenannte Subkategorie ist die folgende Sinneinheit aus einem Peer-Feedback:

Vielleicht wäre eine Fabel mit klareren Charakteren (Fuchs und Rabe) für das Stundenziel [...] einfacher gewesen, um schneller zu dem gewünschten Ergebnis zu kommen.

Mit den übrigen Oberkategorien wurde analog vorgegangen; eine ausführliche Dokumentation aller Kategorien (inkl. Beschreibungen und Ankerbeispielen) findet sich im Anhang 3.

3.5.4 Kodierung der Verarbeitungstiefe

Um neben dem Aufmerksamkeitsfokus auch Erkenntnisse dahingehend zu gewinnen, in welcher Tiefe sich die Studierenden mit einem beobachteten Aspekt auseinandergesetzt haben, wurde zusätzlich die Verarbeitungstiefe für jede fachbezogene Sinneinheit kodiert. In Anlehnung an bzw. Übereinstimmung mit zahlreichen anderen Studien der deutsch- und literaturdidaktischen Professionsforschung (z. B. Blömeke, 2011; Heins, 2022; Winkler & Seeber, 2020) wurde hierfür eine Kodierung kognitiver Operationen durchgeführt. Als Grundlage fungierte die revidierte Lernzieltaxonomie von Bloom nach Anderson und Krathwohl (2001), wenngleich keine strenge Hierarchie kognitiver Operationen angenommen wurde, sondern das Ratingmanual vorsah, die kognitiven Operationen weitestgehend unabhängig voneinander zu kodieren.

Wie in Kapitel 3.4.1 dargestellt, ging der Kodierung der Verarbeitungstiefe die Identifikation von (fachlichen) Sinneinheiten voraus, die als thematisch zusammengehörige Feedback-Facetten ver-

standen werden. Dieser Kodierschritt implizierte, dass jeder Sinneinheit die *Nennung* mindestens eines thematisch zusammenhängenden Beobachtungsaspekts zugrunde lag. In der Terminologie von Anderson und Krathwohl wird damit auf das *Abrufen* bzw. *Erinnern* eines zuvor wahrgenommenen Eindrucks aus dem Video abgehoben. Diese Nennungen konnten durch die Studierenden dann verschiedentlich erweitert werden, indem einzelne Beobachtungen *verstehend* eingeordnet, *bewertet* oder mit neu *generierten* Handlungsalternativen verknüpft wurden (Mehrfachkodierung möglich). Hierbei handelt es sich jeweils um mentale Prozesse, die für die pU als besonders entscheidend erachtet werden (vgl. Kap. 2.1 sowie Blömeke et al., 2015; Heins & Zabka, 2019).

Abgesehen von den *Nennungen* (als Basisoperationen) hat es sich in vergleichbaren Studien als gewinnbringend erwiesen, für jede der drei anderen kognitiven Operationen differenzierte *Abstufungen* in der kognitiven Verarbeitung einzuschätzen. So wird bei der Operation des Verstehens unterschieden, ob der benannte Beobachtungsaspekt durch eine einfache (1 Punkt) oder elaborierte Erläuterung eingeordnet wird (2 Punkte). Beim Bewerten und Generieren wird indes zwischen pauschalen Bewertungen/Handlungsalternativen *ohne* weiterführende Erklärung oder Begründung (je 1 Punkt) sowie Bewertungen/Handlungsalternativen *mit* Erklärungen *oder* Begründungen (je 2 Punkte) bzw. *mit* Erklärungen *und* Begründungen unterschieden (je 3 Punkte) (Abb. 3). Die ausführlichen Ratingbeschreibungen finden sich in Anhang 4.

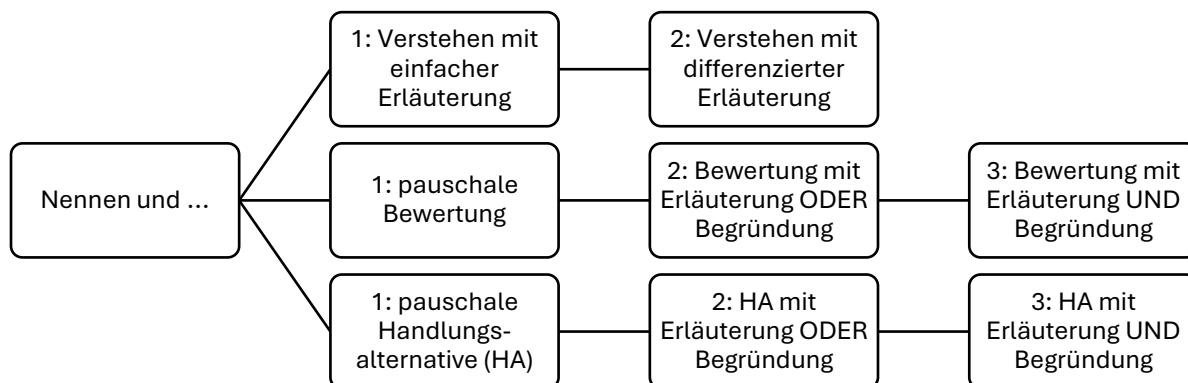


Abb. 3: Kategoriensystem zur Verarbeitungstiefe

3.5.5 Überprüfung der Kodierübereinstimmung

Die Kodierungen – inkl. der Bestimmung der Sinneinheiten sowie der Kodierung des Fachbezugs – wurden von der Co-Autorin des Beitrags und zwei studentischen Hilfskräften vorgenommen. Zur Sicherung der Qualität der Kodierungen wurde im Modus des „*konsensualen Kodierens*“ gearbeitet (Kuckartz, 2018, S. 211–212). Hierbei wurde jedes Feedback von der Autorin und einer der beiden Hilfskräfte zunächst unabhängig voneinander in der Software MAXQDA (VERBI Software 2018) kodiert. Probleme bei sowie Anmerkungen zur Kodierung wurden in Form von Memos in MAXQDA festgehalten. Anschließend wurden auf der Grundlage der Memos die Kodierungen so lange diskutiert, bis eine Einigung auf einen Master-Wert erzielt werden konnte, der dann auch die Grundlage für die weiteren Analysen darstellte. Die Aushandlungsprozesse wurden dabei stets mit dem Kategoriensystem abgeglichen, sodass dieses bei Bedarf modifiziert werden konnte. Dass die Autorin abwechselnd mit zwei unterschiedlichen Hilfskräften gearbeitet hat, ist hierbei als Qualitätsmerkmal des *konsensualen Kodierens* hervorzuheben, da nur so gewährleistet werden konnte, dass sich „*Routine[n]*, wie sie sich durch feste Kodier-Paare ergeben würde[n]“, vermeiden ließen (Kuckartz, 2018, S. 212).

3.5.6 Statistische Analysen

Die Ergebnisse der Kodierungen wurden deskriptiv-statistisch ausgewertet (Mittelwerte, Streuungsmaße). Hierfür wurde mit der Software SPSS V. 29 (IBM Corp. 2023) gearbeitet. Um zu prüfen, inwiefern sich die Feedbacks in den untersuchten Merkmalen unterscheiden, wurden zudem punktuell Wilcoxon-Tests vorgenommen. Dieser Test wurde gewählt, da z. T. abhängige Daten in einer kleinen und überwiegend nicht normalverteilten Datenstruktur vorliegen. Zudem gilt der Test insbesondere bei kleinen Stichproben ($N < 30$) als besonders stabil (Rasch et al., 2010). Nichtsdestotrotz müssen die Ergebnisse aufgrund der kleinen Stichprobe vorsichtig interpretiert werden.

4 Ergebnisse

4.1 Worauf liegt der Aufmerksamkeitsfokus der Studierenden in den Feedbacks? (F1)

Um diese übergeordnete Forschungsfrage (F1) zu beantworten, wurde zunächst ausgewertet, wie viele Aspekte die Studierenden (pro Feedback) in den Blick genommen haben, um eine präzisere quantitative Vorstellung von den Beobachtungen zu gewinnen (F1.1; Abschn. 4.1.1). Anschließend wurde bestimmt, wie viele und welche der Beobachtungen fachlicher Natur sind, da diese aus fachdidaktischer Sicht besonders relevant sind (F1.2; Abschn. 4.1.2). Schließlich wurden die fachlichen Sinneinheiten mittels deduktiv-induktiver Inhaltsanalyse weiterführend klassifiziert (F1.3; Abschn. 4.1.3).

4.1.1 Wie hoch ist der Anteil fachlicher Beobachtungsaspekte pro Student:in? (F1.2)

Im ersten Kodierschritt wurden die Feedbacks zur besseren Vergleichbarkeit in Sinneinheiten gegliedert. Auf diese Weise konnten in den 67 Feedbacks insgesamt 577 Sinneinheiten erfasst werden. Auf jedes Feedback entfallen dabei im Schnitt $M = 8,64$ Sinneinheiten, wenngleich auf z. T. erhebliche Streuungen hinzuweisen ist ($SD = 4,41$; $Min = 3$; $Max = 24$). Um zu prüfen, ob sich die Anzahl der Sinneinheiten in Abhängigkeit vom betrachteten Video unterscheidet, wurde bei denjenigen Studierenden, die mindestens zwei Feedbacks gegeben haben, die (mittlere) Differenz zwischen den Sinneinheiten berechnet. Hierbei zeigte sich, dass die Feedbacks derselben Person nur um $M = 2,2$ Sinneinheiten ($SD = 2,41$) abweichen. Ein Wilcoxon-Test konnte ebenfalls bestätigen, dass zwischen den Feedbacks keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Anzahl der Sinneinheiten bestehen ($z = -0,07$, $p = .95$).³ Insgesamt legt dies nahe, dass die Menge der Beobachtungsaspekte pro Student:in unabhängig von der einzuschätzenden Unterrichtsstunde in etwa gleich ist.

4.1.2 Wie groß ist der Anteil fachlich perspektivierter Sinneinheiten? (F1.2)

In den Auswertungen zu dieser Frage zeigte sich, dass weniger als die Hälfte der Sinneinheiten einen Fachbezug aufwiesen (251; 43,50 %). Demgegenüber entfallen 320 Kodierungen (55,46 %) auf fachunabhängige Beobachtungen; nur 6 (1,04 %) Sinneinheiten ließen sich nicht eindeutig zuordnen.

Weiterführend wurde analysiert, wie sich die fachbezogenen und fachunabhängigen Sinneinheiten auf die Studierenden verteilen. Anhand eines Boxplots (Abb. 4) kann diesbezüglich gezeigt werden, dass die mittleren 50 % der Studierenden fachliche Anteile von 25 % bis 52,5 % aufweisen. Ein Viertel der Studierenden erreicht folglich weniger als 25 % fachlicher Sinneinheiten (darunter vier Studie-

³ Bei allen Studierenden, die drei Feedbacks geschrieben haben, wurden diejenigen zwei Werte gezogen, die die größte Distanz voneinander aufwiesen.

rende mit keiner einzigen fachlichen Beobachtung), nur bei einem Viertel der Studierenden liegt der Anteil fachlicher Sinneinheiten in den Feedbacks bei über 52,5 %.

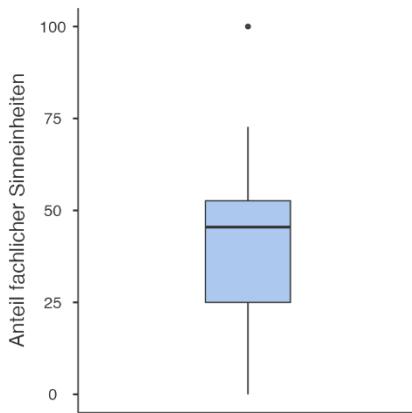


Abb 4: Boxplot zu den Anteilen fachlicher Sinneinheiten pro Student:in

Ähnlich wie bei der Anzahl der Sinneinheiten wurde auch hinsichtlich des Fachbezugs überprüft, ob dieselben Studierenden in Feedbacks zu unterschiedlichen Stunden jeweils einen ähnlichen prozentualen Anteil an Fachbezügen aufwiesen. Deskriptiv zeigt sich hier eine mittlere Abweichung von $M = 26,32\%$ ($SD = 14,46\%$) zwischen zwei Feedbacks derselben Person. Diese Unterschiede fallen zwar laut exaktem Wilcoxon-Test nicht statistisch signifikant aus ($z = -1.44$, $p = .16$), sollten aber auch angesichts der hohen Standardabweichungen nicht vorschnell vernachlässigt werden.

4.1.3 Welche fachlichen Aspekte des Unterrichts betrachten die Studierenden? (F1.3)

In einem nächsten Analyseschritt wurde ausschließlich für die *fachbezogenen* Beobachtungen entlang des erweiterten didaktischen Dreiecks nach Reusser (2009) geprüft, auf welche konkreten Unterrichtsaspekte sich die Studierenden in ihrem Feedback bezogen haben. In Abbildung 5 werden hier im Sinne eines Überblicks zunächst nur die Oberkategorien berichtet.

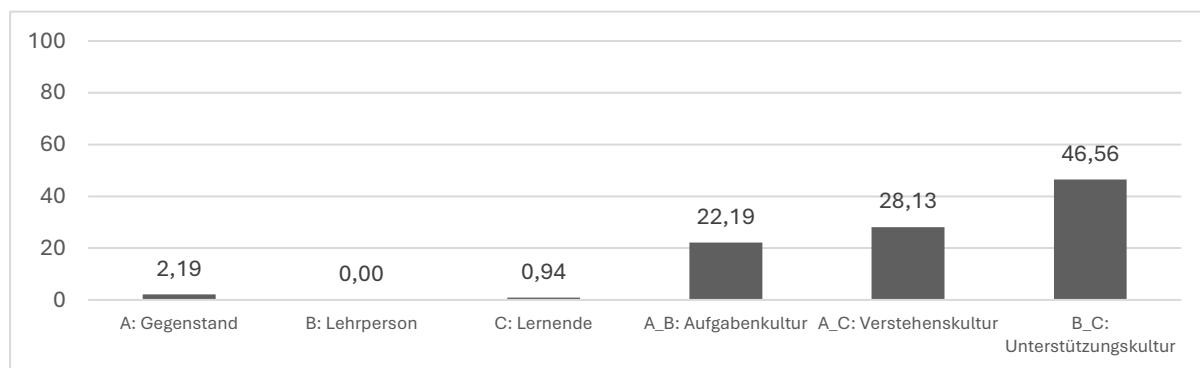


Abb. 5: Kodierung der Sinneinheiten hinsichtlich der Oberkategorien des Aufmerksamkeitsfokus (in Prozent)

Wie aus der Grafik hervorgeht, gibt es kaum Sinneinheiten, die sich exklusiv auf die Ecken des didaktischen Dreiecks, also *nur* auf den Gegenstand, die Lehrperson oder die Lernenden beziehen. Mit Blick auf die beiden letzten Kategorien war dies erwartbar, da Sinneinheiten, die sich ausschließlich auf Personenmerkmale oder Verhaltensweisen von Lernenden oder Lehrpersonen beziehen (z. B. „Du hast ein souveränes Auftreten vor der Klasse“), i. d. R. nicht unter die fach- bzw. gegenstandsbe-

zogenen Sinneinheiten fallen. Aber auch bezogen auf den Unterrichtsgegenstand gibt es offenbar wenige Sinneinheiten, die diesen betrachten, *ohne* dabei die anderen Unterrichtsfaktoren anzusprechen.

Deutlich häufiger sind demgegenüber Sinneinheiten, die sich auf den Seiten des didaktischen Dreiecks verorten lassen und somit das Verhältnis (mindestens) zweier unterrichtlicher Faktoren betrachten. Hier wiederum werden klare Fokussierungen ersichtlich: Am meisten findet die Kommunikations- und Unterstützungskultur Berücksichtigung (ca. 47 %), die für sich genommen beinahe so viele Sinneinheiten ausmacht wie die beiden anderen Seiten des Dreiecks zusammen. Bei denen wiederum findet die Lernprozess- und Verstehenskultur mit gut 28 % aller Sinneinheiten etwas häufiger Berücksichtigung als die Ziel-, Lehrstoff- und Aufgabenkultur mit etwa 22 % der Sinneinheiten.

Ordnet man die zuvor in Gänze betrachteten Sinneinheiten den einzelnen Studierenden zu, ergibt sich ein ähnliches Bild. So beträgt der Anteil von Sinneinheiten im Bereich der Kommunikations- und Unterstützungskultur pro Student:in im Mittel 54,30 % ($SD = 26,06$), bei der Lernprozess- und Verstehenskultur durchschnittlich 33,10 % ($SD = 27,35$) und bei der Ziel-, Lehrstoff und Aufgabenkultur 30,10 % ($SD = 27,06$). Der Aufmerksamkeitsfokus der Studierenden liegt also im Wesentlichen auf der fachbezogenen Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler:innen, wenngleich die Standardabweichungen auf eine große Heterogenität in den Beobachtungsschwerpunkten hindeuten.

Aufschlussreich ist weiterführend auch eine Betrachtung der Subkategorien. So gilt etwa für den quantitativ stark fokussierten Bereich der *Kommunikations- und Unterstützungskultur* (= „Womit und wodurch können Lernende begleitet/unterstützt werden?“ Vgl. Abb. 6), dass die Studierenden hier v. a. auf die „Adaption von Lernaufgaben“ (gemeint sind z. B. mündliche Erklärungen oder Erweiterungen einer Lernaufgabe während des Unterrichts) sowie auf die „Rückmeldung zu Schülerantworten“ (gemeint ist, wie die Lehrperson Schülerantworten aufgreift und ggf. weiterbearbeitet) eingehen. Demgegenüber kommen Sinneinheiten, die sich auf den „Umgang mit (Text-)Verstehensproblemen und Fehlern“ sowie die „Unterstützung des Gesprächs durch methodische Maßnahmen“ (gemeint sind hier etwa Tafelanschriebe zur Sicherung während einer Debatte) konzentrieren, nicht selten, aber doch weniger oft vor.

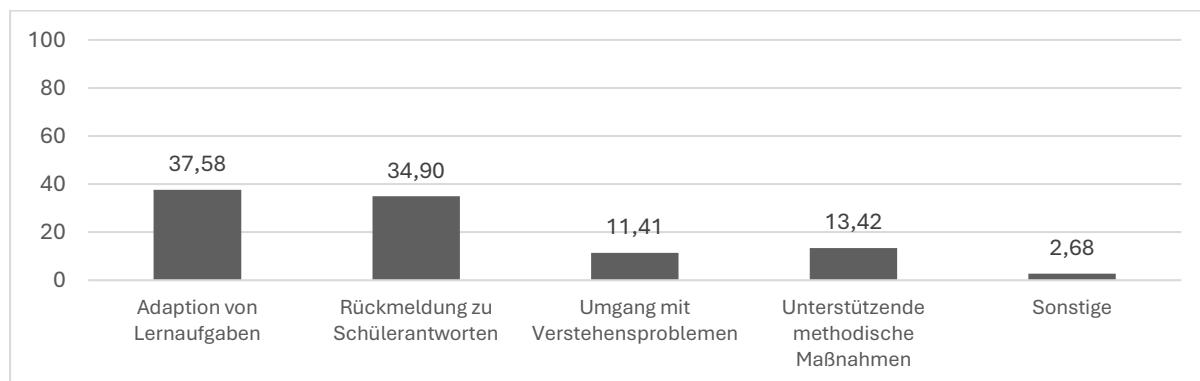


Abb. 6: Verteilung der Subkategorien im Bereich „Kommunikations- und Unterstützungskultur“ (in Prozent)

Bei der Oberkategorie *Lernprozess- und Verstehenskultur* (= „Wie und in welcher Prozessqualität soll gelernt und gelehrt werden?“ Vgl. Abb. 7) verteilen sich die meisten Sinneinheiten auf die beiden Fragen, wie gegenstandsbezogene Lernprozesse „durch Methoden und Sozialformen“ bzw. „durch Aufgaben und Fragen“ angeregt werden (z. B. „Deine Aufgabe eignet sich gut dazu, die Schüler:innen zum Nachdenken anzuregen“), während die Kategorie „gegenstandsbezogene Schülerkognitionen“

vergleichsweise selten kodiert wurde. Mit letzterer wurden solche Äußerungen erfasst, die auf die Antizipation gegenstandsbezogener Anforderungen in Bezug auf das Lernen und Verstehen der Schüler:innen gerichtet waren. Im Mittelpunkt steht also die (Qualität der) Initiierung von Lernprozessen, weniger aber die bei den Schüler:innen ausgelösten bzw. ablaufenden kognitiven Prozesse selbst.

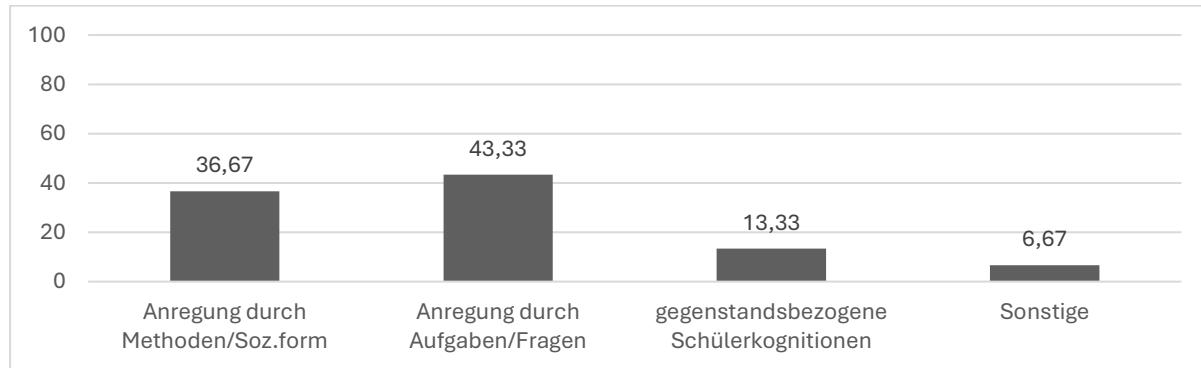


Abb. 7: Verteilung der Subkategorien im Bereich „Lernprozess- und Verstehenskultur“ (in Prozent)

Hinsichtlich der *Ziel-, Lehrstoff- und Aufgabenkultur* (= „Was soll warum und wozu gelehrt werden?“ Vgl. Abb. 8) sind ebenfalls Schwerpunktsetzungen zu beobachten. Ein besonderer Fokus liegt hier auf der Einschätzung von „Anforderungen von Aufgaben und Fragen“ bspw. hinsichtlich ihres Potenzials oder schwierigkeitsbestimmender Aufgabenmerkmale (Integrationsgrad, Entscheidungsspielraum etc., vgl. Winkler, 2011). Aber auch die „Organisation der Lerninhalte“ – also die Sequenzierung von Aufgabenstellungen im Unterrichtsverlauf – wird im Vergleich häufig angesprochen. Die „Eignung des Textes“ hinsichtlich der unterrichtlichen Ziele wird indes weniger verhandelt, wenngleich immerhin noch etwas häufiger als die „(Teil-)Lernziele“ der jeweiligen Stunde.

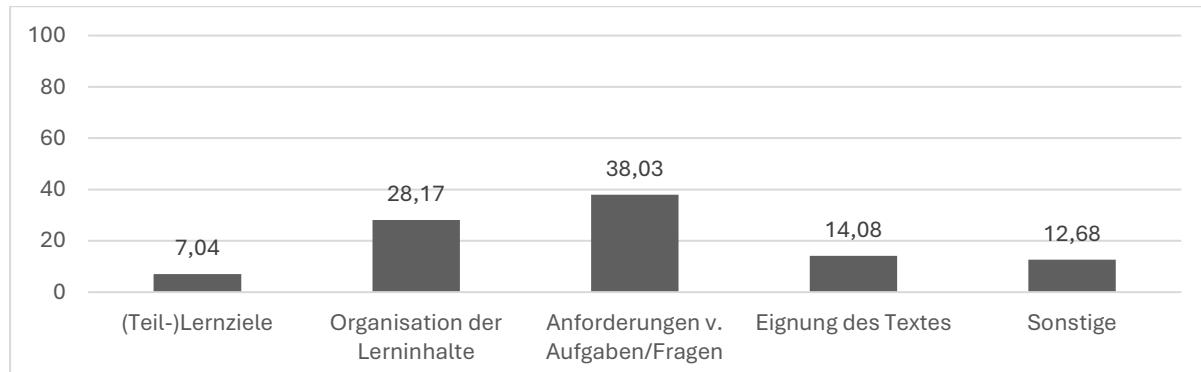


Abb. 8: Verteilung der Subkategorien im Bereich „Ziel-, Lehrstoff- und Aufgabenkultur“ (in Prozent)

Bilanzierend lässt sich über alle Kategorien festhalten, dass die Studierenden mit ihren Feedbacks v. a. auf die Anregung und Begleitung von schüler:innenseitigen Verstehensprozessen durch Lernaufgaben, Fragen und Unterrichtsmethoden zielten. Seltener verhandelt wurden demgegenüber Studentenziele, die diesbezügliche Eignung der literarischen Texte, deren Verstehensanforderungen sowie der Umgang mit konkreten Verstehensproblemen.

4.2 Mit welcher Verarbeitungstiefe betrachten die Studierenden den Unterricht? (F2)

Neben der Frage, *was* die Studierenden in ihrem Unterricht beobachtet haben, sollte untersucht werden, *wie*, d. h. mit welcher Verarbeitungstiefe, die Studierenden die Unterrichtsstunden beobachtet haben. Hierzu wurden in der vorliegenden Studie alle *fachlichen* Sinneinheiten hinsichtlich der kognitiven Operationen des Verstehens, Bewertens und Generierens kodiert. Abbildung 9 zeigt in diesem Zusammenhang zunächst die Anzahl verstehender, bewertender und generierender Operationen unabhängig von der Tiefe, in welcher diese vollzogen werden.

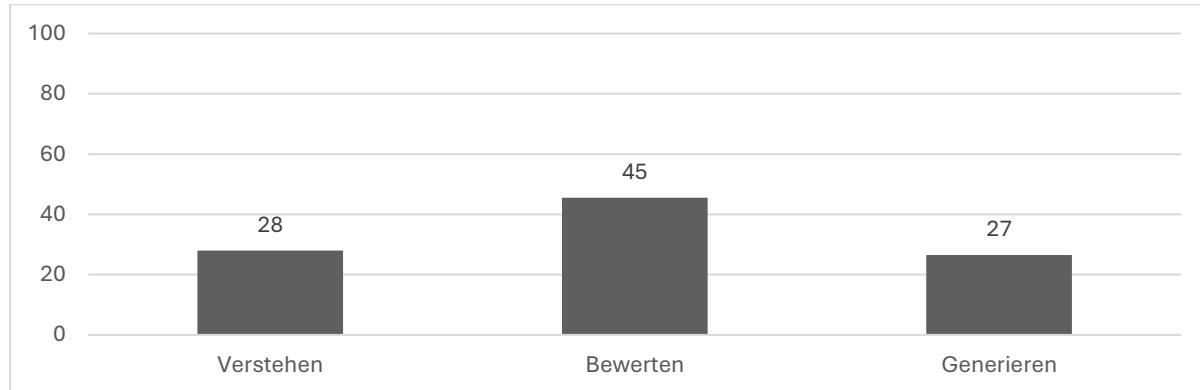


Abb. 9: Verteilung der kognitiven Operationen in den Peer-Feedbacks (in Prozent)

Auffällig ist hier zunächst, dass in den Feedbacks deutlich mehr bewertende Sinneinheiten vorliegen als solche, die das Gesehene verstehend einordnen oder um Handlungsalternativen anreichern. Schlüsselt man die Verarbeitungstiefe der kognitiven Operationen weiter auf, wird deutlich, dass das Bewerten nicht nur die häufigste kognitive Operation ist, sondern auch diejenige, bei der die Studierenden im relativen Vergleich am ehesten zu pauschalen Urteilen neigen. So weisen nur etwa die Hälfte der bewertenden Sinneinheiten eine Begründung und/oder Erklärung auf. Bei den verstehens- und generierungsbezogenen Sinneinheiten überwiegen demgegenüber diejenigen Sinneinheiten, die elaborierte Erläuterungen des Verstandenen bzw. begründete und/oder erklärte Generierungen beinhalten (Abb. 10).

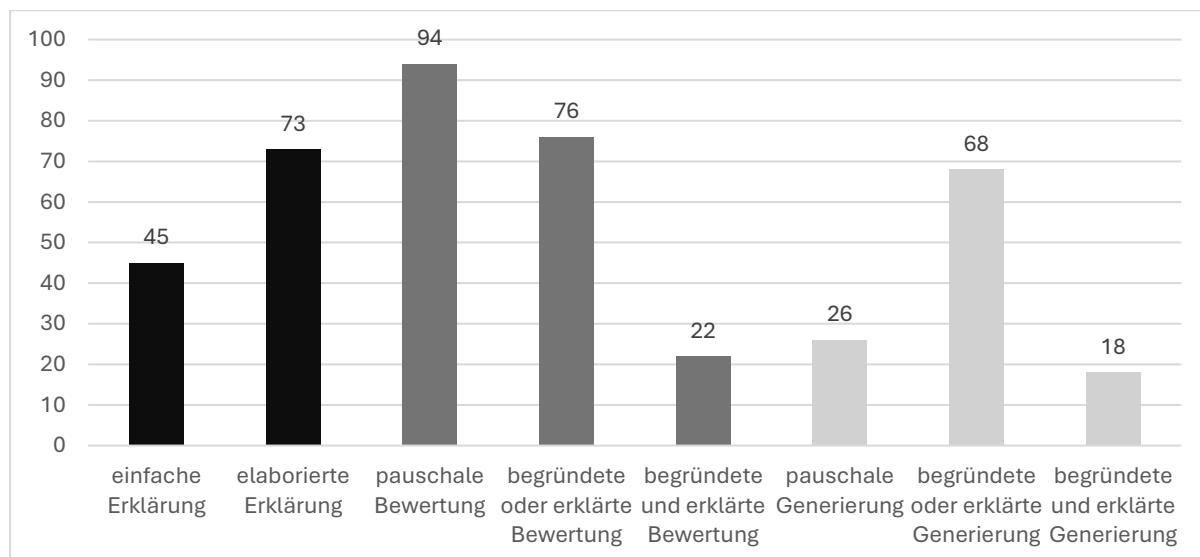


Abb. 10: Häufigkeiten der unterschiedlichen Abstufungen der kognitiven Operationen

Bündelt man die kognitiven Operationen auf derselben Verarbeitungsebene, zeigt sich, dass insgesamt 165 Sinneinheiten (33,13 %) durch einfache Erklärungen des Verstandenen bzw. pauschale Bewertungen/Generierungen gekennzeichnet sind. Demgegenüber sind 297 Sinneinheiten (58,92 %) durch elaborierte Erklärungen bzw. mindestens begründete oder erklärte Bewertungen bzw. Generierungen gekennzeichnet. Relativierend muss bei diesem deutlichen Überhang der tiefer verarbeiteten Sinneinheiten allerdings angemerkt werden, dass von den differenziert kodierten Bewertungen und Generierungen lediglich 40 Sinneinheiten (7,94 %) eine Begründung *und* eine Erläuterung aufweisen.

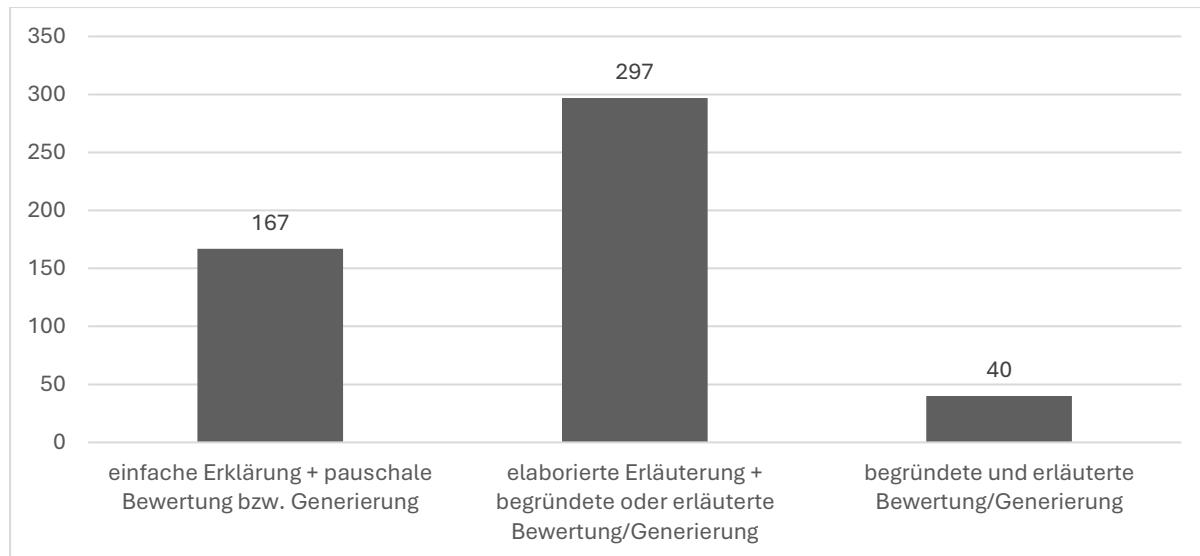


Abb. 11: Häufigkeitsverteilung: Tiefe der kognitiven Verarbeitung

In einem abschließenden Analyseschritt sollte schließlich herausgearbeitet werden, inwiefern die obigen Analysen, die global auf alle fachlichen Sinneinheiten zielten, sich auch auf der Ebene der Studierenden nachzeichnen lassen. Hierzu wurden in Tabelle 1 die Mittelwerte und Streuungen der Kodierungen zu den einzelnen kognitiven Operationen sowie auf den Gesamtscore abgetragen.

Operation	M	SD	Min	Max	mögliche Punkte
Verstehen	.76	.43	.00	2.00	2.00
Bewerten	1.38	.51	.71	3.00	3.00
Generieren	.99	.67	.00	3.00	3.00
Gesamt	3.13	1.09	1.80	7.00	8.00

Tabelle 1. Deskriptive Statistiken zu den kognitiven Operationen (N = 33 Studierende)⁴

Deutlich wird hier, dass die Studierenden hinsichtlich aller kognitiven Operationen im Mittel unter dem theoretischen Skalenmittelwert von 1 (Verstehen) bzw. 1,5 (Bewerten/Generieren) bleiben. Dieser geringe Wert lässt sich z. T. dadurch relativieren, dass es in einer Feedbacksituation nicht immer sinnvoll und möglich ist, in jeder Sinneinheit alle kognitiven Operationen (in höchster Tiefe) zu

⁴ Fünf von 38 Studierenden konnten in dieser Analyse nicht berücksichtigt werden, da in keinem ihrer Feedbacks fachliche Anteile vorlagen, die in die Kodierung eingehen konnten.

bedienen. Schließlich gibt es auch Themen, die nur am Rande angemerkt werden, weil sie nicht als ebenso relevant gesetzt werden wie andere Aspekte. Nichtsdestotrotz wird anhand der Streuungsmaße deutlich, dass es durchaus Studierende gibt, die bezogen auf die einzelnen Operationen wie auch mit Blick auf die Gesamtbetrachtung (beinahe) das Maximum der Skalen ausschöpfen, während andere eher an der Oberfläche verharren.

Auffällig ist darüber hinaus die stärkere Ausprägung bewertender im Vergleich zu generierenden Äußerungen. Dies lässt sich am ehesten damit erklären, dass der Anteil bewertender Sinneinheiten an der Gesamtzahl der Sinneinheiten größer war als der der generierenden Sinneinheiten (Abb. 10). Während also viele Studierende in ihren Feedbacks keine einzige generierende Operation vollzogen, war in jedem Feedback mindestens eine, z. T. auch mehrere (wenigstens pauschale) Bewertung enthalten (vgl. dazu den hohen Minimum-Wert in Tab. 1). Interessant ist zudem, dass die Werte im Bereich des Generierens nicht nur einen geringen Mittelwert, sondern unter den Operationen auch die höchste Standardabweichung aufweisen. Dies deutet darauf hin, dass das begründete Aufzeigen von Handlungsalternativen eine Fähigkeit ist, die einige Studierende bereits gut beherrschen, andere hingegen nicht (oder zumindest ihre Fähigkeiten nicht abrufen).

5 Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war es, die pU von Studierenden im Praxissemester mit besonderem Schwerpunkt auf deren Aufmerksamkeitsfokus sowie Verarbeitungstiefe zu untersuchen. Anders als in bislang vorliegenden literaturdidaktischen Studien wurden entsprechende Performanzen dabei nicht in einem qualitativ-experimentellen Setting mit gescripteten Vignetten, sondern in einem authentischen Lernsetting mit selbstvideografierten Unterrichtsausschnitten der Proband:innen erfasst. Neben Aussagen zur professionellen Kompetenz der Studierenden sollten so auch erste Schlussfolgerungen hinsichtlich des möglichen Einflusses universitärer Lernbegleitung abgeleitet werden. Dass diesbezüglich keine Kontrollgruppe vorliegt, ist an dieser Stelle als Limitation sowie Desiderat für zukünftige Studien zu werten.

Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage (F1) nach dem Aufmerksamkeitsfokus der Studierenden besteht ein zentraler Befund der Studie darin, dass die Studierenden zwar mit durchschnittlich acht Sinneinheiten pro Feedback zahlreiche Aspekte ansprechen (F1.1), zugleich aber nicht einmal die Hälfte der Sinneinheiten als fachbezogen kodiert werden konnte (F1.2). Dies dürfte einerseits damit zusammenhängen, dass die Lehrveranstaltung in ein interdisziplinäres Projekt aus Bildungswissenschaften und Deutschdidaktik eingebettet war, in dem die Studierenden auch für generische Aspekte des Unterrichts sensibilisiert wurden, die sie freilich in ihren Feedbacks anbringen. Andererseits lässt sich in Übereinstimmung mit existierenden Studien zur literaturdidaktischen Professionalisierungsforschung (z. B. Heins, 2022; Masanek & Doll, 2020) sowie Modellen und Befunden zur Entwicklung professioneller Kompetenz annehmen, dass es für Studierende eine besondere Herausforderung darstellt, fachliche bzw. gegenstandsbezogene Aspekte des Unterrichts zu betrachten. Dies wurde besonders daran deutlich, dass insgesamt 75 % der Studierenden Feedbacks verfassten, bei denen der Anteil an fachlichen Beobachtungen $\leq 52,5\%$ betrug, darunter auch fünf Studierende ohne eine einzige fachliche Beobachtung.

Problematisch ist dieser Befund deshalb, weil die Studierenden in der fachdidaktischen Begleitveranstaltung dahingehend geschult wurden, fachliche Aspekte des Unterrichts in den Blick zu nehmen (Aufgabenschwierigkeit, Umgang mit Verstehensherausforderungen etc.). Hinzu kommt, dass es sich um eine handlungsentlastende Erhebungssituation handelte, bei der im Vergleich zum tatsächlichen

Unterricht noch größerer Spielraum bestand, über fachliche Aspekte des Unterrichts nachzudenken. Gelingt es den Studierenden bereits im reflektierenden Modus nicht, einen dezidiert fachlichen Blick auf Unterricht zu entwickeln, ist nicht davon auszugehen, dass sie diesen im spontanen Modus bei der Planung und Durchführung von Unterricht unter Handlungsdruck einnehmen können (vgl. auch Heins & Zabka, 2019). Gestützt wird diese Annahme u. a. durch Befunde zum Unterrichtshandeln der hier untersuchten Studierenden, die zeigen, dass insbesondere fachliche Unterrichtsqualitätsdimensionen im Durchschnitt weniger gut realisiert werden (z. B. Hesse, 2024).

In zukünftigen Interventionssettings könnte dieser Herausforderung begegnet werden, indem neben einer Schulung der Unterrichtswahrnehmung und Feedbackvergabe auch eine stärkere fachliche Reflexion eigener und fremder Rückmeldungen zum Unterricht tritt (vgl. hierzu auch Halagan & Bräuer, 2022). Im Projekt OVID-PRAX erfolgte diese erst in der Modulhausarbeit im Rahmen der sog. *Feedback-Balance*, bei der die Studierenden auf Basis der unterschiedlichen Feedbacks die selbstgehaltene und -videografierte Unterrichtsstunde kritisch reflektieren sollten. Möglicherweise wäre es aber ratsam, die Vergabe und Reflexion des Feedbacks enger zu verzähnen und mehrfach im Semester kriteriengeleitet durchzuführen.

Damit könnte womöglich nicht nur der Anteil fachlicher Beobachtungen erhöht, sondern auch der Aufmerksamkeitsfokus auf andere Aspekte hin ausgeweitet und die Verarbeitungstiefe gesteigert werden, die ebenfalls Gegenstand der vorliegenden Analysen waren. Gezeigt hat sich mit Blick auf die Detailauswertungen zum Aufmerksamkeitsfokus (F1.3), dass die Studierenden v. a. die Kommunikations- und Unterstützungskultur betrachteten, während die Lernprozess- und Verstehenskultur sowie die Ziel-, Lernstoff- und Aufgabenkultur in den Feedbacks weniger oft verhandelt wurden. Ursächlich hierfür ist sicherlich der Umstand, dass das Projekt OVID-PRAX im Kern darauf zielte, die Studierenden im Umgang mit Schüler:innenantworten zu professionalisieren. Die starke Fokussierung auf ebendiese Aspekte könnte somit als Indiz dafür gewertet werden, dass es gezielte Interventionen ermöglichen, den Blick der Studierenden für bestimmte Facetten der Unterrichtsgestaltung zu schärfen. Zugleich muss dieses Argument dahingehend relativiert werden, dass die beurteilten Videoausschnitte (Plenumsphase nach einer Aufgabenbearbeitung) unmittelbar nahelegen, den Umgang der Lehrperson mit den Beiträgen der Schüler:innen zu fokussieren. So ließe sich auch argumentieren, dass die Studierenden im Feedback in erster Linie das rückmeldeten, was an der Oberfläche der Videos unmittelbar sichtbar war. Tieferliegende und allenfalls indirekt erschließbare Kategorien (z. B. Umgang mit Verstehensproblemen, gegenstandsbezogene Schülerkognitionen, Eignung des Textes mit Blick auf bestimmte Lernziele) werden demgegenüber weniger frequent betrachtet. Zieht man in diesem Zusammenhang die in der Unterrichtsqualitätsforschung gebräuchliche Unterscheidung zwischen Oberflächen- und Tiefenmerkmalen des Unterrichts heran (vgl. dazu Decristan et al., 2020), ließe sich folglich in Übereinstimmung mit den eingangs dargestellten Befunden von Heins schlussfolgern, dass Studierende (eher) die Oberflächen- als die Tiefenebene des Unterrichts im Blick haben.

Letztere Annahme lässt sich auch durch die Analysen zur Verarbeitungstiefe der Studierenden stützen (F2). Auffällig war hier, dass sich ein nicht unerheblicher Teil der Sinneinheiten als pauschale Bewertungen des Gesehenen klassifizieren lässt. Zwar ist positiv anzumerken, dass die allermeisten Sinneinheiten mindestens über eine Begründung oder Erklärung verfügten. Mit der höchsten Verarbeitungstiefe (Erklärung und Begründung) konnten allerdings nur die wenigsten Sinneinheiten kodiert werden. Sicher ist in einem Feedback, bei dem die Studierenden in der Ausführlichkeit ihrer Erläuterungen Schwerpunkte setzen konnten und sollten, eine in jeder Hinsicht vertiefte Verarbei-

tung nicht von vornherein erwartbar und notwendig. Dennoch deuten die Ratings in Übereinstimmung mit dem Forschungsstand doch auf z. T. erhebliche Professionalisierungsbedarfe hin, da die Durchschnittswerte in den einzelnen kognitiven Operationen und im Gesamtscore jeweils hinter dem theoretischen Skalenmittelwert zurückbleiben. Besonders gering fielen die Werte im Bereich des Generierens von Handlungsalternativen aus – und zwar bei einer zugleich hohen Streuung der Daten. Offensichtlich stellt also diese kognitive Operation besondere Anforderungen an (einige der) Studierende(n), was insofern ein Problem darstellt, als eine Schulung der pU letztlich nur dann Früchte trägt, wenn sie zu adäquaten didaktischen Schlussfolgerungen führt. Aus theoretischer Sicht sind die teils auftretenden Defizite womöglich damit erklärbar, dass die Generierung plausibler Handlungsalternativen nicht nur die Interpretation und Bewertung des Gesehenen voraussetzt, sondern überdies auch die Kenntnis alternativer Handlungsmöglichkeiten erfordert. Empirisch besteht ein wichtiges Desiderat zukünftiger Studien darin, die Stärke unterschiedlicher Prädiktoren der pU in kontrollierten Settings gezielt zu untersuchen. Im Rahmen der OVID-PRAX-Studie ist dies in Anschlussstudien insofern möglich, als im Rahmen des Gesamtprojekts u. a. Wissenstests durchgeführt und diverse Selbsteinschätzungen der Studierenden erhoben wurden. Im nächsten Schritt gilt es, diese Daten mit den vorliegenden Befunden in Beziehung zu setzen.

Abschließend sei darauf verwiesen, dass neben den bereits genannten Limitationen ein zentrales Problem der vorliegenden Studie darin besteht, dass sie zwar den Aufmerksamkeitsfokus und die Verarbeitungstiefe der Beobachtungen erfasst, nicht aber deren situative Angemessenheit. Ähnlich wie bei Heins (2022, S. 22), der sich wie der vorliegende Aufsatz im Sinne fachübergreifender Anschlussfähigkeit an gängigen Operationalisierungen orientierte, gilt also auch hier, dass „inhaltlich schwache Kommentare mit einer hohen Verarbeitungstiefe“ kodiert werden konnten. Mit Blick auf die Weiterentwicklung von Instrumenten zur Erfassung professioneller Unterrichtswahrnehmung ist dieser Punkt unbedingt zu berücksichtigen.

Literatur

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Hrsg.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse aus dem Forschungsprogramm COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200–212.
<https://doi.org/10.1177/0270467604265535>
- Blömeke, S. (2011). Teacher Education and Development Study: Learning to Teach (TEDS-LT) – Erfassung von Lehrerkompetenzen in gering strukturierten Domänen. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, H. Haudeck, G. Kaiser, G. Nold, K. Schwippert, & H. Willenberg (Hrsg.), *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen: Erste Ergebnisse aus TEDS-LT* (S. 7–24). Waxmann.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>

- Decristan, J., Hess, M., Holzberger, D., & Praetorius, A.-K. (2020). Oberflächen- und Tiefenmerkmale: Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(66. Beiheft), 102–116. <https://doi.org/10.25656/01:25867>
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In C. A. McMurry (Hrsg.), *The Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education: Part I: The Relation of Theory to Practice in the Education of Teachers* (S. 9–30). The University of Chicago Press.
- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). *A Five-Stage Model of the Mental Activities Involved in Directed Skill Acquisition*. California University Berkeley Operations Research Center.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Hrsg.), *Teacher Education: 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II.* (S. 25–52). The University of Chicago Press.
- Gröschner, A., Klaß, S., & Winkler, I. (2019). Lernbegleitung von Langzeitpraktika – Konzeption und Designelemente einer hochschuldidaktischen Intervention mittels Unterrichtsvideos. In J. Košinár, A. Gröschner, & U. Weyland (Hrsg.), *Langzeitpraktika als Lernräume: Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde* (Bd. 4, S. 85–101). Waxmann.
- Halagan, R., & Bräuer, C. (2022). Didaktisches Wahrnehmen üben. Professionalisierung von Unterrichtswahrnehmung im Deutschunterricht. In J. Heins, K. Kleinschmidt-Schinke, D. Wieser, & E. Wiesner (Hrsg.), *Üben. Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik* (S. 125–149). SLDD-B. <https://doi.org/10.46586/SLLD.248>
- Heins, J. (2018). Was sind typische Problemsituationen im Literaturunterricht? Ein Rahmenmodell zur Systematisierung von Unterrichtssituationen für die Entwicklung von Vignetten. *Didaktik Deutsch*, 23(44), 27–43. <https://doi.org/10.25656/01:22561>
- Heins, J. (2019). Professionelle Unterrichtswahrnehmung: Wie Mentoren, Master- und Bachelorstudiende Literaturunterricht wahrnehmen und interpretieren. In C. Führer & F.-M. Führer (Hrsg.), *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven* (S. 123–144). Waxmann.
- Heins, J. (2020). Erkennen und Erschließen von Unterrichtssituationen. Hinweise zur Entwicklung der professionellen Unterrichtswahrnehmung aus literaturdidaktischer Perspektive. *Leseräume. Forum Literalitätsforschung*, 7(6), 1–31.
- Heins, J. (2022). Unterrichtswahrnehmung von Literaturunterricht: Befunde zur Wahrnehmung von Unterrichtssituationen mit unterschiedlichem Anforderungsniveau. *SLDD*, 2, 1–31. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9649>
- Heins, J. (2024). Schablonenhaftes Erkennen – Nachvollziehendes Erschließen – Aufgaben und schulformspezifisches Erkennen. Reflexionen zur Professionalisierung der Unterrichtswahrnehmung im Literaturunterricht. In M. Kowalski, A. Leuthold-Wergin, M. Fabel-Lamla, P. Frei, & B. Uhlig (Hrsg.), *Professionalisierung in der Studieneingangsphase der Lehrer:innenbildung. Theoretische Konzeption und empirische Befunde*. (S. 127–147). Klinkhardt.
- Heins, J., & Wiechmann, Y. (2020). Zur Koordination von Unterrichtsfaktoren in der Wahrnehmung von Unterricht. Eine empirische Modellprüfung. In K. Hauenschild, B. Schmidt-Thieme, D. Wolff, & S. Zourelidis (Hrsg.), *Videografie in der Lehrer*innenbildung: Aktuelle Zugänge, Herausforderungen, Potenziale* (S. 181–197). Universitätsverlag Hildesheim.
- Heins, J., & Zabka, T. (2019). Mentale Prozesse bei der Unterrichtsbeobachtung: Theoretische Klärungen und ein Fallbeispiel zum Literaturunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(6), 904–925. <https://doi.org/10.25656/01:24155>

- Hesse, F. (2024). *Qualitäten von Literaturunterricht. Eine Videostudie im Praxissemester*. Springer / J. B. Metzler.
- IBM Corp. (2023). *SPSS Statistics for Windows* [Software]. IBM Corp.
- Jähne, M., Seeber, A., & Winkler, I. (2022). Das Praxissemester als Gelegenheit zum Erwerb fachdidaktischer Kompetenzen? Differenzielle Ergebnisse einer Interventionsstudie mit Deutschstudierenden zur Wirksamkeit onlinebasierten Videofeedbacks. In J. Heins, K. Kleinschmidt-Schinke, D. Wieser, & E. Wiesner (Hrsg.), *Üben. Theoretische und empirische Perspektiven in der Deutschdidaktik* (S. 183–206). SLDD-B. <https://doi.org/10.46586/SLLD.248>
- Kleinknecht, M., & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. *Teaching and Teacher Education*, 59, 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.020>
- König, J. (2020). Kompetenzorientierter Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland, & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 163–171). Klinkhardt.
- König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A.-K., Yang, X., & Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 36(100453). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>
- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Birkner, K., Steib, N., & Blum, W. (2020). Competence as a continuum in the COACTIV study: The “cascade model”. *ZDM Mathematics Education*, 52(2), 311–327. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01151-z>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lu, H.-L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 748–753. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.015>
- Masanek, N. (2022). Ausprägungen dimensionsübergreifend vernetzten Professionswissens bei Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch. *SLDD*, 2, 1–25. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9451>
- Masanek, N., & Doll, J. (2020). Vernetzung ja, aber ohne Fachwissenschaft? – Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. *Didaktik Deutsch*, 25(48), 36–54.
- Molitor, A.-L., Schumacher, E., Pätz, M., Schilling, Y., & Schellenbach-Zell, J. (2024). Ausprägungen subjektiver Vernetzungsprozesse und objektiver Vernetzungsprodukte Lehramtsstudierender vor und nach Besuch einer verzahnten Lerngelegenheit. In A. Wehner, N. Masanek, K. Hellmann, T. Heinz, & F. Grospietsch (Hrsg.), *Vernetzung von Wissen bei Lehramtsstudierenden. Eine Black-Box für die Professionalisierungsforschung?* (S. 236–260). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6118-12>
- Pissarek, M., & Schilcher, A. (2017). FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchoff, & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 68–109). Waxmann.
- Rasch, B., Hofmann, W., Friese, M., & Naumann, E. (2010). Verfahren für Rangdaten. In B. Rasch, W. Hofmann, M. Friese, & E. Naumann, *Quantitative Methoden, Band 2* (S. 143–170). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-05270-5_4

- Reusser, K. (2009). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(Sonderheft 9), 219–237.
- Schäfer, S., & Seidel, T. (2015). Noticing and reasoning of teaching and learning components by pre-service teachers. *Journal for Educational Research Online*, 7(2), 34–58.
<https://doi.org/10.25656/01:11489>
- Scholten, N., & Masanek, N. (2024). Der Einsatz von Vignetten in der fachdidaktischen Professionalisierungsforschung. Eine kritische Reflexion. In G. Kaiser, J. Doll, & E. Arnold (Hrsg.), *Innovative Ansätze zur Veränderung der Lehrkräfteausbildung* (S. 219–234). Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830998785>
- Seidel, T. (2022). Professionelle Unterrichtswahrnehmung als Teil von Expertise im Lehrberuf. In R. Junker, V. Zucker, M. Oellers, T. Rauterberg, S. Konjer, N. Meschede, & M. Holodynski (Hrsg.), *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung* (S. 17–35). Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830995111>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2021). Expanding on prior conceptualizations of teacher noticing. *ZDM – Mathematics Education*, 53(1), 17–27. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01211-4>
- VERBI Software. (2018). *MAXQDA 2018* [Software].
- Weyers, J., König, J., Santagata, R., Scheiner, T., & Kaiser, G. (2023). Measuring teacher noticing: A scoping review of standardized instruments. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103970.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103970>
- Winkler, I. (2011). *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92698-8>
- Winkler, I., & Seeber, A. (2020). Facetten literaturdidaktischer Kompetenz bei Deutschstudierenden vor und nach dem Praxissemester. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit videobasierter Lernbegleitung. *Didaktik Deutsch*, 25(49), 23–49. <https://doi.org/10.25656/01:22286>
- Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M. J., & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 454–462. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.015>

Anschrift der Verfasser*innen:

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

Anna Seeber, Thüringer Gemeinschaftsschule Wenigenjena, Jenzigweg 29, 07749 Jena
anna.seeber@schule.thueringen.de

Die Anhänge zu diesem Beitrag finden Sie unter <https://doi.org/10.21248/dideu.781>.

Vivien Heller, Miriam Morek, Irene Pieper & Dorothee Wieser

Literarische Verstehensprozesse und diskursive Praktiken des Sprechens über Texte

Ein mehrperspektivischer Blick auf die mikro- und makrostrukturelle Gesprächsnavigation im Literaturunterricht

Zusammenfassung

Das Zusammenspiel zwischen literarischen Verstehensprozessen und sprachlich-diskursiven Praktiken im Verlauf von Unterrichtsgesprächen konkret zu beschreiben und aus fach- und gegenstandsspezifischer Perspektive zu modellieren, stellt ein Desiderat dar, das in diesem Beitrag aus einer integrativen, sprach- und literaturdidaktischen Perspektive aufgegriffen wird. Ausgehend von literaturdidaktischen Überlegungen zur Relevanz verstehensförderlicher Impulsgebung und sprachdidaktischen Befunden zur zentralen Rolle diskursiver Praktiken (z. B. Argumentieren, Beschreiben) für Lernprozesse wird eine integrative Heuristik zur Beschreibung von Gesprächsnavigationen im Literaturunterricht vorgestellt und am Beispiel kontrastiv ausgewählter Unterrichtsgespräche (Kl. 6) zu ein und demselben literarischen Gegenstand („Zirkuskind“, Rose Ausländer) illustriert. Mithilfe des vorgestellten mehrperspektivischen Analysezugangs werden die makro- und mikrostrukturellen lehrerseitigen Navigationen im Bereich von Textverstehen und diskursiven Praktiken aufgezeigt und reflektiert. Aus den explorativen Beobachtungen werden Überlegungen zu Implikationen für gegenstandsangemessenes und fachlich adaptives Moderieren literarischer Unterrichtsgespräche abgeleitet.

Schlagwörter: Diskursive Praktiken • Literarisches Verstehen • Handlungstyp Interpretieren • Unterrichtsgespräche • Adaptivität • Forschungsmethodik

Abstract**On the interplay of discursive practives and literary text comprehension. A multi-perspective view of microlevel and macrolevel navigation processes in German literature lessons**

It is still a desideratum to describe the interplay between processes of literary comprehension and discursive practices for classroom discussion. This desideratum is addressed in the article from an integrative perspective, taking up perspectives from both language and literature education research. Starting from considerations on prompts which can be considered fruitful for literary understanding as well as from insights into the central role of discursive practices (such as reasoning and describing) for learning processes, we present an integrative heuristic for describing navigations in educational literary dialogue and illustrate these heuristics by referring to two contrastive cases from dialogue in the same grade (i. e. grade 6) on the same poem ("Circus Child" by Rose Ausländer). Through the approach presented, which combines different perspectives, we both demonstrate and reflect on the teachers' navigations in relation to literary comprehension and discursive practices at both macro- and micro levels. On the basis of the explorative observations, implications are drawn for conducting educational literary discussions that are both textually adequate and adaptive to students' needs.

Keywords: Discursive practices • literary comprehension • literary interpretation • whole-class dialogue • adaptivity • research methodology

1 Einleitung

Der Zusammenhang zwischen sprachlich-diskursivem und fachlichem Lernen im Kontext von Unterrichtsgesprächen wird seit geraumer Zeit aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht (Hee & Pohl, 2018; Heller & Morek, 2019). Aus einer *interaktional-diskursanalytischen Perspektive* (Quasthoff et al., 2021) zeichnet sich ab, dass diskursiven Praktiken eine wichtige Vehikelfunktion für fachliche Kommunikations- und Lernprozesse zukommt (Redder et al., 2013; Prediger et al., 2016; Heller, 2021a; Morek & Heller, 2023). Diskursive Praktiken werden in diesem Forschungsparadigma als komplexe mündliche Aktivitäten wie Erklären, Beschreiben und Argumentieren verstanden; sie werden interaktiv durch eine Folge von Gesprächszügen verschiedener Beteiligter vollzogen und beinhalten, dass mindestens ein Gesprächspartner eine längere zusammenhängende Äußerung tätigt (z. B. eine Erklärung liefert, ein Argument vorbringt). Weil diskursive Praktiken mit dem Versprachlichen und Elaborieren von inhaltlichen Zusammenhängen einhergehen (z. B. Deutung einer Metapher und Begründung), sind sie für das fachliche Lernen in Unterrichtsgesprächen zentral. Aus *fachdidaktischer Perspektive* werden Unterrichtsgespräche mit Blick auf den gegenstandsbezogenen Lernerfolg im Fach fokussiert (z. B. Magirius et al., 2022; Post & Prediger, 2022). Dabei blieben bislang die sprachlich-diskursiven Praktiken der Konstitution und des verstehensorientierten Führens von Unterrichtsgesprächen im Hintergrund. Umgekehrt haben interaktional-diskursanalytische Zugriffe bislang kaum systematisch fachliche bzw. gegenstandsbezogene Verstehens- und Lernprozesse berücksichtigt.

Die integrierte Betrachtung der Frage, wie sich in fachlichen Unterrichtsgesprächen das Zusammenspiel von diskursiven Praktiken und gegenstandsbezogenen Lernprozessen gestaltet, stellt somit bislang ein Desiderat dar. Diesem widmen wir uns im vorliegenden Beitrag mit Blick auf das literarische Lernen und die diskursiven Praktiken des Sprechens über Literatur. Wir unterbreiten einen Vorschlag für die integrierte Analyse von Unterrichtsgesprächen, indem wir Ansätze, die vor allem in Studien zu sog. diskursiven Praktiken wie Berichten, Beschreiben, Erklären, Argumentieren (vgl. Morek et al., 2017) entwickelt worden sind, mit der Forschung zu Gesprächen im Literaturunterricht verknüpfen (vgl. z. B. Wieler, 1989; Spinner, 1992; Zabka, 2015; Magirius et al., 2022). Aus interaktional-diskursanalytischer Perspektive ist somit zu fragen, wie und wann in Unterrichtsgesprächen welche diskursiven Praktiken im Kontext literarischer Verstehensprozesse gegenstands- und lernerangemessen eingesetzt werden. Aus Sicht der Literaturdidaktik wiederum erscheint es produktiv, die Diskussion um die für das Interpretieren als spezifische epistemische Praxis förderliche Impulsgebung (Zabka, 2015; Magirius, et al., 2024) mit der interaktional-diskursanalytischen Diskussion um die epistemische Funktion diskursiver Praktiken zu verbinden, um die sprachlich-diskursive Ebene präziser und dezidierter in die Betrachtung einbeziehen zu können.

Notwendig für die Untersuchung des Zusammenhangs von diskursiven Praktiken und Prozessen literarischen Lernens in Unterrichtsgesprächen erscheint uns zudem, mikro- und makrostrukturelle Analysen von Unterrichtsgesprächen zusammenzuführen und die sich in einer Unterrichtsstunde aufbauenden Verstehensprozesse im Kontext von Interpretationshandlungen zu berücksichtigen. Solche makrostrukturellen Betrachtungen, die die Konstitution und Progression von Gesprächs- und Lerngegenständen über den Stundenverlauf in den Blick nehmen, sind bisher sowohl in der Forschung zu diskursiven Praktiken im (Fach-)Unterricht als auch in der literaturdidaktischen Diskussion um Gespräche im Literaturunterricht kaum systematisch unternommen worden (s. aber Heller & Kuhl, 2025; Zabka et al., 2022; Bredel & Pieper, 2021).

Ziel des Beitrags ist es, eine integrative Heuristik vorzustellen, die literaturdidaktische und interaktional-diskursanalytische Perspektiven ebenso wie makro- und mikrostrukturelle Analysezugänge

zusammenführt. Anhand zweier kontrastiver Unterrichtsstunden werden die makro- wie mikrostrukturellen Gesprächsnavigationen mit Blick auf literarische Textverständensprozesse sowie die Vermittlung des Handlungstyps Interpretieren, verstanden als durch unterschiedliche diskursive Gattungen bestimmt und auf begründete bzw. begründbare Deutungen ausgerichtet (Pieper & Wieser, 2024), im Unterrichtsgespräch rekonstruiert. Unter Gesprächsnavigationen verstehen wir in Anlehnung an Post und Prediger (2022) und Heller und Kuhl (2025) die implizite wie explizite lerner- und gegenstandsbezogene Gesprächsführung‘ durch die Lehrperson im Verlauf. Mit der Metapher der Gesprächsnavigation möchten wir betonen, dass die Erarbeitung fachlicher Konzepte oder Handlungstypen verlangt, sich im Unterrichtsgespräch gleichsam durch einen Navigationsraum zu bewegen, der die für das Textverständen bzw. den Aufbau des Handlungstyps Interpretieren konstitutiven Verstehens- bzw. Handlungsfelder (z. B. Konstruktion des Textweltmodells) umspannt. Zudem scheint uns die Metapher der Navigation gegenüber der der Steuerung etwas weniger direktiv und weiter gefasst zu sein: Sie berücksichtigt, dass es im Verlauf des gemeinsamen Verstehensaufbaus zu Verstehensschwierigkeiten kommen kann, die von der Lehrkraft eine Adaption der Gesprächsführung, z. B. ein Zurückgehen oder Umwege, verlangen – auch wenn das Ziel, schließlich zu begründeten Deutungen zu kommen, bestehen bleibt. Der Fokus unserer Analysen der mikro- und makrostrukturellen Navigation beim Sprechen über Literatur ist somit auf das sprachlich-interaktive Handeln der Lehrenden und auf den Zusammenhang mit fachlichen Lernprozessen im Bereich des literarischen Lesens gerichtet.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Gespräche über Literatur im Unterricht

Wie die Diskussion um das Gespräch über literarische Texte im Unterricht zeigt, sind Lehrende grundsätzlich mit spezifischen Herausforderungen im Kontext des unterrichtlichen Sprechens über Literatur konfrontiert: Die Mehrdeutigkeit der Gesprächsgegenstände erfordert die Auslotung, Akzeptanz und Prüfung möglicher Lesarten. Darüber hinaus ist es das Ziel, den Schüler:innen eine individuelle Verstriickung mit dem Text zu ermöglichen, verbunden mit der Herausforderung der Balancierung von persönlicher Involvierung und genauer Textwahrnehmung (vgl. Zabka, 2020, S. 5; Spinner, 2006, S. 8–9).

Spinner hat bereits 1992 herausgearbeitet, in welchen dialektischen Zusammenhängen bzw. Zwängen sich das durch die Lehrperson geleitete Gespräch im Literaturunterricht bewegt. Der Anspruch der in der Aufklärung etablierten sokratischen Lehrart, eigenständiges Denken und Urteilen zu ermöglichen, wird im Unterricht häufig nicht eingelöst. Spinner sieht ein echtes Interesse der Lehrenden an den Äußerungen der Schüler:innen als entscheidend für die Vermeidung der Gängelei im Unterrichtsgespräch an (Spinner, 1992, S. 319). Wichtig ist zudem eine fachdidaktisch fundierte Gesprächsführung, um die gemeinsame Entwicklung von Verstehensansätzen zu unterstützen. Diesbezüglich hat Zabkas Unterscheidung von steuernden und initierenden Impulsen die literaturdidaktische Diskussion im deutschsprachigen Raum entscheidend vorangebracht (Zabka, 2015 und 2020; Zabka et al., 2022, S. 155–164). Die Modellierung Zabkas weist wiederum zahlreiche Parallelen zu den Prinzipien des *dialogic teaching* nach Alexander (2017; vgl. auch Kim & Wilkinson, 2019) oder des *discussion based approaches* nach Applebee et al. (2003) auf (vgl. Winkler, 2021, S. 10). Einen wichtigen Beitrag zu dieser Diskussion haben zudem Magirius et al. (2021, 2022, 2024) geleistet, indem sie als zentrales Qualitätskriterium für Impulse im Literaturunterricht die „Klärungswürdigkeit“ der aufgeworfenen Fragen modellieren. Alle genannten Modellierungen eint, dass sie meist kleinräumige Aktivitäten (z. B. Impulse, Fragen) fokussieren, so dass makrostrukturelle Gesprächsnavigationen über größere Gesprächsschnitte noch nicht in den Blick kommen. Einen Schritt in diese Richtung vollziehen aber Magirius et

al. (2024), die anhand von vier Unterrichtsstunden untersuchen, wie sich das Verhältnis von beispielsweise vorrangig an der inhaltlichen Klärung und eher an Deutungsfragen orientierten Impulsen gestaltet. Zabka hat zudem auf die Parallelen zwischen Aufgabenstellungen, die das literarische Verstehen befördern sollen, und Gesprächsimpulsen verwiesen (vgl. Zabka, 2015). Gemeinsame Bezugsbasis ist – unter Rückgriff auf die kognitionspsychologische Forschung zum Textverstehen – die Frage, welche Verstehensebenen und -prozesse (vgl. z. B. Christmann, 2019) durch die Aufgaben bzw. Impulse angesteuert werden. Dabei sind die spezifischen Verstehensanforderungen literarischer Texte zu berücksichtigen (vgl. Zabka, 2012; Rosebrock & Scherf, 2019, S. 94–102; Zabka et al., 2022, S. 72–89). Der Zusammenhang zwischen der Ausrichtung der Impulse und den Textverstehensschritten der Schüler:innen im Gesamtzusammenhang einer Stunde ist allerdings bisher kaum untersucht worden. Dies ist ein Desiderat, das mit dem in diesem Beitrag vorgestellten Analysemodell aufgegriffen werden soll. Dabei gehen wir unter Bezug auf die kognitionspsychologische Forschung zum Textverstehen von der Annahme aus, dass für die Ermöglichung angemessener Deutungen im Gespräch der Aufbau des Textweltmodells im Unterricht einen wesentlichen Schritt darstellt, der ggf. adaptiv unterstützt werden muss. Letzteres gilt u. E. insbesondere dann, wenn Schüler:innen sich noch im Erwerb literarischer Textverstehens- und Interpretationskompetenz befinden und im Verhältnis zu ihren Fähigkeiten herausfordernde Texte erschließen und interpretieren.

Auch die Frage danach, wie ein Gespräch mittels bestimmter diskursiver Praktiken zu übergeordneten und transferierbaren Fähigkeiten des Interpretierens beiträgt, wurde nur ansatzweise bearbeitet, weshalb wesentliche Anknüpfungspunkte an eine auch kompetenzorientierte Perspektive unbestimmt sind. Die Betrachtung der unterschiedlich anspruchsvollen Textverstehensprozesse im vorgestellten Analysemodell wird daher verknüpft mit der Frage, inwiefern Schüler:innen im Gespräch in das Interpretieren literarischer Texte eingeführt werden. In der Praxis des Literaturunterrichts spielen insofern Prozesse der Vermittlung des Handlungstyps Interpretieren eine wichtige Rolle (Pieper & Wieser, 2024; Winko, 2023). Daran lässt sich eine diskursorientierte Perspektive anschließen.

2.2 Diskursive Praktiken beim Sprechen über literarische Texte

Für das Sprechen über literarische Texte einschließlich des Interpretierens sind, wie linguistische Untersuchungen zum unterrichtlichen Sprechen über Texte gezeigt haben, diskursive Praktiken wesentlich (Heller, 2021a, 2021b; Morek & Heller, 2023). Dies legt eine interaktional-diskursanalytische Erweiterung der literaturdidaktischen Modellierungen nahe. Die interktionale Diskursanalyse (Quasthoff et al., 2017, 2021) ist ein gesprächsanalytisch orientierter Forschungsansatz, der sich auf die Frage konzentriert, wie mit Gesprächszügen kommunikative Erwartungen etabliert und erfüllt werden, so dass sich einzelne Gesprächszüge zu größeren Aktivitäten bzw. diskursiven Praktiken wie Erklären und Argumentieren verketten. Unter diskursiven Praktiken (Quasthoff et al., 2021, S. 88) werden in diesem Zusammenhang komplexere Aktivitäten in Gesprächen verstanden, die Lösungsverfahren für wiederkehrende kommunikative Probleme (wie z. B. Umgang mit divergenten Geltungsansprüchen, Klären von Wissensdefiziten) darstellen (Luckmann, 1989). Sie kennzeichnet:

- Diskursive Praktiken sind interaktiv organisiert; unterschiedliche Beteiligte bearbeiten miteinander bestimmte gesprächsstrukturelle Teilaufgaben, die zur Lösung des kommunikativen Problems notwendig sind.

- Den Auftakt zu diskursiven Praktiken bilden i. d. R. globale Zugzwänge¹ (z. B. „Was ist denn überhaupt eine Metapher?“). Damit sind Gesprächszüge gemeint, mit denen eine mehr oder weniger starke gesprächsstrukturelle Erwartung etabliert wird, dass der Gesprächspartner in seinem nächsten Zug einen größeren inhaltlichen Zusammenhang (z. B. Merkmale und Funktion von Metaphern) versprachlicht. Dies geschieht in Form von Äußerungspaketen (Sacks, 1995, II, S. 354), die i. d. R. einen bestimmten kommunikativen Zweck erfüllen (z. B. Verstehen erzeugen). Während lokale Zugzwänge (z. B. „Wie nennt man dieses sprachliche Bild?“) lediglich eine einzelne Aussage als Folgereaktion einfordern (z. B. Nennen der Bezeichnung), reicht also bei globalen Zugzwängen eine Kurzantwort nicht aus.²
- Diskursive Praktiken lassen sich unterschiedlichen kommunikativen Gattungen (Luckmann, 1989; Quasthoff et al., 2017) mit je spezifischen kommunikativen Funktionen und sprachlichen Anforderungen zuordnen. Das Beschreiben ermöglicht das Vorstellbarmachen von Wahrnehmungen und Sinneseindrücken (Klotz, 2013); das Erklären löst das Problem, Wissens- oder Verstehensdefizite in der Interaktion auszuräumen (Hohenstein, 2006; Morek, 2012); und mit dem Argumentieren können divergierende Geltungsansprüche ausgehandelt werden (Spranz-Fogasy, 2006; Heller, 2012).

Die linguistische und sprachdidaktische Unterrichtsforschung zeigt, dass dem Argumentieren und Erklären für die Verständigung über Texte und das Textverstehen eine besondere Rolle zukommt: So werden Deutungen von Texten oder Textteilen i. d. R. argumentativ vollzogen (Deutungshypothese und Begründung, vgl. Heller, 2021a, 2021b); Verstehensprobleme (z. B. Wortbedeutungen) werden vor allem durch Erklären bearbeitet (Morek, 2016). Während das Erklären und das Argumentieren eine logisch-strukturierte Zugriffsweise erfordern, geht es beim Beschreiben um das linearisierende Reihen von Wahrnehmungen. Im Bereich der Anschlusskommunikation können mit dem Beschreiben u. a. erste subjektive Textwahrnehmungen entfaltet werden.

Während der Zusammenhang von diskursiven Praktiken und textbezogenen Verstehens- und Verständigungsprozessen bereits exemplarisch untersucht wurde (Heller, 2021a, 2021b; Morek & Heller, 2023; Morek, im Druck), fehlt bislang Wissen darüber, wie verschiedene diskursive Praktiken sich in textbezogenen Gesprächsverläufen in Unterrichtsstunden *zusammenfügen* und dabei *unterschiedliche Funktionen* in Bezug auf fachliche Zielsetzungen des literarischen Verstehens und der Praxis des Interpretierens erfüllen. Um solche Zusammenhänge freizulegen, bedarf es eines diskursiv und fachdidaktisch integrativen Beschreibungszugangs. Im Folgenden stellen wir eine solche Heuristik zunächst theoretisch vor (Abschnitt 3), um sie anschließend anhand von Datenbeispielen zu erproben (Abschnitt 4).

¹ Der Begriff „Zugzwang“ stellt den Versuch dar, den konversationsanalytischen Begriff der „conditional relevance“ bzw. der „sequential implications“ (Schegloff, 1968) ins Deutsche zu übernehmen. Es geht also nicht um „Zwang“ im psychologischen Sinne, sondern um gesellschaftlich konventionalisierte, normative gesprächsstrukturelle Erwartungen.

² Das Begriffspaar ‚global‘ und ‚lokal‘ (Hausendorf & Quasthoff, 1996) bezieht sich in diesem Kontext auf die Reichweite sprachlicher Aktivitäten im Gespräch, nicht auf Aspekte der lokalen und globalen Kohärenzherstellung beim Lesen.

3 Erläuterung der integrativen Heuristik und der Datenbeispiele

Der hier vorzustellende Beschreibungszugang zielt darauf, literaturdidaktische und interaktional-diskursanalytische Perspektiven auf Unterrichtsgespräche über literarische Texte systematisch aufeinander zu beziehen und miteinander zu verknüpfen. Den theoretischen Anker bildet dabei das Konzept der *Gesprächsnavigation* (Post & Prediger, 2019; Heller & Kuhl, 2025), mittels derer die Lehrkraft bestimmte Schritte oder Felder des Textverständens und Interpretierens – nacheinander und adaptiv in Reaktion auf den bisherigen Gesprächsverlauf – ansteuert und dabei bestimmte diskursive Praktiken relevant setzt. Das Navigieren lässt sich dabei sowohl *mikrostrukturell*, d. h. bezogen auf den Zug-um-Zug-Aufbau einzelner Gesprächssequenzen, begreifen als auch *makrostrukturell*, d. h. bezogen auf größere didaktische Teilschritte innerhalb einer Stunde. Die makrostrukturelle Gesprächsnavigation bildet somit die Folie, vor deren Hintergrund sich die mikrostrukturelle Gesprächsnavigation realisiert (vgl. Abb. 1).

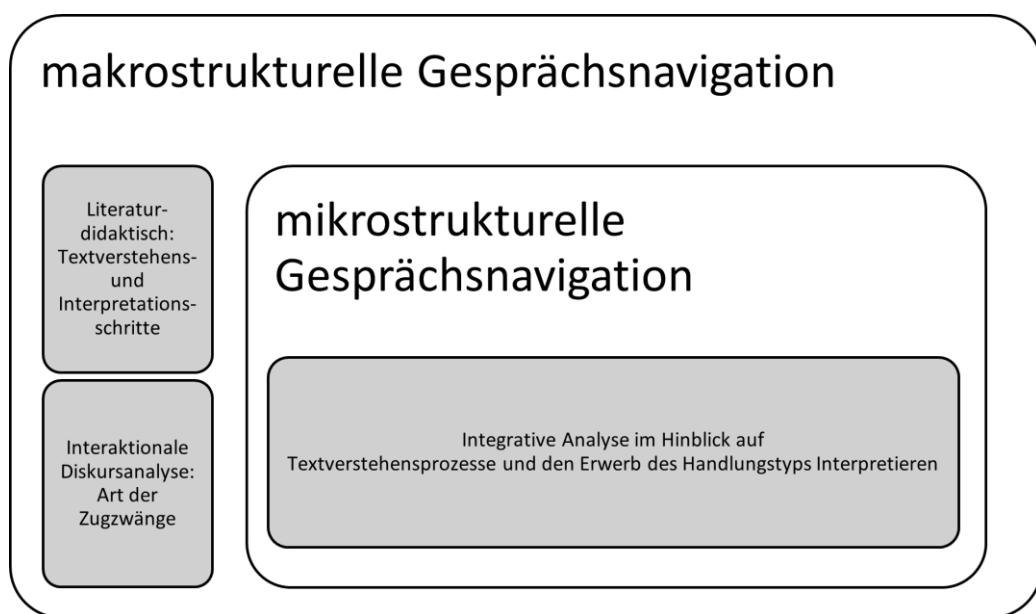


Abb. 1: Integrative Heuristik für die Gesprächsnavigation im Literaturunterricht

Um einen integrierten Beschreibungszugang erstmals zu entwickeln, haben wir Unterrichtsgespräche über einen lyrischen Text gewählt, der beispielhaft für einen durch Metaphorik und Mehrdeutigkeit bestimmten poetischen Text steht. In den Gesprächen können Textverständens- und Deutungsprozesse besonders gut beobachtet werden. In gemeinsamen Datenanalysen haben wir das folgende zweischrittige Verfahren entwickelt:

Für die Beschreibung der **makrostrukturellen Gesprächsnavigation** nutzen wir einen kategorisierenden Zugriff, der die einzelnen Phasen der jeweiligen Unterrichtsstunde zunächst getrennt voneinander literaturdidaktisch (→ *textverständensorientierte* Moderationsaktivitäten der Lehrperson) und interaktional-diskursanalytisch betrachtet (→ *diskursive* Aktivitäten). Wenn wir in einem zweiten Schritt ausgewählte Gesprächssequenzen aus einzelnen Phasen eines Unterrichtsgesprächs mit Blick auf die **mikrostrukturelle Gesprächsnavigation** analysieren, beschreiben wir aufeinanderfolgende lehrer- und schülerseitige Gesprächszüge *integrativ* aus sowohl literaturdidaktischer als auch interaktional-diskursanalytischer Sicht, insofern die textbezogene und diskursive Steuerung in einzelnen Gesprächszügen stets zusammenfällt.

Tabelle 1 veranschaulicht, auf Basis welcher Kategorien wir die makrostrukturelle Gesprächsnavigation nachzeichnen. Die linke Seite der Matrix bildet die lehrerseitig angesteuerten Facetten der Textwahrnehmung und des Textverständens ab, die rechte die angesteuerten Gesprächsaktivitäten.

Zeit	Phasierung	Lehrerseitig angesteuerte Facetten des Textverständens / der Textwahrnehmung	Lehrerseitig gesetzte Zugzwänge für schülerseitige (diskursive) Aktivitäten
		(Vorwissensbasierte) Elaboration der Textwelt	Globaler Zugzwang zum Argumentieren Globaler Zugzwang zum Erklären
		Konstruktion des Textweltmodells	Thematisch u. gattungsbezogen Unspezifischer Zugzwang
		Betrachtung der Textgestaltung und Form/Gattung	Lokaler Zugzwang zum Benennen einzelner Elemente
		Deutung/Interpretation	Sonstige Aktivitäten (kein Unterrichtsgespräch)
...	...		

Tabelle 1: Anlage der Matrix zur Erfassung der makrostrukturellen Gesprächsnavigation

Für den literaturdidaktischen Fokus ist mit Blick auf die Makrostruktur, wie bereits ausgeführt, die Ausrichtung auf die Konstruktion eines Textweltmodells und die Deutung leitend. Unter Bezugnahme auf kognitionspsychologisch orientierte Modellierungen literarischer Verstehensprozesse werden hier die im Gesprächsverlauf beobachtbaren verstehensbezogenen Impulse der Lehrperson erfasst. Sie reichen vom ersten Aktivieren von Vorwissen über die Konstruktion eines Textweltmodells bis hin zum Deuten und Interpretieren. Die Kategorien in der Tabelle basieren auf einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung auf der Basis der beiden Stunden, die für die Entwicklung der Heuristik herangezogen wurden. Es ist also zu prüfen, inwiefern sie für weitere Daten angepasst oder erweitert werden müssen.

Ob diskursive Gattungen – und wenn ja: welche – im Unterrichtsgespräch relevant werden, wird durch das lehrerseitige Setzen lokaler oder globaler Zugzwänge gesteuert (Heller, 2021a, 2021b; Morek & Heller, 2023). Im interaktional-diskursanalytischen Zugriff (Quasthoff et al., 2021) erfassen wir durch die Unterrichtsphasen hindurch, ob jeweils lokale oder globale Zugzwänge gesetzt werden. Letztere differenzieren wir nach verschiedenen Gattungen (in den Daten vorkommend: Beschreiben, Erklären und Argumentieren). Einige globale Zugzwänge lassen sich nur als ‚unspezifisch‘ einordnen, weil sie weder einen thematischen Fokus legen noch eine bestimmte diskursive Gattung erwartbar machen (z. B. ‚Was sagt ihr dazu?‘).

Bezogen auf die Phasen der Unterrichtsstunde werden also sowohl die verstehens- als auch die gesprächesbezogenen Aktivitäten erfasst. Phase für Phase wird für jeweils eine Unterrichtsstunde in der Matrix abgetragen, welche Facetten des Textverständens und welche diskursiven Aktivitäten adressiert werden. Der zeitliche Verlauf der Stunde lässt sich dadurch als ‚Weg‘ durch verschiedener Felder illustrieren. Durch die Färbung der einzelnen Felder der Matrix (vgl. Tabellen 2 und 3) wird die seitens der Lehrperson vollzogene Navigation über den Stundenverlauf aus der Makroperspektive sichtbar; die

Ziffern in den grauen Kästchen zeigen an, in welcher Abfolge die einzelnen lehrerseitigen Impulse sich ereignen.

Für den zweiten Analyseschritt, die integrative **mikrostrukturelle** Rekonstruktion verstehensförderlicher und -hinderlicher bzw. fachlich (un)produktiver Gesprächspraktiken, wählen wir – auf Basis der makrostrukturellen Beobachtungen – Schlüsselsequenzen aus. Schlüsselstellen für unsere Frage nach dem Zusammenhang von textverstehensbezogenen und diskursiven Aktivitäten sind Sequenzen, in denen globale Zugzwänge enthalten sind und in denen die Deutung des konkreten Textes, die Exemplarität des Vorgehens sowie die Vermittlung des Handlungstyps Interpretieren – auch im Kontrast verschiedener Stunden – besonders deutlich in Erscheinung treten.

Während die Rekonstruktion der makrostrukturellen Gesprächsnavigation den Zusammenhang zwischen Interpretationsschritten, Lenkung und Art des Zugzwangs auf der Ebene des gesamten Stundenverlaufs aufzeigt, legt die Analyse der mikrostrukturellen Navigation für einzelne Schlüsselsequenzen das Zusammenspiel von Lehrer- und Schüleräußerungen und die darin zum Ausdruck kommende Verstehensorientierung und Adaptivität lehrerseitiger Steuerung frei. Dabei werden die auf Prozesse des Textverstehens und den Erwerb des Handlungstyps Interpretieren ausgerichteten Rekonstruktionen mit der interaktional-diskursanalytischen Perspektive verschränkt.

Insgesamt wird somit eine Heuristik zur integrierten Erfassung von Navigationsprozessen im Hinblick auf (diskursive) Praktiken und die Moderation des Textverstehens sowie des Erwerbs des Handlungstyps Interpretieren vorgeschlagen, die wir im vorliegenden Beitrag anhand von Fallanalysen auf ihre Tragfähigkeit prüfen. Perspektivisch kann auf dieser Basis ein systematisches Kodiersystem erarbeitet werden, das auch für Unterrichtsgespräche zu anderen literarischen Gattungen und/oder in anderen Jahrgangsstufen anwendbar ist.

Unserem Vorschlag einer integrativen Analyse legen wir Videographien und deren Transkriptionen zweier Unterrichtsstunden in Jahrgangsstufe 6 zugrunde, in denen der gleiche literarische Text Gegenstand ist: das Gedicht „Zirkuskind“ von Rose Ausländer. Die Lehrkräfte waren gebeten worden, zu diesem und zu zwei weiteren metaphorisch strukturierten Gedichten je eine Unterrichtsstunde mit Unterrichtsgespräch durchzuführen. In beiden hier ausgewählten Fällen stellt die untersuchte Stunde jeweils die einzige dar, in der „Zirkuskind“ besprochen wurde. Beide Lehrkräfte eröffnen die Reihe mit diesem Gedicht.³ Dieser Text kann gerade für Schüler:innen der frühen Sekundarstufe I als herausfordernd gelten, so dass der lehrerseitigen Navigation einige Bedeutung zukommt.

³ Die Lehrpersonen hatten sich bereit erklärt, an einer Studie zum unterrichtlichen Umgang mit poetischer Metaphorik in der Sekundarstufe I (Realschule und Gymnasium) und II mitzuwirken. Das Korpus wurde von Bianca Strutz im Jahr 2014 erstellt. Unterrichtsstunde A ist zentraler Gegenstand des Kapitels „Zugänge schaffen“ im Studienbuch Literaturunterricht (Zabka et al., 2022); dort findet sich auch eine didaktische Analyse des Textes.

Zirkuskind

Ich bin ein Zirkuskind
spiele mit Einfällen
Bälle auf – ab

Ich geh auf dem Seil
über die Arena
der Erde

reite auf einem Flügelpferd
über ein Mohnfeld
wo der Traum
wächst

Werfe dir Traumbälle zu
fang sie auf

Rose Ausländer: Ich höre das Herz des Oleanders. Gedichte 1977–1979. Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag, 1984, S. 260

Der lyrische Sprecher stellt sich als „Zirkuskind“ vor, das mit Einfällen spielt. Diesem Spiel gelten die anschließenden Verse, in denen Vorstellungswelten von Zirkus, Traum und Phantasie eng aufeinander bezogen werden. Das Jonglieren mit Ideen ist anspielungsreich und lässt sich auf die riskante und zugleich freiheitliche Tätigkeit des Dichtens beziehen. Mit der Schlusswendung des Gedichts werden die Leser:innen dezidiert in die Vorstellungswelt hineingeholt und als Mitspielende adressiert.

Da in beiden Stunden das Unterrichtsgespräch eine zentrale Rolle spielt, die Stunden zugleich aber hinsichtlich der Textbearbeitung und Gesprächsnavigation deutliche Unterschiede aufweisen, erscheint eine komparative Bearbeitung zur Exemplifizierung unserer integrativen Heuristik ergiebig.

4 Kontrastive Analysen zweier Unterrichtsstunden (Stunde A und B)

4.1 Makrostrukturelle Gesprächsnavigation

Im Folgenden werden die beiden Stunden zunächst hinsichtlich ihrer Makrostruktur beschrieben: Es wird erstens fokussiert, wie und welche schülerseitigen Facetten des *literarischen Textverstehens und des Interpretierens* durch die Lehrenden angesteuert werden. Zweitens werden die Zugzwänge der Lehrenden für *schülerseitige (diskursive) Aktivitäten* betrachtet, um so das Zusammenspiel dieser beiden Ebenen bestimmen zu können.⁴

Schon auf der Ebene der Oberflächenstruktur zeigen sich deutliche Unterschiede: So ist fast die gesamte Stunde A (eine Gymnasialklasse) durch das Gespräch im Plenum bestimmt, während in der Stunde B (einer Realschulkasse) Einzelarbeitsphasen (Notieren von Assoziationen zu einzelnen Wörtern des Gedichts im Placemat-Verfahren und Notieren von Fragen und Ideen in Gedankenblasen) fast

⁴ Die Transkriptionen beider Stunden mit Angabe der jeweiligen Phasen finden sich neben dem Beitrag auf der Plattform von „Didaktik Deutsch“. Sie wurden in Anlehnung an das Basistranskript GAT 2 transkribiert. Für den Zweck dieses Beitrags wurden Schlüsselsequenzen deutlich präziser transkribiert. Die Zeilenangaben weichen daher von denjenigen der Gesamttranskriptionen ab.

zwei Drittel der Stunde ausmachen. Die damit verknüpften makrostrukturell sehr unterschiedlichen Gesprächsnavigationen werden im Folgenden ausgeführt.

4.1.1 Stunde A literaturdidaktisch betrachtet: schrittweise adaptive Erarbeitung

Wie Tabelle 2 verdeutlicht, schreitet die Erarbeitung des Gedichts von der Aktivierung des Vorwissens zur Elaboration der Textwelt bis zur Deutung fort. Den breitesten Raum nimmt die Elaboration der Textwelt im Sinne des Aufbaus eines Textweltmodells ein. Begleitend stellt die Lehrerin immer wieder einen Zusammenhang zwischen den textbezogenen Handlungen und ihrer Bedeutung für das Interpretieren poetischer Texte her.

In ihrem Eingangsimpuls (Phase I, im Folgenden P I) markiert die Lehrerin zum einen, dass es in den folgenden Stunden um eine besondere Form der Literatur gehen werde („es geht nämlich nochmal um ne besondere art von literatur, (–) ne ganz kleine art von literatur, gedichte“), die für die Schüler:innen noch recht neu ist. Zum anderen fordert sie dazu auf, sich vor der Begegnung mit dem Gedicht mit dem Begriff „Zirkus“ auseinanderzusetzen („heute kommt n gedicht dran; (–) öh:: da: bevor wir uns damit auseinandersetzen, möchte ich ganz gerne, dass ihr mal überlegt was ihr mit diesem begriff hier verbindet“). Das Sammeln der Assoziationen in einer Mindmap an der Tafel (P I) wird dabei mit einer differenzierten und intensiven Begriffsarbeit verbunden, indem die von den Schüler:innen genannten Begriffe hinterfragt („kannst du das erklären, weil das wär jetzt nicht vielleicht das erste, was ich mit äh zirkus verbinden würde“) und strukturiert werden („wie könnte man das so popcorn zuckerwatte unter einen begriff bringen?“). Die gezielte *Aktivierung des Vorwissens* zum Thema „Zirkus“ wird mit Hilfe des Tafelbildes für den weiteren Stundenverlauf gesichert: Der Vergleich zwischen diesen ersten Assoziationen und dem im Text Dargestellten ist in der zweiten Stundenhälfte ein zentrales Moment. Zudem wird durch den Impuls, der vor dem Vortrag des Gedichts gesetzt wird, von der Lehrerin der Zusammenhang zwischen den gerade gesammelten Assoziationen und dem Gedicht von Rose Ausländer von Anfang an gerahmt und explizit gemacht: „es gibt eine (-) dichterin, die hat was geschrieben zirkus, (-) was n bisschen ungewöhnlich ist, aber ihr werdet vieles davon wiedererkennen, und euch trotzdem fragen, hm: hat das jetzt wirklich was mit zirkus zu tun“ (P II). Die Wahrnehmung des Gedichts wird folglich entsprechend gelenkt: „und dann überlegt mal, huch? (–) was kann ich damit anfangen, was hab ich dazu zu sagen“ (P II).

Nach dem Austeiln und Lesen des Gedichts wird seitens der Lehrkraft die Schülerfrage aufgegriffen, ob es sich überhaupt um ein Gedicht handele, da der Text sich ja nicht reime (P III). Dabei markiert die Lehrerin wiederum explizit, welche Betrachtungsebene (*Betrachtung der Textgestaltung und der Form /literarischen Gattung*) nun eingenommen wird: „hm_hm. du redest schon über die form. dann fangen wir halt damit an.“ Während der Diskussion der Frage, ob sich Gedichte immer reimen müssen und ob es weitere Merkmale gibt, an denen man ein Gedicht erkennt, thematisiert die Lehrerin nochmals explizit die Betrachtungsebenen, die jetzt und im nächsten Schritt eingenommen werden sollen („wobei ich gleich wieder zum inhalt komme. den will ich erstmal mit euch besprechen“), und auch der Schritt zur Rekonstruktion des Textweltmodells, der von der Lehrerin in das Bild gefasst wird, dass das, was im Gedicht verdichtet sei, nun „entdichtet“ werde, wird entsprechend markiert: „und dann sind wir beim inhalt“.

Die *Rekonstruktion des Textweltmodells* erfolgt in zwei Schritten: Zunächst wird geklärt, wer spricht (P IV), dann wird Strophe für Strophe besprochen, was das Zirkuskind alles macht, wobei die Ergebnisse beider Schritte an der Tafel festgehalten werden (P V). Im Anschluss daran bezieht sich die Lehrerin auf die Assoziationsphase zurück: „erkennt ihr einiges wieder hier (-) von dem was ihr am anfang so zu

zirkus assoziiert habt?" (P VI), und ermöglicht damit, dass die Schüler:innen zum einen die Kontraste bewusst wahrnehmen, zum anderen über diesen Schritt auch zu einer *Elaboration der Textwelt* und ersten Deutungen kommen. Dieser zweite Schritt ist im Fall des Gedichts notwendig Teil der Rekonstruktion des Textweltmodells, da der spezifischen Verweisstruktur allegorisch-metaphorischer Rede gefolgt werden muss.

Zeit	Phasierung	Lehrerseitig angesteuerte Facetten des Textverständens / der Textwahrnehmung						Lehrerseitig gesetzte Zugzwänge für schülerseitige (diskursive) Aktivitäten			
01:48-07:23	I. Einstieg: Erstellen einer Mindmap zu ‚Zirkus‘										
07:24-09:44	II. Zweifaches Vorlesen des Gedichts u. Sammeln erster Eindrücke										
09:45-15:45	III. Schülerinitiierte Klärung, ob es ein Gedicht ist										3
15:46-17:30	IV. Klärung der Sprechsituation										
17:31-21:22	V. Rekonstruktion des Gedichtinhalts										
21:22-26:02	VI. Vergleich zw. Gedicht u. Zirkus-Assoziationen										7
26:03-28:25	VII. Vorgabe einer These; Aufforderung zur Deutung des Gedichts										8
28:26-30:38	VIII. Erneuter Vergleich zwischen Text- und Realwelt										9
30:38-37:58	IX. Aufforderung zur Deutung der vor-/ und letzten Strophe										10
37:59-39:17	X. Fokussierung einzelner sprachlicher Bilder										
39:18-41:40	XI. Hausaufgabe										12

Tabelle 2: Makrostrukturelle Gesprächsnavigation in Stunde A

Die ersten *Deutungen* der Schüler:innen sind vor allem darauf gerichtet, alles als ein Traumgeschehen zu betrachten (P VII). Diesen ersten Deutungsbewegungen gibt die Lehrerin eine neue Richtung, indem sie einen starken initiiierenden Impuls setzt: „wie könnte man das ganze jetzt sehen, wenn sie [die Dichterin] mit euch spricht und sagt: also DU (---) und ich bin dichterin, ich mach literatur? wenn man das jetzt sehen würde?“ Die Schüler:innen können diesen Deutungsimpuls, der eine poetologische Lesart initiieren soll, aber nur bedingt aufgreifen (s. Schlüsselstelle 1, Kap. 4.2.1.1). Die Lehrerin richtet die Aufmerksamkeit daher nochmals auf die Differenz zwischen der im Text präsentierten Vorstellungswelt und der Realwelt (P IX). Dies führt zu weiteren schülerseitigen *Elaborationen* der Textwelt. Diese Elaborationen werden von der Lehrerin mit der Aufforderung, zunächst die vorletzte, dann die letzte Strophe zu deuten, unterstützt („wie könnte man die letzte, wie könnte man die (.) vorletzte Strophe verstehen?“ (P X)). In dieser Phase werden nun vielfältige Ansätze zu einer poetologischen Lesart geäußert, d. h., die Schüler:innen bewegen sich fast durchgängig auf der Ebene der *Textdeutung* und werden auch darauf hingewiesen, wenn sie die Ebene der übertragenen Deutung verlassen (z. B. „gut okay. das ist dieses du bist sehr genau am text.=ne? und ich war jetzt gerad dabei das so zu übertragen“) (P IX). In einem letzten Schritt fordert die Lehrerin die Schüler:innen auf, einzelne Bilder zu fokussieren: „wo sind denn hier überall BILder mit denen sie arbeitet?“ (P X).

Resümierend lässt sich für diese Stunde festhalten, dass die Lehrerin das Textverstehen schrittweise aufbaut (Vorwissen aktivieren → erste Assoziationen/Beobachtungen → Rekonstruktion des Textweltmodells → Elaboration → Deutung) und sich dabei adaptierend an den Schüleräußerungen orientiert. Sie reduziert fachliche Anforderungen und zieht auch Wiederholungen ein. Zudem macht sie die Verstehensbewegungen für die Schüler:innen immer wieder explizit und bezieht sie auf Handlungen des Interpretierens.

4.1.2 Stunde A interaktional-diskursanalytisch betrachtet: Makrostruktur der lehrerseitig angesteuerten (diskursiven) Aktivitäten

Tabelle 2⁵ zeigt, dass der Verlauf des Unterrichtsgesprächs sowohl lokale als auch globale Zugzwänge aufweist, wobei sich lokal und global organisierte Praktiken in zeitlicher Hinsicht ungefähr die Waage halten. Bezüglich der Sequenzierung der (diskursiven) Aktivitäten wird deutlich, dass sich lokale und globale Zugzwänge abwechseln und fachlich-funktional ausgerichtet sind.

Bei den globalen Zugzwängen überwiegen solche, die in das *Argumentieren* steuern, dem für das *Deuteten* eine besondere Funktionalität zukommt (Heller, 2021a, 2021b; Zabka, 2015).

- (i) Sie greifen schülerseitige Fragen auf („Gedicht ja/nein?“) und machen diese zum Gegenstand der gemeinsamen Diskussion.
- (ii) Sie initiieren Phasen schülerseitigen Deutens, entweder bezogen auf das gesamte Gedicht oder einzelne Strophen. Dies erfolgt verstärkt in der zweiten Stundenhälfte (ab Minute 21:22), nachdem Assoziationen gesammelt und der Aufbau eines Textweltmodells unterstützt worden ist.

⁵ Die Ziffern in den grauen Kästen bilden die Reihenfolge ab, in der die (diskursiven) Aktivitäten bzw. Zugzwänge in der Stunde aufeinanderfolgen. Für die textverstehensbezogenen Prozesse (linker Tabellenteil) lässt sich nicht in gleicher Weise eine Abfolgestruktur angeben, weil sich einzelne Gesprächsaktivitäten u. U. auf mehrere textverstehens- bzw. interpretationsbezogene Handlungen beziehen.

Lokalen Zugzwängen kommen unterschiedliche *dienende Funktionen* zu:

- (i) Sie können den Auftakt für komplexere argumentative Anforderungen bilden (z. B. Assoziationen zu ‚Zirkus‘ als Vorbereitung des Formulierens von Ersteindrücken; Identifizieren des lyrischen Sprechers und Benennen von im Gedicht dargestellten Handlungen als Vorbereitung für das Entwickeln und Begründen übertragener Bedeutungen).
- (ii) Erweisen sich globale Zugzwänge zum Deuten als zu anspruchsvoll, erfolgt eine Reduktion der Anforderung mittels lokaler Zugzwänge, um zunächst die notwendigen fachlichen Voraussetzungen für die Bearbeitung der komplexeren Anforderung zu schaffen (z. B. Hinweise auf „Phantasiewelt“ erkennen, nachdem Deutungsversuche zunächst fehlgeschlagen sind). Dabei ermöglichen die lokalen Zugzwänge eine engere Steuerung der Aufmerksamkeit. Auffallend ist, dass nach solchen lokal organisierten Phasen eine Wiederaufnahme der komplexeren Aktivität des Deutens erfolgt.
- (iii) Lokale Zugzwänge werden außerdem eingesetzt, um komplexe Aktivitäten wie argumentatives Deuten zu vertiefen, indem sie eine Rückbindung an den Text einfordern (z. B. „Wo sind Bilder im Gedicht?“).

4.1.3 Stunde B literaturdidaktisch betrachtet: Assoziieren und Sammeln

Während für Stunde A rekonstruiert werden konnte, dass die Gesprächsnavigation auf die systematische Errichtung eines Textweltmodells inklusive Deutung des Gedichts ausgerichtet und entsprechend phasiert ist, weist die Stunde B keine entsprechende Struktur auf (Tabelle 3). Die ersten beiden Phasen der Stunde dienen aber auch hier dem *Aufbau von Vorstellungen* und der *Aktivierung von Vorwissen*, allerdings ohne das Gedicht bereits anzusprechen und eine Verbindung mit dessen Bearbeitung herzustellen: Die Lehrerin leitet eine Traumreise an, für die sie auf eine durch das Gedicht potenziell nahegelegte Vorstellung („ich geh auf dem Seil über die Arena der Erde“) zurückgreift: „...und dann fängst du so langsam an (--) zu schlafen. (5.0) und plötzlich wachst du auf, und (--) bist gar nicht mehr in deinem Bett, (--) ((einige SuS heben den Kopf)) sondern (--) du liegst auf einer Wolke. (2.5) und guckst dir mal die Erde von oben an“ (P I).

Nach einer deutlichen Pause (19.5 sec.) fordert die Lehrerin auf, einen Stift zu nehmen, und leitet eine Phase des Notierens von Einfällen ein (P II): Auf dem Boden liegen Plakate mit einzelnen Wörtern des Gedichts, zu denen die Schüler:innen nun Stichworte notieren sollen: „man kann zum Beispiel Adjektive schreiben. (1.5) Wie etwas ist. (2.0) man kann Verben aufschreiben. (2.0) was (-) eigentlich gemacht wird, und was passiert. (1.5) oder auch andere Nomen, die einem dazu einfallen. (2.0) alles (-) was einem in den Kopf kommt.“

Die sich anschließende Textbegegnung erfolgt in zwei Schritten. Dabei unterbleiben Ankündigungen oder Einordnungen: Die Schüler:innen erhalten den Text auf einem kleinen Zettel („eins nehmen und weitergeben“ (P III)) und lesen ihn ein- bis zweimal still. Anschließend trägt die Lehrerin das Gedicht vor. Beide Schritte werden nicht durch Ankündigungen, Einordnungen oder spezifische Impulse der Lehrkraft gerahmt.⁶ Nach einer Pause initiiert Thomas Überlegungen zur Gattung und leitet so *Betrachtungen zur Form* ein: „<<leise sprechend> ist das ein Gedicht?>“ (P IV).

⁶ Aus diesem Grund ist in Tabelle 3 für Phase III dieser Stunde auch keine von der Lehrperson angesteuerte Facette des Textverständens markiert.

Anschließend leitet die Lehrerin zur *Entwicklung von Beobachtungen und Fragen zum Gedicht* über, die als Einträge in „Gedankenblasen“ erfolgen sollen. Vor deren Formulierung sollen die Wörter aus dem Gedicht, zu denen bereits auf den Plakaten gearbeitet worden waren, unterstrichen werden. Während dieser Arbeit verteilt die Lehrerin die Lyrikleporelos der Schüler:innen: Die Schüler:innen sollen ihre Gedichte und Gedankenblasen einkleben, was teilweise während der Schreibphase erfolgt.

Die bisher betrachteten Impulse sind nicht auf die Elaboration des Textverständens gerichtet und stützen auch nicht den Aufbau eines Textweltmodells. Markant ist die Ausrichtung auf kurze Beiträge der Schüler:innen und die Betonung des Einzelworts (bzw. der Wortart) als Antwortoption.

Im Stuhlkreis erfolgt nun eine Sammlung der Fragen: „ihr habt euch jetzt ganz verschiedene gedanken gemacht, (2.5) u:nd (-) gibt es irgendwelche FRAgen die ihr habt?“ (P VI).

Anschließend kündigt die Lehrerin eine gemeinsame Suche nach Antworten an: „okay ihr habt ganz viele (-) fragen gestellt, und vielleicht finden wir auch auf die eine oder andere frage (--) eine antwort. (2.0) wer von euch hat schon mal eine mohnblume gesehen?“ (P VII).

Im Folgenden werden *Fragen* gestellt, die sich vorwiegend auf einzelne Wörter aus dem Gedicht beziehen, ohne den Bezug zum Textkontext herzustellen. Einzelne Schüler:innen nehmen eine Elaboration der Textwelt vor und bringen interpretative Ansätze ein. Anschließend fordert die Lehrerin dazu auf, das Gedicht noch einmal laut zu lesen, was ein Schüler übernimmt. Eine durch allgemeine Sinnzuweisungen, nicht i. e. S. textbezogene *Deutungen* bestimmte Auseinandersetzung mit der früheren Frage des Schülers Nico, was der Text lehren solle, schließt sich an (P VIII). Die Stunde schließt mit Überlegungen dazu, was die Schüler:innen neu über Gedichte gelernt haben, woraufhin u. a. Überlegungen zur Form, zum Bezug zur Welt und zur Bedeutung von Phantasie geäußert werden (P IX).

Zwar wird in dieser Stunde nicht am Aufbau eines Textweltmodells gearbeitet, aber auch in ihr werden Praktiken des Umgangs mit Gedichten ausgezeichnet und als angemessen markiert. Dies gilt insbesondere für das Stellen von Fragen zur Bedeutung einzelner Wörter und die Entwicklung von Ideen. Darüber hinaus wird nahegelegt, dass gerade die Frage nach einer Botschaft des Textes Bedeutung hat.

4.1.4 Stunde B interaktional-diskursanalytisch betrachtet: Makrostruktur der lehrerseitig angesteuerten diskursiven Aktivitäten

Fast drei Viertel der Stunde entfallen auf Aktivitäten, in denen die Schüler:innen zuhören, lesen oder etwas aufschreiben, wohingegen das unterrichtsöffentliche Gespräch – bis auf eine kurze Ausnahme (P IV) – auf die letzten zehn Minuten beschränkt ist (Tabelle 3). In den überwiegenden ‚Stillarbeitsphasen‘ werden schülerseitige Fragen, die Argumentations- oder Erklärpotenzial mit sich bringen, auf später verschoben (P V) oder im Rahmen lokaler Frage-Antwort-Sequenzen ohne weitere Vertiefung abgehandelt (P IV). Die Phase des eigentlichen Unterrichtsgesprächs (P VII–P IX) wird ein- und ausleitend jeweils von lokalen Zugzwängen gerahmt. Diese übernehmen unterrichtsmethodische und gesprächsstrukturierende Funktionen, insofern sie schülerseitige Fragen zum Gedicht (P VI) sowie abschließende Statements zu den schülerseitigen Lerneinsichten sammeln („was nimmst du heute NEUes mit über gedichte?“, P IX), die jeweils Anfang und Ende der Textbesprechung markieren. Globale Zugzwänge treten im Vergleich zur Stunde A nicht nur selten auf, sondern sie:

- (i) sparen die für die Verständigung über Verstehen bzw. Deutungen zentralen diskursiven Gattungen Erklären und Argumentieren gänzlich aus,

- (ii) sind unspezifisch, d. h. weder festgelegt in der Gattung noch thematisch spezifisch fokussiert (P VII, 9; P VIII) (z. B. „Wer hat eine Idee dazu?“),
- (iii) oder auf das Beschreiben (P VII, 8) von Phänomenen in loser Anbindung an die Textwelt und ohne Rückbindung an den Kotext gerichtet.

Insgesamt wird durch die (wenigen) globalen Zugzwänge der Lehrerin ein mit Blick auf thematische Fokussierungen und diskursive Praktiken unspezifischer Gesprächsraum eröffnet, der das Einholen schülerseitiger Ideen und Wahrnehmungen zentral setzt. Da diese nicht weitergeführt werden, bleiben sie isoliert. Ein fachlich getriebenes und verstehensorientiertes Ineinandergreifen lokaler und globaler Zugzwänge im Rahmen der gemeinsamen Textarbeit findet sich nicht; lokale und globale Zugzwänge markieren jeweils unterschiedliche Subphasen des Unterrichtsgesprächs, die weitgehend unverbunden nebeneinanderstehen.

4.1.5 Zwischenfazit 1: makrostrukturelle Gesprächsnavigation in Stunde A und B

Die Rekonstruktion der Makrostruktur mit Blick auf die Textverständensprozesse und die Vermittlung des Handlungstyps Interpretieren einerseits und die Verknüpfung lokaler und globaler Zugzwänge andererseits verdeutlicht, dass bei Stunde A im Unterschied zu Stunde B die Progression der fachlichen Erarbeitung in funktionaler Beziehung zur Art der Zugzwänge steht: Der schrittweisen Erarbeitung eines Textweltmodells entsprechen lokale Zugzwänge, größere Deutungszusammenhänge werden durch globale Zugzwänge eröffnet. Allerdings folgen nicht einfach globale Zugzwänge auf lokale, vielmehr haben die lokalen Zugzwänge gerade im Hinblick auf das adaptive Handeln der Lehrperson große Bedeutung. Sie können die Grundlage für größere Äußerungseinheiten legen, innerhalb derer die Schüler:innen Deutungen formulieren. Der Wechsel ist harmonisch. Für den Erwerb des Handlungstyps Interpretieren sind darüber hinaus die metadiskursiven Beiträge der Lehrperson von Bedeutung, die das Setzen von Zugzwängen rahmen. Die integrative Betrachtung erlaubt daher die Qualifizierung der Zugzwänge bzw. diskursiven Praktiken im Hinblick auf ihren funktionalen Beitrag zum fachlichen Lernen.

Zeit	Phasierung	Lehrerseitig angesteuerte Facetten des Textverstehens / der Textwahrnehmung		Lehrerseitig gesetzte Zugzwänge für schülerseitige (diskursive) Aktivitäten	
		(Vorwissensbasierte) Elaboration der Textwelt	Konstruktion des Textweltmodells	Thematisch u. gattungsbezogen unspezif. Zugzwang	Globaler Zugzwang zum Argumentieren
02:40-05:44	I. Traumreise			Deutung/ Interpretation	Globaler Zugzwang zum Erklären
05:44-15:13	II. Assoziationen zu den Wörtern des Gedichts				Globaler Zugzwang zum Beschreiben
15:13-17:40	III. Lesen und Vortrag des Gedichts				Lokaler Zugzwang zum Benennen einzelner Elemente
17:40-18:11	IV. Schülerinitiierte Klärung der Form			1	Sonstige Aktivitäten (kein Unterrichtsgepräch)
18:11-33:24	V. Notieren von Gedanken bzw. Fragen zum Gedicht			2	
33:24-35:40	VI. Sammeln der Fragen			3	
35:40-39:00	VII. Austausch über die Bedeutung von <i>Mohnblume</i> und <i>Traumbälle</i>			4	
39:00-41:14	VIII. Nochmaliges Lesen und Austausch über die „Lehre“			5	
41:14-43:38	IX. Was haben wir heute über Gedichte gelernt?			6	
	Vorwissen aktivieren			7	
				8	
				9	
				10	

Tabelle 3: Makrostrukturelle Gesprächsnavigation in Stunde B

Entsprechende Zusammenhänge lassen sich für Stunde B nicht ausmachen: Hier entsprechen die Leerstellen im Bereich der Erarbeitung des Textverständens und der Vermittlung einer Praxis des Interpretierens der fehlenden Spezifität der Zugzwänge. Weder die lokalen noch die globalen Zugzwänge lassen sich produktiv zu etwaigen diskursiven Praktiken auf Schülerseite in Bezug setzen. Aufgrund ihrer fehlenden Spezifität lassen sich die vereinzelt auftretenden globalen Zugzwänge nicht als Indikator für fachliche Lerngelegenheiten verstehen.

4.2 Integrative Analyse der mikrostrukturellen Gesprächsnavigation

Die folgende integrative Analyse wendet sich Sequenzen zu, die in Bezug auf die Verzahnung des hier gewählten literaturdidaktischen Fokus (Rekonstruktion des Textweltmodells und Vermittlung des Handlungstyps Interpretieren) mit der diskursorientierten Perspektive besonders ergiebig erscheinen. Es werden aus jeder Stunde zwei Schlüsselstellen betrachtet. Ziel ist es dabei, die Spezifität der in unterschiedlichem Maß adaptiven Gesprächsnavigation im fachlichen Lernen exemplarisch herauszuarbeiten und unseren Vorschlag einer integrativen Heuristik genauer zu konturieren.

4.2.1 Stunde A, Schlüsselstelle 1

Die Schlüsselstelle ist Phase VII der Stunde A entnommen: Die Lehrerin gibt eine These vor, die die Schüler:innen zur Deutung heranziehen sollen. Dabei müssen sowohl Deutungsoperationen als auch präzise Elaborationen der Textwelt erfolgen. Unter dem Gesichtspunkt diskursiver Anforderungen müssen Argumentationen entwickelt werden.

212 LEH (--) oKA:Y.
213 JA gut.
214 also zirkus ist sozusagen die ausgangsIDEE und dann wird
 irgendwie was davon WEIter entwickelt=ne? (--)
215 stellt euch mal VOR (-) dass dieses ich (---) äh (-) rose
 ausländer ist.
216 ((zeigt zur tafel))
217 die mit euch SPRICHT.
218 das kann man MAchen. (--)
219 und zwar ist sie DICHterin, (1.5)
221 wie könnte man das ganze jetzt SEHen,
222 wenn sie mit euch SPRICHT und sagt:
223 also DU (---) und ich bin dichterin,
224 ich mach literaTUR,
225 wenn man DAS jetzt sehen würde.
226 <<vorlesend> ich bin ein ZIRkuskind.
227 spiele mit EINFällen.
228 bälle AUF ab.
229 ich geh auf dem SEIL über die arena der erde.
230 reite auf einem FLÜgelpferd über ein mohnfeld,
231 wo der TRAUM wächst.
232 werfe dir TRAUMbälle zu.
233 FANG sie auf.>
234 überLEGT mal,
235 wie man_s DANN (.) sehen könnte. (3.5)
236 ((schließt die tür))
237 dieses ZIRkuskind.
238 mit einem mal verändert sich nämlich die beDEUTung.
239 und jetzt müsst ihr anfangen zu DEUten. (---)
240 KR=krisTIne.
241 ((zeigt auf Kristine))
242 KRI weil vielleicht auch was sie als dichterin so MACHT.

243 LEH ja was MACHT sie denn als dichterin?
 244 <<vorlesend> spiele mit EINfällen,
 245 mit BÄLlen.>
 246 KRI wie wie sie das so:o SCHREIBT.
 247 LEH oKAY.
 248 sammeln wir mal weiter wie man das DEUten könnte. (---)
 249 LAra.
 250 LAR also äm sie hat verschiedene EINfälle und (.) spielt damit
 halt so.
 251 also (--) sie (--) kombiNIERT die (--) (ballxxx?).
 252 LEH sie jongliert mit den einfällen und den BÄLlen=ne?
 253 ((ahmt jonglieren nach))
 254 oKAY,
 255 machen wir mal WEIter. (--)
 256 jetzt kommen diese ganzen SACHen, (--)
 257 die bekommen dann ne andere beDEUtung.
 258 die sind nicht mehr ganz konkret zu DEUten,
 259 sondern die muss man überTRAGen. (--)
 260 wie BILder muss man die sehen. (1.5)
 261 Mila?
 262 MIL ähm man muss sich das einfach nur anders DENken find ich.
 263 LEH ja.
 264 aber was=wie willst es dann wie willst es dann verSTEHen,
 265 wenn das vielleicht (--) so sie beSCHREIBT so was ihre (.) was
 sie MACHT als dichterin.
 266 ihr habt schon ANgefangen.
 267 gehen wir mal in die ZWEITE strophe.
 268 <<vorlesend> ich gehe auf dem seil über die aREna der erde.>
 269 ((-- stellt euch mal das BILD vor. (---)
 270 wie kann man das so DEUten? (---)
 271 was macht sie als DICHterin? (7.5)
 272 jemand der oben auf dem SEIL ist über die erde geht, (3.5)
 273 TAmara?

(Auslassung 18 Sek.: zwei SuS äußern noch unspezifische Annahmen zum Dichten, eine Schülerin gibt zu bedenken, es könne sich wirklich um ein Zirkuskind handeln))

274 LEH gUT.
 275 oKAY.
 276 aber sie ist in ner sch=VORstellwelt
 277 woran merkt man dass sie (.) dass es um VORstellungen geht?
 (2.5)
 278 guckt mal in den TEXT.
 279 da steht ja eigentlich alles DRIN.
 280 DENnis.
 281 ((zeigt auf Dennis))
 282 DEN ja weil (--) ich finde da (.) das ist so (-) in der
 fantasiewelt weil (.) da auch FLÜgelpferde si:nd.
 283 LEH GUT.
 284 SEHR schön.
 285 wo ist NOCH so_n hinweis drauf,
 286 dass wir in einer fantaSIEwelt sind?
 287 Emil.
 288 ((zeigt auf emil))
 289 EMI TRAUMbälle.
 290 LEH ja natTÜRlich.
 291 und wo NOCH?
 292 so begriffe die es gar nicht wirklich GIBT. (2.5)
 293 benNO?

Betrachtet man die erste Schlüsselstelle nun integriert unter den Gesichtspunkten der Moderation literarischer Textverstehensprozesse und der Einführung in den Handlungstyp Interpretieren einerseits und der sprachlich-diskursiven Anforderungen andererseits, kann das Wechselseitverhältnis von literarischen Leselernprozessen und diskursiven Praktiken und Anforderungen aufgehellt werden.

Zu Beginn der Erarbeitungsphase setzt die Lehrerin einen globalen Zugzwang zum Argumentieren, in den sie eine Interpretationsanleitung einbettet. Sie fordert die Schüler:innen zunächst zur Einnahme einer spezifischen Perspektive auf das Gedicht auf (Z. 215: „stellt euch mal VOR (-) dass dieses ich (---) äh (-) rose ausländer ist“) und lädt dann – markiert durch eine Wie-Frage mit einem Wahrnehmungsverb und den Konjunktiv (Z. 221: „wie könnte man das ganze jetzt SEHEN“; Z. 234/34: „überLEGT mal, wie man_s DANN (.) sehen könnte“) – zum Entwickeln unterschiedlicher und somit zu begründender Deutungshypothesen ein. Die Erfüllung der diskursiven Erwartung erfordert von den Schüler:innen somit ein argumentatives Äußerungspaket, in dem eine Deutung formuliert, explizierend paraphrasiert und ggf. im Hinblick auf ihre Schlüssigkeit oder Passung beurteilt wird (vgl. Heller, 2021a, S. 328).

Der globale Zugzwang fordert zugleich eine für den Handlungstyp Interpretieren poetischer Metaphorik zentrale Operation ein. Er ist auf eine „Richtungsänderung der Kohärenzbildung“ (Zymner, 2003, S. 143) gerichtet, die für die Interpretation von Metaphorik zwingend ist. Dabei nimmt die Lehrerin die „ausgangsDEE“ des Zirkus (Z. 214) wieder auf, die sie zu Stundenbeginn bereits als spannungsvolle Vorstellungsfolie für das Gedicht etabliert hatte. Zugleich bietet sie eine Deutungsmöglichkeit für die komplexe Beziehung von bildspendendem Bereich (Zirkus, Spiel, Traum, Fantasie) und bildempfangendem Bereich, der über die explizite Textinformation hinaus erschlossen werden muss (Pieper & Strutz, 2018). Die Lehrerin fordert dazu auf, das „Ich“ auf die Dichterin Rose Ausländer zu beziehen und sich vorzustellen, dass diese die Schüler:innen adressiert.

Die anspruchsvolle diskursive Anforderung wird so mit Hinweisen darauf verbunden, wie die Praxis des Deutens bewerkstelligt werden kann. Diese Hinweise sind zugleich auf diejenigen Operationen gerichtet, die für die Bearbeitung des Interpretationsproblems zentral sind. Die Lehrerin animiert zudem die Stimme des lyrischen Sprechers (Z. 223–24). Die Aufforderung erscheint sowohl auf die mentale Vorstellungsbildung gerichtet als auch darauf, dass die Schüler:innen die übertragene Bedeutung nun vor dem Hintergrund der aktivierten Vorstellungen bzw. aus dieser Perspektive formulieren können. Fokussiert werden im Sinne der Richtungsänderung der Kohärenzbildung die Differenzwahrnehmung und der Neuigkeitswert: „wie mans dann sehen könnte“ (Z. 235), „mit einmal verändert sich nämlich die Bedeutung“ (Z. 238). Der globale Zugzwang wird mit einer Explikation der diskursiven Erwartung abgeschlossen, die den Interpretationsprozess (und nicht das Ergebnis) betont: „und jetzt müsst ihr anfangen zu DEUten“ (Z. 239).

Trotz der eingebetteten Interpretationsanleitung gelingt es den Schüler:innen allerdings zunächst nicht, die diskursive Erwartung einzulösen: Kristine behandelt den Zugzwang unter gesprächsstrukturellen Gesichtspunkten lokal, d. h., sie liefert eine satzförmige Antwort und bietet einen unspezifischen Deutungsansatz (Z. 242; 246); auch Lara formuliert weder eine Deutung noch eine Begründung, sondern paraphrasiert einen Teil des Gedichts („spielle mit Einfällen/Bälle auf – ab“ – Z. 250: „sie hat verschiedene EINFÄLLE und (.) spielt damit“). Mila schließlich reformuliert die Interpretationsanleitung der Lehrerin. Letztere hält die diskursive Anforderung zum Argumentieren zunächst aufrecht (Z. 248, 255), gibt eine nochmalige Interpretationsanleitung (Z. 258–260) und reduziert dann die Anforderungen. Dafür setzt sie einen lokalen Zugzwang ein: Im ersten Schritt beschränkt sie den Zugzwang auf eine konkrete Textstelle (Z. 268; 272).

Erst die Reduktion der Deutungsanforderung mittels eines globalen Zugzwangs zum Erklären führt dann aber in weiterführende Schülerantworten: Mit der Frage „woran merkt man, dass sie (...) dass es um Vorstellungen geht?“ (Z. 277) wird die Differenz zu einer realistischen Darstellung fokussiert. Dieser reduzierten diskursiven Anforderung, die den Raum für schülerseitige Elaborationen eröffnet, können Dennis und Emil entsprechen (Z. 282–289), womit allerdings der fachliche Anspruch noch nicht eingelöst ist (s. Fortsetzung in Schlüsselstelle 1.2).

4.2.2 Stunde A, Schlüsselstelle 2

Schlüsselstelle 1.2 (Teil der Phase IX) verlangt erneut anspruchsvolle Deutungsoperationen im Modus der Argumentation. Sie ist überdies aufschlussreich in Bezug auf das präzise Rückmeldeverhalten der Lehrerin, die die Beiträge in die Erarbeitung einordnet und im Hinblick auf die fachliche Erwartung perspektiviert.

```

294 LEH [wie kommt man DIE,
295      ich MACH mal wieder auf.
296      wie könnte man die LETzte,]
297      wie könnte man die (.) vorletzte strophe verSTEHEN?
298      ((öffnet Fenster))
299      <<vorlesend> reite auf einem FLÜgelfeld,
300      über ein MOHNfeld,
301      wo der TRAUM wächst?> (--)
302      ich (-) das ZIRkuskind,
303      der dichter oder DIE dichterin. (4.5)
304      ((öffnet Tür))
305      freya=MILA?
306 MIL also ich stell mir das halt SO vor,
307      dass dann halt dieses PEgasuspferd kommt,
308      und dann äm dieses feld SIEHT,
309      und dann die BÄLle hochwirft,
310      und dann sagt sie so fang sie AUF. (---)
311      und dann ähm geht sie halt auf_s PEgasuspferd,
312      und die reiten halt oder fliegen dann halt so (-) über das
MOHNfeld.
313 LEH ja dann bist du aber sehr nah am TEXT.
314      dann nimmst du das alles ganz realIstisch.
315      ihr habt aber schon geSAGT,
316      dass das was mit fantaSIE zu tun hat.
317      das sind lauter BIlder,
318      sie äh (.) die sie entWIRFT. (--)
319      wenn ihr das jetzt mal seht als ein DICHter,
320      der sagt was (.) er so MACHT,
321      was seine AUFgaben sind. (--)
322      <<vorlesend> reite auf einem FLÜgelfeld,
323      über ein MOHNfeld,
324      wo der TRAUM wächst.
325      werfe dir TRAUMBälle zu.> (--)
326      was macht der DICHter oder die dichterin? (--)
327      taMARA.
328 TAM also vielleicht (-) ä:m (---) sozuSAGen dass das gemeint ist,
329      mit diesen BÄLlen,
330      dass er (-) die halt irgendwo FALlen lässt,
331      guckt wo die AUFkommen,
332      und dann sozusagen da ähm sich die punkte RAUssucht.
333 LEH oKAY.
334      dann bist du so bälle die einmal so klack wie praktisch so auf
den BOden (--) fallen,
335      dann guckt sie so was ist da LOS?
```

336 und daraus macht sie vielleicht geschichten oder ER? (--)
337 das lyrische ICH?
338 guSTAV?
339 GUS ich find das hört sich irgendwie SO an,
340 als würde (-) äh (--) das ICH erzählen (-) wie die (.) das
gedicht jetzt schreibt oder so.
341 LEH ja:.
342 GUS wie so der ABlauf ist.
343 LEH SEHR schön.
344 wie wär denn dann der ablauf GUSTav?
345 GUS ja also zuerst äm (--) ha::t man halt EINfälle,
346 LEH ja:.
347 GUS und dann probiert man da so_n bisschen RUM.
348 dann tastet man sich irgendwie (-) weiter VOR, (1.5)
349 dann ist man im SCHAFFensrausch,
350 LEH oKAY.
351 GUS und dann: (--) verKAUFT man das.
352 LEH oKAY.
353 das verKAUFen weiß ich nicht.
354 <<vorlesend> werfe dir traumbälle zu> meinst du das ist n
verKAUF? (---)
355 <<vorlesend> fang sie AUF.>
356 meinst du da (.) das heißt äh gib mir dein GELD? (2.5)

Die Lehrerin hebt die fachliche und diskursive Anforderung wieder an, indem sie den Deutungsauftrag wieder aufgreift, nun aber begrenzt auf eine konkrete Textpassage: „wie könnte man die (.) vorletzte Strophe verSTEHEN?“ (Z. 297). Verbunden mit dem globalen Zugzwang ist die Aktualisierung des bereits eingebrachten Deutungsangebots durch Rezitation der Strophe (wobei sie sich bei Flügelpferd offensichtlich verspricht) und In-Beziehung-Setzung von Zirkuskind und Dichterin: „ich (-) das ZIRkus-kind, der dichter oder DIE dichterin“.

Damit öffnet die Lehrerin das Gespräch für Elaborationen, fordert aber konsequent deren Weiterführung im Sinne einer Deutung ein. Das Beschreiben der eigenen Vorstellung (Z. 306–312) entspricht der erwarteten Praktik nicht, wie die Lehrerin deutlich durch eine Zurückweisung (Z. 313–314) und fokussierte Wiedereinsetzung des globalen Zugzwangs (Z. 319–326) markiert. Diesen stützt sie, indem sie auf einen gemeinsam erarbeiteten Deutungsfortschritt verweist („ihr habt aber schon gesagt, dass das was mit fantasie zu tun hat“, Z. 315–316). Tamaras Antwort nimmt den poetologischen Bezug nicht explizit auf, sondern elaboriert eher auf der Ebene der Textwelt. Die Lehrerin führt diese Elaboration zunächst fort („so bälle die einmal so klack wie praktisch so auf den BOden (--) fallen“, Z. 334), nimmt dann aber eine Übertragung vor („und daraus macht sie vielleicht geschichten oder ER?“, Z. 336) und gibt so ein Beispiel für die angestrebte Deutungsbewegung.

Auf die Elaborierungsfrage hin (Z. 344) wird Gustavs zunächst kondensiert (Heller, 2021) formulierte Deutungshypothese genauer entfaltet: Indem er Bezüge zwischen Bildern im Gedicht und typischen Handlungen des Dichtens herstellt, plausibilisiert er in einem klar argumentativ markierten Äußerungspaket seine Deutung. Diese wird einerseits gewürdigt, andererseits aber auch kritisch perspektiviert: Die Lehrerin fordert Gustav dezidiert zum Nachweis seiner Überlegungen am Text auf, indem sie die Annahme des Verkaufens als fraglich markiert und mit der Zitation einer Textstelle hinterfragt (Z. 353–356).

Charakteristisch ist für die gesamte Sequenz die Kombination der Aufforderung zur Deutung im Hinblick auf die Aktivität einer Dichterin/eines Dichters mit dem Einspielen von Textzitaten, so dass die Beziehung zwischen Deutungshypothese und Textgrundlage konsequenter, wenn auch impliziter Teil der Impulsgebung ist. Entsprechend integrierende Antworten bleiben schülerseitig aus. Dies gilt auch

für Gustav und Dennis, die ihre metaphorischen Deutungsversuche nicht explizit an die Textgrundlage binden, was sich auch darin zeigt, dass sie die lehrerseitig genutzten Formulierungsressourcen („deuten“, „zu deuten anfangen“, „übertragen“) nicht in ihren eigenen Beiträgen aufgreifen. Vieles deutet daher darauf hin, dass der Handlungstyp des Interpretierens poetischer Metaphorik hier erst ansatzweise erkundet wird. Diese Erkundung wird durch ein spezifisches Finetuning (Bruner, 1983) der Lehrerin gestützt: Die hohen fachlich-diskursiven Anforderungen, die insbesondere in den globalen Zugzwängen sichtbar werden, werden adaptiv reduziert und präzisiert. Dabei werden die Antworten der Schüler:innen aufgegriffen und durch präzise textgeleitete Hinweise perspektiviert, die eine Grundlage für die Weiterarbeit bieten.

4.2.3 Stunde B, Schlüsselstelle 1

Die beiden folgenden Schlüsselstellen sind in den Phasen VII und VIII der Stunde B zu verorten (s. Tabelle).

Nachdem die Lehrerin die Fragen der Schüler:innen an das Gedicht im Rahmen einer Meldekette gesammelt hat (P VI), erfolgt nun eine Auseinandersetzung mit den einzelnen Fragen. Es handelt sich um die einzige Phase, in der ansatzweise textdeutungsbezogene Äußerungen getätigt werden. Zudem wird nur in dieser Sequenz ein globaler Zugzwang (nämlich zum Beschreiben) gesetzt.

```

198 LEH (3.0)
199 okay, =ihr habt GANZ vie:le (-) !FRA!gen gestellt,
200 und vielleicht finden wir auch auf die eine oder andere
frage (--) eine ANTwort.
201 (2.0)
202 WER von euch hat schon mal eine !MOHN!blu:me gesehen;
203 SUS ((einige SuS melden sich))
204 OSK wa:s?
205 LEH wer kann mal beSCHREIben wie so eine !MOHN!blume AUSSieht; (--)
206 <<zu Marie, die sich meldet> MARie.>
207 MAR ähm also bei the bodyshop hatten sie mal so eine lotio:N;
208 da war so_n (--) so_ne SCHWARze verpackung,
209 (.) da war so_ne rote BLUME mit,
210 (---) SCHWARzen punkten irgendwie [drauf.]
211 LEH [hm hm.]
212 (2.0)
213 geNAU:.
214 das sind ähm (--) die (.) BLUMen,
215 ((formt mit den Händen eine Blume)) die so rot AUSsehen;
216 n (.) BISschen so wie ne !TUL!pe,
217 aber die haben so ganz FEINE blätte:r,
218 und die ähm wenn man die PFLÜCKT,
219 (--) dann lassen die !GANZ! schnell ihre BLÄTter fallen.
220 und ein !MOHN!feld hh° is (-) quasi ein FE:LD,
221 und kein SONnenblumenfeld,
222 sondern ein MOHNfeld;
223 wo nur MOHNblumen (.) blühen.
224 (--) das ist ein !MOHN!feld.
225 CLI <<p> und was ist jetzt ne MOHNblume.>
226 LEH <<flüsternd> oka:y.>
227 eine rote BLUME.

```

Festzuhalten ist zunächst, dass die Beantwortung der Fragen nicht weiter durch die Lehrerin gerahmt (z. B. durch den Bezug auf zuvor Erarbeitetes oder durch das Markieren von notwendigen Textverstehensoperationen) und damit gestützt wird. Es wird zudem nur die Möglichkeit, aber nicht die Garantie

der Auflösung des Fraglichen im Gespräch markiert („vielleicht finden wir“). Die erste Frage stellt die Lehrerin dabei modellierend selbst in den Raum, wobei sie nicht direkt die Schülerfrage aus der vorherigen Sequenz („Was ist ein Mohnfeld?“) aufgreift, sondern durch eine ‚Vorladungsfrage‘ (Morek, 2012) nach persönlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen der Schüler:innen („Wer ... hat schon mal eine Mohnblume gesehen?“) einen globalen Zugzwang zum Beschreiben setzt („wer kann mal be-SCHREIBen wie so eine !MOHN!blume aussieht“, Z. 202–205). Der Bezug zu dem im Gedicht verwendeten Ausdruck („Mohnfeld‘) wie auch zu dessen Kontext wird somit suspendiert. Die Frage adressiert die Denotatebene und nimmt durch die Verengung des Referenzbereichs (Feld → einzelne Blume) zudem eine Vergegenständlichung vor. An die Schüler:innen wird damit die diskursive Anforderung etabliert, unter Rückgriff auf ihr lebensweltliches Erfahrungs- und Anschauungswissen die äußere Gestalt einer Mohnblume zu charakterisieren, und eben nicht die Aufforderung, mit Blick auf den Text die Bedeutung des Wortes „Mohnfeld“ auszuloten.

Anstelle der geforderten Beschreibung produziert Marie ein narratives Äußerungspaket (Z. 207–210): Sie berichtet, wie sie einmal in einem Kosmetikgeschäft eine Verpackung mit einer „rote[n] BLUme mit (...) SCHWARzen punkten irgendwie drauf“ gesehen hat. Seitens der Lehrerin wird nicht markiert, dass dieses schülerseitige Äußerungspaket unter Gattungs- und Inhaltsgesichtspunkten nur bedingt passend ist. Vielmehr behandelt die Lehrerin das Gesagte als zutreffend („geNAU“, Z. 213) und ergänzt es um eine eigene, elaborierte Beschreibung von Mohnblumen (Z. 214–219), in der sie aus botanischer Perspektive auf Aussehen und Verwelkung der Pflanze sowie den Vergleich mit anderen Arten Bezug nimmt. Dabei modelliert oder erfragt sie weder hier noch in der nachgetragenen allgemeinen Bedeutungserklärung des im Gedicht enthaltenen Begriffs ‚Mohnfeld‘ (Z. 220–224), wie eine Rückbindung an das Verstehen des lyrischen Textes aussehen könnte, sondern bleibt auf der Ebene des Verstehens des einzelnen, isolierten Wortes. Dass die Schülerfrage nach dem Mohnfeld damit dennoch als beantwortet gilt, wird auch dadurch markiert, dass die Lehrerin direkt zur Beantwortung weiterer Fragen auffordert:

```

228 LEH <<f> was (.) habt (.) ihr noch für FRAgen gestellt,>
229 wo vielleicht jemand von euch ne ANTwort drauf weiß.
230 (3.5)
231 ((zu Wilma, die sich meldet)) WIlma.
232 WIL was: was was (---) was sind <<lesend> TRAUMBälle.>
233 LEH (--) so: (.) wer hat ne iDEE (--) daZU.
234 THO (2.0)
235 (unverständlich, ca. 2.5 Sek.)
236 LEH <<zu Krystian, der sich meldet> KRYStian.>
237 THO <<zu Wilma> (unverständlich)>
238 KRY BÄLle die im TRAUM sind.
239 LEH hm_hm (.) nimmst du weiter DRAN,
(Auslassung 81 Sek.: die SuS äußern Assoziationen im Modus des Rätselra-
tens)
240 DAR äh:: dass man die (.) traumbälle AUFFängt.
241 damit man [seine traum (-) träume erLEBT, ]]
242 KRY [<<zu Moritz> (unverständlich, ca. 2.0 Sek.)>]
243 MOR <<zu Krystian> (unverständlich)>
244 LEH habt ihr das verSTANDen !MO!ritz,
245 was DAra gerad gesagt hat.
246 MOR (--) ((schüttelt den kopf))
247 LEH <<zu Dara> sag nochmal LAUT;>
248 dass ALle das hören.
249 DAR ähm dass man die traumbälle AUFFängt;
250 damit der TRAU:M.
251 (---) also DAMit man den traum erlebt.
252 LEH (--) hm_hm.

```

Der von Wilma als Textzitat eingebrachte Klärungsbedarf („was sind <<lesend> TRAUMbälle.>“, Z. 232) wird ähnlich isoliert von der Textgrundlage aufgegriffen. Die Lehrerin setzt einen unspezifischen Zugzwang („wer hat ne iDEE (---) daZU“, Z. 233), der nicht in eine bestimmte diskursive Aktivität steuert (z. B. Erklären, Deuten), sondern das Einbringen schülerseitiger ‚Ideen‘ per se relevant setzt und auch hier wieder nicht den Bezug zum Kotext einfordert. Die Verknüpfung von Wort- und Textverstehen wird für die Schüler:innen ebenso wenig transparent gemacht wie die metaphorische Ebene. Die zahlreich darauf folgenden, im Modus des Rätselratens eingebrachten Schülerbeiträge, die hier teilweise ausgelassen sind (z. B. „die bälle die man sich vorstellt?“, „bälle die schweben?“, „äh bälle auf denen man tanzt?“), werden von der Lehrerin nicht kommentiert, da die Schüler:innen wiederum in einer Meldekette die Antworten aneinanderreihen. Herausgestellt wird dann jedoch der eigeninitiativ eingebrachte, global angelegte Deutungsversuch von Dara („dass man die traumbälle AUffängt. Damit man seine [...] träume erLEBT“, Z. 240–241). Allerdings wird vordergründig die akustische Verstehbarkeit abgesichert (Z. 244–251) und nur indirekt die Bedeutsamkeit dieses Deutungsversuches für die Schüler:innen markiert.

Insgesamt setzt die Lehrerin in dieser Schlüsselstelle also – deskriptiv ausgerichtete oder unspezifische – globale Zugzwänge, die zum einen nicht unmittelbar in Verstehens- und Deutungsaktivitäten steuern, sondern in das Einbringen schülerseitiger Erfahrungen, Wahrnehmungen und Ideen, zum anderen nur auf der Ebene des Einzelwortes verbleiben und die Vers- und Textebene ausblenden. Dies führt dazu, dass die Beiträge der Schüler:innen nur ansatzweise global sind und lebensweltlich-konkretes, allgemeines oder domänenfremdes Wissen adressieren. Nur Dara und wenig später ein weiterer Schüler bringen eigeninitiativ textbezogene Deutungsversuche ein, die jedoch seitens der Lehrerin nicht für eine gemeinsame Textarbeit fruchtbar gemacht werden. Die Schlüsselstelle zeigt aber auch die Problematik von Meldeketten, in denen die Lehrerin ihre lenkende und stützende Funktion abgibt.

4.2.4 Stunde B, Schlüsselstelle 2

Der Umstand, dass in der Stunde zwar einzelne Wörter des Gedichts geklärt, aber kein Textweltmodell aufgebaut wird, führt gegen Ende der Stunde (= Phase VIII) zu einer (diskursiven) Überforderung der Schüler:innen, als die Lehrerin Nicos Frage nach der „Lehre“ bzw. der Moral des Gedichts aufgreift (aus Phase VI):

```

261 LEH jetzt (-) hat (---) NI:co vorhin;
262 ne ganz tolle FRAge gestellt.
263 kannst du die nochmal wiederHolen;
264 (---) [weisst du noch WELche das war, ]
265 FAB |<<z zu Thomas> (unverständlich, ca. 3.0>]
266 NIC mit den LEHren?
267 LEH hm?
268 NIC mit den LEHren?
269 LEH hm_hm.
270 NIC äh ja;
271 ((2.0))
272 was soll uns der text LEHren;
273 (-) also im leben HELfen;
274 LEH hm_hm.
275 habt ihr iDEen,
276 (--) auf marcus FRAge;
277 (--) äh NICos (-) ja,
278 (2.5) <<z zu Thomas, der sich meldet< thomas?>
279 THO nee äh (--) nee nee nein nee nee. ((stützt den Kopf in
      die Hände))

```

280 LEH <<zu Wilma, die sich meldet> wilMA?>
281 WIL NEIN.
282 GLAUB nich.
283 LEH (--) keine iDEE,
284 WIL (---) <<kopfschüttelnd> ?hm?hm.>
285 LEH daRA hat vorhin ja auch schon was gesagt;
286 was (2.0) das beDEUTen könnte.
287 (3.0) WEISST du noch?
288 DAR hm_hm,
289 (3.0)
290 LEH zu den TRAUMbällen.
291 (2.5)
292 DAR soll ich_s SAGen?
293 LEH hm_hm,
294 DAR äh dass man (-) äh seine TRÄUME erfüllt,
295 (2.0)
296 LEH hm_hm, (--) osKAR,
297 (2.0)
298 hast du_s verSTANden?
299 das war (-) ganz WICHTig.
(....)

Wiederum setzt die Lehrerin im Aufgreifen einer schülerseitig eingebrachten Frage (Z. 261–263) einen Zugzwang, der a) unspezifisch ist, weil er sowohl lokal (als Aufforderung zu einer Kurzantwort) als auch global (als Aufforderung zum Deuten im Rahmen eines Äußerungspakets) verstanden werden kann („was soll uns der text LEHren; (-) also im leben HELfen“, Z. 272–273), und b) schülerseitige „idEen“ (Z. 275) fokussiert. Mit der Frage nach den „LEHren“ und nach „idEen“ bleibt für die Schüler:innen einerseits unbestimmt, welche Bezüge zum Text sie herstellen können, d. h., es wird eine sehr offene Interpretationsaufgabe gestellt; andererseits wird eine einseitige Perspektive auf die Funktionen literarischer Texte etabliert.

Zwei Schüler:innen, die sich bemerkenswerterweise beide per Handzeichen gemeldet hatten, reagieren mit dem Anzeigen von Nicht-Wissen (Z. 279, 281–282, 284): Sie zeigen sich also partizipationsbereit, aber überfordert. Deutungsversuche können sie nicht einbringen. Eine weitere Schülerin, Dara, wird von der Lehrerin aufgefordert, die bereits zu Beginn des textbezogenen Unterrichtsgesprächs vorgebrachte Interpretationsidee zu wiederholen (Z. 285–293). Dara wiederholt und reduziert zugleich ihre vorherige Aussage („äh:: dass man die(.) traumbälle AUFFängt. damit man seine traum (-) träume erLEBT“) in Form eines lokalen Beitrags („äh dass man (-) äh seine TRÄUME erfüllt“, Z. 294). Der Textbezug der Deutung geht somit verloren, und der Deutungsversuch reduziert sich auf eine klischeeförmige Vorstellung. Die Lehrerin markiert zwar die Bedeutsamkeit („ganz WICHTig“, Z. 299) und fordert in der Folge Dara auch zweimal zur Wiederholung auf, damit alle die Antwort akustisch erfassen können; eine Aufforderung, die These zu erläutern, zu diskutieren und an den Text rückzubinden, unterbleibt jedoch. Vielmehr markiert die Lehrerin, indem sie zur letzten Phase der Stunde überleitet („was nimmst du heute NEUes mit über gedichte, was du vorher (--) vielleicht (--) noch nich wusstest?“), dass sie mit dieser Deutung zufrieden ist.

Insgesamt zeigen die hier mit Blick auf sprachlich-diskursive wie textverstehensbezogene Anforderungen untersuchten Ausschnitte zum einen, dass die Lehrerin keine gezielt textverstehensbezogenen Zugzwänge setzt, die ein Entfalten von Textverstehensoperationen von den Schüler:innen mittels Äußerungspaketen einfordern und ihnen einen Rahmen für Textverstehens- und Interpretationshandlungen bieten. Ansätze zu textverstehensbezogenen, deutenden Aktivitäten sind allenfalls als eigeninitiative Vorstöße einzelner Schüler:innen zu verzeichnen, deren Äußerungspakete jedoch kaum ausgebaut sind und die auch nicht durch die Lehrerin mit Blick auf den textbezogenen Ausbau gestützt sowie

durch den Einbezug aller Schüler:innen für die interpretierende Weiterarbeit genutzt werden. Zum anderen wird eine Praxis des Textverständens etabliert, die auf das Klären einzelner Wortbedeutungen setzt und die Ebene der Interpretation in Form einer pauschalen Sinnerwartung unvermittelt einspielt, so dass die Schüler:innen mit der Anzeige von Überforderung reagieren. Ein Modell der Textinterpretation wird für die Schüler:innen somit nicht erkennbar.

4.2.5 Zwischenfazit 2: mikrostrukturelle Gesprächsnavigation in Stunde A und B

Die im Zwischenfazit 1 mit Blick auf die Makrostruktur der beiden Stunden ausgeführten Beobachtungen lassen sich durch die integrative Analyse der Mikrostruktur nun weiter unter setzen: Für Stunde A kann das adaptive Zusammenspiel von lokalen und globalen Zugzwängen anhand der gewählten Schlüsselstellen rekonstruiert werden. Dabei zeigt sich, wie die Lehrerin in Stunde A eine Facette des Handlungstyps Interpretieren („übertragen lernen“) modelliert und diesen Problemhorizont für die Schüler:innen immer wieder aufzeigt⁷ und adaptiert. Im Vergleich mit Stunde B wird zudem deutlich, dass die Voraussetzung für die zielführende Bearbeitung der Deutungsanforderungen durch die Schüler:innen die textgeleitete Arbeit an der Konstruktion des Textweltmodells ist, auch wenn sich die Anforderung des Übertragens teilweise noch als zu anspruchsvoll erweist.

Für Stunde B zeigt die Analyse, dass diese Voraussetzungen fehlen und das Textverständen durch die lokalen Zugzwänge als das Verstehen einzelner Wörter gerahmt wird. Der Handlungstyp Interpretieren wird allenfalls als das Ziehen einer Lehre gerahmt und nicht mit konkreten Textverständensoperationen verknüpft. Während Stunde A mit einer Anschlussaufgabe schließt, die in der Folgestunde bearbeitet wird, ist die Auseinandersetzung mit dem Gedicht in Stunde B abgeschlossen.

5 Fazit

Vor dem Hintergrund des Desiderats, den Zusammenhang zwischen literarischem Lernen und diskursiven Praktiken des unterrichtlichen Sprechens über Literatur genauer zu fassen, bietet der vorliegende Beitrag eine integrative Heuristik, die literaturdidaktische und interaktional-diskursanalytische Perspektiven verknüpft und es erlaubt, sowohl makro- als auch mikrostrukturelle Aspekte der Gesprächsnavigation in den Blick zu nehmen. Den fachlichen Fokus bilden dabei Prozesse des Textverständens und des Erwerbs des Handlungstyps Interpretieren. Die Rekonstruktion der Makrostruktur ist darauf ausgerichtet, den Zusammenhang zwischen der Lenkung der Textverständens- und Interpretationsschritte (literaturdidaktische Perspektive) sowie der lehrerseitig etablierten lokalen und globalen Zugzwänge (interaktional-diskursanalytische Perspektive) bezogen auf das gesamte Unterrichtsgespräch zu untersuchen. Die mikrostrukturelle Rekonstruktion zielt darauf, anhand von Schlüsselsequenzen die interaktive Dynamik verstehensförderlicher und -hinderlicher bzw. fachlich (un)produktiver Gesprächsnavigationen auf der Ebene der interaktiven Verkettung von Gesprächshandlungen sichtbar zu machen.

Unsere vergleichenden Analysen zeigen, inwiefern sich interaktional-diskursanalytische und literaturdidaktische Perspektiven auf unterrichtliche Gespräche über Literatur konstruktiv ergänzen, wo also der Gewinn der hier vorgeschlagenen integrativen Heuristik liegt: Die Bereicherung für die interaktional-diskursanalytische Perspektive besteht in der konsequenten Berücksichtigung der Text- und

⁷ Dies korrespondiert mit der Dimension „Konsequenz“ („Wird das Klärungsinteresse konsequent verfolgt?“) in der Modellierung von Magirius et al. (2022, S. 11) zur Beschreibung des lernförderlichen Supports in Gesprächen im Literaturunterricht.

Verstehensbezüge sowie der Vermittlung des Handlungstyps Interpretieren bei der Analyse von Zugzwängen. Im Gegensatz zu einer den fachlichen Gegenstand außer Acht lassenden Betrachtung von lokalen und globalen Zugzwängen kann so deren (Dys-)Funktionalität für das fachliche Lernen angemessen eingeschätzt werden. Dies ermöglicht nicht zuletzt eine differenzierte Bewertung lokaler Zugzwänge, die bislang als wenig lernförderlich eingeschätzt wurden, sich nun aber im Zuge unserer integrativen Analysen in bestimmten Gesprächskontexten – z. B. als Vorbereitung für eine komplexe Deutungshandlung oder beim Schaffen fachlicher Verstehens- bzw. Wissenvoraussetzungen – z. T. durchaus als für das fachliche Lernen funktional erweisen. Vor diesem Hintergrund lässt sich auf einer allgemeineren Ebene weiterführend nach den Voraussetzungen für globale Zugzwänge fragen (z. B.: Welche Voraussetzungen für globale Zugzwänge zu Deutungen im Rahmen argumentativer Äußerungspakete lassen sich beschreiben?).

Umgekehrt profitiert auch die literaturdidaktische Perspektive auf textverstehensförderliche und interpretationsorientierte Formen der Gesprächsmoderation vom Einbezug diskursiver Beschreibungs-kategorien. So wird zum einen die Aufmerksamkeit für die durch die globalen Zugzwänge der Lehrpersonen geforderten Gattungen (z. B. Argumentieren oder Beschreiben) und die damit verbundenen diskursiven Anforderungen geschärft. Zum anderen kommt so die Notwendigkeit einer adaptiven und unterstützenden Gesprächsführung – durch das Wechselspiel von lokalen und globalen Zugzwängen und diskursive Stützmechanismen – präziser in den Blick.

Einen besonderen Gewinn sehen wir in der Berücksichtigung der makrostrukturellen Gesprächsnavigation, weil erst die Betrachtung von Gesprächsverläufen erlaubt, die mehr oder weniger kohärente und verstehensorientierte Abfolge von Textverstehens-/Interpretationsschritten und entsprechenden Zugzwängen zu erfassen. Welches Potenzial einzelnen Textverstehens-/Interpretationsschritten bzw. Zugzwängen für das literarische Lernen zukommt, hängt also auch von ihrer Verortung im Gesprächs- bzw. Verstehensprozess ab. Hier ergeben sich Schnittstellen zu gut eingeführten Modellen der Phasierung des Literaturunterrichts (Kreft, 1977).

Mittels der integrativen und kontrastiven Analysen ließen sich verstehensförderliche und -hinderliche Praktiken der Gesprächsnavigation rekonstruieren, aus denen sich nun, vorsichtig verallgemeinernd, Hypothesen im Hinblick auf eine qualitätsvolle makro- und mikrostrukturelle Gesprächsnavigation ableiten lassen. Dies geschieht vor dem Hintergrund fachlich begründeter Ziele des Deutsch- bzw. Literaturunterrichts und erscheint uns deshalb möglich, weil das fallvergleichende Vorgehen unserer integrativen Heuristik auf grundlegende interaktive und verstehensbezogene Strukturen von Unterrichtsgesprächen und fachlichem Lernen abstellt und diese im Rahmen der Rekonstruktion konkretisiert. Insofern liegt aus unserer Sicht eine hinreichende Grundlage für eine erste Perspektivierung der Ergebnisse im Hinblick auf die Professionalisierung und Reflexion von Deutschunterricht sowie für Anschlussmöglichkeiten bspw. empirischer Wirkungsstudien vor (Carl & Scherf, 2022).

- (1) Makrostrukturelle Gesprächsnavigation fachlich-verstehensbezogen phasieren:
 - (a) Um Schüler:innen, die mit dem Handlungstyp Interpretieren noch nicht vertraut sind, zu Textdeutungen zu befähigen, sollte die Gesprächsnavigation der Lehrperson zunächst darauf ausgerichtet sein, einen *text-/interpretationsbezogenen Problemhorizont* zu etablieren, der die Fragen und Antworten der Schüler:innen auf das Textverstehen und den Handlungstyp Interpretieren orientiert. Diskursiv beinhaltet dies u. a. eingebettete Interpretationsanleitungen.
 - (b) Für den noch unvertrauten, anspruchsvollen Handlungstyp Interpretieren sind darüber hinaus die *notwendigen Wissens- und Textverstehensvoraussetzungen (Textweltmodell)* zu

schaffen. Diskursiv bedeutet dies, dass das Sprechen über literarische Texte – gerade am Anfang der Sekundarstufe I – nicht mit argumentativen Zugzwängen zum schülerseitigen Deuten beginnen kann, sondern zeitweise lokale Zugzwänge nutzt (z. B. zum Identifizieren des lyrischen Sprechers und Benennen von Elementen der Textwelt), um die Voraussetzungen für das Entwickeln und Begründen übertragener Bedeutungen zu schaffen.

(2) Mikrostrukturelle Gesprächsnavigation adaptieren:

- (c) Um Schüler:innen beim Entwickeln von Lösungsmöglichkeiten für das Problem, was ‚Deuten‘ eigentlich beinhaltet, zu unterstützen, gilt es, die *Komplexität von Verstehens- und Deutungsanforderungen zunächst zu begrenzen und situativ zu adaptieren*, z. B. durch Vorgabe von zu diskutierenden Thesen oder Deutungsansätzen (s. die Überlegungen zu Demand und Support in Steinmetz, 2020). Als funktional erscheinen lokale Zugzwänge, die sich auf Bedeutungen einzelner Textstellen beziehen, und globale Zugzwänge zum Erklären bereits formulierter, gesetzter Deutungen, die Schüler:innen in das Identifizieren und Deuten konkreter Textstellen oder sprachlicher Mittel steuern.
- (d) Um nach ‚abwegigen‘ (z. B. textfernen) Deutungsversuchen von Schüler:innen eine Rückkehr zu textbezogenen Deutungen zu ermöglichen, sollte die lehrerseitige Gesprächsnavigation zudem den *interpretativen Problem(lösungs)horizont über das Gespräch hinweg präsent halten*.

(3) Die mikro- und makrostrukturelle Navigation im Gespräch explizit machen:

- (e) Schüler:innen sollten im Verlauf des Unterrichtsgesprächs eine klare Vorstellung von den textverstehens- und interpretationsbezogenen sowie diskursiven Anforderungen entwickeln können, um Unterrichtsgespräche als Lernmedium zu nutzen. Dazu gilt es, die jeweils zu bearbeitende *Verstehensanforderung bzw. die diskursive Praktik explizit zu markieren* und deren Zweck zu explizieren.
- (f) Da der Handlungstyp Interpretieren in diskursiver Hinsicht fachkulturell spezifische Arten des Erklärens und Argumentierens verlangt, dürfte es für die Enkulturation der Lernenden in die fachliche Praxis des Interpretierens darüber hinaus förderlich sein, *metadiskursive Rückmeldungen zur handlungsbezogenen ‚Passung‘ ihrer Beiträge* zu erhalten. Solche metadiskursiven Rückmeldungen verdeutlichen zugleich, wie die Problemlösung erfolgen kann und soll, d. h., welche Art von Handlungen das ‚Interpretieren‘ erfordert.

Insgesamt stützen die integrativen Analysen die These, dass die Dimension der Fachlichkeit der Qualität der diskursiven Gesprächsnavigation sowohl in mikro- als auch in makrostruktureller Hinsicht nicht äußerlich ist. Die jeweilige Funktionalität lokaler und globaler Zugzwänge hängt zusammen mit ihrer Platzierung innerhalb der (mehr oder weniger) verstehensorientierten Abfolge von Textverständens-/Interpretationsschritten. Daraus ergeben sich nicht unerhebliche Konsequenzen für die Lehrerbildung in diesem Bereich: Dort wären unterschiedliche Arten von Zugzwängen stets auf ihre jeweilige Funktion für den Verstehensprozess und den Erwerb des Handlungstyps Interpretieren zu beziehen. Es geht also im besten und konstruktiven Sinne um das Verhältnis von Kompetenz- und Gegenstandsorientierung: um die verstehensbezogenen und diskursiven Ermöglichungsbedingungen für die Förderung interpretativer Kompetenzen.

Die hier vorgestellte Modellierung weist selbstverständlich Grenzen auf: Die unterschiedenen Facetten des Textverständens, ihre Ausdifferenzierung und die Annahmen hinsichtlich einer förderlichen Abfolge wären im Hinblick auf andere literarische Gattungen zu prüfen und gegebenenfalls zu erweitern. Auch müssen Navigationsaktivitäten sowohl im Hinblick auf textuelle Herausforderungen als auch im

Hinblick auf den Lernstand der Schüler:innen beurteilt werden: Ist die Herausforderung der Erarbeitung eines Textweltmodells hoch und der Erwerb von Interpretationskompetenzen noch wenig fortgeschritten, so fordert dies eine stärkere Adaptivität in Bezug auf die diskursiven und verstehensbezogenen Anforderungen heraus. Ob die metadiskursive Auszeichnung interpretativer Handlungen sich durchgängig im Lernprozess bewährt, ist auch eine empirische Frage. Eine zentrale Grenze betrifft die Zielgebundenheit der vorgestellten Perspektive: Leitend ist die Orientierung an fachlichen Lerngelegenheiten des Interpretierens als eines Handlungstyps, der unterschiedliche diskursive Gattungen unter dem Fluchtpunkt der begründeten Deutung vereint. Diese Engführung bedeutet keinesfalls, dass andere interpretierende Artikulationsformen der Auseinandersetzung mit Literatur im Unterricht, insbesondere gestaltend-expressive, nachgeordnet oder entwertet werden sollten.

Literatur

- Alexander, R. J. (2017). *Towards Dialogic Teaching. Rethinking Classroom Talk* (5. Aufl.). Dialogos.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730.
<https://doi.org/10.3102/00028312040003685>
- Bredel, U., & Pieper, I. (2021). *Integrative Deutschdidaktik* (2., überarb. Aufl.). UTB.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk. Learning to Use Language*. Norton.
- Carl, M., & Scherf, D. (2022). Über den angemessenen Umgang mit empirischen Erkenntnissen in der Literaturdidaktik. SLDD-Z, 2, 1–25. <https://doi.org/10.46586/SLDD.Z.2022.8894>
- Christmann, U. (2019). Lesepsychologie. In M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner (Hg.), *Lesee und Literaturunterricht. 11/1: Geschichte und Entwicklung, konzeptionelle und empirische Grundlagen* (3., stark überarb. Aufl.) (S. 150–201). Schneider Verlag Hohengehren.
- Hausendorf, H., & Quasthoff, U. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Westdeutscher Verlag.
- Hee, K., & Pohl, T. (2018). Lernbezogene Klassengespräche. Zur Sprache im Unterricht. In Matthias Proske & Kerstin Rabenstein (Hg.), *Kompendium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 259–280). Klinkhardt.
- Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Stauffenburg.
- Heller, V., & Morek, M. (2019). Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. *Didaktik Deutsch*, 24(46), 102–121.
- Heller, V. (2021a). Die sprachlich-diskursive Darstellung komplexer Zusammenhänge im Fachunterricht: Vertextungsverfahren des Erklärens und Argumentierens. In U. Quasthoff, V. Heller & M. Morek (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht: Passungen und Teilhabechancen* (S. 303–346). De Gruyter.
- Heller, V. (2021b). Das Sprechen über Texte als kulturelle Praktik. *Der Deutschunterricht (Themenheft Textkomplexität)*, 1, 54–63.
- Heller, V., & Kuhl, J. (in Vorb., 2025). Unterrichtsgespräche zwischen gemeinsamem Verstehensaufbau und individuellen Lerngelegenheiten. Lesestrategievermittlung im Fach Deutsch. In J. Leicht,

- P. Schreyer, G. Breidenstein & F. Heinzel (Hrsg.), *Interaktion und Fachlichkeit im Schulunterricht: Konzepte und Forschungsansätze* (S. 1–25). Waxmann.
- Hohenstein, C. (2006). *Erklärendes Handeln im wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen*. Iudicium.
- Kim, M., & Wilkinson, I. A. G. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70–86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>
- Klotz, P. (2013). *Beschreiben: Grundzüge einer Deskriptologie*. Erich Schmidt.
- Kreft, W. (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Quelle & Meyer.
- Luckmann, T. (1989). Kultur und Kommunikation. In M. Haller, W. Zapf & H.-J. Hoffmann-Nowotny (Hrsg.), *Kultur und Gesellschaft* (S. 33–45). Campus.
- Magirius, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2021). Lernförderliche Gespräche im Literaturunterricht. Zur Identifikation klärungswürdiger Fragen und lernunterstützenden Lehrerhandelns. *Leseräume*, 8(7), 1–21.
- Magirius, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2022). Lernunterstützung im Literaturgespräch: Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsformigen Literaturunterrichts. *Zeitschrift für Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 2, 1–30. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9552>
- Magirius, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2024). Mehrdeutigkeit im Literaturgespräch gelingend bearbeiten: Beobachtungen zum Unterricht zu Bronskys Scherbenpark in vier Lerngruppen der Sekundarstufe 1. *Leseräume*, 11(10), 1–19.
- Morek, M. (2012). *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Stauffenburg.
- Morek, M. (2016). Formen mündlicher Darstellung in situ: Zur Komplexität von Diskursanforderungen in Unterrichtsgesprächen. In U. Behrens & O. Gätje (Hrsg.), *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden* (S. 95–131). Peter Lang.
- Morek, M., & Heller, V. (2023). Diskursive Praktiken der Verständigung über Textverstehen. Anforderungen und Lernpotenziale von Anschlusskommunikation über literarische Texte im Deutschunterricht. In B. Lingnau & U. Preußer (Hrsg.), *Anschluss- und Begleitkommunikationen zu literarischen Texten* (S. 138–159). SLLD-B. <https://doi.org/10.46586/SLLD.263>
- Morek, M., Heller, V., & Quasthoff, U. (2017). Erklären und Argumentieren: Modellierungen und empirische Befunde im Rahmen der linguistischen Erwerbs- und Unterrichtsforschung. In I. Meißen & E. Wyss (Hrsg.), *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik* (S. 11–46). Stauffenburg.
- Pieper, I., & Strutz, B. (2018). Learners' approaches to poetic metaphor: A think aloud study with secondary school students in Grade 6 and 9. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–35. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.03.05>
- Pieper, I., & Wieser, D. (2024). Potentiale des Prozedurenansatzes für die didaktische Modellierung der Interpretation literarischer Texte. In S. Rezat, E. Grundler, H. Feilke & S. Schmölzer-Eibinger (Hrsg.), *Textprozeduren in Spannungsfeldern* (S. 219–242). Stauffenburg.

- Post, M., & Prediger, S. (2022). Teaching practices for unfolding information and connecting multiple representations: the case of conditional probability information. *Mathematics Education Research Journal*, 36, 97–129. <https://doi.org/10.1007/s13394-022-00431-z>
- Prediger, S., Erath, K., Quasthoff, U., Heller, V., & Vogler, A. (2016). Befähigung zur Teilhabe an Unterrichtsdiskursen. Die Rolle von Diskurskompetenz. In J. Menthe, D. Höttinge, T. Zabka, M. Hammann & M. Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe: Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (S. 285–300). Waxmann.
- Quasthoff, U., Heller, V., & Morek, M. (2017). On the sequential organization and genre-orientation of discourse units in interaction: An analytic framework. *Discourse Studies*, 19(1), 84–110. <https://doi.org/10.1177/1461445616683596>
- Quasthoff, U., Heller, V., & Morek, M. (2021). Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen. In U. Quasthoff, V. Heller & M. Morek (Hrsg.), *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen* (S. 13–34). De Gruyter.
- Rosebrock, C., & Scherf, D. (2019). *Lesedidaktik? Literaturdidaktik? Ein Dutzend Antworten für Einsteiger*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Sacks, H. (1995). *Lectures on conversation*. Blackwell.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist: Journal of the American Anthropological Association*, 70(6), 1075–1095.
- Spinner, K. H. (1992). Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. *Diskussion Deutsch*, 23(126), 309–321.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6–16.
- Spranz-Fogasy, T. (2006). Alles Argumentieren, oder was? Zur Konstitution von Argumentation in Gesprächen. In A. Depermann & M. Hartung (Hrsg.), *Argumentieren in Gesprächen: Gesprächsanalytische Studien* (2. Aufl.) (S. 27–39). Stauffenburg.
- Steinmetz, M. (2020). *Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. Springer VS.
- Wieler, P. (1989). *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Arbeiten zur Sprachanalyse 10*. Peter Lang.
- Winkler, I. (2021). Literarisches Lernen im Spiegel internationaler Forschung. *SLLD-Z*, 1, 1–16. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2021.8771>
- Winko, S. (2023). Bezugnahmen auf die Textwelt. Untersuchungen zu Handlungstypen in der literaturwissenschaftlichen Interpretationspraxis. *Scientia Poetica*, 26(1), 1–20.
- Zabka, T. (2012). Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In D. A. Frickel, C. Kammler & G. Rupp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme* (S. 139–162). Fillibach.
- Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation. Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume*, 2(2), 169–187.
- Zabka, T. (2020). Gespräche über Literatur. *Praxis Deutsch*, 48(280), 4–11.
- Zabka, T., Winkler, I., Wieser, D., & Pieper, I. (2022). *Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Kallmeyer.
- Zymner, R. (2003). Uneigentliche Bedeutung. In F. Jannidis et al. (Hrsg.), *Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte* (S. 128–168). De Gruyter.

Anschrift der Verfasserinnen:

Vivien Heller, Bergische Universität Wuppertal, Germanistik, Gaußstraße 20, 42097 Wuppertal
vheller@uni-wuppertal.de

Miriam Morek, Universität Duisburg-Essen, Institut für Germanistik, Universitätsstr. 12, 45141 Essen
miriam.morek@uni-due.de

Irene Pieper, Freie Universität Berlin, Institut für Deutsche und Niederländische Philologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
irene.pieper@fu-berlin.de

Dorothee Wieser, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für deutsche Literatur, Unter den Linden 6, 10099 Berlin
dorothee.wieser@hu-berlin.de

Marie Kias, Franz Kröber, Judith Preiß & Mirijam Steinhauser

Bericht zur Ringvorlesung: „Zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Literaturunterricht der Sekundarstufe I neu denken“

WiSe 2024/25, FU Berlin, PH Heidelberg, PH Weingarten, Universität Erfurt

Zusammenfassung

Der Beitrag berichtet über die Vorträge und zentralen Diskussionspunkte der öffentlichen, hybriden Ringvorlesung „Zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Literaturunterricht der Sekundarstufe I neu denken“, die im Wintersemester 2024/25 im digitalen Format sowie an der FU Berlin, den Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Weingarten und der Universität Erfurt stattfand und von Martina von Heynitz, Michael Steinmetz (beide Weingarten) sowie Marco Magirius (Erfurt) und Daniel Scherf (Heidelberg) verantwortet wurde. Im Fokus stand das Nachdenken über Spannungsfelder zwischen Literaturdidaktik und Literaturunterricht der Sek I. Die Vorlesung war in drei thematische Blöcke gegliedert: Zunächst ging es um „Befunde zur Praxis des Literaturunterrichts“ (Block I) und die „Literaturdidaktische Modellierung“ (Block II), bevor im umfangreichsten Block III „Neue Wege im Literaturunterricht der Sek I“ skizziert wurden. Im Folgenden werden nach einem Bericht über die einzelnen Vorträge und Diskussionspunkte Erträge der Ringvorlesung im Abschnitt „Bilanz und Ausblick“ gebündelt.

Schlagwörter: Literaturdidaktik • Literaturunterricht • Sekundarstufe I

Abstract

This article reports on the presentations and central discussion points of the public, hybrid lecture series "Between claim and reality – rethinking literature teaching at secondary level I", which took place in the winter semester 2024/2025 in digital format and at the FU Berlin, the Heidelberg and Weingarten Universities of Education and the University of Erfurt and organized by Martina von Heynitz, Michael Steinmetz (both Weingarten) as well as Marco Magirius (Erfurt) and Daniel Scherf (Heidelberg). The focus was reflecting on areas of tension between literature didactics and literature teaching at secondary level I. The lecture was divided into three thematic blocks: First, it was about "findings on the practice of literature teaching" (Block I) and "literature didactic modeling" (Block II), before "new paths in literature teaching" were outlined in the most extensive Block III. After a report on the individual lectures and discussion points, the proceeds from the lecture series are bundled in the "Bilanz und Ausblick" section.

Keywords: Literature didactics • literature lessons • secondary level I

1 Bericht über die Vorträge und die zentralen Diskussionspunkte

1.1 Befunde zur Praxis des Literaturunterrichts (Block I)

Mit seinem Vortrag „Literature refers to books‘: Unraveling Students‘ Taxonomic Competence in Dealing with Literature“ eröffnete Jeroen Dera (Radboud) den ersten Block „Befunde zur Praxis des Literaturunterrichts“. Dera verfolgte die Frage, inwiefern Schüler:innen der 10. Klasse den literarischen Charakter von Texten erkennen. Sein Konzept taxonomischer Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, den Grad an Literarizität von Texten auf Basis literarischen Wissens begründet einzustufen (vgl. Dera, 2024). Im Vortrag wurden Ergebnisse sowohl aus einem früheren Projekt als auch einer Abschlussstudie, beide in den Niederlanden durchgeführt, daraufhin ausgewertet, ob und mit welchen Begründungen Schüler:innen nichtliterarische von literarischen Texten unterscheiden können. Unter ersteren führte Dera im weitesten Sinne schriftliche fiktionale Texte auf, die primär der Unterhaltung dienen, während er unter Literatur Texte verstand, die mehrdeutig (vgl. Witte et al., 2012) sowie herausfordernd und kanonisiert (vgl. Blau, 2003) sind. Aus dem Projekt „The Boundaries of Literature“ (2021–2022) wurden Posterpräsentationen und Befragungen von Schüler:innen fokussiert: Das Projekt suchte nach Ansätzen, um die Diskrepanz zwischen dem Wunsch niederländischer Lehrpersonen, die Lesefreude unter Schüler:innen zu fördern, sowie den curricularen Zielen und Anforderungen an die Textauswahl zu überbrücken. Zu diesem Zweck wurde eine Unterrichtseinheit entwickelt und evaluiert, deren Texte jeweils zur Hälfte von Schüler:innen und Lehrpersonen ausgewählt wurden. Durch diesen Ansatz sollte sowohl die Lesemotivation der Schüler:innen gestärkt als auch ihre literarische Kompetenz gefördert werden, ohne dabei die von Lehrpersonen verfolgten Bildungsziele zu vernachlässigen. Die Auswertung der Posterpräsentationen zeigte, dass ca. ein Drittel der Lerner:innen Textausschnitte im Hinblick auf Besonderheiten der Sprache als Literatur kategorisiert, während ein großer Teil als Begründung für die als wenig literarisch eingestuften Textausschnitte auf die jeweils oberflächliche Art und Weise der Darstellung referiert. Auch in den Umfrageergebnissen bezieht sich ca. ein Drittel der Befragten auf spezifische formale Konventionen, die Abweichung von der Alltagssprache und die Mehrdeutigkeit von Literatur, wohingegen einige andere Aussagen der Befragten von Dera als eher abstrakt oder oberflächlich eingestuft wurden. Die Abschlussstudie zeigte einerseits, dass viele Schüler:innen Literatur mit Büchern und geschriebenem Text gleichsetzen oder Literarizität mit intellektuellem Anspruch in Verbindung bringen, andererseits, dass sie Texte ausgehend von Buchcovern der Populärkultur oder der Belletristik zuordnen. Die Daten aus beiden Studien verdeutlichen, dass Lerner:innen über Begründungen für die Bestimmung von (Nicht-)Literatur verfügen, wobei die Begründungen nur bei wenigen der Schüler:innen als ausgeprägt kategorisiert wurden. Dera schloss den Vortrag mit der Zielformulierung, dass Schüler:innen ein Modus literarischen Lesens vermittelt werden solle, der gleichermaßen mit populärer wie kanonischer Literatur kompatibel ist. In der anschließenden Diskussion wurden vor allem der enge und stark wertende Literaturbegriff der Studie sowie dessen normative Implikationen thematisiert.

Irene Pieper (Berlin) widmete sich den „Zielen, Orientierungen und Lerngelegenheiten im Literaturunterricht der Sekundarstufe I“ auf der Grundlage von Daten aus der TAMOLI-Studie. Das von 2016 bis 2019 laufende Forschungsprojekt untersuchte Zielsetzungen und Praktiken des Literaturunterrichts an deutschen und Schweizer Schulen mit dem Fokus auf Lehrpersonen und Schüler:innen des Gymnasiums, der Real- und Haupt- sowie der Integrierten Gesamtschule. Die Datenbasis der Mixed-Methods-Studie bildeten u. a. Fragebogenerhebungen (zur Untersuchung der Zielsetzungen und der Textauswahl von Lehrpersonen) und Videoaufzeichnungen des Literaturunterrichts (zur Untersuchung von Aushandlungsprozessen zwischen Lerner- und Gegenstandsorientierung sowie Praktiken des Literaturunterrichts). Ausgangspunkt des Vortrags waren die Spannungsfelder zwischen zwei

verschiedenen Zielen, die Lehrpersonen im Literaturunterricht der Sek I verfolgen – einerseits die literarische Bildung bzw. die Gegenstandsorientierung, andererseits die Förderung von Lesekompetenz. Der Vortrag erörterte, wie die Lehrpersonen beide Ziele ausbalancieren und inwiefern dabei Unterschiede zwischen den Schulformen deutlich werden. Zu den Ergebnissen gehörte u. a., dass Lehrpersonen aller Schulformen vor allem schriftbezogene Lernprozesse und Gegenstände fokussieren, sich im Hinblick auf die Gewichtung von Leseverstehen und literarischer Bildung aber voneinander unterscheiden: Ersteres wird von Lehrpersonen aller Schulformen für relevant erachtet, aber von Lehrpersonen an Real- und Hauptschulen stärker gewichtet, wohingegen Gymnasiallehrkräften Zugänge zur Literatur deutlich wichtiger sind als Lehrpersonen an Real- und Hauptschule. Die Auswertung der Textauswahlentscheidungen zeigte, dass diese sich – neben den eigenen Interessen der Lehrpersonen – deutlich an den antizipierten Interessen der Schüler:innen orientiert. Der Vergleich videografierter Plenumsgespräche über Literatur zwischen den Schulformen deutete u. a. darauf hin, dass außerhalb des Gymnasiums weniger nah am Text gearbeitet wird. Zudem antizipieren Lehrpersonen außerhalb des Gymnasiums eine geringere Lesemotivation und entsprechende Handlungsprobleme im Literaturunterricht. Der Vortrag endete mit einer im Anschluss lebhaft diskutierten These: Je höher die Schulform, desto ausgeprägter sei der Zeigemodus, d. h. die lehrer:innenseitigen Angebote dazu, wie mit Literatur umzugehen sei. In der Diskussion wurde u. a. thematisiert, wie der These anhand der videografierten Stunden weiter nachgegangen werden könnte, welche Ursachen grundlegend für die schulformbezogenen Unterschiede zwischen den Lehrpersonen sein (z. B., dass Lehrpersonen einiger Schulformen besser zeigen bzw. modellieren könnten als Lehrpersonen anderer Schulformen) und welche Rückschlüsse im Hinblick auf die universitäre Ausbildung (z. B. Vermittlung der Modellierung von Deutungspraktiken) gezogen werden könnten.

1.2 Literaturdidaktische Modellierungen (Block II)

Mit einem Vortrag zum Thema „Vereinfachte Lektüren im Deutschunterricht. Zu den Möglichkeiten und Grenzen für die Leseförderung und das literarische Lernen“ eröffnete Tobias Stark (Wuppertal) den drei Vorträge umfassenden zweiten Block der Ringvorlesung. Im Spannungsfeld von literaturdidaktischen Ansprüchen und Wirklichkeit des Literaturunterrichts verortete Stark sein Thema zunächst durch einen Überblick über Ziele und Herausforderungen vereinfachter Lektüren. Den allgemeinen Bestrebungen, Lesenden mit heterogenen Lese-, Sprach- und Verstehenskompetenzen Zugänge zu anspruchsvollen Texten zu ermöglichen, steht demnach das Fehlen einheitlicher Vereinfachungsstrategien gegenüber. Anhand exemplarischer Einblicke in vereinfachte Ausgaben von *Emil und die Detektive* illustrierte Stark sprachliche Vereinfachungsstrategien und verwies auf das Spannungsverhältnis zwischen großer Akzeptanz der Reihen in Schule und Unterricht auf der einen und literaturwissenschaftlichen Warnungen vor ästhetischer Verarmung vereinfachter Texte auf der anderen Seite. Diese Positionen prägen letztlich auch die argumentativen Linien des aktuellen literaturdidaktischen Diskurses: Zwar bieten vereinfachte Texte als differenzierende Lektüreangebote grundsätzlich Möglichkeiten der Teilhabe. Mit Blick auf literarische Lernprozesse und Gelegenheiten ästhetischen Erlebens bleiben ihre Potenziale aber mitunter begrenzt. Stark verdeutlichte dies praxisnah anhand einzelner Beispiele zum Figurenverstehen, wo sprachliche Vereinfachungen Einsichten in Figuren limitieren und Vorstellungsbildungen oder Elaborationsprozesse einschränken können. Mit Blick auf die Präferenzen von Lernenden – dies zeigen Ergebnisse aus dem Projekt „Ästhetisches Erleben: (Vereinfachte) Lektüren im Vergleich“ (ÄliV) (Brüggemann et al., 2020) – fällt auf, dass die Wahl zwischen Original und vereinfachter Version stark vom individuellen Text bzw. von der jeweiligen

gen vereinfachten Fassung abhängt. Einzelne Ergebnisse des Projekts wurden in der anschließenden Diskussion ebenso vertieft wie unterrichtspraktische Aspekte beim Einsatz vereinfachter Lektüren.

Im zweiten Beitrag des Blocks mit dem Titel „Inhalte vs. Literarizität? Persönlichkeits- vs. literarische Bildung“ widmete sich Klaus Maiwald (Augsburg) der „literaturdidaktische(n) Zielkluft und Möglichkeiten ihrer Überbrückung“. Ausgehend von der Perspektive von Referendar:innen und illustriert durch die Ballade *Der Handschuh* zeigte er Möglichkeiten auf, wie mit der genannten Kluft umzugehen sei. Zunächst näherte er sich beiden literaturdidaktischen Positionen an und zog als Zwischenfazit, dass ein subjektorientierter, nicht subjektiver Umgang mit Texten, bei dem sowohl eigene Erfahrungen auf Inhalte und Themen literarischer Sinnmodelle bezogen, aber auch solche von Ambiguität und Alterität gemacht werden sollten, die Möglichkeit von Persönlichkeitsentwicklung eröffnet. Ausgehend von einem Balladenvortrag wurden exemplarisch mögliche Vorgehensweisen skizziert. Hierbei schlug Maiwald ein Vorgehen vor, das nicht neu ist, aber in der Praxis selten eingelöst werde: Es sollte eine Ausrichtung des Textumgangs auf für Leser:innen bedeutsame Inhalte erfolgen, wobei selektive und gezielte Erschließungen von Sprache, Form und Kontext eingespeist werden, um Inhaltismus und Subjektivismus entgegenzuwirken. Dies sollte nicht formal bzw. material als literarischer Bildungszusatz, sondern vielmehr funktional und integral für inhaltlich orientierte Verstehens- und Deutungsprozesse verstanden werden, so Maiwald.

Abschließend betonte er die Notwendigkeit einer Reflexivität bezüglich institutioneller und diskursiver Bedingungen von Literaturunterricht, konkretisiert am literaturdidaktischen Reflexionshorizont von Lehramtsstudierenden, und rief zu Bescheidenheit und Gelassenheit im Sinne eines Verständnisses von Literatur als Einladung „zum Nachdenken über sich, andere und die Welt“ (Pieper, 2023, S. 13) auf. Diskutiert wurde über die Vernachlässigung des ästhetischen Aspekts bei einer einseitigen Orientierung an der Erziehung durch Literatur sowie, ob schriftliterarische Texte angesichts anderer medialer Formate, mit denen sich viele Ziele des Literaturunterrichts ebenfalls erreichen ließen, weiterhin einen unterrichtlichen Eigenwert behalten. Hier wurden die spezifischen Rezeptionsanforderungen und Gratifikationen literarischer Texte aufgrund ihrer Sprachlichkeit betont, die vor allem anhand lyrischer Texte erfahrbar werden könne.

Auch Birgit Schlachter (Weingarten) machte mögliche Brücken zwischen inhaltsorientierten und literarischen Rezeptionsweisen zum Ausgangspunkt ihres Vortrags. Als einen Brückenschlag stellte Schlachter, die sich bereits in ihrer Habilitationsschrift mit (Buch-)Serialität befasste (Schlachter, 2020), den „Entwurf einer Didaktik des Seriellen“ vor. Dieser ist als genuine Gattungsdidaktik zu verstehen und lässt sich in bereits bestehende literaturdidaktische Konzeptionen integrieren. Der Entwurf fußt auf einer Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Serie, vor allem mit dessen spezifischen Anforderungen und Potenzialen, sowie auf empirischen Erkenntnissen zu Schüler:innen und Lehrkräften. Spielen bei den Schüler:innen Lesekompetenz und Lektürepräferenzen in Abgleich mit der Textauswahl der Lehrkräfte eine Rolle, so werden bei den Lehrkräften das Professionswissen und ihre seriенbezogenen Überzeugungen sowie die literalen Praktiken bei der privaten Serienlektüre berücksichtigt. Bei der Serienrezeption ist für ein vertieftes Verstehen ein inhaltsorientiertes Lesen durch spezifisches Serienwissen zu ergänzen. Hinsichtlich der im nichtgymnasialen Kontext nicht mehr voraussetzbaren Lesekompetenz können Serien hilfreich sein, da sie insbesondere im Falle von Episodenserien, bei denen der Aspekt der Wiederholung gegenüber dem der Variation überwiegt, als „leichte Lektüren“ entlasten und zugleich ein Potenzial für literarische Rezeptionsweisen aufweisen und häufig auch in anderen medialen Formaten (filmische Adaptionen, Hörspiele) verfügbar sind. Eine TAMoLi-Teilstudie zeigte, dass serielle Literatur einen großen Anteil an der Freizeitlektüre und

den unterrichtsbezogenen Lektürewünschen von Schüler:innen ausmacht. Demgegenüber ist sie bei Lehrkräften als Unterrichtsinhalt kaum präsent. Eine in der Pilotierungsphase befindliche eigene Studie verdeutlichte, dass Lehrkräfte in ihrer Lektürepraxis Serien immersiv nutzen und darin ein Potenzial für die inhaltsorientierte und persönlichkeitsfördernde Lektüre sehen. Ein Fazit für den schulischen Umgang mit Serien ist, dass hiermit an Lektürepräferenzen, implizit erworbenes Serienwissen und emotionale Involviertheit angeknüpft und gleichzeitig ein literarischer Lesemodus entwickelt werden kann. Ein Desiderat bleibt bislang eine empirische Unterrichtsforschung zu Serien. Eine Implementierung des im Vortrag vorgestellten Konzepts ist die Intention einer gemeinsam mit Franz Kröber geplanten Publikation Schlachters.

1.3 Neue Wege im Literaturunterricht der Sek I (Block III)

Timo Rouget (Frankfurt) eröffnete den mit sieben Vorträgen umfangreichsten dritten Block der Ringvorlesung und nahm dabei mit (narrativen) Videospielen einen möglichen Gegenstand des Literaturunterrichts in den Blick, dem einerseits eine hohe Bedeutung im Alltag von Kindern und Jugendlichen zukommt und zu dem andererseits empirische Ergebnisse und didaktische Konzepte rund um Prozesse des literarischen Lernens vorliegen (u. a. Boelmann, 2015). In die schulische Unterrichtspraxis hat er bisher aber kaum Eingang gefunden. Zunächst seien Videospiele als ästhetische Medien zu begreifen, deren wachsender Stellenwert in der digitalen Kultur auch einen kompetenzorientierten – mithin: unterrichtlichen – Umgang erfordere. Kinder und Jugendliche rezipierten Videospiele als Unterhaltungsmedien bislang primär in einem „konsumierenden, automatisierten Modus“ (Boelmann, 2023, S. 290). Analog zu einer ästhetischen Lesehaltung im Umgang mit literarischen Texten, welche mediale Besonderheiten und Uneigentlichkeiten in den Blick rücke (Rosebrock, 2018, S. 19–20), sei das Einnehmen und Einüben einer entsprechenden Rezeptionshaltung auch im Umgang mit Videospielen notwendig. Gegenüber literarischen Texten liege der Mehrwert von narrativen Videospielen für das literarische Lernen in ihrer spielerischen Erfahrbarkeit; demnach seien sie ludische Vehikel für literarische Erfahrungen. Dies gründe in ihrem zugleich interaktiven und narrativen Charakter. Rouget entwarf Kriterien, mit denen auf deskriptive Weise ein Kanon an Videospielen gewonnen werden kann. Abschließend bündelte er seine Überlegungen, die auch pragmatische Nutzungserfordernisse einschließen, zu folgenden Thesen: (1) Videospiele, die sich als Gegenstände des Literaturunterrichts eignen, sollen narrativ grundiert und ludisch erfahrbar sein, (2) sie sollen sich dazu eignen, Kompetenzen des Literaturunterrichts in der Sek I zu fördern, (3) ihr Umfang und ihre technischen Anforderungen sollen akzeptabel sein, (4) Gewalt soll kein leitendes Spielprinzip und (5) die Themen sollen für Kinder und Jugendliche der Sek I anschlussfähig sein. Praxistaugliche Materialien für einen solchen Unterricht seien seitens der Fachdidaktik noch zu entwickeln.

Mit dem lauten Lesen literarischer Texte widmete sich Hans Lösener (Heidelberg) hingegen einer weit verbreiteten schulischen Praxis, zu welcher es an didaktischen Konzeptualisierungen fehle. In seinem Beitrag präsentierte er das Verfahren des Sprechlesens und schlug Eckpunkte für eine prosodisch orientierte Lautlesedidaktik vor. Aus schrifttheoretischer Sicht sind Re-Artikulation und Verstehen beim Lesen untrennbar miteinander verbunden. So müssen Lesende hören bzw. hörbar machen können, was sie lesen, um zu einem Verständnis des Gelesenen zu gelangen. Das Gegenstück zum hörenden Lesen ist das lautsprachliche, artikulierende Sprechlesen bzw. prosodische Lesen, das sich an der Sprecherartikulation orientiert. Aus lesedidaktischer Sicht könne die Entwicklung prosodischen Monitorings zum Ausbau von Lesekompetenz beitragen. Der Lernweg vollzieht sich zunächst über das Setzen von Pausen, wodurch semantisch sinnvolle Sprechgruppen mit einem Gruppenak-

zent entstehen. Auf diese Weise werden Sprechmuster hörbar, es stellen sich richtige Betonung und eine angemessene Illokutionsgestaltung ein. Das prosodische Lesen literarischer Texte ermöglicht es aus literaturdidaktischer Sicht, über die Performanz einen erfahrungsbasierten Zugang zur „Mimesis des Sprechens im Geschriebenen“, wie es Lösener nannte, zu schaffen. Die Erlebnisqualität wird besonders im Ausloten von Interpretationen in verschiedenen Sprechvarianten deutlich. Lösener offerierte Orientierungspunkte einer solchen Lautlesedidaktik: Zunächst sei anzuerkennen, dass Vorlesende sich exponieren und verwundbar machen. Im Rückgriff auf theaterpädagogische Methoden seien daher Räume zu schaffen, die Beschämung und Bloßstellung verhindern. Es gelte, Methoden für das experimentelle laute Lesen zu entwickeln, es konsequent im Sinne des Sprechlesens an den prosodischen Besonderheiten zu orientieren und das prosodische Bewusstsein der Lernenden zu fördern. Gleichzeitig gelte es, einige Hürden wie u. a. fehlendes prosodisches Grundwissen bei Lehrkräften und die Gleichsetzung bzw. Banalisierung von Leseflüssigkeit als reine Leseschnelligkeit zu überwinden sowie das hartnäckige didaktische Brauchtum, unvorbereitet Texte reih-um vorzulesen, zu verabschieden.

Johannes Odendahl (Innsbruck) ging in seinem Vortrag exemplarisch auf zwei Texte des Klavierkabarettisten Bodo Wartke und deren Potenziale für den Literaturunterricht der Sek I ein. Bezug nehmend auf den Kontext der Ringvorlesung wurde die Leitfrage entwickelt, mithilfe welcher literaturdidaktischer Konzepte ein Literaturunterricht, der der Ästhetizität literarischer Texte gerecht wird, in allen Schulstufen mit heterogenen Lernenden gelingen könne. Mit *Der dicke Dachdecker* fokussierte Odendahl einen viral gegangenen Text Wartkes, bei dem durch die Verdichtung der Sprache und die Fokussierung des klanglichen Ereignisses die Form gegenüber dem Inhalt überwiegt und gleichzeitig ein Lebensweltbezug (Einbezug äquivalenter Geschichten) hergestellt werden kann. Das zweite Beispiel, *Nicht in meinem Namen*, betont hingegen den Inhalt. Auch im „Allererstesten“, wie Odendahl das im Lied behandelte Thema religiös motivierter Gewalt benennt, wird aber die Form über virtuose Reime und das Spiel mit der Struktur des Gedichts nicht vernachlässigt. Wichtigstes Ziel des Literaturunterrichts sei es, Lernenden unabhängig von ihren Voraussetzungen Erfahrungen mit der poetischen Funktion bzw. der Spielqualität von Literatur zu ermöglichen. Odendahl plädierte dabei für eine medial vielseitige, aber durchaus an der Form orientierte Textauswahl sowie ein Hinterfragen des Primats des Diskursiven. Körperlich-sinnliche Zugänge seien zu stärken. Hier wurde ein Bezug zu Löseners Vortrag zum Sprechlesen hergestellt und für eine deutlicher künstlerische Ausrichtung des Literaturunterrichts und der Lehrkräfteausbildung votiert. Anschließend wurde diskutiert, inwiefern populäre Texte wie diejenigen Wartkes zum Gegenstand des Deutschunterrichts werden können, ohne dass die Freude daran durch den möglicherweise belasteten Unterrichtskontext verloren gehe. Erörtert wurde weiterhin die Verknüpfung der Persönlichkeitsbildung mit der im Vortrag fokussierten Orientierung an der Ästhetizität.

Cornelia Rosebrock (Frankfurt) gab in ihrem Beitrag Einblicke in Konzeption, Vorgehen und erste Erkenntnisse eines laufenden Forschungsprojekts (gem. mit Tina Schulze & Nadine Hoff), das als kontrollierte Interventionsstudie in einer 8. gymnasialen Jahrgangsstufe stattfindet. Den theoretischen Rahmen und die Grundlage für die Konzeption des Unterrichtsversuchs bilden die strategische Orientierung im Umgang mit literarischen Texten und eine dialogische Unterrichts- und Lesekultur in Verbindung mit einer reflexiv-subjektiven Lesehaltung, in der eudaimonische Gratifikationen (dies meint im Gegensatz zu hedonistischen Gratifikationen die Suche nach und das Erleben von Sinn und Bedeutung, Bewegtsein und Selbstentwicklung) möglich sind. Durchgeführt wurde ein sechswöchiger Unterrichtsversuch mit verschiedenen Kurzgeschichten des Themenbereichs „Menschsein/menschlich sein“, der u. a. das Modellieren und den Einsatz spezifisch literarästhetischer Strategien (Überset-

zung in einen Strategiefächer), mehrfache Lektüre, Peer-Gespräche über den Text und die eigene Textwahrnehmung sowie Plenumsphasen beinhaltete. Ausgewertet wurden u. a. Selbsteinschätzungsbögen der Schüler:innen im Prä-post-Vergleich, bezogen auf eine literarische Lesehaltung, Arbeitsprodukte in den Interventionsklassen sowie Reflexionsbögen mit subjektiven Einschätzungen und notierten Leseerfahrungen der Schüler:innen. Exemplarisch sei auf ein Ergebnis und eine Problemstelle der Studie verwiesen: Im Bereich der literarischen Lesestrategien wurde die Strategie des „Vorstellens“ als ein Bestandteil des Strategiefächers von den Schüler:innen mehrheitlich als hilfreich befunden. Während der Erhebung kam es zu Schwierigkeiten im Kontrollgruppendesign (inakzeptable Interventionstreue in den Interventionsklassen, darunter u. a. fehlende Daten in der Kontrollgruppe und erhebliche zeitliche Unterbrechungen), wodurch die ersten Ergebnisse zunächst der Weiterentwicklung der Studie dienen und das Design in der Folge umgestellt wird. Das Vorhaben soll künftig als Design-Based-Research-Studie weiterentwickelt und in verschiedenen Klassenstufen und Schulformen fortgeführt werden.

Sarah Levine (Stanford, USA) stellte das Gefühl als bislang in der US-amerikanischen Unterrichtspraxis an öffentlichen Schulen vernachlässigten Bestandteil literarischen Lernens in den Fokus ihres Vortrags. Ausgangspunkt der von ihr durchgeföhrten Interventionsstudien an US-amerikanischen Highschools war zum einen die Beobachtung mangelnder Beliebtheit des dort stattfindenden Literaturunterrichts und zum anderen diejenige, dass Schüler:innen in Unterrichtsgesprächen allenfalls zusammenfassende und moralisierende Antworten gaben, die den literarischen Texten nicht gerecht werden. Levine führte diese Problemlage auf die kognitionslastige Vermittlung im Unterricht zurück. Dies zeigte sie an US-amerikanischen Lehrwerken und standardisierten Tests, die eine kognitiv orientierte Schieflage aufweisen, worauf Schüler:innen eben mit Zusammenfassungen und Moraläußerungen reagieren. Levines Ansatz ist nun, dieser Form von Literaturvermittlung eine gefühlsbasierte entgegenzusetzen. Hierzu stellte sie ein einfaches Bewertungsschema (Daumen hoch, runter, beides, warum?) vor, das sie im Rahmen einer Interventionsstudie mit Experimentalgruppe ($n = 30$) und Kontrollgruppe ($n = 34$) mit Prä- und Posttest in verschiedenen Klassenstufen (9-12th grade) erprobte. Hierbei wurde mit dem Schema zunächst an alltagsbasierte affektive sprachbezogene Wertungen angeknüpft und dies schrittweise auf literarische Textstellen übertragen. Levine konnte zeigen, dass in den Posttests die Interventionsgruppe deutlich bessere Interpretationsleistungen an sowohl bekannten als auch unbekannten Gedichten erzielte als die Kontrollgruppe. Deshalb plädierte sie abschließend dafür, dass literarische Erfahrungen der Schüler:innen ausgeweitet, kulturelle und interpretative Unterschiede einbezogen sowie literaturbezogene Unterrichtsgespräche mit der Erwartung eindeutig richtiger Antworten eingestellt werden. Levines Vorschläge wurden positiv aufgenommen und mit dem deutschdidaktischen Diskurs verknüpft, insbesondere mit der Diskussion um die Gestaltung von literarischen Unterrichtsgesprächen und mit dem Zusammenhang von Affekt und Textverstehen. Es wurde festgestellt, dass sich die Klagen über das schulische Brauchtum trotz aller bildungsadministrativer Unterschiede stark ähneln.

Wolfgang Bay (Schwäbisch Gmünd) und Friedemann Holder (Freiburg) stellten mit dem „Dezenten Support“ (gem. mit Maribel Maier) ein aufgabenbasiertes Strategietraining vor, das eine zurückhaltende Unterstützung von Plot- und Perspektivverstehen in selbstständigen Lesesettings vorsieht. Das Programm zielt darauf ab, wiederkehrende Handlungsschemata, die sich in narrativen Texten zeigen, lesebegleitend kennenzulernen und den Rückgriff auf sie mental zu verankern, sodass Leser:innen die für das verstehende Lesen narrativer Texte nötigen Makrostrukturen bilden und Inferenzen konstruieren lernen. Das Vorhaben knüpft an die Konzeption von Bays quasiexperimenteller Evaluations-

studie im Grundschulbereich an, die im Treatment eine explizite Vermittlung des Geschichtenschemas in Form von Storyelementen und deren Zuordnung zu relevanten Textstellen vorsah. Weil das Setting tendenziell noch stärker instruktiv und fremdreguliert ist, profitierten hier schwache Leser:innen am stärksten von der Intervention (Bay, 2022). Mit einer stärkeren Orientierung am Gegenstand intendiert die Intervention im „Dezenten Support“ mehr textsyntaktische Unterstützung (Steinmetz, 2020) als die in der Dissertationsstudie getestete und begünstigt eher das Einnehmen einer literarischen Lesehaltung. Entsprechend besteht das Lehr-Lern-Arrangement aus unterstützten Viellesephasen mit textadaptiven Aufgabensets, die in einem durch Schüler:innen zu bearbeitenden Logbuch rund um einige Graphic Novels angesiedelt waren und auf die Wahrnehmung von Plot-Struktur und Perspektivität abzielen. Das selbstständige Lesesetting wurde durch vorheriges Modelling und anschließende Peer- und Plenumsphasen gerahmt. Für das Treatment in der Grundschule zeigte sich in der Interventionsgruppe im Rahmen eines Recall-Tests ein Zuwachs im Leseverständnis für den mittleren Leistungsbereich, während das Vorhaben in der Sek I aktuell pilotiert wird und daher noch keine Aussagen zur Wirksamkeit getroffen werden können. Die anschließende Diskussion griff u. a. die theoretische Anlage der Studie und mögliche Anpassungen/Erweiterungen des modularen Aufgabensets auf.

In seinem Vortrag „Theatrale ästhetische Bildung im Literaturunterricht“ erörterte Tom Klimant (Neubrandenburg), welchen Beitrag die aktuelle produktionsorientierte Theaterdidaktik zur Förderung literarischen Verstehens leisten kann. Ausgangspunkt war die Prämissen, dass theatrale Bildung die Distanz von Schüler:innen mit geringen literarischen Erfahrungen zum Literaturunterricht überbrücken könne. Klimants Konzept kombiniert einen produktionsorientierten mit einem analytisch-reflexiven Zugang: Das körperliche Verstehen einer literarischen Figur durch die oder den Spielenden, das im Moment des Handelns entsteht und der bewussten Reflexion vorausgeht, wird in der nachträglichen Analyse ebenso erschlossen wie die Handlungsmotive, Gedanken und Gefühle der Figur. Vorbewusstes körperliches Erleben steht im Zentrum dieses Konzepts des „Theaters als Medium des Verstehens“, das Klimant u. a. auf der Basis von Unterricht mit Berufsschüler:innen entwickelte. Anhand der Balkon-Szene aus Shakespeares *Romeo und Julia* erläuterte er die Prinzipien seines unterrichtspraktischen Modells. Voraussetzung ist, dass die Lernenden als Spielende ein räumliches Hindernis zu überbrücken haben, das sie zum spontanen Handeln in ihrer Rolle sowie ausgehend von ihrem subjektiven Standpunkt herausfordert. Die sich dabei manifestierenden Figuren sind Hybride aus den im Moment agierenden Spielenden und dem Text. Nach dem Spiel wird zunächst nicht die literarische Rolle, sondern das theatrale Verhalten der Spielenden untersucht. Dabei stehen vor allem materielle Gesichtspunkte (Gang, Haltung, paraverbale Informationen etc.) und erst an zweiter Stelle sprachliche Zeichen im Fokus. Klimant diskutierte mit dem Vortragspublikum, inwiefern die analytischen Aufgaben das Erlebenspotenzial und die damit einhergehende Motivation der Schüler:innen vermindern könnten, welchen Beitrag das Konzept theatralen Erlebens zur Leseförderung leistet, inwiefern Lebensweltbezüge der Schüler:innen sowohl Zugänge als auch Umwege zum literarischen Verstehen darstellen, welche Aspekte des Figurenverstehens gefördert werden und inwiefern sich das Konzept in die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen integrieren ließe.

2 Bilanz und Ausblick

Die Ringvorlesung eröffnete angehenden Lehrkräften und Fachdidaktiker:innen die Möglichkeit, gemeinsam über Spannungsfelder zwischen Literaturdidaktik und Literaturunterricht v. a. der Sek I nachzudenken.

Exemplarisch seien hier zwei miteinander verknüpfte Fragestellungen noch einmal bilanzierend benannt, die in verschiedenen Beiträgen der Ringvorlesung behandelt und in den sich anschließenden Diskussionen erörtert wurden: Wie können angesichts der in den nichtgymnasialen Schularten nicht mehr vorauszusetzenden Lesekompetenz und heterogener Lernvoraussetzungen (z. B. Thema bei Pieper) Möglichkeiten gefunden werden, allen Lernenden einen Modus literarischen Lesens (Zielformulierung z. B. bei Dera und Schlachter) und insbesondere auch Erfahrungen mit der poetischen bzw. ästhetischen Qualität von Literatur zu ermöglichen (z. B. Thema bei Klimant und Odendahl)? Wie kann dabei die Kluft zwischen Gegenstands- und Subjektorientierung überbrückt werden (zentral z. B. bei Maiwald)?

Hier wurden (1) affektbezogene Zugänge als Lösung aufgezeigt. Diese können sich an Gegenständen orientieren, die Schüler:innen verschiedener Schularten auch in ihrer Freizeit rezipieren und die zugleich literarisch-ästhetisches Potenzial aufweisen, also etwa serielle Literatur (Schlachter), (narrative) Videospiele (Rouget) und sprachlich wie inhaltlich anspruchsvolle, medial präsente populärkulturelle Texte (Odendahl). An diesen können, so die Annahme, wenn entsprechende fachdidaktische Konzeptionen entwickelt, erprobt und angewendet sowie Vorbehalte auf Seiten der Lehrkräfte abgebaut werden, ästhetische Erfahrungen gesammelt und ein literarischer Rezeptionsmodus erworben werden. Zu den affektbezogenen Zugängen zählen andererseits auch eher methodische Zugriffe wie das Sprechlesen (Lösener), die theatrale ästhetische Bildung (Klimant) oder die gefühlsorientierte Daumenmethode (Levine).

Neben den affektbezogenen Zugängen wurden (2) kognitionsorientierte Ansätze als Möglichkeit aufgezeigt, um an die Voraussetzungen einer heterogenen Schülerschaft anzuknüpfen und Zugänge nicht nur zu populären, sondern auch zu kanonischen Texten zu eröffnen und deren besondere Qualitäten zu erschließen. Hierzu zählen insbesondere spezifische lesebezogene Strategietrainings (Rosbrock, Bay und Holder). Auch vereinfachte Lektüren (Stark) können gegenstandsseitig z. T. die Anschlussfähigkeit gewährleisten.

Eine Buchpublikation, die die Ergebnisse der Ringvorlesung bündeln und einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich machen wird, ist geplant.

Literatur

- Bay, W. (2022). *Geschichten verstehen. Theoretische Herleitung, unterrichtspraktische Implementation und empirische Evaluation eines Lesestrategiesets für narrative Texte*. SLDD-B.
- Blau, S. (2003). *The literature workshop: teaching texts and their readers*. Boynton/Cook.
- Boelmann, J. (2015). *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium*. kopaed.
- Boelmann, J. (2023). Computerspiele lesen. In T. von Brand, G. Eikenbusch, & B. Mues (Hrsg.), *Digitales Lesen. Grundlagen – Perspektiven – Unterrichtspraxis* (S. 283–295). Klett/Kallmeyer.
- Brüggemann, J., Stark, T., & Fekete, I. (2020). Ansprechende Lektüren. Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Texten. In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 2*. (S. 205–227). Schneider Verlag Hohengehren.

- Dera, J. (2024). She doesn't consider it to be real literature: Student conceptions of the term ‚literature‘ and the notion of literary competence. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24(1), 1–25. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2024.24.1.611>
- Jesch, T. (2009). Textverstehen. In C. Garbe, K. Holle, & T. Jesch (Hrsg.), *Texte lesen: Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation* (S. 39–102). Schöningh.
- Pieper, I. (2023). „Die Perspektive der Geschichte, da müssten wir noch'n Wort drüber verlieren“: Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts. *Didaktik Deutsch*, 28(54), 3–16. <https://doi.org/10.21248/dideu.664>
- Rosebrock, C. (2018). Strategien ästhetischen Lesens. Literarisches Lernen in rezeptionsästhetischer Perspektive. In D. Scherf & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive* (S. 14–27). Beltz Juventa.
- Schlachter, B. (2020). *Literale Praktiken und literarische Verstehensprozesse im Feld der Serialität. Eine rekonstruktive Studie*. Springer VS.
- Steinmetz, M. (2020). *Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. Springer.
- Witte, T., Rijlaarsdam, G., & Schram, D. (2012). An empirically grounded theory of literary development. Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1–33.

Anschrift der Verfasser*innen:

Marie Kias, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg
kias@ph-heidelberg.de

Franz Kröber, Freie Universität Berlin, Institut für Deutsche und Niederländische Philologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
franz.kroeber@fu-berlin.de

Judith Preiß, Universität Erfurt, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt
judith.preiss@uni-erfurt.de

Mirijam Steinhäuser, Pädagogische Hochschule Weingarten, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten
mirijam.steinhauser@ph-weingarten.de

Johannes Mayer

Inklusion im Deutschunterricht: Für wen eigentlich – und wenn ja: wie?

Thäle, A. (2020). *Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Praktiken im Umgang mit literarischen Texten*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29892-0>

Reith, S. (2024). *Inklusive Begabungsforderung im Deutschunterricht: Ressourcensensibles Lernen am Beispiel eines Unterrichtssettings zur Bewusstwerdung des eigenen Schreibprozesses*. SLID-B (Bd. 13). <https://doi.org/10.46586/SLLD.307>

Das Paradigma der Inklusion stellt Bildungswissenschaften, Sonderpädagogik und Deutschdidaktik gleichermaßen vor die Herausforderung, in heterogenen Kontexten individuell unterschiedliche Voraussetzungen, Bedarfe und Potenziale zu berücksichtigen und zugleich gemeinsame Lernsituationen zu konzeptualisieren. Dass sich hierfür programmatische Lösungen im Sinne einer „Schule für alle“ nicht einfach durchsetzen lassen, zeigen die mitunter hitzig geführten gesellschaftlichen Debatten, die maßgeblich auch mit grundlegenden Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung verbunden sind (Bengel, 2021). Seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 in Deutschland ist Inklusion Anlass für zahlreiche Entwicklungsprogramme auf Schul- und Unterrichtsebene, die teils eher bildungsadministrativ, teils eher wissenschaftlich orientiert bzw. begleitet werden. Im Fokus stehen hierbei ganz unterschiedliche Herausforderungen und Fragestellungen: Die Bandbreite reicht von der Schaffung einer diskriminierungsfreien und gleichberechtigten Bildung für alle Heranwachsenden über die Steigerung der Partizipationsmöglichkeiten aller Schüler:innen bis hin zur Entfaltung individueller Begabungspotenziale im Fachunterricht. Allein diese kurze Aufzählung macht deutlich, dass eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung kein Anliegen nur einer Disziplin sein kann, sondern interdisziplinäre und multiperspektivische Ansätze erfordert, die dem Diskurs inhärente normative Setzungen um einen reflektierten Blick auf die Praxis inklusiven Unterrichts ergänzen.

Der Aufgabe einer fachlich fundierten theoretischen Modellierung und empirischen Fundierung einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung geht die Deutschdidaktik bereits seit geraumer Zeit nach. Dennoch lassen sich im Forschungsfeld noch augenfällige Desiderata hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung und didaktischen Modellierung inklusiven Fachlernens ausmachen, von denen zumindest zwei in den hier vorgestellten Dissertationen bearbeitet werden. Die beiden Arbeiten folgen dabei unterschiedlichen Blickrichtungen, weshalb sie sich für eine vergleichende Rezension besonders eignen. Bei *Angelika Thäle* steht die alltägliche unterrichtliche Praxis im Vordergrund. In ihrer rekonstruktiven Studie widmet sie sich der Frage, wie fachbezogene Lehr- und Lernprozesse im inklusiven Unterricht der Sekundarstufe I mit Lernenden mit dem zugeschriebenen Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ gestaltet werden, und fokussiert Praktiken im Umgang mit literarischen Texten. Auch *Sarah Reith* setzt einen spezifischen Fokus, und zwar auf die Inklusion (sprachlich) Hochbegabter aus der Perspektive der Ressourcenorientierung. Sie geht nicht dem alltäglichen Unterricht nach, sondern untersucht ein von ihr entwickeltes Unterrichtssetting für den inklusiven Schreibunterricht mit einer ressourcen- und begabungssensiblen Unterstützung des individuellen und gemeinsamen Lernens.

Beide Arbeiten wissen ihre Forschungsfragen umsichtig im fachlichen und überfachlichen Inklusionsdiskurs zu verorten. *Angelika Thäle* geht den lange Zeit getrennten Fachdiskursen von Bildungswissenschaft, Förderpädagogik und Fachdidaktik nach, wobei deutlich wird, dass trotz inzwischen erfolgter wechselseitiger Bezugnahmen der Bereich des inklusiven Literaturunterrichts mit Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt (FSP) „Geistige Entwicklung“, zumal in der Sekundarstufe, in fachlicher Perspektive noch keineswegs hinreichend ergründet wurde. Denn selbst wenn inzwischen einzelne, vor allem auf die Primarstufe ausgerichtete konzeptionelle Ansätze und empirische Untersuchungen vorliegen, wird doch recht selten ein intensiverer Blick auf die alltägliche Praxis im Fachunterricht geworfen. Auch *Sarah Reith* geht es um einen Deutschunterricht, der alle Lernenden einschließt und sie ihren Potenzialen gemäß möglichst optimal fördert – oder hier vielleicht eher: fordert. Denn es geht, so verrät es bereits der Titel, um eine inklusive Begabungsforderung im Deutschunterricht. Dabei meint *Reith* weniger einen potenzialorientierten Unterricht für alle, sondern einen inklusiven Deutschunterricht auch für Schüler:innen, die in die Diversitätskategorie „Hochbegabung“ fallen und, wie die Schüler:innen mit dem FSP „Geistige Entwicklung“, ebenfalls selten ins Sichtfeld der didak-

tischen Forschung geraten. Auch hier ist die Fokussetzung auf eine bestimmte Personengruppe im Diversitätsspektrum zugleich Präzisierung wie Engführung.

Für die theoretisch-konzeptionelle Schärfung der eigenen Untersuchung ordnet *Thäle* das Feld der inklusiven Deutsch- bzw. Literaturdidaktik hinsichtlich der Kategorien Textauswahl, Gestaltung differenter Textzugänge und gemeinsame Bezugspunkte in der Auseinandersetzung mit Literatur (*Thäle*, 2020, S. 25–34). Dadurch werden zentrale Ziele des Literaturunterrichts ebenso erkennbar wie die Spezifität des literarischen Lernens in der Sekundarstufe I und (ausgewählte) praxisorientierte Konzepte zum inklusiven Deutschunterricht (z. B. komplexitätsdifferente Texte). Dass für die eigene Untersuchung auch die Notwendigkeit einer Präzisierung des zugrunde gelegten Inklusionsbegriffs besteht, wird an der Schnittstelle zur Darlegung des empirischen Forschungsstands deutlich. Die Autorin entscheidet sich hier bewusst für Studien, „die sich auf die Differenzkategorie ‚Behinderung‘ bzw. ‚Leistungsdifferenz‘ beziehen und auch Schüler*innen mit dem FSP ‚Geistige Entwicklung‘ im inklusiven Unterricht berücksichtigen“ (*Thäle*, 2020, S. 35), was den eigenen Forschungsfokus stützt. Weitere Differenzkategorien, die in einem Unterricht mit einem weiten Inklusionsverständnis wichtig wären, geraten so allerdings notwendig aus dem Blick.

Der Gefahr einer Engführung ist sich *Reith* ebenfalls bewusst, wenn sie zur Ausgestaltung ihrer Studie einem ressourcenorientierten Ansatz folgt, der diversitätssensibel vorgeht und dazu die Differenzkategorie „Hochbegabung“ in den Blick nimmt, ohne diese als Festschreibung und Reifikation zu verstehen. Sie greift zur theoretisch-konzeptionellen Fundierung ihrer didaktischen Modellierung Grundlagen der klassischen Hochbegabtenförderung ebenso auf wie Erkenntnisse der psychologischen Hochbegabungsforschung, womit sie sich insgesamt an einem eher traditionellen Begabungsverständnis orientiert. Mithilfe der Unterscheidung von Erfahrungs- und Lernraum (Rank & Bräuer, 2008; Bräuer & Wiprächtiger-Geppert, 2019) nutzt sie ein inklusionsdidaktisches Konzept, das es erlaubt, individuelle Bewusstwerdungsprozesse über den eigenen Schreibprozess (bzw. die Sprachproduktion) ressourcensensibel in einer kooperativen Rahmung weiterzuentwickeln. Die Kernidee hierbei: Die *écriture automatique* bietet einen offenen Erfahrungsraum für prozessorientierte und von den routinierten schulischen Anforderungen differente Schreiberfahrungen (vgl. *Reith* et al., 2020), die in einem anschließenden, als Lernraum gedachten Gespräch für die fachliche Reflexion von Schreibprozessen genutzt werden. Das von *Reith* im Sinne eines unterrichtlichen Experiments entworfene schreibdidaktische Setting berücksichtigt dabei die unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen von Lernenden und gestaltet das Verhältnis von Lerner:in und Aufgabe so, dass Potenzial und bisher gezeigte Leistung übereinstimmen und damit zum Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung beitragen sollen.

Beide Studien folgen einem den Forschungsinteressen jeweils angemessenen Design. Da es *Thäle* um die Rekonstruktion der inklusiven Alltagspraxis geht, ist in der methodischen Umsetzung die Ethnographie als Forschungsstrategie leitend. Diese ermöglicht eine besondere Nähe zur untersuchten Unterrichtskultur und zeichnet sich durch eine zirkuläre Verbindung von Erhebung und Auswertung sowie von Innen- und Außensicht aus, um literaturbezogene Praktiken in ihrer Differenziertheit abilden zu können. Methodologisch führt *Thäle* hier praxistheoretische Diskurse der Sozial- und Kulturwissenschaften mit ihrem Analysefokus auf Praktiken und Arrangements (Schatzki, 1996, 2016) mit Positionen der pädagogischen Ethnographie (Cloos & Thole, 2006; Breidenstein, 2006; Reh et al., 2015) zusammen und gewinnt für ihre Untersuchung damit eine tragfähige und die bisherigen fachbezogenen Diskurse überschreitende Rahmung. Die Erhebung mit teilnehmender Beobachtung (u. a. mit Audiomitschnitten) und Beobachtungsprotokollen fand über sechs Monate an drei Berliner

Haupt-/Gesamt- und Gemeinschaftsschulen (insgesamt eine 8. und zwei 10. Klassen) mit insgesamt fünf Schüler:innen mit dem FSP „Geistige Entwicklung“ statt. Die Auswertung der Daten zur Rekonstruktion der literaturbezogenen Praktiken erfolgte in Ausrichtung an der Grounded-Theory-Methodologie. Auf diese Weise kann die Autorin Praktiken des Lesens, des Bearbeitens schriftlicher Aufgaben, des Sprechens über literarische Texte sowie des Spielens und Präsentierens von Texten herausarbeiten, die im Hauptteil der Arbeit ausführlich und differenziert dargestellt werden. Zu den vielseitigen und gewinnbringenden Ergebnissen zählt u. a. die Beobachtung, wie sich unterschiedliche Praktiken z. B. des Lesens (*Selbst-Lesen, Mit-Lesen* und *Vor-Lesen*) nebeneinander etablieren und sich untereinander sowie in Kombination mit anderen Praktiken (z. B. zusammen mit der Bearbeitung schriftlicher Aufgaben oder mit Anschlusskommunikation) verbinden. Auch wird deutlich, dass eine Praxis, z. B. des *Vor-Lesens*, als gemeinsame Praxis häufig nur simuliert werden kann, da *mit-lesende* Schüler:innen kaum einbezogen werden (können), und schulische Praktiken, wie das schriftliche Bearbeiten von Aufgaben, wesentlich an das im Klassenraum etablierte Arrangement von Materialien und sozialen Settings geknüpft sind. Die rekonstruierten Praktiken aufgreifend, kann Thäle in der Forschungsdiskussion mit *Das Inklusionsspiel, Die einen und die anderen* und *Lernen mit Schatten* drei „Schlüsselkategorien bzw. Ordnungsstrukturen“ (Thäle, 2021, S. 263) herausstellen, welche die bisherigen Erkenntnisse im Hinblick auf verschiedene Formen der Partizipation, der Konstituierung (differenter) fachlicher Lerngegenstände, der Adressierung und Unterstützung der Lernenden im Unterricht zusammenführen. Darin spiegeln sich unterrichtliche Routinen wie die des Aufgabenerledigens, die nach dem fachbezogenen Lernertrag fragen lassen, ebenso wie Bearbeitungsformen von Differenz, beispielsweise durch die Etablierung beinahe abgeschlossener Mikrosozialräume im Klassenraum für Lernende mit dem FSP „Geistige Entwicklung“. Dies schränkt das Potenzial eines tatsächlich gemeinsamen literarischen Lernens merklich ein und inszeniert eine gegenstandsbezogene Partizipation mehr, als sie tatsächlich einzulösen. Vor dem Hintergrund der ethnographischen und praxistheoretischen Zustandsbeschreibung trägt die Studie somit wesentlich zu einer nötigen erhöhten Reflexivität und Theorieentwicklung bei, damit ein Unterricht für alle Schüler:innen tatsächlich gelingen kann. Nötig ist beispielsweise, zu überlegen, wie individuelle Zugänge zu Gesprächen über literarische Texte gestaltet und neben dem mündlichen Austausch szenische Verfahren einbezogen werden können.

Bei Reith bildet die empirische Rekonstruktion des entworfenen didaktischen Settings in Verbindung mit Schlussfolgerungen für den deutschdidaktischen Diskurs um Normfragen (z. B. zum geeigneten Lerngegenstand für ressourcensensible und inklusives Lernen oder zum Lernbegriff) den Kern der Studie. Darin zeigt sich die wesentliche Leistung der Arbeit, nämlich, sowohl zu einer theoretischen Klärung von Normfragen beizutragen als auch zur Ausgestaltung eines inklusiven Unterrichts am Beispiel eines konkret gefassten Inklusionsbedarfs. Dies geht mit der Entwicklung eines adaptiven Erhebungsinstrumentariums einher, das neben der Analyse der Schreibprodukte und der Reflexionsgespräche aus dem erweiterten Intelligenztest I-S-T 2000 R für die kognitive Lern- und Leistungs voraussetzungen, einer Erfassung nichtkognitiver Lern- und Leistungsvoraussetzungen (hier: Persönlichkeit mit JTCI 12-18 R für Jugendliche und Lernumwelt Familie mit einem selbst konzipierten Fragebogen) sowie einem Einzelinterview zur Rekonstruktion der retrospektiven Innensicht besteht. Die feingliedrige und mehrperspektivische Auswertung des an drei neunten Jahrgängen an Göttinger Gymnasien implementierten Settings mündet in Einzelfalldarstellungen, die mithilfe von Vergleichen innerhalb der Gesamtheit der untersuchten zwölf Fälle verortet werden können und unterschiedliche Lernwege zeigen. Alle Lernenden haben die im Setting angelegten Lernchancen ergriffen und ihr Wissen über das eigene Schreiben erweitert, wobei die individuell erreichten Lernziele durchaus in

Reflexionsbreite und -tiefe differieren. Im Ergebnis wird erkennbar, dass eine inklusive Förderung (hier am Gymnasium) mit einer geeigneten didaktischen Modellierung möglich und sinnvoll ist, sie aber dennoch von Voraussetzungen abhängt, wie beispielsweise der Vermeidung von leistungshomogenen Gruppen zugunsten von selbstdifferenzierenden Settings mit immanentem Scaffolding, der Eröffnung von Enrichment und Akzeleration mit anforderungsreichen und komplexen Aufgaben sowie der Möglichkeit individualisierter Lernziele innerhalb nur gemeinsam zu erreichender Lernziele.

Selbst wenn der reichhaltige Ertrag der beiden Studien hier nur angerissen werden kann, wird erkennbar, dass sie wichtige Leerstellen der bisherigen Forschung füllen und zu dem mit Sicherheit weiterhin sehr virulenten Diskurs um Inklusion und inklusiven Deutschunterricht fundierte empirische Grundlegungen und anregende didaktische Impulse beisteuern. Sie zeigen aber auch den weiteren Forschungsbedarf hinsichtlich einer Schule für alle Schüler:innen, gerade auch angesichts ihrer Vielfalt und ihrer Potenziale, was immer noch und viel zu häufig einseitig als Schwierigkeit gesehen wird statt als Aufgabe und Chance.

Literatur

- Bengel, A. (2021). *Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5896>
- Bräuer, C., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2019). Literarische Erfahrung. In C. Hochstadt & R. Olsen (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 208–224). Beltz.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>
- Cloos, P., Thole, W. (2006). *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90369-9>
- Kiso, C., Fränkel, S. (Hrsg.) (2020). *Inklusive Begabungsförderung in den Fachdidaktiken – Diskurse, Forschungslinien und Praxisbeispiele*. Klinkhardt.
- Laudenberg, B., Spiegel, C. (Hrsg.) (2018). *Begabte und Leistungsstarke im Deutschunterricht*. Bd. 1: Primarstufe. Schneider Hohengehren.
- Rank, B., & Bräuer, C. (2008). Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In G. Härtle & B. Rank (Hrsg.), *Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht* (S. 63–88). Schneider Hohengehren.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6>
- Reith, S., Hülsmann, D., & Bräuer, C. (2020). Sprachliche (Hoch-)Begabungsförderung im Regelunterricht Deutsch durch écriture automatique. In H. Sauerborn (Hrsg.), *Inklusion im Deutschunterricht. Im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und individueller Förderung*. (S. 183–224). Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527470>
- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29–44). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839424049>
- Spiegel, C., Laudenberg, B. (2019). *Leistungsstarke und Begabte im Deutschunterricht*. Bd. 2: Sekundarstufe. Schneider Hohengehren.

Weigand, G. (2024). *Einleitung*. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock, & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Wege der Begabungsförderung in Schule und Unterricht. Transformative Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 9–16). wbv.

<https://doi.org/10.3278/9783763974436>

Weigand, G., Fischer, C., Käpnick, F., Perleth, C., Preckel, F., Vock, M., & Wollersheim, H.-W. (2020). *Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. Beltz.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Johannes Mayer, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Neuere Philologien, Institut für deutsche Literatur und ihre Didaktik, Norbert-Wollheim-Platz 1, 60629 Frankfurt am Main
j.mayer@em.uni-frankfurt.de

Neuerscheinungen

New publications

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

30. Jahrgang 2025. Heft 58. S. 175–186.

DOI: 10.21248/dideu.786

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:
susanne.riegler@uni-leipzig.de

I. Übergreifendes

Albrecht, C., Brüggemann, J., Kretschmann, T., & Meier, C. (Hrsg.) (2025). *Personale und funktionale Bildung im Deutschunterricht. Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven*. Springer.
ISBN 978-3-662-69639-2
ISBN 978-3-662-69640-8 (E-Book)

Die heuristische Unterscheidung funktionaler und personaler Aspekte fachlicher Bildung wurde in den vergangenen Jahren als Teil einer Theorie der Allgemeinen Fachdidaktik u. a. von Volker Frederking in den Diskurs eingebracht. Welches Potenzial diese Begriffe für deutsch-didaktische Fragestellungen besitzen, wurde bisher jedoch nicht systematisch diskutiert. Der vorliegende Band vereint theoretische, empirische und praxisbezogene Beiträge zu „personal und funktionaler Bildung“ mit dem Ziel, eine Diskussion über die theoretische und strategische Relevanz der Unterscheidung in der Deutschdidaktik und darüber hinaus anzustoßen.

Ammerer, H., Anglmayer-Geelhaar, M., Hummer, R., & Oppolzer M. (Hrsg.) (2024). *Utopien im Unterricht. Theoretische Verortungen – Fächerperspektiven – praktische Beispiele*.
ISBN 978-3-8309-4726-4 (E-Book)
<https://doi.org/10.31244/9783830997269>
(Open Access)

Krisenzeiten fordern die Fähigkeit des Menschen, in Alternativen zu denken. Der Band widmet sich dem Beitrag, den die Schule dazu leisten kann – kommt ihr doch in besonderem Maße die Aufgabe zu, junge Menschen zu plausiblem visionären Denken anzuleiten und sie zu einem kritischen Umgang mit vorhandenen

Zukunftsvisionen zu befähigen. Fächerübergreifende Basisbeiträge schaffen zunächst einen gemeinsamen konzeptionellen Rahmen und geben Einblicke in die politischen, technischen, medialen und pädagogischen Grundlagen des Utopiebegriffs. Fachdidaktikerinnen und -didaktiker beleuchten daraufhin den Stellenwert von Utopien in den Unterrichtsfächern, schlagen methodische Ansätze vor und präsentieren konkrete Anwendungsbeispiele.

Becker, K. (Hrsg.) (2024). *Dominanzkritik und Mehrsprachigkeit im diversitätsorientierten Deutschunterricht*. SLDD-B; 14.
<https://doi.org/10.46586/SLLD.337> (Open Access)

Um der Diversität im Deutschunterricht besser zu begegnen, sind in der Didaktik in den letzten Jahren viele Vorschläge eingebracht und empirische Untersuchungen durchgeführt worden. Auch die Bildungsstandards für den Deutschunterricht sind entsprechend angepasst worden. Trotz des recht ausdifferenzierten Feldes an auch machtkritischen Ansätzen in der Forschung werden sie in Lehr- und Lernmitteln sowie in der Unterrichtspraxis noch selten umgesetzt und in der Forschung nur selten intersektionale Perspektiven eingenommen. Ansätze aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik werden zudem nur in Teilen weiterverfolgt, insbesondere mit Blick auf die literarische Mehrsprachigkeitsdidaktik. Der Band vereint Beiträge zur theoretischen Fundierung von Mehrsprachigkeit und Dominanzkritik im diversitätsorientierten Deutschunterricht, zu didaktischen Vorschlägen für eine dominanzkritische Perspektive beim sprachlich-literarischen Lernen, zur Implementation von Ansätzen aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Aus- und

Weiterbildung, in Materialien und Lehrbüchern sowie im Deutschunterricht selbst.

Hüttis-Graff, P. (Hrsg.) (2024). *Beobachten im Deutschunterricht der Grundschule*. kopaed.
ISBN 978-3-96848-151-7
ISBN 978-3-96848-751-9 (E-Book)

In diesem Band steht das Beobachten als didaktische Aufgabe im Mittelpunkt. Das erschließende Beobachten zeichnet sich dadurch aus, dass es als Lernsituation angelegt ist: Auch in der Beobachtungssituation können Schüler:innen Neues lernen. Beobachtende können dadurch nicht nur die spezifischen Zugriffe der Kinder auf Schrift, Schreiben und Sprache(n) rekonstruieren, sondern zugleich Einsicht in individuelles, auch eigensinniges Lernverhalten gewinnen. Die eine zentrale Frage der Beobachtungen in diesem Sammelband ist: Wie können Kinder im Deutschunterricht der Grundschule lernen? Die andere Frage ist, wie Lehrer:innen das in ihrem unterrichtlichen Handeln realisieren können, was sie anhand einer Beobachtung wahrgenommen und (gemeinsam) reflektiert haben. Die Autor:innen des Bandes stellen Beobachtungen in vielen Bereichen des Deutschunterrichts dar: Schriftspracherwerb, Schriftsystemerwerb, Texteschreiben, Richtig schreiben, Gespräche führen, Sprache untersuchen, sich mit Texten auseinandersetzen, Mehrsprachigkeit als Resource.

II. Sprachdidaktik

Busch, F., & E fing, C. (2024). *Sprachliche Variation*. Narr Francke Attempto.
ISBN 978-3-8233-8497-7

Sprache ist geprägt von Variation. In der täglichen Variabilität des Sprechens und Schreibens drückt sich nicht nur aus, wie flexibel und wandelbar sprachliche Strukturen sind – Variation entfaltet vor allem auch soziale Bedeutung und übernimmt konkrete Funktionen. Der Band führt in ausgewählte Variationsphänomene

des Deutschen ein und zeigt ihre Relevanz für den schulischen Sprachunterricht. Dreh- und Angelpunkt ist dabei der kommunikative Alltag von Schüler:innen, dessen sprachliche Heterogenität aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Perspektive beleuchtet wird. Der Band thematisiert die curricularen Kernbereiche Grammatik, Orthographie und Sprachreflexion. Er zeigt an authentischen Beispielen und Unterrichtsideen, welche lebensweltlichen Bezüge diese Themen im Deutschunterricht motivieren können (z. B. digitale Kommunikation, Sprechen in Peergroups).

Fix, M. (2025). *Texte schreiben – Schreibprozesse im Deutschunterricht* (3., vollst. überarb. u. erw. Aufl. unt. Mitarb. v. J. Schäfer). Brill/Schöningh.
ISBN 978-3-8252-6437-6
ISBN 978-3-8385-6437-1 (E-Book)

Der Band bietet eine Einführung in die Didaktik des Texteschreibens im Deutschunterricht für alle Schularten. Er ist in drei zentrale Teile gegliedert: Die Subjektperspektive rückt die schreibenden Schülerinnen und Schüler bzw. deren Schreibprozesse in den Mittelpunkt, die Sachperspektive analysiert den sprachlichen Gegenstand „Text“, die institutionelle Perspektive stellt den Schreibunterricht in der Schule und die prozessorientierte Unterrichtsplanung bis hin zur Bewertung der Schreibprodukte dar. Die Neuauflage nimmt auch die schreibdidaktischen Studien und Entwicklungen der letzten Jahre in den Blick und aktualisiert den Text entsprechend, z. B. im Hinblick auf die Herausforderungen und Chancen von KI-Tools. In einem vierten Teil wird ein Blick auf Schreibdidaktik im Kontext des Studiums geworfen.

Langlotz, M., Fürstenberg, M., & Romstadt, J. (Hrsg.) (2025). *Theoretische und empirische Perspektiven auf Interpunktionsfehler, Korrektur, Reflexion.* wbv.
ISBN 978-3-7639-7755-0
ISBN 978-3-7639-7756-7 (E-Book)

Der Sammelband diskutiert im didaktischen Kontext bisher ungeklärte Punkte aus dem Spannungsfeld zwischen System, Norm und Gebrauch von Interpunktionsfehlern, die sich rund um die Frage nach der Obligatorik oder der Fakultativität von Interpunktionszeichen einordnen lassen. Er verfolgt vor allem Fragestellungen, die für die Sekundarstufe und die Lehrkräfteausbildung relevant sind: Wie können wir den Interpunktionsgebrauch reflektieren? Wie können wir Fehler einordnen und systematisieren? Welche Schlussfolgerungen hinsichtlich Interpunktionskompetenz lassen sich anhand von Fehlern ableiten? Welche Herausforderungen stellen sich bei der Korrektur von Interpunktionszeichen? Welche Besonderheiten bringen das Semikolon und der Gedankenstrich mit sich? Der Band umfasst sowohl theoretische als auch empirische Beiträge, die auf unterschiedliche Forschungsmethoden zurückgreifen. Die methodische Transparenz gilt dabei als Leitprinzip für die empirischen Beiträge mit dem Ziel einer Vergleichbarkeit von Ergebnissen mit anderen Studien.

Matschke, K. (2024). *Animierte Rede. Eine interaktionslinguistische Studie zu ihren Funktionen im Geschichtsunterricht.* Stauffenburg.
ISBN 978-3-95809-176-4
ISBN 978-3-95809-177-1 (E-Book)

Animierte Rede ist ein sprachliches Verfahren, das häufig im Geschichtsunterricht in der Verständigung über fachspezifische Lehr-Lern-Gegenstände genutzt wird. In der Studie wird auf Basis eines umfangreichen Datenkorpus von Unterrichtsstunden der Sekundarstufe interaktionslinguistisch rekonstruiert, was animierte Rede in ihren spezifischen Erscheinungsformen an ihren jeweiligen sequenziellen

Positionen leistet. In den Analysen werden dabei nicht nur verbale, sondern auch multimodale und mediale Aspekte berücksichtigt. Ausgehend von den Befunden wird argumentiert, dass im Unterricht nicht nur abstrakte bildungssprachliche Praktiken für die Her- und Darstellung fachlicher Wissensbestände relevant sind, sondern auch animierte Rede als primär situierendes Verfahren in diesem Kontext zentrale sowohl kommunikative als auch epistemische Funktionen erfüllt. Die Studie eröffnet neue Perspektiven auf den Zusammenhang zwischen Sprachlichkeit und Fachlichkeit.

Oturak Karimi Safi, C. (2024).
Schreibkompetenz im Unterricht fördern. Bildungssprache und diagrammatische Darstellungen gezielt einsetzen. Tectum.
ISBN 978-3-68900-087-5
ISBN 978-3-68900-088-2 (E-Book)

Die Autorin untersucht, wie die gezielte Vermittlung von Bildungssprache beim materialgestützten Schreiben Schülerinnen und Schülern helfen kann, wichtige Sprachkompetenzen für Schule und Beruf zu entwickeln und zu festigen. Die Arbeit mit diagrammatischen Texten kann die Fähigkeit vermitteln, Informationen strukturiert, adressatengerecht und präzise darzustellen. Anhand einer Vergleichsstudie weist die Autorin nach, dass der Einsatz bildungssprachlicher Elemente das Verständnis komplexer Inhalte fördert und die Qualität der Textproduktion verbessert. In einem praxisorientierten Ansatz zeigt sie anschließend, wie die Arbeit mit diagrammatischen Texten erfolgreich in den Unterricht integriert werden kann.

Petersen, I., Reble, R., & Kilian, J. (Hrsg.) (2024). *Texte schreiben in allen Unterrichtsfächern. Textbeurteilung als Grundlage für Schreibförderung und Leistungsbewertung.* Waxmann.
ISBN 978-3-8309-4903-9
ISBN 978-3-8309-9903-4 (E-Book)

Das Schreiben von Texten spielt in fast allen Unterrichtsfächern eine große Rolle, wobei das

Schreiben neben seinem kognitiv-epistemischen Potenzial auch der Leistungsbeurteilung dient. Somit ist die Beurteilung von Texten eine zentrale Aufgabe aller Lehrkräfte. Aus der Perspektive der durchgängigen Sprachbildung bestehen noch viele Forschungsdesiderata im Bereich der Textbeurteilung und Schreibförderung in den einzelnen Unterrichtsfächern. Dieser Band versammelt Beiträge von Vertreter:innen der Schreibforschung, der Sprach- und sonstigen Fachdidaktiken sowie der pädagogischen Psychologie und beleuchtet das Schreiben und Beurteilen von Texten aus der Perspektive der schreibdidaktischen, der fachdidaktischen und der pädagogisch-psychologischen Forschung.

Tolksdorf, N. F. (2024). *Wortlernen mit sozialen Robotern. Der Einfluss einer systematischen Variation des pragmatischen Rahmens auf das langfristige Lernen morphologisch komplexer Wörter von Vorschulkindern*. Narr Francke Attempto.

ISBN 978-3-381-11451-1

Die Forschung zum kindlichen Wortlernen hat in den letzten Jahren aufgezeigt, dass der Erwerb eines neuen Wortes durch Prozessualität gekennzeichnet ist. Ein aktuelles Forschungsinteresse richtet sich in diesem Zusammenhang auf die Frage, inwieweit die längerfristigen kontextuellen Gegebenheiten diesen Lernprozess beeinflussen und ob der Erwerbsprozess durch stabile kontextuelle Bedingungen oder durch kontextuelle Variabilität begünstigt wird. Während sich bisherige Arbeiten in dieser Hinsicht vornehmlich auf isolierte Kontextfaktoren konzentrierten, rückt dieser Band die rahmende soziale Handlung und die beteiligten interaktiven Prozesse in den Mittelpunkt. Er zielt darauf ab, die Auswirkungen langfristiger Kontextbedingungen auf das Wortlernen von Vorschulkindern mit sozialen Robotern und menschlichen Interaktionspartnern systematisch zu untersuchen.

Unterberger, E. (2024). *Wertschätzung sprachlicher Variation. Eine Untersuchung zur Veränderbarkeit von Spracheinstellungen im Deutschunterricht*. wbv.

ISBN 978-3-7639-7757-4

ISBN 978-3-7639-7758-1 (E-Book)

Die Publikation untersucht die Einstellungen gegenüber Dialekt- und Standardsprechenden im österreichischen Schulkontext. Ausgangspunkt der Untersuchung ist die ausgeprägte Dialektlandschaft im bairischsprachigen Teil Österreichs. Dort spricht der Großteil der Bevölkerung im Alltag einen Dialekt oder eine Umgangssprache. Die Einstellung zu den verschiedenen Sprachvarietäten ist jedoch ambivalent – auch unter Lehrkräften. Im Rahmen des Projekts „Sprachliche Vielfalt verstehen, wertschätzen und ausbauen“ wurden Materialien für den Deutschunterricht entwickelt und deren Wirkung in sechs Partnerschulen getestet. Eine Untersuchung der Spracheinstellungen zeigte etwa geschlechtsspezifische sowie regionale Unterschiede in der Wahrnehmung von Dialekt- und Standardsprechenden. Die Intervention führte zu einer signifikanten Verbesserung der Kompetenzeinschätzungen von Dialektsprechenden. Ziel der Publikation ist es, Sprachvariation als wesentlichen Gegenstand des Deutschunterrichts zu betrachten und Möglichkeiten der bewussten Bearbeitung aufzuzeigen.

III. Mehrsprachigkeit

Feick, D., & Biebighäuser, K. (Hrsg.) (2025). *Digitale Lehr-/Lernressourcen und digitale Kompetenz. Forschung aus dem Hochschulkontext*. Erich Schmidt.

ISBN 978-3-503-21231-6

ISBN 978-3-503-21232-3 (E-Book)

Die forschungsbasierte Entwicklung digitaler Lehr-/Lernressourcen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist im Zeitalter der Digitalisierung zunehmend gelebte Hochschulpraxis. Damit einher geht die Erforschung der Nutzung

dieser Ressourcen sowie der dazu benötigten digitalen (Teil-)Kompetenzen. Der vorliegende Sammelband vereint zum zweiten Mal aktuellste Studien rund um digitale Aspekte des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Im Mittelpunkt der Forschungsinteressen stehen dabei die Spezifika der jeweiligen hochschulischen Kontexte, die Verschränkung der Lehrenden- und Lernenden- sowie Entwickler:innenperspektive, die theorie- und empiriegeleitete Erprobung digitaler Ressourcen und die daran gekoppelte Kompetenzentwicklung.

Hille, A., & Schiedermaier, S. (Hrsg.) (2024). *Zur Rolle von Mehrdeutigkeiten in der Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Iudicium.
ISBN 978-3-86205-741-2
ISBN 978-3-86205-882-2 (Open Access)

Der Band lädt dazu ein, Mehrdeutigkeiten ästhetischer Texte in Kontexten von Mehrsprachigkeiten auszuloten, zu diskutieren und in unterrichtliche Zusammenhänge zu integrieren. Ausgangspunkt für alle Beiträge sind Überlegungen zu Rolle und Relevanz von Aspekten der Mehrdeutigkeit für literaturdidaktische Zusammenhänge. Dabei werden literarische bzw. ästhetische Texte verstanden als vielfach in (aktuellen) komplexen Diskursen vernetzt. Über den ‚Umweg‘ des Poetischen erlauben sie vielfältige Wirklichkeitsbezüge. Eine fremd- und zweitsprachliche Diskursfähigkeit (im Alltag), als übergreifende Zielsetzung des Unterrichts formuliert, erfordert einen erfolgreichen Umgang mit Mehrdeutigkeiten. Dabei ist es oft schwierig, Mehrdeutigkeiten in der Fremd- oder Zweitsprache als solche zu erkennen und nicht als ‚Problem‘ eines sprachlichen Nicht-verstehens zu interpretieren. Welche Möglichkeiten es gibt, bei den Lektüren ästhetischer Texte produktiv und sensibilisierend mit Mehrdeutigkeiten umzugehen, wird in den einzelnen Beiträgen im Hinblick auf Theorie und Praxis reflektiert und ausgelotet.

Jantke, D. (2025). *(Ruhende) Potenziale – Erleben und Nutzen von Mehrsprachigkeit aus Kindersicht*. Kovač.
ISBN 978-3-339-14362-4

Der Aspekt der sogenannten inneren Mehrsprachigkeit wird von Grundschüler:innen nur selten mit Mehrsprachigkeit in Verbindung gebracht. Neben dieser inneren Mehrsprachigkeit steigt in Deutschland die Zahl der Kinder, die bi- oder multilingual aufwachsen und somit über äußere Mehrsprachigkeit verfügen. Während das Potenzial dieser Sprachenvielfalt in zahlreichen Publikationen aufgegriffen wird, zeigen Berichte, dass es in der schulischen Praxis oft noch unzureichend genutzt wird. Dabei belegen Studien, dass die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Unterricht positive Effekte auf beispielsweise die Sprachbewusstheit der Schüler:innen haben kann. Doch wie erleben Kinder selbst die (Nicht-)Berücksichtigung ihrer Sprachen im schulischen Kontext? Welchen Nutzen schreiben sie Mehrsprachigkeit zu? Um die hier bestehende Forschungslücke zu adressieren, wurden qualitative Interviews mit Viertklässler:innen durchgeführt. Die Antworten der Lernenden geben Einblicke in ihre subjektiven Erfahrungen und verdeutlichen die (kurzfristigen) Auswirkungen eines sprachenintegrativen Unterrichts.

Köck, J. B., Trna, J., Janíková, V., Vázquez, V., & Dobstadt, M. (2024). *Die Sprache, die die Sprache spricht. Reiner Kunzes Werk als sprach- und literaturdidaktischer Impuls für Lernende des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache*. Frank & Timme.
ISBN 978-3-7329-1064-9

Eine Konstante von Reiner Kunzes vielseitigem künstlerischen Schaffen ist die Auseinandersetzung mit Sprache, seine Position die des verantwortungsvollen Bewahrers. Das Spannungsverhältnis zwischen dem Erhalt sprachlicher Traditionen und der Anerkennung steter Entwicklung und Veränderung offenbart sich nicht zuletzt im Sprachunterricht. Dieser Band würdigt Kunzes literarisches Schaffen und sein

Bemühen um „Die Sprache, die die Sprache spricht“ deshalb aus der Perspektive des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ). Aus verschiedenen inhaltlichen, didaktischen und geografischen Perspektiven beleuchten die Autorinnen und Autoren Kunzes Wirken als Literaturvermittler sowie sein Verhältnis zur DDR, zur Tschechoslowakei und zu Tschechien. Sie geben konkrete Anregungen und Beispiele für einen DaF- und DaZ-Unterricht, der Kunzes Poesie zur Entfaltung bringt und sie für das sprachliche Lernen nutzbar macht. Ein Interview mit ihm rundet den Band ab.

Schäfer, J. (2025). *Schriftliches Erzählen von ein- und mehrsprachigen Schüler*innen*. Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
ISBN 978-3-944970-59-2
ISBN 978-3-944970-60-8 (E-Book)

Die großen Vergleichsstudien der letzten Jahre zeigen, dass Lernende mit einem sogenannten Migrationshintergrund im Mittelwert schlechtere schriftsprachliche Leistungen erzielen als Schüler:innen ohne Migrationshintergrund. Aber ist der Migrationshintergrund tatsächlich ursächlich für diese Leistungsunterschiede? Oder basieren die Unterschiede hauptsächlich auf der sozialen Lage der Lernenden? Die Arbeit analysiert zahlreiche Studien zu diesem Thema und untersucht Begriffe wie „Migrationshintergrund“, „Familiensprache“, „Deutsch als Zweitsprache“ sowie „Mehrsprachigkeit“ auf ihren Nutzen für die Beschreibung der Schreibkompetenz von Kindern und Jugendlichen. 160 schriftliche Erzählungen von ein- und mehrsprachigen Schüler:innen zu Beginn der Sekundarstufe I wurden auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Hinblick auf Textqualität und sprachliche Entwicklung untersucht. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Schüler:innen beim schriftlichen Erzählen mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede festzustellen sind.

Schicker, S., Akbulut, M., Reinsperger, V., & Hendler, M. (Hrsg.) (2024). *Zusammen:gedacht. Transdisziplinäre Perspektiven auf Literalität und Schreiben in Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Festschrift für Sabine Schmöller-Eibinger*. Beltz Juventa.
ISBN 978-3-7799-8231-9

Die Forschung zu Literalität und Schreiben in Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einem lebendigen und facettenreichen Forschungsfeld innerhalb der deutschsprachigen Forschungslandschaft entwickelt. Dieser Sammelband würdigte die vielfältigen wissenschaftlichen Beiträge von Sabine Schmöller-Eibinger zu dessen Entwicklung und vereint in zahlreichen Kurzbeiträgen aus Linguistik, Psychologie und Sprachdidaktik transdisziplinäre Perspektiven auf die Geschichte, die Gegenwart und die mögliche Zukunft des Forschungsfeldes.

IV. Literatur- und Lesedidaktik

Demi, A.-L. (2025). *Inklusiver und symmedialer Literaturunterricht in der Grundschule. Design research-basierte Studie zur Entwicklung eines Lehr- und Lernarrangements*. Springer.
IBAN 978-3-662-70437-0
IBAN 978-3-662-70438-7 (E-Book)

Der Band unterbreitet ein Lehr- und Lernarrangement für einen inklusiven und symmedialen Literaturunterricht (ISLU) in der Grundschule, das die Bereiche Inklusion, Literaturunterricht und Mediendidaktik integriert. Im Möglichkeitsraum Literaturunterricht können Schüler:innen aller Diversitätsdimensionen gemeinsam Literatur in medial vielfältiger Form erleben und selbstbestimmte Handlungssprachen entwickeln. Die empirischen Ergebnisse belegen, dass ISLU Schüler:innen ermöglicht, neue Rezeptions- und Produktionspraktiken souveräner zu nutzen und individuelle Formen kinderkulturellen Selbstausdrucks zu ent-

wickeln, und zeigen zugleich Potenziale für eine inklusive Medienbildung auf.

Emmersberger, S., & Meier, C. (Hrsg.) (2024). *Literar- und medienästhetisches Lernen. Zum Praxisbezug fachdidaktischer Forschungspraktiken*. SLDD-B; 15. <https://doi.org/10.46586/SLDD.338> (Open Access)

Der Band versteht den Praxisbezug als zentrale politische Dimension von Deutschdidaktik und stellt aus unterschiedlichen methodologischen Perspektiven Überlegungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Unterrichtspraxis an. Der Band gliedert sich in drei Teile: (1) Interventionsstudien, (2) rekonstruktive Studien zu Lehrkräfteprofessionalisierung und Aufgabenkultur sowie (3) rekonstruktive Studien zur Nutzung von Lernangeboten durch Schüler:innen. Für einen verbindenden Referenzrahmen werden grundlegende Aspekte der Praxisorientierung deutschdidaktischer Forschung zueinander ins Verhältnis gesetzt. Die Beiträge dieses Bandes verorten sich in dem vorgeschlagenen Referenzrahmen und erhellen den Praxisbezug fachdidaktischer Forschungspraktiken u. a. im Hinblick auf Aufgabenqualität und Bewertungspraxis im Lese- und Literaturunterricht, Anregungspotenziale literarischer Texte im Kontext von Unterrichtsqualität, Schreibdidaktik und historischen Kontextualisierungen, Entwicklung lese- und literaturbezogener Werthaltungen sowie literarische Gespräche zu Schriftliteratur, Comics und Theateraufführungen.

Kretzschmar-Schmid, A., Schatz, S., & Ott, C. (Hrsg.) (2024). *Stefanie Höflers Romane. Analysen und didaktische Potenziale*. WVT. ISBN 978-3-98940-049-8

Die kinder- und jugendliterarischen Romane Stefanie Höflers erzählen mit glaubwürdigen Figuren und immer aufs Neue überzeugenden Erzählweisen von existenziellen Erfahrungen: von Armut und ihren sozialen Folgen, vom Ausgrenztwerden und Ausgrenzen, von Ver-

trauensbrüchen und unkontrollierbarer Wut und auch vom Verlust eines Elternteils und dem Leben mit diesem Verlust. Ernsthaft und gleichzeitig mit Zuversicht und Humor schreibt Höfler über die Herausforderungen, die das Leben Kindern und Jugendlichen stellt. Die daraus erwachsenen Lernpotenziale werden in diesem Band in drei Schwerpunktfeldern fachwissenschaftlich fundiert und in ihrer unterrichtspraktischen Relevanz aufbereitet. So können die Spezifika der bis 2023 erschienenen Romane Höflers sprachliches und literarisches Lernen ebenso anregen wie die Persönlichkeitsentwicklung und die Reflexion von Werten und sozialen Prozessen. Der vorliegende Band führt fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Höflers Werk zusammen und erweitert diese.

Kurze, C., & Jan Standke, J. (Hrsg.) (2024). *Franz Kafka revisited. Zur Aktualität eines Klassikers im Kontext von Literaturwissenschaft, Fachdidaktik und Literaturunterricht*. WVT. ISBN 978-3-98940-048-1

Es ist ein glücklicher Irrtum Franz Kafkas, dass sein Diktum „Niemand wird lesen, was ich hier schreibe“ sich nicht bewahrheitet hat. Max Brod publizierte Kafkas Werk gegen den letzten Willen seines Freundes und begründete dies damit, die „wundervollsten Schätze“ aus Kafkas Nachlass emporzuheben. Der vorliegende Band begibt sich zu Wiederbesuch bei Franz Kafka. Im Kontext von Literaturwissenschaft, Fachdidaktik und Literaturunterricht betreten Forschende in 20 Beiträgen die Welt und das Werk Franz Kafkas und beleuchten sie aus aktuellen Perspektiven.

Leichtfried, M. (2024). *Literatur ins Gespräch bringen. Performative Dimensionen des Literaturunterrichts*. Praesens. ISBN 978-3-7069-1243-3

Die „Sache“ des Unterrichts wird performativ hervorgebracht, und da Unterricht meist Präsenzunterricht ist, sind neben der Interaktion

zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen leibliche und materielle Aspekte die Grundvoraussetzung dieser performativen Hervorbringung. Das vorliegende Forschungsprojekt nimmt eine performativitätstheoretische Perspektive auf den Literaturunterricht ein und beantwortet die Forschungsfrage, welchen Mehrwert diese Perspektive bringt. Leiblichkeit, Ko-Präsenz, Rollen, Wahrnehmung sowie Räumlichkeit und Materialität im Spannungsfeld zwischen Inszenierung und Aufführung von Gesprächen sind dabei nicht nur die Analysekriterien, sondern eröffnen neue didaktische Perspektiven auf die Praxis literarischer Gespräche im Unterricht. Ergänzt werden die performativitätstheoretischen Kategorien um empirische Reflexionen, bei denen es um Strategien zur qualitativen Erforschung der genannten Kategorien geht. Die Studie mündet in einer Beschreibung didaktischer Konsequenzen.

Lewald-Romahn, L. M. (2024). *Inklusiver Literaturunterricht mit Balladen. Eine Design-based Research-Studie zur Konzeption und empirischen Rekonstruktion einer Balladenkulturdidaktik für die Sekundarstufe I*. WVT.
ISBN 978-3-98940-038-2
ISBN 978-3-98940-047-4 (Open Access)

Empirisch fundierte Konzepte, die sich auf konkrete Unterrichtsgegenstände beziehen und binnendifferenzierte Lernzugänge eröffnen, stehen für den inklusiven Literaturunterricht der Sekundarstufe I vielfach noch aus. Der vorliegende Band widmet sich einer Analysekultur, die Kooperation, Austausch und unterschiedliche Analysewege für eine Auseinandersetzung mit Balladen in heterogenen Lerngruppen jenseits der Schriftlichkeit fokussiert. Transformation wird dabei als ausdifferenzierte fachdidaktische Prozess- und Verhandlungsebene der Handlungs- und Produktionsorientierung verstanden, um individuelle Analyseperspektiven seitens der Schüler:innen zu ermöglichen. Unter Einbezug sonderpädagogischer Theorie-

bezüge werden ein neues didaktisches Unterrichtskonzept und konzeptionelle und empirische Ergebnisse einer qualitativen Design-based-Research-Studie für den inklusiven Literaturunterricht am Beispiel der Ballade vorgestellt. Es wird ein alternatives, medial ausgerichtetes Gattungsverständnis der Ballade begründet, das Aspekte des filmästhetischen Lernens einbezieht. Die konzeptionellen Überlegungen zum Transformationsbegriff und zur Dispermedialen Didaktik, die als Unterrichtskonzept in der Schnittmenge von Fachdidaktik und Sonderpädagogik zu verstehen ist, sind als Diskussionsimpulse zu verstehen.

Magirus, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2024). *Unterrichtsgespräche über Literatur. Gesprächsformen, Zielstellungen und Planungshilfen*. UTB.

ISBN 978-3-8252-6268-6

Gelenkte Unterrichtsgespräche gelten als eines der wichtigsten Verfahren im Literaturunterricht. Diese Einführung beleuchtet Theorie und Praxis des Lehr-Lern-Formats. Der Band stellt konzeptionelle Ansätze, Positionen und Anwendungsmöglichkeiten vor und zeigt mit vielen Beispielen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse erfolgreich im Unterricht umgesetzt werden können. Der strukturierte Einblick in aktuelle literaturdidaktische Konzepte unterstützt bei der Planung und Umsetzung von Unterrichtsgesprächen, und die forschungsmethodischen Ansätze zur Analyse von Gesprächsdaten eröffnen Perspektiven für die Forschung.

Mikota, J., & Schmidt, N. J. (Hrsg.) (2024). *Literarisches Lernen mit Erstleseliteratur im Unterricht. Didaktisch-methodische Implikationen und empirische Forschungsperspektiven*. kopaed.
ISBN 978-3-96848-160-9
ISBN 978-3-96848-760-1 (E-Book)

Der vorliegende Band vertieft die Forschung im Bereich der Erstleseliteratur. Der Fokus der hier versammelten Beiträge liegt einerseits auf didaktischen Implikationen und andererseits

auf literaturwissenschaftlichen Analysen und literaturhistorischen Reflexionen. Neben der Ebene des Schrifttextes wird die Bildebene gleichermaßen berücksichtigt. Zugleich öffnet sich der Band für internationale Fragestellungen. Die verschiedenen Beiträge zeigen, dass der vermeintliche Widerspruch zwischen Lesenlernen, Förderung der Lesemotivation und ästhetischem Lesegenuss aufgelöst werden kann. Darüber hinaus wird deutlich, wie wichtig es ist, sich dem literarischen Gegenstand forschungsorientiert zu nähern.

Mikota, J., & Sippl, C. (Hrsg.) (2024).
Ökologische Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen – Themen – Didaktik. Studien Verlag.

ISBN 978-3-7065-6388-8

Welche Rolle kann die Kinder- und Jugendliteratur im Kontext einer nachhaltigen, ökologischen Bildung spielen? Eine ökologische Kinder- und Jugendliteratur ist seit den 1970er-Jahren eng verzahnt mit gesellschaftlichen Debatten. Sie kann sowohl als zeitdiagnostisches Medium als auch als Gestaltungsmedium im Kontext der Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung hinzugezogen werden. Kinderliterarische Texte vermitteln nicht nur Kindheits-, sondern auch Zukunftsbilder und Vorstellungswelten von Natur und Umwelt. Ökologische Aspekte können in literarischen Texten dem kindlichen Lesepublikum mittels Perspektivenübernahme vermittelt werden. Die Beiträge zeichnen die Entwicklung der ökologischen Kinder- und Jugendliteratur von einer Literatur der Aufklärung und Belehrung zu einer Literatur der literarästhetischen Sensibilisierung nach. Der Schwerpunkt liegt auf der erzählenden Literatur vom Bilderbuch bis zum Jugendroman, auf Lyrik und Drama nach 1970. Neben theoretischen Grundlagen von kultureller Nachhaltigkeit/CultureNature Literacy, kulturokologischer Literaturdidaktik und Environmental Humanities stehen ökologische Narrative und Themen in literaturdidaktisch informierten Analysen im Fokus.

Odendahl, J., & Illetschko, M. (Hrsg.) (2025).
Kunst oder Leben? Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen. Frank & Timme.
ISBN 978-3-7329-1046-5
ISBN 978-3-7329-8880-8 (E-Book)

„What is worth more: art or life?“ – Was ist mehr wert: Kunst oder Leben? Mit diesen Worten begann in der Londoner National Gallery die flammende Rede einer jungen Aktivistin, die kurz zuvor Vincent van Goghs berühmte Sonnenblumen mit Tomatensuppe überschüttet hatte. Quintessenz dieser in alle Welt verbreiteten Botschaft: In Zeiten von Klimakatastrophe, Krieg und Hunger sollten wir uns mehr um den Schutz unseres Planeten als um den unserer Kulturschätze kümmern. Was bedeutet das für den Literaturunterricht und seine Didaktik? Sich angesichts multipler globaler Krisen weiterhin mit ästhetischem Lernen zu befassen, verlangt nach Reflexion und Rechtfertigung. Die Beiträge dieses Bandes zeigen, welches Potenzial Kunst, Literatur und ästhetisches Lernen gerade in Krisenzeiten bieten. Dabei stellen sie nicht zuletzt die Dichotomie „Kunst oder Leben“ infrage.

Pavlik, J., Theele, I., & Bräutigam, P. (Hrsg.) (2025). *Europa' im Literaturunterricht. Didaktische, fachwissenschaftliche, schulische und curriculare Perspektiven.* Springer.
ISBN 978-3-662-70009-9
ISBN 978-3-662-70010-5

Der Band dokumentiert die Ergebnisse einer Tagung, auf der Fachdidaktiker:innen, Fachwissenschaftler:innen, Lehrer:innen und Vertreter:innen der Bildungsverwaltung darüber diskutierten, wie europasensibler Literaturunterricht aussehen könnte. Die Beiträge knüpfen an den Beschluss der Kultusministerkonferenz „Europabildung in der Schule“ an, differenzieren und spezifizieren diesen für den Literaturunterricht. In unterschiedlichen Perspektiven werden Potenziale einer Europabildung mit ästhetischen Medien, deren curriculare Verankerung sowie Möglichkeiten der Etablierung

einer langfristigen Europabildung im Unterrichtsfach Deutsch erörtert.

V. Mediendidaktik

Grub, F. T., Eckart, M., Fjordevik, A., Langemeyer, P., Löwe, C., Marx Åberg, A., Solheim, B. (Hrsg.) (2024). *Literaturvermittlung im virtuellen Raum. Beiträge zur digitalen germanistischen Hochschullehre*. Peter Lang.
ISBN 978-3-631-92261-3

Literaturvermittlung im universitären Bereich lebt vom Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden. Dabei hat die Digitalisierung an den Hochschulen zu grundlegenden Änderungen mit einer großen Spannweite an Lehr-, Lern- und Prüfungsformen geführt: Einige Hochschulen betreiben seit vielen Jahren digitalen Sprach- und Literaturunterricht, andere wurden durch die pandemiebedingte Digitalisierung unfreiwillig und unvorbereitet zu einer raschen Umstellung der Lehre gezwungen, von der sie sich inzwischen aber wieder verabschiedet haben. Und schließlich suchen einige akademische Einrichtungen den Mittelweg. In postpandemischen Zeiten stellt sich mit durchaus kritischem Blick die Frage, wie eine didaktisch durchdachte digitale Lehre des akademischen Literaturunterrichts aussehen kann. Die hier vorgelegten Beiträge geben Antworten auf diese Frage und möchten dazu anregen, Empirie und Theorie der digitalen Lehre miteinander zu verbinden.

Montag, A. (2025). *Hybride Medialität. Praxeologische und literaturdidaktische Zugänge zu Computerspiel-bezogenen Medienpraktiken*. Springer.
ISBN 978-3-658-46767-8
ISBN 978-3-658-46768-5 (E-Book)

In dem Band wird in einer Zeit, in der digitale Medien zunehmend an Bedeutung gewinnen, die dynamische Interaktion innerhalb digitaler Praxisgemeinschaften am Beispiel von Let's-

Play-Videos auf YouTube untersucht. Die Autorin beleuchtet die sich verändernden Medienwelten und ihre Auswirkungen auf die Sozialisation junger Menschen. Sie zeigt den Zusammenhang zwischen digitalen Spielen und traditionellen Lernformen auf und diskutiert notwendige Anpassungen. Mittels der Grounded Theory Methodology werden zwei kontrastierende Let's-Play-Videos analysiert, wobei der Fokus auf den Praktiken der Let's-Player und der dazugehörigen Community liegt. Ein eigens entwickeltes Kommunikationsebenenmodell beschreibt die interaktiven Beziehungen zwischen Spiel, Let's-Playern und Community. Durch die narrative Erschließung bieten Let's-Play-Videos eine eigenständige Erzählperspektive an und bringen so eine neue Form des Erzählens in der digitalen Kultur hervor. Die Arbeit zeigt auf, dass Let's-Play-Videos ästhetische Phänomene mit gemeinschaftsbildender und identitätsstiftender Funktion sind, die sich mit konventionellen Praktiken des Deutschunterrichts verbinden lassen und somit einen wichtigen sozialen Ort für die Enkulturation in der digitalen Gesellschaft darstellen.

Schuhmacher, S. (2025). *Reading Gender. Geschlechterreflexion (nicht nur) im Deutschunterricht anhand der Kinderkrimiserien Die drei ??? und Die drei !!! Buchschmiede*.
ISBN 978-3-99181-059-9

Die drei ??? und *Die drei !!!* sind nicht nur Klassiker der Kinderkrimiserien, sondern mit Inhalt und Vermarktung immer wieder auch Gegenstand der Kritik in Bezug auf (Geschlechter-) Stereotype. Wie lassen sich diese Anfragen einordnen und wissenschaftlich fassen? Welche Entwicklungen und Tendenzen, welche Ambiguitäten sind zu beobachten? Und wie kann Geschlechterreflexion auch oder gerade durch Medienwelten mit teils problematischen Darstellungen angeregt werden? Die vorliegende Forschungsarbeit bietet einerseits einen theoretisch fundierten Rahmen für den Umgang mit

medialen Geschlechterdarstellungen, andererseits ein didaktisches Analysemodell sowie eine ausführliche Untersuchung zu beiden Serien und Anregungen zur wertschätzenden methodischen Umsetzung geschlechterreflexiver Arbeit (nicht nur) im Deutschunterricht.

Vogel-Lefèbre, T. (2025). *Teachers' Beliefs zum Einsatz digitaler Medien. Perspektiven von Studierenden, Lehrkräften und Seminarleitungen des Faches Deutsch.*
kopaed.
ISBN 978-3-96848-163-0
ISBN 978-3-96848-763-2 (E-Book)

Was denken Lehrkräfte über digitale Medien?
Mit dieser Frage beschäftigt sich der vorliegende Band und präsentiert eine triangulierte Studie, die sich den Beliefs von Lehrkräften des Faches Deutsch widmet. Dazu hat die Autorin Studierende, Lehrkräfte und Seminarleitungen an Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung befragt. Die Ergebnisse zeigen: Digitale Medien werden vor allem als Werkzeuge oder zusätzliche Hilfsmittel wahrgenommen, jedoch weniger als Unterrichtsgegenstand. Der Deutschunterricht wird als genuin analog verstanden, sodass versucht wird, den vertrauten Deutschunterricht unverändert in die Digitalität zu übertragen. Dieses Vorgehen greift jedoch zu kurz: Es wird der heutigen und der zukünftigen Lebenswelt der Schüler:innen, die stark durch Digitalisierung geprägt ist, ebenso wenig gerecht wie der gesellschaftlichen Verantwortung, die daraus erwächst. Der Band gibt Impulse für notwendige Veränderungen in der Aus- und Weiterbildung von (Deutsch-) Lehrkräften. Darüber hinaus leitet die Autorin konkrete Implikationen für Schulentwicklungsprozesse ab, die langfristig eine stärkere Verankerung digitaler Medien ermöglichen.