

**SLLD (B)** SPRACHLICH-  
LITERARISCHES  
LERNEN UND  
DEUTSCHDIDAKTIK  
BÄNDE

---

## **Design-Research in der Deutschdidaktik**

Entwicklung, Erprobung und  
theoretische Konzeptualisierung  
fachdidaktischer Innovationen

Juliane Dube &  
Wiebke Dannecker  
(Hg.)

**BAND 11**

# **Design-Research in der Deutschdidaktik**

Entwicklung, Erprobung und theoretische  
Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen

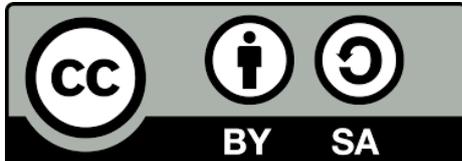
Herausgegeben von

Juliane Dube & Wiebke Dannecker

Open Access verfügbar unter  
<https://doi.org/10.46586/SLLD.305>

[www.slld.eu](http://www.slld.eu)

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt, jedoch in der vorliegenden Form unter der Creative Commons Lizenz CC BY-NC-SA „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“ veröffentlicht.



#### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-96955-038-0 (digital)

ISSN: 2701-0600 (digital)

DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.305>

# Redaktionen

**SLLD(z)** ZEITSCHRIFT FÜR  
SPRACHLICH-  
LITERARISCHES  
LERNEN UND  
DEUTSCHDIDAKTIK

Jörn Brüggemann  
Jochen Heins  
Miriam Morek  
Juliane Stude

**SLLD(B)** SPRACHLICH-  
LITERARISCHES  
LERNEN UND  
DEUTSCHDIDAKTIK  
BÄNDE

Steffen Gailberger  
Katrin Kleinschmidt-Schinke  
Michael Krelle  
Nicole Masanek  
Tobias Stark  
Swantje Weinhold  
Thomas Zabka

**SLLD(E)** SPRACHLICH-  
LITERARISCHES  
LERNEN UND  
DEUTSCHDIDAKTIK  
EINFÜHRUNGEN

Cornelius Herz  
Birgit Mesch  
Björn Rothstein  
Caroline Schuttkowski

**SLLD(u)** SPRACHLICH-  
LITERARISCHES  
LERNEN UND  
DEUTSCHDIDAKTIK  
UNTERRICHTSVORHABEN

Juliane Dube  
Nadine Hoff  
Magdalena Kißling  
Boris Körkel  
Kirsten Schindler  
Benjamin Uhl  
Johannes Wild  
Heike Wirthwein

# Beirat

Cordula Artelt (Bamberg)  
Michael Becker-Mrotzek (Köln)  
Albert Bremerich-Vos (Essen)  
Christian Dawidowski (Osnabrück)  
Ricarda Freudenberg (Weingarten)  
Christine Garbe (Köln)  
Ingrid Gogolin (Hamburg)  
Cornelia Gräsel (Wuppertal)  
Elke Grundler (Ludwigsburg)  
Matthias Hölzner (Essen)  
Michael Kämper-van den Boogaart (Berlin)  
Beate Leßmann (Kiel)  
Christine Pauli (Fribourg)  
Susanne Prediger (Dortmund)  
Susanne Riegler (Leipzig)  
Knut Schwippert (Hamburg)  
Torsten Steinhoff (Siegen)  
Maja Wiprächtiger-Geppert (FHNW Windisch)  
Arne Ziegler (Graz)  
Evelyn Ziegler (Essen)

## Inhalt

<i>Susanne Prediger</i>	Seite
Vorwort zum Sammelband: Design Research in der Deutschdidaktik	2-4
<i>Juliane Dube &amp; Wiebke Dannecker</i>	Seite
Design Research in der Deutschdidaktik. Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen – ein Auftakt	5-12
<i>Juliane Dube &amp; Wiebke Dannecker</i>	Seite
Zwischen Design und Research. Überlegungen zur Erweiterung des Wissenschaftsverständnisses einer empirisch forschenden Fachdidaktik	14-42
<i>Benjamin Uhl</i>	Seite
Heterogenitätssensibler Literacy-Erwerb. Narrative Scaffoldingstrategien mit Design-based Research ermitteln und weiterentwickeln	43-68
<i>Ute Filsinger</i>	Seite
Fachdidaktische Entwicklungsforschung zum Konzept <i>Literature</i> und <i>Language Awareness</i> . Literarisch-sprachliches Lernen mit migrationsmehrsprachiger Jugendliteratur	69-97
<i>Juliane Dube</i>	Seite
„Ich schau mir dann einfach ein Erklärvideo an.“ Ergebnisse einer Analyse und Exploration zum Umgang mit polymodalen Texten zur Initiierung fachlicher Lernprozesse	98-123
<i>Wiebke Dannecker</i>	Seite
Entwicklungsforschung als Ansatz für Innovation im Zusammenspiel von Theorie und Praxis im Rahmen des Forschungsprojekts ‚Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (DigiLi)‘	124-147
<i>Sabine Kutzelmann &amp; Ute Massler</i>	Seite
Mehrsprachiges Lesetheater. Ein DR-Projekt im Kontext der mehrsprachigen Leseförderung	148-162

Susanne Prediger

## **Vorwort zum Sammelband: Design-Research in der Deutschdidaktik Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen**

Vor mehr als 30 Jahren warf Erich Christian Wittmann in der *Zeitschrift für Mathematik-Didaktik* unter dem Titel *Mathematikdidaktik als Design Science* (1992) die Frage auf, wie es gelingen kann, dass sich die Mathematikdidaktik nicht nur über ihre engen Beziehungen zur Fachwissenschaft sowie zur Psychologie, Pädagogik etc. definiert, sondern als eigenständige wissenschaftliche Disziplin wahrgenommen wird. Als zentrale Voraussetzung formuliert Wittmann in seinem Beitrag die Notwendigkeit einer „spezifisch mathematikdidaktischen Forschung, die aus verschiedenen Aspekten ein integratives Bild des Mathematikunterrichts formt und es konstruktiv in die Praxis umsetzt“ (Wittmann 1992: 57). Dabei kam empirische Forschung bereits implizit vor, die entsprechenden Forschungspraktiken und Methodologien wurden jedoch erst von anderen ausführlicher ausgearbeitet (Brown 1992; Cobb et al. 2003; Bakker 2018; Prediger 2019).

Die Forderung nach genuin fachdidaktischen Forschungsformaten, die sich nicht nur der empirischen Beschreibung und Untersuchung des Bestehenden widmen, sondern sich auch mit der empirischen Erkundung von Wegen zum Erreichen fachlicher Lernziele beschäftigen, wurden seither in verschiedenen Fachdidaktiken aufgegriffen. Neben zahlreichen Forschungsbeiträgen in der Mathematikdidaktik (siehe u. a. Artigue 1992; Gravemeijer 1998; Prediger, Gravemeijer & Confrey 2015) haben sich seit einigen Jahren auch die Naturwissenschaften (z. B. Rohrbach-Lochner 2019) sowie die Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf den Weg gemacht (Euler & Sloane 2014). In drei fachübergreifenden fachdidaktischen Promotionskollegs in Dortmund, Oldenburg und Bremen wurden zudem Modelle ausgearbeitet wie das viel zitierte Funken-Modell (Prediger et. al. 2012) und in Projekten verschiedener Fächer realisiert (Komorek & Prediger 2013, Doff & Komoss 2017). Die fachübergreifenden Impulse erfuhren Resonanz in weiteren Fächern mit fachspezifischen Sammelbänden zu Design-Research in der Religionspädagogik (Gärtner 2018) und Musikpädagogik (Lehmann-Wermser & Konrad 2022).

Mit einer Tagung zum Thema „Fachdidaktische Entwicklungsforschung in der Deutschdidaktik – Gegenstandsspezifische Lernprozesse in den Blick nehmen“ im März 2022, die in Kooperation der Universitäten Köln und Wuppertal stattfand, haben sich Forschende der Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik getroffen, um das Potenzial von Design-Research und anderer Formate als

Forschungsansatz hinsichtlich konkreter Lösungen für die Bildungsherausforderungen im Fachunterricht Deutsch auszuloten. Die Beiträge in diesem Band dokumentieren erste deutschdidaktische Projekte, die im engeren oder weiteren Sinne der Entwicklungsforschung zuzurechnen sind. Sie zeigen damit das weite Spektrum der genutzten Ansätze und Schwerpunktsetzungen auf.

Insgesamt liegt hier also eine sehr wichtige Standortbestimmung vor zu einem in anderen Fachdidaktiken bereits breit etablierten Forschungsformat, dessen Grundlagen und Perspektiven in den Einführungsbeiträgen sehr überzeugend herausgearbeitet sind. Viele der Beiträge zeigen bereits, dass nicht das Entweder – Oder zwischen Design und empirischer Forschung forschungsstrategisch und wissenschaftspolitisch relevant sein sollte, weil sich gerade das iterative Zusammenspiel in vielen fachdidaktischen Projekten bereits als ausgesprochen kraftvoll erwiesen hat. Daher gibt es einen guten Grund für die Hoffnung, dass dieser Band einen großen Wirkungsgrad entfalten kann und die Deutschdidaktik weiter dabei beflügelt, gleichermaßen theoretisch-epistemologisch tiefgehende, empirisch substanzielle und praktisch bedeutsame Design-Research-Projekte durchzuführen.

---

**Literatur**

- Artigue, M. (1992). Didactical engineering. In R. Douady, & A. Mercier (Eds.), *Recherches en Didactique des Mathématiques*. (pp. 41-70). La Pensée Sauvage.
- Bakker, A. (2018). *Design-Research in Education. A Practical Guide for Early Career Researchers*. Routledge.
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2)
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001009>
- Doff, S., & Komoss, R. (2017). *Making change happen. Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten*. Springer.
- Euler, D., & Sloane, P. F. E. (2014). *Design-based Research*. Steiner.
- Gärtner, C. (2018). *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen*. Kohlhammer.
- Gravemeijer, K. (1998). Developmental Research as a Research Method. In J. Kilpatrick, & A. Sierpiska (Eds.), *Developmental Research as a Research Method. A Search for Identity*. (pp. 277-295). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-011-5470-3\\_18](https://doi.org/10.1007/978-94-011-5470-3_18)
- Komorek, M., & Prediger, S. (2013). *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung genuin fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Waxmann.
- Konrad, U., & Lehmann-Wermser, A. (2022). *Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung*. Institut für musikpädagogische Forschung.
- Prediger, S. (2019). Theorizing in Design-Research. Methodological reflections on developing and connecting theory elements for language-responsive mathematics classrooms. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 8(15), 5-27. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0722-3>
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Thiele, J., & Ralle, B. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 65(8), 452-457.
- Prediger, S., Gravemeijer, K., & Confrey, J. (2015). Design-Research with a focus on learning processes. An overview on achievements and challenges. *ZDM – Mathematics Education*, 47(6), 877-891. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0722-3>
- Rohrbach-Lochner, F. (2019). *Design-based Research zur Weiterentwicklung der chemiedidaktischen Lehrerausbildung zu Schülervorstellungen*. Logos. <https://doi.org/10.30819/4944>
- Wittmann, E. C. (1992). Mathematikdidaktik als "design science". *Journal für Mathematik-Didaktik*, 13(1), 55-70. <https://doi.org/10.1007/BF03339377>

Juliane Dube & Wiebke Dannecker

## **Design-Research in der Deutschdidaktik**

### **Entwicklung, Erprobung und theoretische Konzeptualisierung fachdidaktischer Innovationen – ein Auftakt**

Der Forschungsansatz Design-based Research (DBR) oder Design-Research (DR) existiert bereits seit den 1990er Jahren im englischsprachigen Raum in der Lehr- und Lernforschung. In dieser Zeit entstanden zentrale Publikationen sowohl zur Idee der Konzeptualisierung einer Bildungsforschung als „Design Science“ (Collins 1992) mit dem Anspruch, Forschung und schulische Praxis stärker zu verbinden als auch zur Idee, die Erforschung von Lernphänomenen in realen Situationen zu untersuchen (vgl. Brown 1992). Vereint sind die damaligen Ansätze über das Bestreben, das Design von Lernsituationen in den wissenschaftlichen Prozess aufzunehmen und den Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis zu verbessern (vgl. Euler 2014: 16; Reinmann 2005: 58). Seither sind diese Publikationen zu einem zentralen Referenzpunkt für eine Vielzahl danach entstandener internationaler und nationaler Forschungsbestrebungen geworden, die designbasierte Forschung sowohl im Rahmen von 1:1 Experimenten als auch im Kontext von ganzen Schulen durchführen (vgl. Cobb et al. 2003).

Während die Projekte international unter dem Sammelbegriff „Design-Research“, „Design-based Research“, „Didactical Design-Research“, „Development Research“ oder „Educational Design-Research“ gebündelt werden (vgl. Prediger et al. 2015: 877), wird national unter dem Label „Didaktische Entwicklungsforschung“ (Einsiedler 2010), „Entwicklungsorientierte Bildungsforschung“ (Reinmann & Sesink 2011) „Gestaltungsforschung“ (Euler 2011), „Fachdidaktische Entwicklungsforschung“ (Prediger et al. 2012) und „Gestaltungsorientierte Bildungsforschung“ (Tulodziecki et al. 2013) geforscht und publiziert.

Angesichts dieser Begriffsvielfalt wird im Zusammenhang mit D(B)R<sup>1</sup> demnach auch von „a series of approaches“ (Barab & Squire 2004: 2), einem „Paradigma in Entwicklung“ (Euler & Sloane 2014: 9) oder von einem „Forschungsformat“ (Prediger 2018: 11) gesprochen. Innerhalb des Forschungsformats variieren Forschungszugriffe und -strategien hinsichtlich der folgenden Kriterien (vgl. Prediger et al. 2015: 880):

---

<sup>1</sup> Zur Vereinfachung der Lesbarkeit des vorliegenden Textes werden die beiden zentralen Termini DBR und DR zu D(B)R zusammengeführt.

- Der Ziele und Motive für die Durchführung von Designforschung,
- der Art der Ergebnisse, der beabsichtigten Rolle der Ergebnisse bei der Bildungsinnovation, auf die man abzielt,
- der Umfang des Designprojekts und
- der Hintergrundtheorie.

Prediger, Gravemeijer & Confrey erläutern diesbezüglich, dass D(B)R entweder mit dem Ziel genutzt wird, „to account for the messiness of real classrooms“ (2015: 880) oder aber, sich mit Formen des Unterrichts auseinanderzusetzen, die noch nicht existieren bzw. noch nicht gelingen. Während im ersten Fall das Bedürfnis nach praktischer Nützlichkeit überwiegt, speist sich das Motiv im zweiten Fall aus dem Wunsch zu verstehen, was und warum in der Klasse bzw. auf der Ebene des Lernens vor sich geht bzw. was möglich wäre. Folglich differenziert auch die Art der Ergebnisse. Während erstere vor allem Artefakte entwickeln, die direkt im Klassenkontext eingesetzt werden können, generieren letztere verstärkt lokale Unterrichtstheorien oder allgemeine Erkenntnisse, die zur Gestaltung entsprechender Artefakte führen. Gemäß den unterschiedlichen Motiven sowie der Art und Reichweite der angestrebten Ergebnisse unterscheiden sich auch die Gestaltung und Ebene der Design-Experimente.

Einen gemeinsamen Schnittpunkt findet jene entwicklungsbasierte Forschung jedoch in dem Bestreben, Verantwortung für die konkrete Ausgestaltung des (Fach-)Unterrichts zu übernehmen: „Die Forschung gestaltet durch das Element der Entwicklung zukünftige schulische Praxis mit, indem sie längerfristig angelegte Änderungen nicht nur begleitet und analysiert, sondern auch mitträgt“ (Aigner 2017: 279). Auf der konzeptuellen Ebene verfolgen diese unterschiedlichen Bestrebungen demnach die gemeinsame Zielstellung, fachbezogene Unterrichtspraxis oder fachbezogene Hochschullehre, wie von Reinmann gefordert (2023: 81) nachhaltig, d.h. theoriegeleitet und -generierend weiterzuentwickeln (vgl. Prediger et al. 2012: 453). Es geht darum „den konträr zueinander liegenden Erwartungen von Theorie und Praxis gerecht zu werden, indem die konkurrierende Dualität von empirischer Beforschung und theoretisch gestützter Entwicklung durch eine wechselseitige Diskursivität abgelöst wird“ (vgl. Dube & Hußmann 2019). D(B)R trägt dazu bei „sowohl einen bildungspraktischen Nutzen zu stiften als auch theoretische Erkenntnisse zu gewinnen“ (Reinmann 2017: 50). Statt also die Verantwortlichkeiten zwischen Theorie und Praxis hin und her zu schieben, zielt der Forschungsansatz des D(B)R darauf, die kommunikative Abgrenzung von „wir als schulische Praktiker\*innen“ und „ihr als universitäre Theoretiker\*innen“ zu durchbrechen sowie Abwehrmechanismen und einseitige Rechtfertigungszwänge, die einen offenen Dialog behindern, zu überwinden (vgl. Lehmann-Wermser & Konrad 2016: 266). Damit ließe sich dem vielfach formulierten Vorwurf begegnen, dass Studienergebnissen der praktische Bezug fehle, Wissenschaft die Komplexität der Praxis nicht wirklich gerecht werde, Praxisprobleme nicht richtig erkannt sowie die vorgeschlagenen Lösungen wenig hilfreich seien (vgl. Altrichter & Feindt 2004: 418; Steffens et al. 2019: 15). Wenn man stattdessen von einem positiven Abhängigkeitsverhältnis zwischen Theorie und Praxis ausgeht, bietet D(B)R eine Möglichkeit der Verknüpfung von Praxisrelevanz und Wissenschaftlichkeitsanspruch innerhalb fachdidaktischer Forschung.

Mit der Zielstellung, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überwinden, steht der Forschungszugriff des D(B)R mit anderen Forschungsansätzen in einer 50-jährigen Tradition. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang z. B. die Handlungsforschung (Action Research) und die damit verwandten Ansätze der Praxis- und Evaluationsforschung. Während alle Ansätze Einzelfälle mit dem Ziel fokussieren, verallgemeinerbare Erkenntnisse zu generieren (vgl. Prenzel 2010: 182), werden Praktiker\*innen im Forschungsformat des Action Research zwar kontinuierlich in das (Re-)Design einbezogen, übernehmen dabei jedoch keine genuinen Forschungstätigkeiten (vgl. Kuhne & Quigley 1997). Darüber hinaus zielen D(B)R-orientierte Forschungsvorhaben im Vergleich zur Aktionsforschung auf die Generierung von Theorieergebnissen: „The focus on the evolution of design principles differentiates DBR from much action research and formative evaluation designs in that the design is conceived not just to meet local needs, but to advance a theoretical agenda, to uncover, explore, and confirm theoretical relationships“ (Barab & Squire 2004: 5).

Jener Punkt der Theoriegenerierung macht D(B)R, sofern die Umsetzung gegenstandsspezifisch erfolgt, besonders interessant für eine empirisch forschende Fachdidaktik. Mit der Diskussion um die Klärung des Stellenwerts von Entwicklungsforschung in der Deutschdidaktik ist zudem die Frage nach der Erweiterung wissenschaftstheoretischer Überlegungen zur fachdidaktischen Forschung verbunden. Denn bisher werden Forschungsansätze, die als Bindeglied zwischen der an den Universitäten angesiedelten Forschung und der Qualitätsentwicklung schulischer Praxis fungieren, noch viel zu selten in deutschdidaktischen Kontexten diskutiert (vgl. Prediger et. al. 2016, 408; siehe dazu auch: Dube & Dannecker in diesem Band).

Angesichts der konzeptionellen Fundierung des Forschungsansatzes von D(B)R, eine Verbindung zwischen der theorieorientierten „Gestaltung (von Bildungsprozessen) als wesentliche Struktur-Ebenen des didaktischen Handlungsfeldes“ (Klafki 1994: 114) und der Generierung von Erkenntnissen zu Lernprozessen und -hürden zu generieren, ließe sich die Frage diskutieren, inwiefern die Deutschdidaktik Entwicklungsforschung zukünftig ebenfalls als genuines Tätigkeitsfeld versteht. Der innovierende Charakter fachdidaktischer Forschung, die ihren Ausgangspunkt in einem Bildungsproblem der schulischen Praxis findet und sich in der Entwicklung von Lösungen durch empirisch-fundierte Erprobung im methodologischen Ansatz von D(B)R widerspiegelt, ist vor diesem Hintergrund als bedeutsam hervorzuheben. Dies belegen nicht nur die Diskussionen in anderen Fachdidaktiken (vgl. Vorwort von Susanne Prediger zu diesem Band), sondern auch die Gründung interdisziplinärer Forschungs- und Nachwuchskollegs (vgl. u. a. FUNKEN 2010-2018 an der TU Dortmund sowie FABIT 2014-2017 an der Universität Bremen).

Neben ersten Diskussionsbeiträgen (vgl. Dube & Prediger 2017; Dube 2019; Dube & Hußmann 2019; Dannecker 2018; Pieper 2018) wurde das Potenzial einer designbasierten Forschung für die Deutschdidaktik im Frühjahr 2022 intensiv auf einer Arbeitstagung an der Bergischen Universität Wuppertal diskutiert (vgl. Drepper & Uhl 2022), in dessen Folge die Herausgeberinnen des Bandes die Gründung eines Forschungsnetzwerkes zu D(B)R in der Deutschdidaktik initiierten und den vorliegenden Band zu einzelnen Projekten von Mitgliedern aus dem Netzwerk initiierten. Das Netzwerk bietet inzwischen zweimal im Jahr eine Plattform, sich innerhalb von digitalen Arbeitstreffen mit der Theoriebildung von D(B)R auseinanderzusetzen und im Rahmen

von öffentlichen Netzwerktreffen den interdisziplinären Austausch zum Forschungsformat voranzutreiben sowie die republikweit entstehenden Projekte zur Diskussion zu stellen. Die Ergebnisse aus dem zweiten Netzwerktreffen an der Universität Paderborn wurden jüngst veröffentlicht (vgl. *Educational Design Research (EDeR)* <https://journals.sub.uni-hamburg.de/index.php/EDeR>, Special Issue 3/2024). Die große Nachfrage hinsichtlich der drei bisher stattgefundenen Netzwerktreffen in Wuppertal, Paderborn und zuletzt in Koblenz, die aktuellen Publikationstätigkeiten und erste große bewilligte Forschungsanträge zeugen davon, dass Forschungsvorhaben zur (Weiter-)Entwicklung, Erprobung und theoretischen Konzeptualisierung im Sinne des D(B)R inzwischen auf große Resonanz stoßen.

Mit einem Sammelband zu D(B)R in der Deutschdidaktik sowie der Vorstellung ausgewählter deutschdidaktischer Projekte ist seitens der Herausgeberinnen die Absicht verbunden, die Diskussion, um das Selbstverständnis einer empirisch forschenden Deutschdidaktik fortzuführen und deutschdidaktische D(B)R-Projekte sichtbarer zu machen. Hierzu präsentiert der vorliegende Band ein Grundlagenkapitel zum Forschungsformat D(B)R (vgl. Dube & Dannecker), in dem Begriffe abgegrenzt sowie die verschiedenen Entwicklungsstränge und aktuellen Perspektivierungen dargestellt werden. Außerdem versammelt der Band Einblicke in Forschungsprojekte aus der Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik, die sich der Entwicklung und Erprobung von innovativen Lehr-/Lernkonzepten und deren theoretischer Ausschärfung widmen. Wie eine Zusammenschau der Beiträge in diesem Band zeigt, sind die Umsetzungen einer entwicklungsorientierten Forschung auch innerhalb der Deutschdidaktik vielseitig, sodass sich die Beitragenden teilweise auch unterschiedlicher Termini bedienen. Diese Diversität der Umsetzungen spiegelt jedoch gerade die aktuelle Situation eines ‚Paradigmas in Entwicklung‘ (Euler & Sloane 2014: 9) wieder, sodass bewusst keine sprachlichen Angleichungen der Begrifflichkeiten innerhalb des Bandes durch die Herausgeberinnen vorgenommen wurden. Beim Blick auf die Projektauswahl wird zudem deutlich: das Feld der deutschdidaktischen Forschung mit D(B)R-Bezügen ist noch vergleichsweise jung und es werden Projekte in beiden grundlegenden Ausrichtungen umgesetzt. D. h. auf der einen Seite stehen solche Projekte, die sich eher als Entwicklungsprojekte verstehen, und auf der anderen Seite Vorhaben, die sich eher der Theorieentwicklung verschreiben. Während bei den Erstgenannten am Ende vor allem allgemeine Design-Prinzipien und Curriculumsprodukte stehen, die unmittelbar in der Praxis zu einem zuvor spezifizierten Bildungsproblem eingesetzt werden können (*curriculumorientiert*), fokussieren die Letztgenannten die Beschreibung *lokaler* Theorien im Hinblick auf typische Lernverläufe und -hürden sowie *gegenstandsspezifische Gestaltungsprinzipien (lernprozessorientiert)*. Beide Ausrichtungen sind angesichts einer Vielzahl offener deutschdidaktischer Forschungsfragen und ihren jeweiligen empirischen Fundierungen in ihrer Schwerpunktsetzung nötig und verweisen zugleich auf die Ausdifferenzierung einer empirisch forschenden Deutschdidaktik.

Den Auftakt zum Band macht Benjamin Uhl mit seinem lernprozessorientierten Projekt „Protoliterale Fähigkeiten in inklusiven Kontexten stärken (ProFis)“. Das D(B)R-Projekt widmet sich der Ausgestaltung und Spezifizierung der Literacy-Bildung im Elementarbereich. Mit Blick auf die duale Zielstellung, einerseits Theorien des Literacy-Erwerbs in inklusiven Kontexten (weiter-)zuentwickeln und andererseits die in der pädagogischen Praxis eingesetzten Materialien (z. B. (textlose) Geschichtenpläne und textlose Bilderbücher) zu evaluieren und weiterzuentwickeln, liegt ein Fokus des Projektes auf der Herausarbeitung von sprachlichen Scaffolding-Strategien,

die die erwachsenen Interaktionspartner\*innen verwenden. Die vorgestellten Ergebnisse zeigen eindrücklich, wie Designentwicklung und -adaption (ersichtlich durch die Veränderung kontextsensitiver Design-Prinzipien) mit einer fachdidaktischen Theoriebildung (Literacy-Erwerb als implizites Lernen; Konstruktionslernen als Schemaaktivierung) einhergehen.

Im Zentrum der Dissertation von Ute Filsinger (Filsinger 2024), die im Rahmen des DaF/DaZ-Promotionskollegs „Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht“ an der PH Karlsruhe entstanden ist, steht die Weiterentwicklung des integrativ deutschdidaktischen Ansatzes Literature and Language Awareness (LitLA). Innerhalb eines zweiteiligen explorativen Designs-Experiments wurden LitLA-Lernprozesse im Umgang mit dem Jugendroman *Nicu und Jess* (Crossan 2017) in einer spracherwerbsspezifisch heterogenen Stichprobe von Lernenden der nicht-gymnasialen Sekundarstufe I untersucht. Wie die Ergebnisse zeigen, kann eine gesprächsorientierte Auseinandersetzung zu den Rezeptionserfahrungen erste Konzeptveränderungen bzw. -ergänzungen ermöglichen.

Juliane Dube verfolgt mit ihrem Projekt „Erklärvideos im inklusiven Deutschunterricht (EviD)“, ausgehend von einem weiten Inklusionsbegriff, ebenfalls lernprozessorientierte Fragestellungen: konkret zum Erwerb und zur Vermittlung gattungstypologischen Wissens in heterogenen Lerngruppen. Zur Gestaltung der fachlichen Lernprozesse bei älteren Sekundarstufenschüler\*innen wurden im Kontext der Lernumgebung vor allem Erklärvideos eingesetzt. Um bekannte Exklusionsrisiken im Kontext von Digitalisierung in heterogenen Lerngruppen zu minimieren und damit der digitalen Spaltung entgegenzuwirken, wurden nicht nur umfangreiche Analysen zur Qualität von Erklärvideos durchgeführt, sondern auch Rezeptionsstudien u. a. mit Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Die Ergebnisse der ersten Mikrozyklen verdeutlichen die komplexen Herausforderungen der Gestaltung von digitalen Lernprozessen im inklusiven Fachunterricht und die Notwendigkeit zur Entwicklung lokaler Theorien.

Der Beitrag von Wiebke Dannecker stellt das Forschungsprojekt „Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (DigiLi)“ vor, das an der Universität zu Köln in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln durchgeführt wird. Das vom BMBF geförderte Design-based Research-Projekt DigiLi geht aus interdisziplinärer Perspektive der Forschungsfrage nach, welche Lernchancen das Lernen mit digitalen Medien im Sinne kooperativer und flexibler Lernszenarien im inklusiven Literaturunterricht bietet. Dabei setzt sich das Projekt nicht nur zum Ziel, auf der Grundlage theoretischer Forschungsansätze und empirischer Daten aus dem Blickwinkel zweier Disziplinen ein Konzept für das digitale Lernen im inklusiven Literaturunterricht zu entwickeln, sondern verfolgt auch die Konzeption und Erprobung eines digitalen und zugleich barrierefreien Lernarrangements für den Literaturunterricht. Der Beitrag nimmt ausgehend von ersten Ergebnissen zur Exploration des Forschungsfeldes die Frage des Innovationspotenzials von Design-based Research hinsichtlich der Kooperation von Forschung und Schulpraxis in den Blick.

Sabine Kutzmann und Ute Massler haben in ihrem Erasmus+ geförderten Entwicklungs- und Forschungsprojekt „Mehrsprachiges Lesetheater (MELT)“ eine neue Variante des Lautleseverfahrens entwickelt, bei der das Training der Leseflüssigkeit in mehreren Sprachen umgesetzt und mit dem literarischen Lernen verbunden wird. Ziel war die Wertschätzung der sprachlichen Vielfalt einer Klasse und der Einbezug der Migrationssprachen der Schüler\*innen. Im Verlauf

des Projekts wurden rund dreißig mehrsprachige Lesetheaterstücke für verschiedene Schulkontexte und Klassenstufen erstellt sowie erprobt und damit zahlreiche Design-Prinzipien für die Umsetzung in der schulischen Praxis als auch Theorieelemente zur Förderung von Leseflüssigkeit mit mehrsprachigen Materialien (weiter-)entwickelt.

Entsprechend der Zielstellung der Projekte, einerseits über die empirische Reflexion der initiierten Lernprozesse Erkenntnisse zur Weiterentwicklung fachdidaktischer Theorien zu generieren und andererseits Ansätze und Konzepte für die konkrete Unterrichtspraxis zu entwickeln, bedienen sich die Projektverantwortlichen einer Vielzahl qualitativer (Feldbeobachtung, Interviews, Dokumentation, Fallstudien, etc.) und/oder quantitativer Methoden (Fragebogen, Leistungstests, etc.). Unabhängig von der konkreten Gestaltung des Forschungsdesigns und dem jeweiligen Arbeitsstand stehen die für diesen Band ausgewählten Projekte beispielhaft für die Komplexität einer ernstzunehmenden fachdidaktischen Forschung, die mit Blick auf die Nutzung der D(B)R-Methodologie nach dem besonderen Potenzial dieser für die Erschließung deutschdidaktischer Problemstellungen fragt.

Bedanken möchten wir uns an dieser Stelle bei den Beiträger\*innen, die mit ihren Einblicken in aktuelle Forschungsvorhaben aufzeigen, in welche Richtung sich eine empirisch forschende Deutschdidaktik entwickeln könnte, die sich der Verknüpfung von Entwicklungs- und Forschungsperspektiven widmet. Die benannten Desiderate sind uns Ansporn und Aufgabe zugleich, dieses Forschungsprinzip weiterhin zu diskutieren und zu entwickeln. Wir wünschen allen Interessierten eine anregende Lektüre und freuen uns auf eine Diskussion über den Band hinaus.

## Literatur

- Aigner, W. (2017). *Komponieren zwischen Schule und Social Web. Eine entwicklungsorientierte Studie*. Wißner.
- Altrichter, H., & Feindt, A. (2004). Handlungs- und Praxisforschung. In W. Helsper, & J. Böhme (Eds.), *Handbuch der Schulforschung*. (pp. 416-435). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_15)
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1)
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2)
- Collins, A. (1992). Towards a design science of education. In E. Scanlon, & T. Shea (Eds.), *New directions in educational technology*. (pp. 15-22). Springer.
- Dannecker, W. (2018). Zwischen Individualisierung und gemeinsamen Lernen. Konzeptionelle und empirische Perspektiven auf inklusiven Literaturunterricht. In I. Kleinbub, K. Müller, & U. B. Müller (Eds.), *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zu einer strukturierten Unterrichtsgestaltung bei heterogenen Lernvoraussetzungen*. (pp. 75-88). Beltz.
- Drepper, L., & Uhl, B. (2022). Tagungsbericht: „Fachdidaktische Entwicklungsforschung in der Deutschdidaktik – Gegenstandsspezifische Lernprozesse in den Blick nehmen“ (22.03.2022 bis 23.03.2022, Bergische Universität Wuppertal). *Didaktik Deutsch*, 27(52/53), 67-72. <https://doi.org/10.21248/dideu.97>
- Dube, J. (2019). Design-Research. In J. Boelmann (Ed.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Grundlagen*. (pp. 49-64). Schneider.
- Dube, J., & Prediger, S. (2017). Design-Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik. *Leseforum.ch*, 8(1), 1-14. [https://www.forum-lecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017\\_1\\_Dube\\_Prediger.pdf](https://www.forum-lecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017_1_Dube_Prediger.pdf)
- Dube, J., & Hußmann, S. (2019). Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Design-Research). Theorie- und empiriegeleitete Gestaltung von Unterrichtspraxis. In K. Sommer, C. Mattieson, & C. Priebe (Eds.), *Früher Bildungsdialog - Wissenschaftskommunikation zwischen Bildungsforschung und Schule*. (pp. 18-37). Klinkhardt.
- Einsiedler, W. (2010). Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: ZfE*, 13(1), 59-81. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0106-y>
- Euler, D. (2011). Wirkungs- vs. Gestaltungsforschung – eine feindliche Koexistenz? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107(4), 520-542.
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. Design-based Research. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27*, 15-41. <https://doi.org/10.25162/9783515108416>
- Euler, D., & Sloane, P. (2014). Editorial. Design-based Research. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 27*, 7-12.

- Filsinger, Ute (2024): *Literature und Language Awareness (LitLA) im Umgang mit migrationsmehrsprachiger Jugendliteratur – eine Entwicklungsforschungsstudie*, <https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/619>
- Klafki, W. (1994). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.
- Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997). Understanding and using action research in practice settings. In B. A. Quigley, & G. W. Kuhne (Eds.), *Creating practical knowledge through action research. Posing problems, solving problems, and improving daily practice*. (pp. 23-40). Jossey-Bass.
- Lehmann-Wermser, A., & Konrad, U. (2016). Design-based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht. In J. Knigge, & A. Niessen (Eds.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. (pp. 265-280). Waxmann.
- Pieper, I. (2018). Zumutungen erkennen, Verhältnismäßigkeiten im Blick behalten: Für mehr Balance in einer feldnahen Deutschdidaktik. *Didaktik Deutsch*, 23(44), 4-9.
- Prediger, S., Link, M., Bayrhuber, H., Harms, U., Muszynski, B., Ralle, B., Rothgangel, M., Schön, L.-H., Vollmer, H. J., & Weigand, H.-G. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 65(8), 452-457.
- Prediger, S., Gravemeijer, K., & Confrey, J. (2015). Design-Research with a focus on learning processes - an overview on achievements and challenges. *ZDM Mathematics Education*, 47(6), 877-891. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0722-3>
- Prediger, S., Parchmann, I., Hammann, M., & Frederking, V. (2016). Unterrichtsqualität braucht Fachlichkeit – Zur Bedeutung fachdidaktischer Grundlagen – und Anwendungsforschung als Bindeglied zwischen Forschung und Praxis. In BMBF (Ed.), *Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung*. (pp. 405–410). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Prediger, S. (2018). Design-Research als fachdidaktisches Forschungsformat: Am Beispiel Auf-falten und Verdichten mathematischer Strukturen. In Fachgruppe für Didaktik der Mathematik der Universität Paderborn (Ed.), *Beiträge zum Mathematikunterricht*. (pp. 33-40). WTM.
- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 21-37. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0114-y>
- Reeves, T., Harrington, J., & Oliver, R. (2005). Design-Research. A socially responsible approach to instructional technology research in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(2), 97-116. <https://doi.org/10.1007/BF02961476>
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 52-69.

- 
- Reinmann, G. (2017). Design-based research on the way to mainstream research? Comments on the plea for phronesis by Bardone and Bauters. *Educational Design-Research*, 1(1), 1-9. <https://doi.org/10.15460/eder.1.1.1050>
- Reinmann, G. (2023). Für Wissenschaftsdidaktik mit Fachbezug. *Forschung & Lehre*, 2(30), 81.
- Reinmann, G., & Sesink, W. (2011). *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung*. [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann\\_Entwicklungsfor-schung\\_v05\\_20\\_11\\_2011.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsfor-schung_v05_20_11_2011.pdf)
- Steffens, U., Heinrich, M., & Dobbstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung - eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich, & U. Steffens (Eds.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. (pp. 11-26). Waxmann.
- Tulodziecki, G., Grafe, S., & Herzig, B. (2013). *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie - Empirie - Praxis*. Klinkhardt.

Juliane Dube & Wiebke Dannecker

## Zwischen Design und Research

### Überlegungen zur Erweiterung des Wissenschaftsverständnisses einer empirisch forschenden Fachdidaktik

#### 1| “Beyond the Ivory Tower”<sup>2</sup> – Aufgaben einer empirisch forschenden Fachdidaktik

Die Diskussion um spezifische Gegenstände und Fragestellungen bzw. Methodologien der Deutschdidaktik sowie ihrem Verhältnis zu den angrenzenden Bezugswissenschaften reicht zurück bis in die 1960er Jahre.<sup>3</sup> 40 Jahre später dokumentieren und kommentieren Rosebrock & Fix im Band 6 der Reihe *Diskussionsforum Deutsch* unter dem Titel „Tumulte – Deutschdidaktik zwischen den Stühlen“ (vgl. Rosebrock & Fix 2001) die theoretischen Auseinandersetzungen des Freiburger Symposions (2000) zum Selbstverständnis der Deutschdidaktik und greifen damit erneut die Diskussion auf, die bis hinein in die jüngsten Ausgaben von *Didaktik Deutsch* (vgl. Ausgaben von 2018-2020) fortgesetzt wird. Nun soll an dieser Stelle keine historische Rekonstruktion der Diskussionen um das Selbstverständnis der Fachdidaktik Deutsch erfolgen, welche mal mehr in die Nähe der Fachwissenschaft und mal näher an die Bildungswissenschaft rückt, sondern Überlegungen zur Diskussion gestellt werden, welche die Fachdidaktik Deutsch selbstbewusst im Dazwischen als „Klärungsort von Fachlichkeit“ (Malmberg 2022: 55) positionieren.<sup>4</sup> Fachlichkeit wird mit Bezug zu den Überlegungen von Martens et al. 2018 weder als Summe des Fachwissens aus verschiedenen Bezugsdisziplinen noch als etwas verstanden, das „aus einer Schulfachlogik heraus vermittelt werden sollte“ (ebd.). Vielmehr werden fachliche Lernprozesse als Kern einer fachdidaktischen Forschung unter der Berücksichtigung unterschiedlicher Fachlichkeitskonstruktionen des Subjektes, des Schulfaches, der Fachdidaktik, der Fachdisziplin, der Gesellschaft, der allgemeindidaktischen Konzeptionen, fachbezogenen Denkformen

<sup>2</sup> Spiel plädiert dafür, dass sich Universitäten nicht nur der Grundlagenforschung und der Lehre widmen sollten, sondern den Transfer ihrer Erkenntnisse in die Bildungspraxis im Sinne ihrer gesellschaftlichen Verantwortung von Anfang an mitdenken sollten (vgl. dazu: Spiel 2020).

<sup>3</sup> Helmers widmet der Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Deutschdidaktik erstmals in seinem über 30 Jahre lang vielfach aufgelegten Band zur „Didaktik der deutschen Sprache“ (1966/1997) ein ganzes Kapitel.

<sup>4</sup> In den 1970er Jahren unternahmen nicht nur Helmers (vgl. Helmers 1970: 26), sondern auch weitere Kolleg\*innen den Versuch, die Deutschdidaktik als „Integrationswissenschaft“ zu beschreiben, die sich zur Erforschung ihres eigenen Bereichs verschiedener Bezugsdisziplinen bedient (vgl. Ivo 1977: 40). Verschiedene Vertreter sprachen der Deutschdidaktik jedoch ein eigenes Gegenstandsfeld ab und verwarfen damit auch die vorgenommene Zuordnung wieder (vgl. ebd.).

und der jeweiligen Sache initiiert (vgl. ebd.). Die Fachdidaktik ist demnach der geeignete Ort in der Wissenschaft, „an dem die Fachlichkeit als das, was in den Verhältnissen ihrer Konstruktionen entsteht, geklärt, aufeinander bezogen und vermittelt werden kann“ (ebd.: 56). Zur Klärung von Voraussetzungen, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen zum Lehren und Lernen in Bezug auf sprachliche, literarische und medienbezogene Kompetenzen muss die Deutschdidaktik, wie Helmers bereits 1970 festhält, selbstverständlich interdisziplinär grenzüberschreitend arbeiten (vgl. ebd.: 60). Aufgrund der Begebenheit, dass deutschdidaktische Fragestellungen in aller Regel interdisziplinär beantwortet werden müssen, liegt im jenem ‚Dazwischen‘ eine Chance, um innovative und tragfähige Vermittlungsmodi für gegenstandsspezifische Lernprozesse inner- und außerhalb des Deutschunterrichts zu entwickeln und zu erforschen.

Ausgehend von jener selbstbewussten Positionierung der Deutschdidaktik im Feld der Wissenschaften erforscht sie das „Lehren und Lernen im Bereich der deutschen Sprache und Literatur“ (Goer 2022: 22), wobei die Fragestellungen jedoch nicht zwingend auf den Deutschunterricht begrenzt bleiben. Zentrale Fragestellungen des Faches beschäftigen sich seit Helmers (1966: 29) demnach einerseits mit der „Theorie der Bildungsinhalte und -ziele (des ‚Was‘ als dem Gegenstand einer Didaktik im engeren Sinne)“ und andererseits mit der „Theorie der Unterrichtsverfahren (des ‚Wie‘, also der Methodik“) inner- und außerhalb des Deutschunterrichts. Während die kritisch-systematische Beschreibung sprachlicher und literarischer Gegenstände heute unstrittig als zentrale Forschungsaufgabe einer deutschdidaktischen Wissenschaft gelten kann, wird die Frage, wie intensiv sich das Fach auch der (Weiter-)Entwicklung tragfähiger Vermittlungsmodi für eben jene Lernprozesse mit verschiedenen Medien inner- und außerhalb des Deutschunterrichts widmen sollte, bis heute kontrovers diskutiert.

Wenngleich Helmers bereits 1966 in seinem Grundlagenwerk zur *Didaktik der deutschen Sprache* darauf verweist, dass „Theorie niemals Selbstzweck (ist), sondern im Dienste der Praxis aus der sie kommt (steht)“ (ebd.: 10), ist bis heute eher unklar, wie die deutschdidaktische Erkenntnisgewinnung am besten auf die Praxis einzuwirken vermag. Denn nach wie vor wird der didaktischen Forschung im Allgemeinen Praxisferne vorgeworfen, weil Studienergebnissen der praktische Bezug fehle, Wissenschaft die Komplexität der Praxis nicht richtig kenne, Praxisprobleme nicht richtig erkannt sowie die vorgeschlagenen Lösungen nicht hilfreich seien (vgl. u. a. Altrichter & Feindt 2004: 418; Steffens et al. 2019: 15). Dabei läuft eine (fach-) didaktische Forschung, die sich allein auf empirische Grundlagenforschung beschränkt und keine Ambitionen zur Generierung nutzbarer Erkenntnisse verfolgt, so einige Warnungen, Gefahr, dass Bildungsforschung und Bildungspraxis als verschiedene Referenzsysteme immer weiter auseinanderdriften (vgl. u. a. Kahlert 2005; Einsiedler 2010). Dabei scheint die Notwendigkeit für Forschungsarbeiten, die danach fragen, wie ein erstrebenswertes Ziel in einem gegebenen Kontext am besten durch eine noch zu entwickelnde Problemlösung erreicht werden könnte, angesichts der wachsenden Sensibilität für heterogene Lernausgangslagen, der alarmierenden Ergebnisse jüngster Studien zu den Basiskompetenzen von Schüler\*innen und der Medialisierung der Gesellschaft so hoch wie nie: “Today the issue of ‘educational change’ is widely discussed. Such change, so we can hear, is needed because of increasing linguistic heterogeneity and cultural diversity, because of technological developments and because of the persisting correlation between social background and educational success” (Masschelein & Simons 2019: 11). Das Problem, dass Forschungsergebnisse der klassischen Bildungsforschung nur selten ihren Weg in die Praxis finden, ist zudem durch Studien belegt (vgl. Fixsen et al. 2013). In Ergänzung zur wiederholt und

zurecht eingeforderten Evidenzbasierung bildungspolitischer und schulpraktischer Entscheidungen, mit der allerdings häufig nur quantitativ erhobene Forschungsergebnisse gemeint sind, stellt sich die Frage, welche Konsequenzen mit dem Einbezug entwicklungsorientierter Forschungsansätze wie Design-Research<sup>5</sup> für die Erweiterung des bisherigen Wissenschaftsverständnisses einer empirisch forschenden Deutschdidaktik einhergehen würden.

Ein kritischer Blick auf die (empirische) deutschdidaktische Forschungslandschaft belegt, dass vergangene und aktuelle Forschungsbemühungen im Fach zwar häufig an Veränderungen in der Praxis orientiert sind, dabei jedoch tatsächlich eher selten den Entwicklungsprozess und damit bereits die Transfersituation antizipieren bzw. die konkrete Wirksamkeit im Praxisfeld erproben wollen. Beispielhaft verweist Berger in einem Beitrag auf die von Steinmetz herausgearbeiteten „überzogenen, sowohl weltfremden als auch schulfernen Bildungsstandards für das Abitur“ (vgl. Steinmetz 2014), deren fehlende Wissenschaftlichkeit, nicht nur dazu führen kann, die Wissenschaftlichkeit der Deutschdidaktik in Frage zu stellen, sondern auch „jeglichen Kredit bei den Lehrkräften zu verspielen“ (ebd.: 11).<sup>6</sup> Die Schwierigkeiten als Fachdidaktik mit ihren generierten Erkenntnissen in die Praxis hineinzuwirken, begründet Berger mit dem dualen Charakter der Deutschdidaktik, „die, wo sie Wissenschaft sein will und auf ihre Wissenschaftlichkeit pocht, auf Distanz zur Praxis geht, und wenn sie praktisch wird, ihre Wissenschaftlichkeit oft hintanstellt bzw. hintanstellen muss, weil sich die wissenschaftlichen Erkenntnisse nicht in die Praxis überführen lassen bzw. die erforderlichen wissenschaftlichen Erkenntnisse überhaupt nicht vorliegen“ (Berger 2018: 10). Damit, so Berger weiter, „verzichtet die Deutschdidaktik weitgehend von vornherein auf eine Wirksamkeit im Praxisfeld“ (ebd.) bzw. auf die empirische Untersuchung ihrer Unterrichtsentwürfe (ebd.). Gegenstände der deutschdidaktischen Unterrichtsforschung waren und sind demnach häufig Schülerprodukte und Lehrerhandlungen, deren differenziertere Beschreibung, Analyse und didaktische Kommentierung zu Aussagen und Aufgaben einer veränderten Unterrichtspraxis führen sollen. Aus der alleinigen qualitativen und quantitativen Beschreibung defizitärer Lernstände heraus oder dem Entwurf neuer theoretischer Konzeptionen bzw. Denkrahmen, verändert sich Unterrichtspraxis ohne mitgedachte Transferperspektive jedoch noch nicht (vgl. hierzu u. a. auch Steinbrenner 2021).

Der in verschiedenen Arbeiten wiederholt formulierte Wunsch durch eigene Forschungen inner- und außerunterrichtliches Handeln zu beeinflussen, scheint abseits seines normativen Gehalts unmittelbar anschlussfähig an die empirische Forschungsstrategie von Design-Research, dessen Ziel es ist „Unterrichtspraxis nachhaltig, d.h. theoriegeleitet und -generierend weiterzuentwickeln“ (vgl. Prediger et al. 2012: 453). Will man über die empirische Fundierung von Kompetenzstufenmodellierungen hinaus zu Kompetenzentwicklungsmodellen (mit empirisch fundierten Aussagen über erfolgreiche Lernwege) übergehen, ist empirisch abgesichertes Wissen über Lernpfade nötig. Diese beschreiben im Anschluss an einen aufwendigen, kreativen

<sup>5</sup> Um die Gleichwertigkeit von Design und Research zu betonen, wird in Anlehnung an (vgl. Prediger et al. 2015) in diesem Beitrag der Terminus ‚Design-Research‘ präferiert.

<sup>6</sup> von Heynitz und Steinhoff (2023) verweisen diesbzgl. auch auf Phasenmodelle des literarischen Lernens z. B. von Jürgen Kreft oder Günter Waldmann sowie auf Ablaufmodelle des literarischen Unterrichtsgesprächs (z. B. des Heidelberger Modell) und methodische Impulse im Rahmen didaktisch-methodischer Großkonzepte (z. B. des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts) bei denen empirische Belege allenfalls eine nebengeordnete Rolle spielen (vgl. ebd.: 15).

Prozess über die Spezifizierung von Theorieelementen fachlich sowie lernlogisch sinnvolle gegenstandsspezifische Erwerbsprozesse (vgl. Hußmann & Prediger, 2016). Die empirische Rekonstruktion dieser liefert anschließend Antworten auf die Fragen, nach typischen Verläufen und Hürden, die über die Design-Remodellierung berücksichtigt werden müssen.

Design-Forschung erschöpft sich demnach nicht allein in der Beschreibung von Schwierigkeitsgraden, sondern berücksichtigt die inhärente Erkenntnislogik jedes Lerngegenstands und unterschiedliche Lernendenperspektiven (vgl. z. B. Schecker & Parchmann 2006; Prediger et al. 2016). Damit wird ein möglicher Transfer von Anfang an im Rahmen der frühzeitigen iterativen Prototypenentwicklung mitgedacht (vgl. Seufert 2014: 86). Diese Sichtweise ist von einem „Verständnis der Lehr-Lern-Wissenschaften als angewandte Wissenschaften [geprägt], zu deren Kerngeschäft es auch gehört, mit den Mitteln wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung konstruktiv zu einer Weiterentwicklung der Unterrichtspraxis beizutragen“ (Prediger et al. 2012: 452).

Deutlich wird das Theorie-Praxis Dilemma beispielsweise u. a. in Bezug auf Fragen zum Einsatz digitaler Medien. Angesichts der in den letzten Jahren vielfach überschätzten didaktischen Innovationskraft digitaler Medien und der Beharrlichkeit etablierter Lehrkulturen verweisen jüngst auch Frederking & Krommer (2022) auf die Notwendigkeit einer empirischen Anwendungsforschung, deren Ziel es ist, erfolgreiche Förderansätze und Gelingensbedingungen im Deutschunterricht zur Rezeption und Produktion digitaler symmedialer Texte und digitaler Medien herauszuarbeiten (vgl. ebd.: 105). Damit fordern sie ein, was Wittmann bereits Ende der 1990er Jahre in der Diskussion um das Selbstverständnis der Mathematikdidaktik einklagt, nämlich dass „der Anspruch Probleme des Lernens und Lehrens wissenschaftlich lösen zu wollen“ von den Fachdidaktiken nicht durch ein bloßes Bekenntnis zu ihrem angewandten Charakter und zu ihren Aufgaben in der Lehrkräftebildung eingelöst werden kann. Um die Erwartungen der etablierten Wissenschaften und der Wissenschaftspolitik zu erfüllen, geht es vielmehr darum, wissenschaftliche Methoden und Standards zu entwickeln (vgl. Wittmann 1998: 333)<sup>7</sup>. Im Zuge dessen ist es natürlich naheliegend, auf bereits etablierte Methoden und Standards der Bezugsdisziplinen zurückzugreifen. Die Gefahr besteht jedoch darin, anstatt Methoden und Standards aus den Bezugsdisziplinen für eigene fachdidaktische Fragestellungen zu bedienen, fachdidaktische Forschung in die Bezugsdisziplinen abwandert (vgl. u. a. Helmers 1970: 26). Damit, so Wittmann für die Mathematikdidaktik, gehe gleichzeitig auch „eine Blindheit gegenüber den zentralen Aufgaben der Mathematikdidaktik sowie eine systematische Unterschätzung oder gar Geringschätzung der konstruktiven Leistungen, die im Kernbereich erbracht werden“ (vgl. Wittmann 1998: 333) einher.

Als Alternative zur Übernahme der Standards aus den Bezugsdisziplinen (ohne hierbei einen Bezug auf die Unterrichtspraxis bzw. -kontexte herzustellen) beschreibt Wittmann die Konstruktion und Erforschung von Lernumgebungen einschließlich der begleitenden Theoriegerüste im Kontext einer Fachdidaktik als Design Science. Als Teil der Ingenieurwissenschaften besteht der Kernbereich der Fachdidaktik demnach in der theoriegeleiteten Konstruktion künstlicher Objekte (Unterrichtskonzepte, Lernumgebungen, Curricula) und deren systematischer Erforschung ihrer möglichen Wirkungen in unterschiedlichen schulischen Ökologien, wie es für

<sup>7</sup> Der Beitrag von 1998 ist eine leichte Überarbeitung des bereits 1992 erschienen Beitrags „Mathematikdidaktik als "design science" im Journal für Mathematik-Didaktik (JMD), 13(92) 1, S. 55-70.

die Ingenieurwissenschaften typisch ist (vgl. ebd.: 335). Während eine Fachdidaktik, die sich als Design Science versteht, jedoch Antworten aus theoretischer Sicht über die strukturalgenetisch-didaktische Analyse der Lerngegenstände sucht und sich ausschließlich für das Lernergebnis interessiert, verbindet Design-Research strukturalgenetisch-didaktische Analysen der Lerngegenstände mit der empirischen Erforschung der schülerbezogenen Lernprozesse. Die Fragestellungen gehen damit über die Fragen von Input und Output hinaus (vgl. Prediger et al. 2015: 882). Mit anderen Worten: Es geht nicht nur darum zu messen, ob die angestrebten Lernziele erreicht werden, sondern auch darum zu theoretisieren, wie Lernmöglichkeiten im Mathematik- bzw. Fachunterricht realisiert werden (vgl. Nührenbörger et al., 2016). Vor dem Hintergrund der Zielsetzung des Forschungsparadigmas „Unterrichtspraxis nachhaltig, d.h. theoriegeleitet und -generierend weiterzuentwickeln“ (vgl. Prediger et al. 2012: 453), soll im Folgenden das Forschungsformat des Design-Research vorgestellt und hinsichtlich seiner Passung für deutschdidaktische Forschungsfragen diskutiert werden.

## 2 | Design-Research: Unterrichtspraxis (weiter)entwickeln

Wie bereits im Vorwort der Herausgeberinnen zu diesem Band beschrieben, werden in (inter-)nationalen Kontexten unterschiedliche Termini verwendet, um Forschungszugriffe zu beschreiben, welche über die Erforschung von Lernumgebungen Ergebnisse für die wissenschaftliche Theoriebildung und Unterrichtspraxis erzielen. Ungeachtet ihrer unterschiedlichen Namensgebung sind die Forschungsbemühungen jedoch durch die geteilte Beobachtung motiviert: dass „‘traditional’ research approaches (e.g. experiments, surveys, correlational analyses), with their focus on descriptive knowledge, hardly provide prescriptions with useful solutions for a variety of design and development problems in education“ (van den Akker 1999: 2). Die traditionell generierten, vor allem deskriptiven Forschungsergebnisse großer und kleiner Bildungsstudien führen demnach immer wieder zu Unzufriedenheit, weil „answers are too narrow to be meaningful, too superficial to be instrumental, too artificial to be relevant, and, on top of that, they usually come too late to be of any use“ (ebd.). Bis heute gilt demnach für das Feld der Deutschdidaktik, dass „die Wissenschaft mit ihrer Spezialisierung und Differenzierung, ihren Theorien und Abstraktionen und die unterrichtliche Wirklichkeit mit ihren Unwägbarkeiten und zahllosen Einzelfällen wie unvereinbare Sphären“ (Goer 2022: 24) anmuten. Folglich wurden in den vergangenen Jahrzehnten zwar immer wieder wichtige Ergebnisse zur Beschreibung der sprachlichen und literarischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Motivationen und Verhaltensweisen Lernender und Lehrender generiert, viel zu oft blieben jene empirischen Erkenntnisse jedoch für die konkrete Praxis folgenlos.

Die Selbstreferenzialität empirischer Grundlagenforschung mahnte Ann Brown bereits zu Beginn der 1990er Jahre an und plädierte in Folge dessen für eine Forschung im Kontext von Design-Experimenten, die sich an der zentralen Zielstellung ausrichten soll, Implikationen für die soziale Praxis zu entwickeln: “an effective intervention should be able to migrate from our experimental classroom to average classrooms operated by and for average students and teachers, supported by realistic technological and personal support” (ebd. 1992: 143). Als eine wichtige Voraussetzung dafür, dass die „learning activity, a type of assessment, the intro-

duction of an administrative activity (such as a change in holidays), or a technological intervention“ (Anderson & Shattuck 2012: 16) problemlos in die Praxis transferiert werden kann, sollen die Lernphänomene nicht nur in realen Situationen, sondern auch in enger Zusammenarbeit zwischen Forscher\*innen *und* Lehrpersonen beforscht werden. Mit den Überlegungen Browns zum Design als zentralen Kern des wissenschaftlichen Prozesses, schließen diese seither eine „bislang wenig beachtete Lücke in der Lehr-Lernforschung“ (vgl. Reinmann 2018: 10).

Nahezu zeitgleich zu Browns Ausführungen zu „Design Experiments“ forderte Allan Collins die Entwicklung und Anwendung einer „design science of education“ (Collins 1992), deren Ziel es ist, in Feldexperimenten empirisch zu erforschen, auf welche Weise unterschiedliche Lernumgebungen (Designs) individuelle und kooperative Lehr- und Lernprozesse bedingen und beeinflussen können. „Design experiments were developed as a way to carry out formative research to test and refine educational designs based on theoretical principles derived from prior research“ (Collins et al. 2004: 18). Die Methode des *design experiments* von Ann Brown und die Idee des *design science of education* von Allan Collins sind seit den 1990er Jahren in den USA und in Europa, vor allem in den Niederlanden, zentrale Referenzpunkte für eine Vielzahl an Forschungsbestrebungen, die heute unter dem Forschungsformat *Design-Research* oder *Design-based Research* gebündelt werden und die duale Zielstellung verfolgen: Unterrichtspraxis nachhaltig, d.h. praxisorientiert und theoriegenerierend weiterzuentwickeln: „Design experiments have both a pragmatic bent – ‚engineering‘ particular forms of learning - and a theoretical orientation – developing domainspecific theories by systematically studying those forms of learning and the means of supporting them“ (Cobb et al. 2003: 9).

### 3 | Design-Experimente als Kern der Forschungsmethodologie von Design-Research

Der große Zuspruch, der dem Forschungsansatz inzwischen auch im deutschsprachigen Raum entgegengebracht wird (vgl. Vorwort von Prediger zu diesem Band), begründet sich darin, dass über die Gestaltung von Design-Experimenten die Grundlage für eine theoriebezogene Praxisforschung (vgl. Reinmann 2005: 60) bzw. eine empirisch begründete Theorienfindung für die Bildungspolitik (vgl. van den Akker et al. 2006: 3f.) möglich wird und sich damit auch der Theorie-Praxis-Transfer verbessern könnte (vgl. Euler 2014a: 16; Reinmann 2005: 58).

DBR is a methodology designed by and for educators that seeks to increase the impact, transfer, and translation of education research into improved practice. In addition, it stresses the need for theory building and the development of design principles that guide, inform, and improve both practice and research in educational contexts. (Anderson & Shattuck 2012: 16)

Ausgangspunkt einer auf Innovation ausgerichteten didaktischen Forschung ist ein komplexes Bildungsproblem. Dies ist nach Kelly (2013: 138) über die Erfüllung einer oder mehrerer der folgenden beschriebenen Bedingungen definiert:

1. Die zu vermittelnden Inhalte bzw. Fertigkeiten sind selbst für Bildungsexpert\*innen neu.
2. Es liegt kaum (fach-)didaktisches und methodisches Wissen über die notwendigen Vermittlungsprozesse vor.
3. Es sind keine Lehr-Lern-Materialien verfügbar.
4. Das Wissen der Bildungsforschung in diesem Bereich ist gering.
5. Komplexe gesellschaftliche, gesetzliche oder politische Faktoren beeinflussen die Problemlösung negativ.

Um einen Forschungsbeitrag zur Lösung des formulierten komplexen Bildungsproblems zu leisten, wird ein Design-Experiment entwickelt. Dieses dient nicht nur als Forschungswerkzeug, sondern ist auch selbst Forschungsobjekt, weil es einerseits Aufschluss über Denkprozesse, Lernfortschritte und soziale Interaktion von Lernenden und Lehrenden gibt und es andererseits hilft, die Lernumgebungen zu evaluieren und zu revidieren, um Lehr-/Lernprozesse noch effektiver zu gestalten. Hierzu wird auf verschiedene qualitative und quantitative Erhebungsmethoden wie z. B. das systematische Beobachten, Befragen, Testen zurückgegriffen. Demzufolge liegen am Ende jedes Zyklus Daten z. B. zu Unterrichtsdiskursen, Aufgaben- und Tätigkeitsstrukturen, Mustern sozialer Interaktion, schülerbezogener Konzepte, Leistungsdaten oder andere Formen der Bewertung vor, die bei der Klärung der Frage helfen sollen, wie sich Veränderungen in Wissen, Motivation und Fähigkeiten als Ergebnis des Designs (im Klassenzimmer) vollziehen. Über den Vergleich der Daten können anschließend grundlegende Lehr-Lernmuster identifiziert und empirisch begründete Erkenntnisse zu strukturierten Lernumgebungen sowie zur Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstands formuliert werden. Im Mittelpunkt der Forschungsbemühungen im Zuge des Design-Experiments steht demnach nicht nur die Frage, „what works“ (Cobb et al. 2003: 9), sondern „what could be“ (Schwartz et al. 2005: 2) und damit die (Weiter-)Entwicklung didaktischer Theorien, die den Transfer in die Bildungspraxis auch außerhalb des Design-Experiments erlauben. Die Entwurfs- und Konstruktionstätigkeiten, die nicht nur protokolliert werden, um Design-Entscheidungen transparent zu machen, sondern auch häufig mit Praktiker\*innen besprochen werden, sind demnach „Wissens-schaffende Tätigkeiten“ (Reinmann 2014: 64) und unter Rückgriff auf etablierte empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren wird die Entwicklung zum wissenschaftlichen Akt.

Design experiments ideally result in greater understanding of a learning ecology – a complex, interacting system involving multiple elements of different types and levels – by designing its elements and by anticipating how these elements function together to support learning (Cobb et al. 2003: 9).

Die zu entwerfenden Design-Experimente können dabei ganz unterschiedlich gestaltet sein. So können Forschungsteams einerseits das Lernen in kleinen Schülergruppen (n = 1–6), auch außerhalb des Regelunterrichts, erforschen. In diesen Fällen spricht man auch von Laborsettings, die sich u. a. für frühe Design-Experimentzyklen anbieten, um theoretisches Wissen zu

typischen individuellen Lernverläufen und Hürden zu generieren, falls dieses noch nicht vorliegt (vgl. Prediger et al. 2013: 16). Um die Klassendynamik und Klassenroutinen und -normen zu erfassen, sollten Forscher\*innen mit Lehrpersonen in Klein- oder Großgruppen aber auch im regulären Unterricht zusammenarbeiten (Classroom experiments). Darüber hinaus können Forscher\*innen Lernumgebungen für Lehrerfortbildungen (Preservice teacher development experiments) organisieren und erforschen oder zusammen mit Lehrpersonen die Entwicklung von Berufsgemeinschaften fokussieren (In-service teacher development studies) (vgl. dazu auch Cobb & Jackson 2021). Zuletzt besteht auch die Möglichkeit, dass Forschende, Lehrpersonen und Schulverwaltungen gemeinsam Experimente zur Umstrukturierung von Schulen und Schulbezirken durchführen (school and school district restructuring experiments) (vgl. Cobb et al. 2003: 9). Wichtig scheint an dieser Stelle der Hinweis, dass die Zusammenarbeit zwischen Forscher\*innen und Lehrpersonen in Abhängigkeit von Schwerpunktsetzung und Phase im Forschungsprozess in ihrer Intensität variieren kann (vgl. hierzu das duale Perlenmodell für DBR von Aigner & Malmberg 2022).

Im Mittelpunkt von Design-Experimenten steht, unabhängig von der Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Theorie und Praxis, stets die Lernumgebung bzw. das Design. In seinem Kontext soll durch die Orchestrierung von Unterrichtsdiskursen, Beteiligungsnormen, bereitgestellten Werkzeugen und zugehörigen Materialien sowie Aktionen der Lehrpersonen das fokussierte komplexe Bildungsproblem bearbeitet werden (vgl. Cobb et al. 2003: 9). Für die Design-Entwicklung wird im Rahmen eines ersten Design-Zyklus auf vorliegende empirische und theoretische kontextbedingte Erkenntnisse zurückgegriffen, sofern diese vorliegen und nicht erst noch generiert werden müssen. Zur Eruierung des Erkenntnisstandes von Schülerfähigkeiten, Praktiken und anderen Ressourcen werden dezidiert auch Erfahrungen von Praktiker\*innen einbezogen. Die anschließende Realisierung und Analyse des Designs erfolgen sowohl prospektiv als auch reflektierend. Prospektiv bedeutet in diesem Fall, dass Design-Entwürfe unter Berücksichtigung eines hypothetischen Lernpfades und der Mittel zu seiner Unterstützung implementiert werden, die Details dieses Prozesses aber gleichzeitig einer genauen Prüfung unterzogen werden. Reflexiv meint, dass Design-Experimente sich lediglich auf Annahmen stützen, die getestet werden sollen. Das Ergebnis aus dem Wechselspiel prospektiver und reflexiver Tätigkeiten ist ein iterativer Design-Prozess mit Zyklen von Design und (Re-)Design, die immer wieder durch Arbeiten zur Theoriebildung flankiert werden. Anderson & Shattuck (2012) schreiben zu diesem Vorgehen:

Design practice – whether in the manufacture of cars or of fashions – usually evolves through the creation and testing of prototypes, iterative refinement, and continuous evolution of the design, as it is tested in authentic practice. We often joke in our work that the iterative adjustment and improvement of our interventions could be characterized by ‘research through mistakes’ (ebd.: 17).

Zentrales Vorgehen im Rahmen von „design experiments“ (Brown 1992) ist demnach die iterative Optimierung des Designs in kontinuierlichen Zyklen von Gestaltung, Durchführung, Analyse und Re-Design in dessen Verlauf der Reifegrad als auch der Verbreitungsgrad des Designs weiter zunimmt, während zugleich die Entwicklungsprozesse und -prinzipien dokumentiert werden (vgl. Abb. 1).

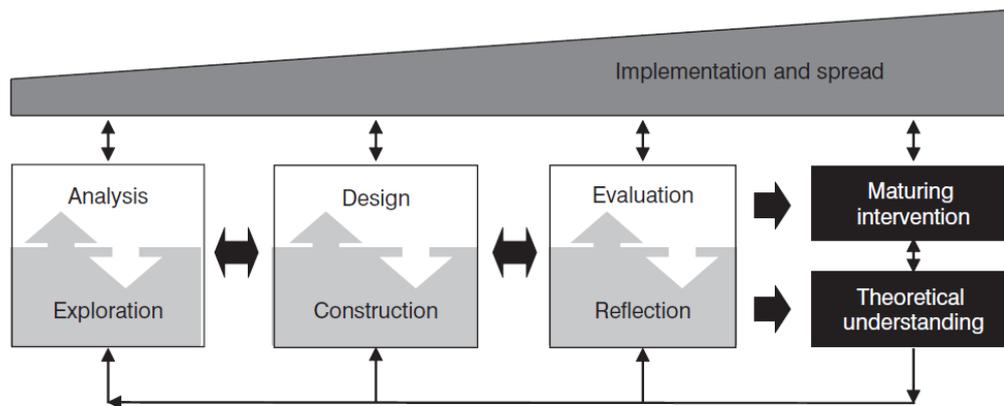


Abb. 1: Generisches Modell für die Durchführung von Bildungsdesignforschung (McKenney & Reeves 2019: 77)

Im vielfach zitierten Modell von McKenney & Reeves (2012) wird eben jenes iterative Vorgehen mit der dualen Zielsetzung (Maturing Intervention & Theoretical Understanding) von Design-Research deutlich. Die teilweise multidirektionalen, wechselseitigen Beeinflussungen und Beziehungen zwischen Theorie und Praxis werden zwischen und in jedem Container eines Zyklusabschnittes über ineinander verschränkte Pfeile dargestellt (vgl. Konrad & Lehmann-Wermser 2022: 36f).

Wird die instrumentelle Wirksamkeit in Folge der iterativen Optimierung eines Designs bestätigt, sind die Bedingungen günstig, dass die entlang der Probleme der Praxis heraus generierten Innovationen und theoretischen Ergebnisse breit rezipiert werden und schließlich zu einer Veränderung schulischer Unterrichtspraxis beitragen. Am Ende des iterativen Design-Prozesses steht ein „Prototyp“ (Gravemeijer 2001: 159) bzw. ein unmittelbar einsetzbares, empirisch reflektiertes Bildungsprodukt „wie z. B. Lehr-Lernmedien und Materialien, Bildungsprozesse, die sich auf Inhalte und Methoden beziehen, Bildungsprogramme sowie auch systemweite Bildungspolitiken“ (Seufert 2014: 81). Demzufolge hat die entwicklungsorientierte Forschung nicht nur auf die Frage Bezug genommen, „what works“, sondern auch „how, when, and why“ it works, and by a detailed specification of what, exactly, it is“ (vgl. Cobb et al. 2003: 13). Das Potenzial von Design-Research wird demnach „weniger in der Problemlösung selbst verortet, sondern vielmehr in der Entwicklung übertragbarer Theorien“ (Seufert 2014: 86). So fokussiert Design-Research „nicht nur die Untersuchung von bereits bestehenden Wirklichkeiten (Aktualitäten)“, sondern auch „die Exploration von Möglichkeiten (Potenzialitäten)“ (Euler 2013: 36f.).

Insbesondere werden dabei in Erweiterung der drei Anwendungsbereiche (environments, educational technology and curriculum) von van den Akker et al. (2006: 5) die folgenden fünf, nicht überschneidungsfreien Anwendungsfelder in den Blick genommen:

- Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen
- Curriculumforschung: Entwicklung curricularer Innovationen
- Medien & Technologien: Entwicklung technologiegestützter Lernumgebungen
- Lernumgebungen: Entwicklung spezifischer Lernstrategien, Unterrichtssequenzen und -materialien
- Konkretisierung des fachlichen Erwerbs- und Vermittlungsgegenstand

Nimmt man Design-Forschung demnach ernst, bietet sie einen weitaus größeren Einsatzbereich als ‚nur‘ die Erarbeitung von Innovationen für die Schulpraxis. „Denn Wissen und Können“, so altrichterwly, „funktionieren ursprünglich in verschiedenen gesellschaftlichen Praxen. Wenn sie in didaktische Systeme eingebunden werden, werden sie notwendigerweise aus ihrer ursprünglichen Verwendungssituation herausgenommen – (...) Textgenres aus ihrer Verwendung in kommunikativen Situationen – und zu Lerngegenständen, die ‚transitorisch‘ in didaktische Formen übersetzt werden, die sie lehr- und lernbar machen“ (Schneuwly 2018: 6).

Jene komplexe Transmission der Gegenstände zu Lerninhalten wird als *didaktische Transposition* (vgl. Aeby Dahgè & Schneuwly 2012) bzw. *didaktische Rekonstruktion* (vgl. Kattmann et al. 1997) beschrieben. „Lern- und Vermittelbarkeit sind demnach keine Phänomene ‚didaktischer Reduktion‘, wie oftmals – zumindest von Akteuren außerhalb der Fachdidaktiken – angenommen wird“ (Pohl 2019: 24), da „der Erwerbs- und Vermittlungsgegenstand nicht nur ontologisch, sondern konzeptuell etwas prinzipiell anderes ist als der logogenetisch bzw. fachwissenschaftlich rekonstruierte Gegenstand. Unsere Gegenstände bestehen aus Profilen der ‚Zugänglichkeit‘, der kognitiven Verarbeitbarkeit, der Prozessierbarkeit und ggf. Kommunizierbarkeit im Erwerbs- wie im Vermittlungsprozess etc.“ (ebd.: 25).<sup>8</sup>

Beschreibt man die Gegenstände der Deutschdidaktik demnach konsequent als „Erwerbs- und Vermittlungsgegenstände, ist ihnen die Eigenschaft ihrer Lern- und Vermittelbarkeit inhärent, also ihres potenziellen Funktionierens in Erwerbs- und Vermittlungsprozessen, und erst vor diesem Hintergrund sind dann ungünstige Konstellationen näherhin bestimmbar.“ (ebd. 2019: 26). Fachdidaktische Forschung muss sich demnach zwangsläufig mit erwerbs- und vermittlungsbbezogener Grundlagenforschung zu Lernprozessen und der Spezifizierung und Strukturierung ihrer Lerngegenstände beschäftigen, „denn man kann erst etwas sinnvoll verändern oder optimieren, was man zuvor präzise beschrieben / analysiert und erklärt / verstanden hat. Deskription und Explikation bilden epistemisch keine Alternativen zur Intervention, sondern ihre Voraussetzungen“ (ebd.).

<sup>8</sup> Zur Beschreibung eines wissenschaftlichen Gegenstandes beschreibt Pohl drei basale Perspektiven der Betrachtung und Erforschung: eine phylogenetische, eine ontogenetische und eine logogenetische. Unter phylogenetischer Perspektive wird der Gegenstand hinsichtlich seiner historischen Entstehung, Veränderung und der Geschichte seiner Erforschung betrachtet. Während die logogenetische Perspektive den Gegenstand „systematisch in seinem So-Sein unter Einbezug jeglichen zur Verfügung stehenden bzw. erarbeiteten Wissens erforscht“ (Pohl 2019: 24), fokussiert die ontogenetische Perspektive, lernseitige Erwerbs- und mentorseitige Vermittlungsprozesse sowie deren Zusammenspiel in Bezug auf die Aneignung des Gegenstandes (vgl. ebd.: 25).

Zusammenfassend definiert sich eine designbasierte Forschung demnach auf den folgenden fünf Prinzipien (vgl. u. a. Cobb et al. 2003; Confrey & Maloney: 2015). Design-Research ist:

1. interventionist,
2. theory generative,
3. prospective and reflective,
4. iterative, and
5. ecologically valid and practice-oriented.

Für das vergleichsweise junge Feld der deutschdidaktischen Entwicklungsforschung stellt sich in diesem Kontext die Herausforderung, die Bedeutung der Theoriebildung in eigenen Arbeiten stärker herauszuarbeiten.

#### 4 | (Lokale) Theorien und Design-Prinzipien als zentrale Ziele von Design-Research

Grundsätzlich bilden Theorien – seien es Alltagswissen erfahrener Praktiker\*innen, die Euler zufolge ebenfalls als Anstoß für ein Forschungsprojekt fungieren können (vgl. Euler 2014a: 17) oder wissenschaftliche Theorien der Fachdidaktik, Psychologie, Soziologie, Philosophie – zunächst die Basis von DR-Projekten.<sup>9</sup> Gleichzeitig sind sie jedoch *auch* Zielpunkt dieser und damit „eines der wesentlichen Merkmale“ von DR (Neuhaus 2022: 90). Prediger konstatiert in diesem Zusammenhang: „Aufgrund dieser doppelten Relevanz von Theorien für Wissenschaft und Praxis ist die Entwicklung von Theorien (Entwicklung im Sinne von Neu- oder Weiterentwicklung, von Bestätigung oder Widerlegung und vor allem von Ausdifferenzierung von Theorien) ein zentrales Ziel“ (Prediger 2023: 812) von (fachdidaktischer) Forschung und Entwicklung. Den Prozess der Theoriegenerierung hinsichtlich seiner Bedeutung und Komplexität gilt es nach Prediger demnach nicht zu unterschätzen: „theorizing can be conceived in Design Research studies as a process of successively elaborating a web of intertwined theory“ (Prediger 2019: 7).

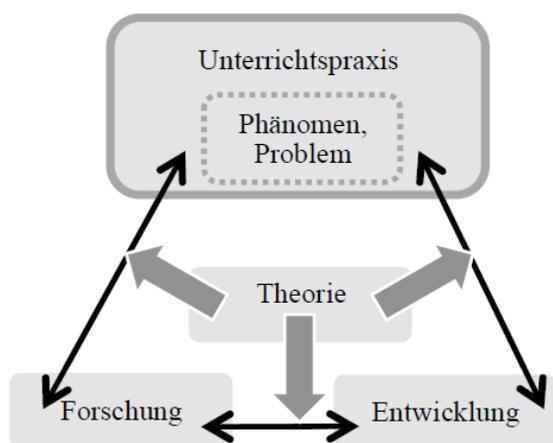


Abb. 2: Theorien als Mittler der Bereiche (Prediger 2023, 814)

Damit hebt Prediger die Bedeutung theoretischer Bezüge, den Prozess der Herstellung solcher im Verlauf eines DR-Forschungsvorhabens sowie deren unterschiedliche Funktionen hervor. Demnach spricht sich Prediger deutlich für die Theoriebasiertheit der Designentwicklung bzw. der zu untersuchenden Lernprozesse und -hürden aus (vgl. Abb. 2). Dies bedeutet eine fundierte DR-Studie kommt nicht ohne Theorien aus, die im weiteren Forschungsprozess weiter ausdifferenziert werden. In Bezug auf die Charakterisierung

<sup>9</sup> Prediger plädiert aus mathematikdidaktischer Perspektive dafür, fachdidaktische Theorien zur Grundlage von DR-Projekten zu machen. Deutschdidaktische Projekte, die dieser Argumentation folgen, stellen damit die Theorieentwicklung ins Zentrum ihrer Forschungsvorhaben.

der Bedeutung von Theorien für die Entwicklungsforschung sind, Prediger folgend, Theorien immer zugleich Rahmenbedingung und Ergebnis von entwicklungsorientierten Forschungsprojekten (vgl. 2023: 816). Grund hierfür ist die vordergründige Verwendung empirischer Daten zur Weiterentwicklung fachdidaktischer Theorien und Modelle bezüglich konkreter Lernprozesse. Prediger betont dabei, dass es wichtig sei, die unterschiedlichen Ebenen von Theoriebildung und deren Bedeutung für den Forschungs- und Entwicklungsprozess zu unterscheiden.

Andere Vertreter\*innen werben hingegen für eine theoretische Offenheit im Hinblick auf die Theoriebildung, die demnach erst im Verlauf des Forschungsprozesses mehr Raum gewinnt (vgl. u. a. Euler 2014b: 92). Prediger, Gravemeijer & Confrey zufolge ließen sich DR-Projekte in Folge dessen danach unterscheiden, welche Bedeutung Theorien und ihre Weiterentwicklung im Verlauf des Forschungsprozesses einnehmen: (a) theory as a framework for research, and, (b) theory as a major outcome of research (vgl. 2019: 7).

Als „Nahtstellen“ im „Wechselspiel von Gestaltung, Erprobung und Analyse“ (Hußmann et al. 2013: 33) besitzen die so genannten Gestaltungsprinzipien (Designprinzipien) im Hinblick auf die Theoriebildung einen besonderen Stellenwert. Ungeachtet vereinzelt unterschiedlicher Auffassungen zum Konzept der Design-Prinzipien innerhalb der DR-Methodologie geht es allgemein darum, mit jenen „gegenstandsbezogene(n) Theorien (oder deren Elementen)“ (Konrad & Lehmann-Wermser 2022, 18) die didaktisch-methodischen Besonderheiten für die Gestaltung des Designs genauer zu beschreiben, die notwendig sind, um die erwarteten Ziele zu erreichen (vgl. van den Akker 2013). Erst ihre Beschreibung „enables research outcomes to be transformed into educational practice“ (Reeves et al. 2005: 107). Demzufolge gelten sie als „entscheidende Verbindung zwischen dem wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn und der Entwicklung eines praxistauglichen Unterrichtsdesigns“ (ebd.: 18) und damit sowohl als Erkenntnis- als auch als Handlungsprinzipien (vgl. Hußmann et al. 2013: 26) in einem sich ständig verändernden Handlungsgefüge (Dube & Hußmann 2019: 24). Die Fokussierung auf die Generierung von Theorieergebnissen bzw. -elementen in Form von Design-Prinzipien unterscheidet DR, wie bereits im Vorwort betont, auch von der klassischen Aktionsforschung:

The focus on the evolution of design principles differentiates DBR from much action research and formative evaluation designs in that the design is conceived not just to meet local needs, but to advance a theoretical agenda, to uncover, explore, and confirm theoretical relationships (Barab & Squire 2004: 5).<sup>10</sup>

Aufgrund der unterschiedlichen Definitionen finden sich in der Literatur allerdings auch verschiedene Beschreibungen zur Frage, wie ein solches Design-Prinzip im Kontext von Wechselwirkungen zwischen Theorie und Praxis formuliert und über die Erforschung des Designs (weiter)entwickelt werden kann. Van den Akker (1999) unterscheidet in diesem Zusammenhang zum Beispiel *Substantive Principles* (Umsetzungs- und Leitprinzipien), als grundlegende pädagogische Ausrichtung (wie z. B. Heterogenität, Digitalisierung, interaktives Lernen etc.), von *Procedural Design Principles* als Anleitungen zur konkreten Umsetzung (i.e. die Design-Prinzipien). Während erstere allgemeingültige Aussagen zur Gestaltung des Designs formulieren,

<sup>10</sup> Auch wenn Action-Research die Theoriebildung nicht fokussiert, kann der Ansatz, je nach Fragestellung, ebenfalls gewinnbringend zur Weiterentwicklung der Praxis beitragen.

nehmen *Procedural Design Principles* die konkrete Überführung in Aufgaben eines Lehr-/Lernarrangements für den Unterricht in den Blick.

McKenney und Reeves (2019: 35ff) beschreiben Design-Prinzipien hingegen in Relation zu den daraus resultierenden Theorien auf drei unterschiedlichen Ebenen:

- 1) *Lokale Theorien bzw. spezifische Design-Prinzipien* entstehen immer aus kontextbezogenen Ergebnissen von lokalen Projekten, die zur Beschreibung, Erklärung und Vorhersage dienen und dadurch nur bedingt robust sind.
- 2) *Pragmatische Design-Prinzipien und Theorien mittlerer Reichweite* hingegen können aus solchen Ergebnissen abgeleitet werden, wenn „the enactment and effects of multiple manifestations of an intervention are studied in several settings (e.g. several iterations of one basic intervention are studied across a range of classroom)“ (ebd.: 36). Mit diesen Design-Prinzipien lassen sich Phänomene vorhersagen, beschreiben und erklären.
- 3) *High-Level-Theorien*, die sich unter anderem aus der Synthese mehrerer Design-Prinzipien mittlerer Reichweite ergeben und die als präskriptiv beschrieben werden, da sie Phänomene erklären können, indem sie zusätzlich auf Vermutungen und Epistemologien zurückgreifen.

Theoretische Ergebnisse werden in DR-Projekten demnach nicht nur a) auf *methodologischer Ebene* (gewählte Forschungspraktiken) und b) auf *Ebene von Gestaltungspraktiken von Unterricht*, sondern c) auch auf der *Ebene von gegenstandsspezifischen Lehr-Lernprozessen* beschrieben.

Letztere Ebene spielt vor allem im lernprozessorientierten (fachdidaktischen) Subtypus von DR, den Prediger, Gravemeijer & Confrey (2015) favorisieren, eine zentrale Rolle.<sup>11</sup> Während sich die Design-Prinzipien – etwa für ein konkretes Förderkonzept – zwar an allgemeindidaktischen Prinzipien orientierten, müssten diese auch fachdidaktisch ausdifferenziert und hinsichtlich ihrer Wirkungsweisen und Gelingensbedingungen beforscht werden. So könne die konkrete Entwicklung – beispielsweise eines Förderkonzepts – vor fachdidaktischem, insbesondere auch stoffdidaktischem, Hintergrund erfolgen, womit wiederum die Bedeutung fachbezogener Analyse Kriterien benannt ist (vgl. Prediger 2016: 434).<sup>12</sup> Prediger et al. (2015) geht es demnach nicht nur darum, Design-Prinzipien zu formulieren, die dabei helfen sollen, den Umsetzungsprozess konkreter Materialien und Methoden, in die unterrichtliche Praxis zu unterstützen (*Ebene von Gestaltungspraktiken von Unterricht*). Vielmehr wird *auch* die Absicht verfolgt, eine „zunehmend ausdifferenzierte und empirisch abgesicherte lokale Theorie zu Verläufen, Hürden, Bedingungen und Wirkungsweisen des gegenstandsspezifischen Lehr-Lerngegenstands“

<sup>11</sup> Prediger et al. (2015) beschreiben zwei zentrale Subtypen von DR. Auf der einen Seite stehen für sie *curriculumorientierte* Fragestellungen im Fokus, die als Forschungsergebnis primär allgemeine Design-Prinzipien und Curriculumsprodukte, die unmittelbar in der Praxis zu einem zuvor spezifizierten Bildungsproblem eingesetzt werden können, herausarbeiten. Auf der anderen Seite stehen *lernprozessorientierte* Fragestellungen im Fokus, die als Forschungsergebnis primär lokale Theorien zu typischen Lernverläufe und -hürden sowie gegenstandsspezifischen Gestaltungsprinzipien entwickeln wollen.

<sup>12</sup> Stoffdidaktik, in einem engeren Sinne verstanden, besteht darin, fachliche Analysen zum Gegenstand mit erkenntnistheoretischen und empirischen Beobachtungen zu den Lernhandlungen zu verschränken (vgl. Hefendehl-Hebeker 2022: 12).

(Prediger et al. 2012: 458) (Wie-Fragen) sowie zur Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstands (Was-Fragen) zu entwickeln, um einen theoretischen Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung fachdidaktischer Theorien und Modelle zu leisten (vgl. Abb. 3).

	<b>Wie-Fragen für Theorieelemente zur Gestaltung von Lehr-Lern-Arrangements</b>	<b>Was-Fragen für Theorieelemente zur Strukturierung des Inhalts</b>
<b>Kategoriale Theorieelemente</b>	Kategorien für Design-Prinzipen, Prozessqualitäten, Charakteristika von Design-Elementen	Kategorien zur Unterscheidung und Zuordnung von Aspekten des Lerninhalts
<b>Normative Theorieelemente</b>	Welche Prozessqualität sollte erreicht werden, um ein späteres Lernziel zu erreichen und warum?	Was sollen die Schüler*innen lernen (und warum)?
<b>Bescheidene prä-diktive Heuristik</b>	Welche Design-Prinzipen sollten für welches Ziel angewendet werden?	In welchen (noch vagen) Lernpfad können die Lerninhalte eingeordnet werden?
<b>Deskriptive Theorieelemente</b>	Welche situativen Effekte können die Design-Prinzipen und Design-Elemente in den Lehr-Lern-Pfaden entfalten? Und wie verhält sich das zu den beabsichtigten Effekten?	Welche Lernwege nehmen die Lernenden in der Regel entlang des beabsichtigten Lernpfads? Und wie hängt das mit dem angestrebten Lernweg zusammen?
<b>Explanative Theorieelemente</b>	Welchen Hintergrund haben die (Nicht-)Effekte von Design-Prinzipen und Design-Elementen? Unter welchen Erfolgsbedingungen entfalten sie die beabsichtigten Effekte?	Wie lassen sich die typischen Perspektiven, Lernwege und Hindernisse der Lernenden erklären (z. B. welche Aspekte sind für das Erlernen des nächsten Themas entscheidend)? Wie lassen sich die Unterschiede zwischen dem angestrebten Lernweg und den individuellen Lernwegen erklären?
<b>Verfeinerte prädiktive Theorieelemente</b>	Elaborierte Design-Prinzipen: Welche Design-Charakteristika und -elemente können für welchen Zweck eingesetzt werden und welches Erklärungselement rechtfertigt die Erwartung dieser Effekte und welche Erfolgsbedingungen sind zu beachten?	Welche Beziehungen zwischen den Aspekten der Lerninhalte müssen berücksichtigt werden? In welchem verfeinerten Lernpfad (oder Lernlandschaft) können die relevanten Aspekte der Lerninhalte strukturiert werden, um den Zugang für alle Lernenden zu verbessern?

Abb. 3: Typische Theorieelemente in der didaktischen Design-Research und ihre Funktionen (übersetzt aus Prediger 2019: 14)

Das Ergebnis des Theoriebildungsprozesses wird entsprechend des Ansatzes der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell als *lokale* Theorie zu gegenstandsspezifischen Lernprozessen bezeichnet (vgl. Hußmann et al. 2013: 29). So werden dieser Richtung weiter folgend, lokale Theorien bzw. Theorieelemente<sup>13</sup> über Verläufe und Hürden gegen-

<sup>13</sup> Der Begriff Theorieelement bezeichnet laut Prediger „die kleinste strukturelle Einheit innerhalb einer Theorie und stellt anfänglich ggf. erst einen Keim einer Theorie dar, die erst in weiteren Forschungsprozessen in eine umfassendere Theorie integriert wird.“ (Prediger 2023, 817).

standspezifischer Lernprozesse sowie über Wirkungsweisen und Bedingungen einzelner Design-Elemente als weiteres Forschungsprodukt im Sinne von grundsätzlichen Einsichten über den Lernprozess verstanden (vgl. Abb. 4). Zur Verdeutlichung der unterschiedlichen Funktionen und Strukturen konkretisieren Prediger die Überlegungen zu Theorieelementen entlang mathematischer Lerngegenstände.

Funktion der Theorieelemente	Typische allgemeine Frage	Exemplarische Aussagen	Struktur der Theorieelemente
<b>Deskriptive Theorieelemente:</b> Differenziertes Wahrnehmen und Beschreiben	Worauf muss man bei dieser Lage der Dinge achten? Welche Phänomene und Beziehungen lassen sich unterscheiden? In welcher Häufigkeit tauchen sie auf?	Die folgenden Fehlermuster tauchen typischerweise auf...  Folgende Interaktionsmuster dominieren den Unterricht...	Rein begriffliche Struktur, d.h. Begriffe und Beziehungen zueinander  (gegeben: Phänomene; Theoriebegriffe dienen zur differenzierten Erfassung)
<b>Erklärende bzw. verstehende Theorieelemente:</b> Rückschauendes Begreifen	Warum ist dieses Phänomen eingetreten bzw. welche Hintergründe könnte dieses Phänomen haben?	Lernende rechnen Zähler plus Zähler durch Nenner plus Nenner, weil sie keine Vorstellung zum Zusammenfassen von Anteilen aktivieren...	Aussage in Ursache-Wirkungs-Struktur bzw. Phänomen-Hintergrund-Struktur  (gegeben: Phänomene; Theorie dient zur Spezifizierung von Hintergründen)
<b>Normative Theorieelemente:</b> Ziele festlegen und begründen	Welche Ziele sollen erreicht werden und in welchen Begründungszusammenhängen stehen sie?	Für die Ausbildung von Mündigkeit sind Reflexions- und Anwendungsfähigkeiten wesentlich... Folgende Grundvorstellungen zu Brüchen sollen erworben werden, weil...	Aussagen in Ziel-Grund-Struktur (gegeben: allgemeine Zielorientierung; Theorie dient zur Begründung konkreter Ziele)
<b>Präskriptive Theorieelemente:</b> Zielerreichendes Handeln	Was muss man tun, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen? Welche Bedingungen sind dabei zu beachten?	Um tragfähige Vorstellungen zur Gleichwertigkeit von Brüchen aufzubauen, ist die Streifen tafel geeignet, wenn ihre Struktur auch reflektiert wird...	Aussagen in Um-Zu-Struktur (gegeben: Ziel; Theorie dient zur Findung adäquater Mittel)
<b>Prognostische Theorieelemente:</b> Vorhersagen von Folgen	Was wird als Folge bestimmter Bedingungen geschehen?	Wenn Klassengrößen reduziert werden, dann sinkt die Belastung der Lehrkräfte, aber die Leistungen steigen nicht per se... Je größer die Klasse, desto belastender für die Lehrkräfte...	Aussagen in Wenn-Dann-Struktur oder Je-Desto-Struktur (gegeben: Bedingungen; Theorie dient zur Abschätzung der Folgen)

Abb. 4: Übersicht Theorieelemente (Prediger 2023: 818)

Mit DR liegt ein Forschungsansatz vor, der sowohl hinsichtlich methodologischer Überlegungen zur Gegenstandsangemessenheit genuin fachdidaktischer Fragestellungen eine Passung ergibt, als auch hinsichtlich der innovativen schulischen Unterrichtsgestaltung in Kooperation mit Lehrkräften Potenzial birgt. Im Kontext des Forschungsprinzips DR geht es also nicht darum,

Theorien zu überprüfen, sondern stattdessen darum, aus den vorliegenden Daten neues Wissen über das (gegenstandsspezifische) Lehren und Lernen in Form von „kommunizierbaren“ Theorien (Reinmann 2005: 62), d.h. Theorien, die im Kontext der Praxis und für Praktiker\*innen versteh- und anwendbar sein sollen, zu beschreiben.

Weil mit der Entwicklung innerhalb von DR-Projekten auch ein kreativer Aspekt verbunden ist, kommt diesem Forschungsansatz ein besonderes Innovationspotenzial für Theorie und Praxis zu. In Anlehnung u. a. an Burkhardt & Schönfeld (2003: 11) und van den Akker (2013: 55) werden im Folgenden unterschiedliche Innovationsreichweiten mit ihren theorie- und praxisbezogenen Innovationsobjekten beschrieben (vgl. Abb. 5). Unterschieden wird in der Übersicht eine Nano-Ebene mit Fokus auf individuelle fachbezogene Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler\*innen, eine Mikro-Ebene mit Fokus auf die Interaktionen im Klassenraum innerhalb der fachbezogenen Lehr-Lernarrangements, eine Meso-Ebene mit Fokus auf die Rolle der Schule, mit ihrem Einfluss durch z. B. fachliche Curricula sowie eine Makro-Ebene mit Fokus auf allgemeine bildungspolitische Entwicklungen und einer Supra-Ebene mit Fokus auf die übergeordnete internationale Rahmenbedingungen. In der dargestellten Abbildung werden den Kontexten von DR noch die jeweiligen potenziellen theoretischen und praxisbezogenen Entwicklungsprodukte zugeordnet.

<b>Supra-Ebene</b> (Arbeit an int. Curricula)	<b>Research:</b> Bildungspolitische Leitlinien z. B. Sustainable Development Goals, Index for Inclusion <b>Design:</b> länderübergreifende (außer-)schulische Bildungsvorhaben
<b>Makro-Ebene</b> (Arbeit an nat. Curricula)	<b>Research:</b> überfachliche Unterrichtsprinzipien z. B. zum sprachsensiblen oder medienintegrativen Fachunterricht <b>Design:</b> kommunenübergreifende (außer-)schulische Bildungsvorhaben
<b>Meso-Ebene</b> (Arbeit an fachlichen Curricula)	<b>Research:</b> fachliche Lernziele/(Aus-)Bildungsstandards und -prozesse und deren Strukturierung aus epistemologischer Perspektive <b>Design:</b> fachbezogene Unterrichtsreihen
<b>Mikro-Ebene</b> (Weiter-)Entwicklung von fachlichen Lehr-/Lernarrangements auf der Ebene von Schüler-Lehrer-Interaktionen	<b>Research:</b> lernseitige Erwerbs- und mentorseitige Vermittlungsprozesse sowie deren Zusammenspiel in Bezug auf die Aneignung des Gegenstandes <b>Design:</b> fachbezogene Aufgabenformate unter Einbezug des Lehrerhandelns
<b>Nano-Ebene</b> (Weiter-)Entwicklung von fachbezogenen Aufgabenformaten auf Schülerebene	<b>Research:</b> individuelle Lernausgangslagen (Konzepte, Vorstellungen) sowie individuelle und gegenstandsspezifische Erwerbsprozesse aus ontogenetischer Perspektive sowie Lernprozesse in spezifisch gestalteten Lernumgebungen <b>Design:</b> gegenstandsspezifische Aufgabenformate auf Schülerebene

Abb. 5: Zieldimensionen von Design-Research

## 5 | Zu einem erweiterten Wissenschaftsverständnis deutschdidaktischer Forschung

Verfolgt man den medialen Diskurs um die zuletzt publizierten ernüchternden Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2022 (vgl. Stanat et al. 2023), so werden die Forderungen nach einer verstärkten transferorientierten Forschung an Schulen und Kitas durch die universitäre Forschung

lauter vorgetragen denn je. Im Hinblick auf den deutschdidaktischen Forschungsdiskurs fällt auf, dass zwar inzwischen durch große und kleine Leistungsvergleichsstudien umfangreiche Informationen über die sprachlichen, literalen und literarischen Kompetenzen der Schüler\*innen an Grund- und weiterführenden Schulen vorliegen, diesen empirischen Beobachtungen jedoch bisher noch zu selten epistemologische Analysen zu gegenstandsspezifischen Lernprozessen folgen. So führt beispielsweise die Unschärfe vieler literaturwissenschaftlicher Begriffe und ein häufig „sehr ausschnitthaftes Wissen über literarische Verstehensprozesse, deren vorgenommenen Operationalisierungen normativ meist unscharf bleibt“ (Wieser 2010: 330) sowie die „stoffliche(n) Entleerung in den Bildungsstandards und die Geringschätzung von Materialkonkretisierungen“ (Jagemann 2018: 18) derzeit noch zu einem fachlichen Vakuum, das anstatt von der Deutschdidaktik von schulpraktisch ausgerichteten Verlagen und Einzelpersonen u. a. auch im World Wide Web gefüllt wird (vgl. ebd.).

Die Kritik an der empirisch-analytisch ausgerichteten Lehr-Lernforschung in Bezug auf ihre geringe externe Validität, der Widersprüchlichkeit ihrer Aussagen und der Unschärfe der Beobachtungsinstrumente sowie in Bezug auf die Reduktion komplexer didaktischer Situationen wird inzwischen seit Jahrzehnten breit geteilt (vgl. u. a. Cronbach 1957; Euler & Sloane 2014: 7). Allerdings sollte aus dieser Beobachtung nicht folgen, dass „die genannten Forschungszweige überflüssig oder gar wertlos sind“ (Reinmann 2018: 7). Vielmehr deutet die Kritik daraufhin, dass sich bisher etablierte Forschungszugriffe offenbar als nicht ausreichend erwiesen haben, „um in Schule, Hochschule und Weiterbildung nachhaltige Veränderungen beim Lernen und Lehren anzustoßen, und sie erweisen sich als nahezu unfähig, Menschen in der Praxis Konzepte und Instrumente an die Hand zu geben, mit denen konkrete Lehr-Lernprobleme in spezifischen Situationen gelöst werden können“ (ebd.).

Wie bereits im Vorwort erwähnt, hat sich die Entwicklungsforschung bereits in anderen Fachdidaktiken als Ansatz etabliert, während diese Perspektive in der Deutschdidaktik derzeit eher zögerlich in den Diskurs eingebracht wird (vgl. Prediger et al. 2016: 408). Ausgehend von der Annahme, dass die Gestaltung inklusiver oder digitaler Lehr-Lernarrangements vor allem die Kooperation von Theorie und Praxis benötigt, wird deutlich, dass sich durch das Forschungsformat DR die vielfach geforderte Kooperation von Schulpraxis und Forschung realisieren lässt. Darüber hinaus bildet die Design-orientierte Vorgehensweise einen weiteren Baustein in der Etablierung eines Verständnisses von Fachdidaktik als Wissenschaft. Würde die Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik ihren Interessenfokus erweitern und sich nicht nur für Voraussetzungen, Wirkungen und Funktionen, die im Zusammenhang mit dem Umgang mit Sprache, Literatur Kultur und Medien stehen, interessieren, sondern auch den konkreten Transfer der Ergebnisse in die Unterrichtspraxis bei der Planung empirischer Studien in den Blick nehmen, ließe sich im Sinne von Design-Research eine Verbindung schaffen zwischen Problemstellungen der Schulpraxis und der Entwicklung empirisch fundierter Lösungsangebote seitens der Fachdidaktik. Grundsätzlich ginge es jedoch nicht darum, disziplinäre Orientierungen über Bord zu werfen, um fachdidaktische Produkte zu vermitteln und sich somit letztlich in gewisser Weise ein Stück weit der Praxis anzudienen, wie von Scherf befürchtet (2013: 423), sondern darum, ein positives Abhängigkeitsverhältnis zwischen Theorie und Praxis zu schaffen, um *gemeinsam* Lösungen für fachdidaktische Problemstellungen zu finden. Statt also die Verantwortlichkeiten zwischen Theorie und Praxis hin und her zu schieben, bietet der Forschungsansatz des Design-Research eine Möglichkeit, die kommunikative Abgrenzung im Sinne des „wir als schulische

Praktiker\*innen“ und „ihr als universitäre Theoretiker\*innen“ zu durchbrechen und damit Abwehrmechanismen und einseitige Rechtfertigungszwänge, die einen offenen Dialog behindern, zu überwinden (vgl. Lehmann-Wermser & Konrad 2016: 266).

Das um Entwicklungsaufgaben erweiterte Wissenschaftsverständnis einer deutschdidaktischen Forschung schließt dabei jedoch keinesfalls aus, sich auch mit der historischen Perspektive des Faches auseinanderzusetzen. Ganz im Gegenteil können viele Fragen der Gegenwart, wie Helmers (1970: 25) bereits betonte, erst über die Historisierung der genuinen Gegenstände des Faches verstanden werden:

Wenn die Fachdidaktik jedoch ihre grundlegende Aufgabe erfüllen soll, Unterricht im Interesse der Lernenden wissenschaftlich zu begründen, zu verbessern und Perspektiven für seine Weiterentwicklung zu entwickeln, dann kann das nachhaltig nur auf der Grundlage wissenschaftlicher Forschung geschehen: durch eine systematische Verbindung aus historischer Fundierung, Theorie- und Methodenentwicklung, Empirie und Schulkooperationen. (Kipf 2021: 27)

In diesem Zusammenhang bietet sich ein Blick in das Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) zur *Intensivierung der Förderung Fachdidaktischer Forschung zur Qualitätsverbesserung des Fachunterrichts* (2015a) an. Darin wird die Fachdidaktik als eine „Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen“ beschrieben, die sich innerhalb und, dies ist mit Blick auf die Diskussionen bei uns im Fach besonders wichtig, auch „außerhalb der Schule“ mit den „unterschiedlichen Lern- und Vermittelbarkeiten des Gegenstandes in Abhängigkeit von Erwerbs- und Vermittlungskontexten unterschiedlichster Art beschäftigt“ (vgl. GFD 2015a: 1). Auf diese Weise wird die Fachdidaktik nicht über äußerliche und z.T. gesellschaftlich kontingente institutionelle Gegebenheiten des *Schulunterrichts* definiert, sondern über „genuin gegenstandsimmante Aspekte“ (Pohl 2018: 24). Versteht man Fachdidaktik auch als entwicklungsorientierte Wissenschaft, die sich demnach ebenfalls dezidiert mit der Entwicklung von Lernumgebungen, Curriculumssequenzen, Unterrichtsmodellen und entsprechenden Handlungsempfehlungen, u. a. auch über die Erforschung der prozessbezogenen Fähigkeiten der Schüler\*innen, die individuellen Merkmale des Lernprozesses und die dynamischen Prozesse im Klassenzimmer beschäftigt, ergeben sich u. a. in Anlehnung an das Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) 2016 folgende zentrale Handlungsfelder für die Deutschdidaktik:

#### **Aufgaben einer entwicklungsorientierten Fachdidaktik innerhalb und außerhalb des Deutschunterrichts:**

- Didaktische Rekonstruktion gegenstandsspezifischer Lernendenperspektiven unter der angemessenen Berücksichtigung der physischen, psychischen und sozialen Ausgangsbedingungen.
- Rekonstruktion und Analyse von Lernpfaden, typischen Hindernissen im Lernprozess, Bedingungen und Wirkungen von Übungen sowie der eingesetzten Fördermittel.
- Erarbeitung fachdidaktischer Modelle, Sequenzen, Aufgaben, Materialien usw. für innerfachliches und außerfachliches Lernen zu Sprache, Literatur und Medien (auch z. B. im Rahmen der Schulbuchentwicklung).
- Methodische Strukturierung von literatur-, sprach- und mediendidaktischen Lehr-/Lernprozessen.
- Erforschung fachlich relevanter Rahmenbedingungen und Kontexte.

- Professionalisierungsforschung als Analyse und Weiterentwicklung fachdidaktischen Lehrkräftewissens.
- Forschung zu Transferprozessen auch im Zusammenhang mit der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Fach Deutsch.
- Forschung zur Geschichte und Theorie der Fachdidaktik Deutsch, dem Deutschunterricht sowie seiner Gegenstände auch außerhalb des Deutschunterrichts.
- Auswahl, Legitimation und strukturalgenetisch-didaktische Analysen fachlicher Inhalte und Lerngegenstände.

Zur Bearbeitung der Fragestellungen fachlichen Lehrens und Lernens wurden in den letzten Jahren „Formate fachdidaktischer Forschung“ (vgl. Positionspapier der GFD 2015b) herausgearbeitet, die sich als nützlich erwiesen haben, um Fragen der fachspezifischen Lehr-/Lernforschung zu ergründen. Neben der *fachdidaktischen Wirksamkeitsforschung*, welche sich den Wirkungen unterrichtlicher Maßnahmen – oft als Intervention oder Treatment bezeichnet – im Rahmen von experimentellen oder quasi-experimentellen Designs widmet, der *Didaktischen Rekonstruktion*, die aus dem Abgleich zwischen Schülervorstellungen und fachlichen Vorstellungen Lernbedarf ermittelt und der *fachhistorischen Forschung*, hat sich in den letzten Jahren auch die im vorliegenden Band thematisierte *Fachdidaktische Entwicklungsforschung* bzw. DR etabliert.<sup>14</sup> Diese Zusammenstellung zeigt, dass DR nur *einen* Forschungsansatz im Tableau einer fachdidaktischen Lehr-/Lernforschung darstellt.

Die in den einzelnen Fächern eröffneten Diskussionen und begonnenen Forschungsarbeiten werden in den nächsten Jahren zeigen, ob eine eigenständige fachdidaktische Forschung, die sich selbstbewusst zwischen den Fach- und Bildungswissenschaften positioniert, ohne den intensiven Austausch zu diesen aufzugeben, zur Verbesserung der fachlichen Unterrichtsqualität beitragen kann. Folglich geht es nicht darum, das Verständnis einer „angewandten Germanistik“ bzw. genauer einer angewandten Literaturwissenschaft, Medienwissenschaft und Sprachwissenschaft (vgl. z. B. Leubner et al. 2010: 12) zu stärken, sondern sich als eigenständige Wissenschaft zu etablieren, die sich, wie die Kerngebiete fachdidaktischer Forschung zeigen, von der Fachwissenschaft in Bezug auf ihre Gegenstände, Arbeitsweisen und Erkenntnismethoden unterscheidet.<sup>15</sup>

Darüber hinaus gilt es zukünftig angesichts der Frage des Transfers von Erkenntnissen aus der empirisch forschenden Fachdidaktik zu bedenken, dass es neben dem engen Austausch der Akteur:innen aus Wissenschaft und Schulpraxis auch die Weiterbildung der Lehrkräfte eine wichtige Dimension darstellt. In Bezug auf mathematikdidaktische Forschungsarbeiten halten Cobb & Jackson fest:

In our view, there is a pressing need for investigations that both challenge this seemingly take-for-granted division of labor between researchers and practitioners and that frame large scale instructional improvement as an explicit focus of investigation. In the

<sup>14</sup> Ein Blick in die unterschiedlichen Fachdidaktiken zeigt ein sehr heterogenes Verständnis von „fachdidaktischen Forschungsformaten“. Nichtsdestotrotz wurde dieser Terminus hier aufgegriffen, um die Sonderstellung fachdidaktischer Fragestellungen auch in Bezug auf ihr Methodenspektrum zu unterstreichen.

<sup>15</sup> Als Vergleich sei an dieser Stelle auf die Mathematikdidaktik verwiesen, die sich in den vergangenen Jahren vollständig von der Fachwissenschaft der Mathematik losgelöst hat (vgl. Rothgangel 2020: 551).

absence of such investigations, mathematics education research is unlikely to realize its potential and contribute to improvements in the quality of mathematics instruction for large numbers of students. (Cobb & Jackson 2021: 102f.)

Demzufolge argumentieren Cobb & Jackson dafür Design-Research auch als einen möglichen Zugriff auf die Verbesserung der Qualität des Unterrichtens und damit auf die Professionalisierung von Lehrkräften zu beziehen.

## 6 | Design-Research in der Deutschdidaktik – ein (Zwischen-)Fazit

Mit Blick auf die aktuell im Fach geführten Diskussionen zum Selbstverständnis der Fachdidaktik Deutsch scheinen die Rahmenbedingungen für jenen Schritt zur Selbstständigkeit günstig. Verfolgt man die Debattenbeiträge in der Verbandszeitschrift *Didaktik Deutsch*, die jüngst über die Frage: „Wie viel Praxis verträgt die Deutschdidaktik?“ (2018, Nr. 44) wieder aufgenommen und in weiteren Ausgaben der Jahre 2019 (Nr. 45-47) und 2020 (Nr. 48-49) unter der *Rezept-Metapher* fortgeführt wurden, zeichnet sich doch ein inzwischen immer breiter werdender Konsens ab. Dies äußert sich auch in der offen vorgetragenen Kritik am großen Ungleichgewicht zwischen fachwissenschaftlichen und -didaktischen Studieninhalten (vgl. Maiwald 2019: 6), unter denen insbesondere Gegenstände aus dem Primar- und Sekundarstufen I-Bereich „seitens der Germanistik unterbelichtet“ bleiben (vgl. Abraham 2019: 7). Angesichts der vielfältigen genuin fachdidaktischen Fragestellungen z. B. zu strategieorientiertem Rechtschreiblernen, einer funktional-pragmatisch und prozessorientierten Schreibdidaktik oder zu Lerngegenständen wie Lesekompetenz und Lesemotivation ist die Diskussion um die Frage „wie weit die Germanistik noch unsere Wissenschaftsdisziplin“ (Maiwald 2019: 8) ist, in vollem Gange. Ihr Status als Bezugsdisziplin ist selbstredend unstrittig. Für eine praxisorientierte Entwicklungsforschung, „die nicht nur auf die Konzeption eines konkreten Produkts (Entwicklungsarbeit), sondern auch auf die Generierung von empirischen Einsichten zielt (Grundlagenforschung)“ (vgl. Schmidt 2018: 14) und damit die Praxis als „Entwicklungsfeld deutschdidaktischer Arbeit“ (Pieper 2018: 5) anerkennt, plädieren inzwischen viele Kolleg\*innen.<sup>16</sup> Konsensfähig erscheinen damit das Ziel und die Perspektive, sich stärker bei der Entwicklung tragfähiger Vermittlungsmodi zu engagieren und damit zur Verbesserung und Weiterentwicklung des Deutschunterrichts beizutragen. Damit einher geht auch die Anerkennung für die Komplexität der Material- und Aufgabenerstellung bzw. der Konstruktion von Lernumgebungen für einen inklusiven und medienorientierten Fachunterricht. Folglich schließt auch Sarah Jagemann ihren Debattenbeitrag mit der Aufforderung, „die Verantwortung, die wir für unseren fachlichen Gegenstand auch außerhalb unseres Forschungsgeschäftes tragen“ (Jagemann 2018: 17), ernst zu nehmen und sich zukünftig verstärkt mit der Designforschung zu beschäftigen. Hierzu gehört auch, sich stärker in die Diskussion einer fachdidaktischen Entwicklungsforschung einzubringen. Aktuelle Beiträge, die über die hier im Band zusammengetragenen, deutschdidaktischen Projekte hinausgehen u. a.

<sup>16</sup> Neben den bereits aufgeführten Debattenbeiträgen votieren auch Berger (2018) und Kilian (2018) für eine verstärkte Integration des normativ-konstruktiven Elements in die Empirie bzw. für einen praxisorientierten Forschungsstrang der Deutschdidaktik.

zum Geltungsanspruch der DR-generierten Ergebnisse, die sich nicht mit den klassischen Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität der Bildungswissenschaften überprüfen lassen, bieten hierzu spannende Anschlussmöglichkeiten.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Vgl. zur Diskussion um die wissenschaftlichen Standards von DBR u. a. Reinmann 2022.

## Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (2019). Die Germanistik und das Schulfach Deutsch, oder: keine einfache Beschreibung eines komplexen Verhältnisses! *Didaktik Deutsch*, 24(46), 6-12. <https://doi.org/10.25656/01:2169>
- Aeby Daghe, S., & Schneuwly, B. (2012). „De l’horrible danger de la lecture“ (Voltaire): Empirische Untersuchung der didaktischen Transposition eines Textes von Voltaire. In I. Pieper, & D. Wieser (Eds.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. (pp. 15-33). Peter Lang.
- Aigner, W. & Malmberg, I. (2022). Das duale Perlenmodell für DBR. Klärungen erreichen zwischen Forschungsanspruch und Unterrichtsgeschehen in Design-based Research. In U. Konrad, & A. Lehmann-Wermser (Eds.), *Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung* (pp. 29-48). Institut für musikpädagogische Forschung
- Altrichter, H., & Feindt, A. (2004). Handlungs- und Praxisforschung. In W. Helsper, & J. Böhme (Eds.), *Handbuch der Schulforschung*. (pp. 417-435). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_15)
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Barab, S., & Squire, B. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1)
- Berger, T. (2018). Mehr Praxis wagen! Anmerkungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Deutschdidaktik. *Didaktik Deutsch*, 23(44), 10-14. <https://doi.org/10.25656/01:22560>
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2)
- Burkhardt, H., & Schoenfeld, A. H. (2003). Improving educational research. Toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32(9), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X032009003>
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in education research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001009>
- Cobb, P., & Jackson, K. (2021). An Empirically Grounded System of Supports for Improving the Quality of Mathematics Teaching on a Large Scale. *Implementation and Replication Studies in Mathematics Education*, 1(1), 77-110. <https://doi.org/10.1163/26670127-01010004>
- Collins, A. (1992). Towards a design science of education. In E. Scanlon, & T. O’Shea (Eds.), *New directions in educational technology*. (pp. 15-22). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-77750-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-77750-9_2)
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design-Research. Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2)

- Confrey, J., & Maloney, A. (2015). A design study of a curriculum and diagnostic assessment system for a learning trajectory on equipartitioning. *ZDM Mathematics Education*, 47(6), 919-932. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0699-y>
- Cronbach, L. J. (1957). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127. <https://doi.org/10.1037/h0076829>
- Dube, J., & Hußmann, S. (2019). Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Design-Research). Theorie- und empiriegeleitete Gestaltung von Unterrichtspraxis. In K. Sommer, C. Mattieson, & C. Priebe (Eds.), *Früher Bildungsdialog – Wissenschaftskommunikation zwischen Bildungsforschung und Schule*. (pp. 18-37). Klinkhardt.
- Edelson, D.C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning sciences*, 1(1), 105-112. [https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_4)
- Einsiedler, W. (2010). Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(1), 59-81. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0106-y>
- Euler, D. (2013). *Unterschiedliche Forschungszugänge in der Berufsbildung: eine feindliche Koexistenz?* In E. Severing, & R. Weiss (Eds.), *Qualitätsentwicklung in der Berufsbildungsforschung*. (pp. 29-46). Bertelsmann.
- Euler, D. (2014a). Design-Research. A Paradigm under Development. In D. Euler, & P. Sloane (Eds.), *Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 27. 15-41.
- Euler, D. (2014b). Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung. In D. Euler, & P. Sloane (Eds.), *Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Beiheft 27. 97-112.
- Euler, D., & Sloane, P. (2014). Design-based Research. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Beiheft 27. Franz Steiner. <https://doi.org/10.25162/9783515108416>
- Fixsen, D., Blase, K., Metz, A., & Van Dyke, M. (2013). Statewide implementation of evidence-based programs. *Exceptional Children*, 79(2), 213-230. <https://doi.org/10.1177/001440291307900206>
- Frederking, V., & Krommer, A. (2022). Sprachliche, literarische und mediale Bildung in der digitalen Welt. In V. Frederking, & R. Romeike (Eds.), *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken*. (pp. 82-120). Waxmann.
- Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (2015a). *Intensivierung der Förderung Fachdidaktischer Forschung zur Qualitätsverbesserung des Fachunterrichts Positionspapier der GFD*. <https://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-17-Intensivierung-Fachdidaktischer-Forschung.pdf>
- Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (2015b). *Formate Fachdidaktischer Forschung Definition und Reflexion des Begriffs*. <https://www.fachdidaktik.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/GFD-Positionspapier-18-Formate-Fachdidaktischer-Forschung.pdf>
- Goer, C. (2022). Fachdidaktik, Wissenschaft und Unterricht. In C. Goer, & K. Köller (Eds.), *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. (pp. 21-28). Fink. <https://doi.org/10.36198/9783838552842>

- Helmers, H. (1966). *Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung*. Klett.
- Helmers, H. (1970). *Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung*. Klett.
- Helmers, H. (1997). *Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die muttersprachliche und literarische Bildung. Dokumentation und Neuauflage*. WBG.
- Hußmann, S., Thiele, J., Hinz, R., Prediger, S., & Ralle, B. (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. In M. Komorek, & S. Prediger (Eds.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung genuin fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. (pp. 25-42). Waxmann.
- Hußmann, S. & Prediger, S. (2016). Specifying and structuring mathematical topics – a four-level approach for combining formal, semantic, concrete, and empirical levels exemplified for exponential growth. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 37(1), 33–67.
- Ivo, H. (1977). *Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Vorüberlegungen zu einer „Fachunterrichtswissenschaft“*. Diesterweg.
- Jagemann, S. (2018). 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. <https://doi.org/10.25656/01:21012>
- Kahlert, J. (2005). Zwischen den Stühlen zweier Referenzsysteme. Zum Umgang mit heterogenen Erwartungen bei der Evaluation schulnaher Disziplinen in Lehramtsstudiengängen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(6), 840-855. <https://doi.org/10.25656/01:4785>
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H., & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *ZF für Didaktik der Naturwissenschaft*, 3(3), 3-18.
- Kelly, A. (2013). When is Design Research Appropriate? In T. Plomp, & N. Nieveen (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research*. (pp. 73-87). SLO.
- Kilian, J. (2018). Welche Praxis braucht die Deutschdidaktik als schulbezogene Fachwissenschaft? Konstruktiv-kritische Anmerkungen zur praxisorientierten Forschung und Lehre in der germanistischen Sprachdidaktik. *Didaktik Deutsch*, 23(44), 15-20. <https://doi.org/10.25656/01:22562>
- Kipf, S. (2019). Forschen auch? - Gedanken zum Selbstverständnis universitärer Fachdidaktik. In A. Bikner-Ahsbahr, & M. Peters (Eds.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule*. (pp. 27-45). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20487-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20487-7_3)
- Konrad, U., & Lehmann-Wermser, A. (2022). *Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-Based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung*. Institut für musikpädagogische Forschung.
- Leubner, M., Saupe, A., & Richter, M. (2010). *Literaturdidaktik*. Akademie Verlag. <https://doi.org/10.1524/9783050052892>
- Maiwald, K. (2019). „Anforderungen der schulischen Praxis“ - nicht darin aufgehen, aber angehen! *Didaktik Deutsch*, 24(47), 4-9.

- Malmberg, I. (2022). Entwicklungsforschung in Musik. In K. Lehmann-Wermser, & U. Konrad (Eds.), *Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung*. Institut für musikpädagogische Forschung.
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., Hardy, I., & Schelle, C. (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Klinkhardt.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2019). Bringing more 'school' into our educational institutions. Reclaiming school as pedagogic form. In A. Bikner-Ahsbals, & M. Peters (Eds.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule*. (pp. 11-26). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20487-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20487-7_2)
- McKenney, S., & Reeves, T. (2019). *Conducting Educational Design-Research*. Routledge.
- Neuhaus, D. (2022). Zwischen Erkenntnis und Didaktik. Perspektiven auf Theoriebildung in Design (Based) Research. In U. Konrad, & A. Lehmann-Wermser (Eds.), *Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung*. (pp. 89-104). Institut für musikpädagogische Forschung.
- Nührenböcker, M., Rösken-Winter, B., Fung, C. I., Schwarzkopf, R., Wittmann, E. C., Akinwunmi, K., Lensing F., & Schachht F. (2016). *Design science and its importance in the German mathematics educational discussion. ICME\_13 Topical Surveys*. Springer.
- Pieper, I. (2018). Zumutungen erkennen, Verhältnismäßigkeiten im Blick behalten: Für mehr Balance in einer feindlichen Deutschdidaktik. *Didaktik Deutsch*, 23(44), 4-9. <https://doi.org/10.25656/01:22564>
- Pohl, T. (2019). „Die Praxis“ einer erwerbs- und vermittlungsbezogenen Wissenschaft - eine nachdenkliche Replik. *Didaktik Deutsch*, 23(45), 22-28. <https://doi.org/10.25656/01:20395>
- Prediger, S. (2016). Zusammenspiel von Leistungsstudien, fachbezogener Entwicklungsforschung und Implementation am Beispiel sprachlich bedingter Hürden beim Mathematiklernen. In BMBF (Eds.), *Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung*. (pp. 429-435). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Prediger, S. (2019). Theorizing in Design-Research. Methodological reflections on developing and connecting theory elements for language-responsive mathematics classrooms. *AIEM*, 15, 5-27. <https://doi.org/10.35763/aiem.v0i15.265>
- Prediger, S. (2023). Theorien und Theoriebildung in didaktischer Forschung und Entwicklung. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme, & H. G. Weigand (Eds.), *Handbuch der Mathematikdidaktik*. (pp. 811-827). Springer. [http://doi.org/10.1007/978-3-642-35119-8\\_24](http://doi.org/10.1007/978-3-642-35119-8_24)
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Husmann, S., Thiele, J., & Ralle, B. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Mathematischer und Naturwissenschaftlicher Unterricht (MNU)*, 65(8), 452-457.
- Prediger, S., Komorek, M., Fischer, A., Hinz, R., Hußmann, S., Moschner, B., Ralle, B., & Thiele, J. (2013). Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. In M. Komorek, & S. Prediger (Eds.), *Der*

- lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung genuin fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme.* (pp. 9-24). Waxmann.
- Prediger, S., Gravemeijer, K., & Confrey, J. (2015). Design-Research with a focus on learning processes: an overview on achievements and challenges. *ZDM Mathematics Education*, 47(6), 877-891. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0722-3>
- Prediger, S., Parchmann, I., Hammann, M., & Frederking, V. (2016). Unterrichtsqualität braucht Fachlichkeit – Zur Bedeutung fachdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung als Bindeglied zwischen Forschung und Praxis. In BMBF (Ed.), *Bildungsforschung 2020. Zwischen wissenschaftlicher Exzellenz und gesellschaftlicher Verantwortung.* (pp. 405-410). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Reeves, T., Harrington, J., & Oliver, R. (2005). Design-Research. A socially responsible approach to instructional technology research in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(2), 97-116. <https://doi.org/10.1007/BF02961476>
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 52-69. <https://doi.org/10.25656/01:5787>
- Reinmann, G. (2014). Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In D. Euler, & P. Sloane (Eds.), *Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik.* Beiheft 27. 63-78.
- Reinmann, G. (2018). Reader zu Design-based Research. [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader\\_DBR\\_Juni2018.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf)
- Reinmann, G. (2022). Was macht Design-based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. *EDeREducational Design-Research*, 6(2), 1-22. <https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1909>
- Rosebrock, C., & Fix, M. (2001). *Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen.* Schneider.
- Rothgangel, M. (2020). Allgemeine Fachdidaktik bottom up: Methode, Gegenstand und Ziele. In U. Konrad, & A. Lehmann-Wermser (Eds.), *Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-based Research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung.* Institut für musikpädagogische Forschung.
- Schecker, H., & Parchmann, I. (2006). Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, Beiheft 12, 45-66.
- Scherf, D. (2013). *Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens.* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02477-2>
- Schmidt, F. (2018). Die Bezüge in beide Richtungen denken. Plädoyer für produktive Brückenschläge zwischen Fachdidaktik und Praxis. *Didaktik Deutsch*, 23(45), 11-17. <https://doi.org/10.25656/01:20393>
- Schneuwly, B. (2018). Die Praxis ist nie genug. Von der Entstehung der Fachdidaktik aus der Praxis. Gedanken zum Thema „Wie viel Praxis verträgt die Deutschdidaktik“? *Didaktik Deutsch*, 23(45), 4-10. <https://doi.org/10.25656/01:20392>
- Schwartz, D. L., Chang J., & Martin, L. (2005). *Instrumentation and Innovation in design experiments. Taking the turn to efficiency.* Stanford University.

- Seufert, S. (2014). Potenzial von Design-Research aus der Perspektive der Innovationsforschung. In Euler, D., & Sloane, P. (Eds.), *Design-based Research. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Beiheft 27. 79-112.
- Spiel, C. (2020). Moving beyond the ivory tower – why researchers from the field of education should go ahead. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34(1), 1-8. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000260>
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Weirich, S., Henschel, S., Sachse, K. A. (2023). *IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann.
- Steffens, U., Heinrich, M., & Dobbelsstein, P. (2019). Praxistransfer Schul- und Unterrichtsforschung – eine Problemskizze. In C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbelsstein, M. Heinrich, & U. Steffen (Eds.), *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung*. (pp. 11-26). Waxmann.
- Steinbrenner, M. (2021). Sprachlich-literarische Bildung als Denkraum für die Deutschdidaktik und das Literarische Unterrichtsgespräch. [https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/265/file/Steinbrenner\\_Sprachl.lit.Bildung\\_Diss\\_2021.pdf](https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/265/file/Steinbrenner_Sprachl.lit.Bildung_Diss_2021.pdf)
- Steinmetz, M. (2014). Zurück zu den Basics! Anmerkungen zu den Bildungsstandards Deutsch. *Didaktik Deutsch*, 19(37), 16-19.
- Van den Akker, J. (1999). Principles and Methods of Development Research. In J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds.), *Design Approaches and Tools in Education and Training*. (pp. 1-14). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-011-4255-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-011-4255-7_1)
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). *Educational Design Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203088364>
- Von Heynitz, M., & M. Steinhoff (2023). *Die Konstruktion stärken: Ein Handlungsfeld der Deutschdidaktik neu betrachtet*. Peter Lang.
- Wieser, D. (2010). Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zum Literaturunterricht. In M. Kämper-van den Boogaart, & K. Spinner (Eds.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele*. (pp. 329-360). Schneider.
- Wittmann, E. C. (1992). Mathematikdidaktik als "design science". *Journal für Mathematik-Didaktik*, 13(1), 55-70. <https://doi.org/10.1007/BF03339377>
- Wittmann, E. C. (1998). Design und Erforschung von Lernumgebungen als Kern der Mathematikdidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16(3), 329-342. <https://doi.org/10.25656/01:13385>

Benjamin Uhl

## Heterogenitätssensibler Literacy-Erwerb

### Narrative Scaffoldingstrategien mit Design-based Research ermitteln und weiterentwickeln

#### 1 | Ausgangsproblem des Forschungsvorhabens

Das Schriftliche ist auch keine einfache Übersetzung des mündlichen Sprechens in Schriftzeichen, und das Erlernen der Schriftsprache ist nicht einfach Aneignung der Schreibtechnik. (Vygotskij 1934/2002: 313)

Für Vygotskij sind Schriftzeichen kulturelle Werkzeuge, durch deren Gebrauch kognitive Handlungsschemata auf- und ausgebaut werden. Das Erlernen von Lese- und Schreibfähigkeiten umfasst demnach nicht nur eine technisch-motorische Komponente. Mit dem Erwerb der Schrift lernen Kinder mithilfe eines für sie neuen Zeichensystems sprachlich zu handeln und auf diese Weise soziale Bedeutung herzustellen. Im anglo-amerikanischen Sprachraum wird eine solche sozial-pragmatische Dimension von Schriftlichkeit als *Literacy* konzeptualisiert.<sup>18</sup> Korrespondierend zu dieser Auffassung existieren im anglo-amerikanischen Sprachraum seit langem schon wissenschaftlich fundierte und evaluierte Frühförderangebote von *Literacy*. Diese setzen (als sog. *Early* oder *Emergent Literacy*) vor dem Erwerb der Schriftsprache an und untersuchen schriftgebundene Praktiken wie bspw. das Vorlesen (z. B. das dialogische Vorlesen nach Whitehurst et al. 1994) oder den Einsatz sog. Literacy-Center (als themengebundene Spielumgebungen, z. B. fingierte Arzt- oder Amtsbesuche, in denen Kinder Schriftpraktiken nachahmen (Morrow 2002). Im deutschsprachigen Raum beschränkte sich eine Literacy-Förderung lange auf den Bereich der sog. phonologischen Bewusstheit, was im Diskurs kritisiert wurde (vgl. Valtin 2010; Sauerborn-Ruhnau 2012). Mit Nickel (2014) kann diesbezüglich zusammenfassend festgehalten werden:

Die Etablierung einer umfassenden Literacy-Theorie und der entsprechende wissenschaftliche Fachdiskurs, was unter Literacy-Bildung im Elementarbereich verstanden werden soll, haben in der deutschsprachigen Community de facto gerade erst begonnen. (Nickel 2014: 668)

Erst in den letzten Jahren finden sich in der deutschdidaktischen Forschungslandschaft vermehrt Publikationen, die – im Sinne einer umfassenden Literacy-Bildung – den Erwerb frühkindlicher narrativer Fähigkeiten als Vorläuferfähigkeit des Textschreibens auffassen (bspw.

<sup>18</sup> In diesem Sinne versteht Street Literacy als social practice: „Literacy is doing, it’s only meaningful in practice“ (Street 1984: 219).

Ohlhus 2005: 43; Müller 2012: 238; Stude 2016: 9; Wieler 2017: 341). Hier setzt auch das Projekt *Protoliterale Fähigkeiten in inklusiven Kontexten stärken (ProFis)*<sup>19</sup> an, das den Literacy-Erwerb in inklusiven Kontexten untersucht. In dem Projekt wird analysiert, ob sich eine konzeptionell-schriftsprachliche Erzählfähigkeit im Medium der Mündlichkeit durch den Einsatz bestimmter Materialien (z. B. Geschichtenpläne, Uhl 2016) anbahnen lässt. Hierzu nutzt das Projekt in forschungsmethodischer Hinsicht mit Design-based Research (DBR) einen neueren Zugang der Literacy-Forschung (De Silva Joyce & Feez 2015: 247, Comber et al. 2015: 316).

Vor dem Hintergrund einer noch nicht als etabliert geltenden Literacy-Forschung im deutschsprachigem Raum verfolgt der Einsatz von DBR in dem Projekt *ProFis* zwei Ziele: Zum einen sollen (lokale) Theorien des Literacy-Erwerbs in inklusiven Kontexten gewonnen werden. Zum anderen werden die in der pädagogischen Praxis eingesetzten Materialien evaluiert und weiterentwickelt. Ein Fokus liegt hierbei auf dem Herausarbeiten von sprachlichen Scaffoldingstrategien, die die erwachsenen Interaktionspartner\*innen verwenden. Als Scaffolding werden im interaktionalen Paradigma des Spracherwerbs nach Jerome Bruner (1978) sprachliche Unterstützungshandlungen bezeichnet. Leitend für Scaffolding ist *die Zone der nächsten Entwicklung* nach Vygotskij: „Beim Scaffolding wird ein sprachliches Stützgerüst in der Zone der nächsten Entwicklung eines Kindes aufgebaut, um das Kind beim Erreichen der nächsten Entwicklungsschritte zu unterstützen“ (Uhl 2021: 93; vgl. hierzu auch Gebele/Zeppter 2016: 111).

## 2 | Zusammenarbeit mit Praxispartner\*innen

Der wichtigste Projektpartner ist das inklusive Kinder- und Familienzentrum *Riemekepark* in Paderborn. Die Zusammenarbeit mit dem Kinder- und Familienzentrum erstreckte sich auf den Zeitraum von Juni 2016 bis November 2017. In diesem Zeitraum erprobte eine wissenschaftliche Hilfskraft<sup>20</sup> in drei aufeinander aufbauenden Projektzyklen zusammen mit 10 Kindergartenkindern verschiedene Materialien der Literacy-Förderung. Die Erzieher\*innen waren bei der Erprobung als Beobachter\*innen anwesend und haben den Einsatz der Materialien am Abschluss eines Projektzyklus gemeinsam mit der wissenschaftlichen Hilfskraft reflektiert.

Im Anschluss an die Arbeit mit der Kindertagesstätte wurde 2018 im Rahmen eines weiterführenden Projektzyklus mit mehreren ersten Klassen von Grundschulen im Raum Siegen kooperiert; diese Kooperation beinhaltete den Besuch von Studierenden, die sich zuvor in einem Projektseminar damit auseinandergesetzt haben, wie sie textlose Bilderbücher zur Literacy-Förderung einsetzen können (das Potential textloser Bilderbücher wird im fachdidaktischen Diskurs vielfach herausgestellt, z. B. bei Stark/Uhl 2016 oder Krichel 2020). Auch hier waren die Lehrkräfte während der Erprobung anwesend, eine gemeinsame Abschlussreflexion fand aus Zeitgründen nicht statt. Der Einsatz des textlosen Bilderbuchs wurde im vierten Projektzyklus mit 5 Grundschulkindern erprobt, hierbei flossen die bereits aus den vorangegangenen Projektzyklen gewonnenen Erkenntnisse über narrative Scaffoldingstrategien ein. Dem Projekt *ProFis* liegen somit insgesamt vier Projektzyklen zugrunde (weitere Details zum Forschungsdesign werden in Abschnitt 4 erläutert).

<sup>19</sup> Mit dem Begriff *protoliteral* werden schriftsprachlich geprägte Erfahrungen bezeichnet, die Kinder machen, bevor sie lesen und schreiben können. Das Projekt wurde dankenswerterweise aus Mitteln der Forschungsreserve der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn unterstützt.

<sup>20</sup> Mein Dank gilt Dr. Laura Drepper für die wertvolle Mitarbeit in dem Projekt.

### 3 | Theorie- und empiriebasierte Vorüberlegungen

Wenn man Materialien zur Literacy-Förderung im Elementar- und frühen Primarstufenbereich konzipiert, steht man vor der Herausforderung, dass das sprachliche Lernen in dieser Altersgruppe besonderen Lernprozessen unterliegt: So ist das sprachliche Lernen im Elementar- und Primarbereich als ein implizit ablaufendes und nachahmendes Lernen zu verstehen, bei dem Lernende zunächst „Prozesswissen“ (Bredel 2013: 109) erwerben und hierbei auf „sprachlich aktivierte Muster zurückgegriffen wird“ (ebd.). Dies wird z. B. dann erkennbar, wenn ein Kind beim Vorlesen die Mehrwortäußerung *es war einmal* hört und es diese Formulierung dann beim eigenen (Nach-)Erzählen verwendet. Mit Feilke/Tophinke (2016) gesprochen verfügt das Kind in einem solchen Fall über grammatisches *Können*, aber noch nicht über grammatisches *Wissen* (im Sinne eines explizit benennbaren Expertenwissens über z. B. Textmusterphasen des Erzählens). Explizites grammatisches Wissen „als deklaratives systematisches Fachwissen über Sprache“ (Peyer/Uhl 2020: 17) ist erst am Ende der Sekundarstufe I vermehrt Gegenstand des Schulunterrichts (siehe hierzu auch Feilke/Jost 2015: 245). Für den Elementar- und Primarstufenbereich hingegen gilt, dass die Vermittlung von implizitem grammatischem Wissen „unmittelbar an die Praxis des Lesens und Schreibens“ (Feilke/Tophinke 2016: 7) gebunden ist (vgl. auch Peyer/Uhl 2020: 18f) – anders ausgedrückt: Sprachliches Lernen im Elementar- und Primarstufenbereich ist – als kulturelles Lernen – immer mit *Textpraktiken*, also dem Textlesen und -schreiben, dem Erzählen, dem Vorlesen oder dem Sprechen über Texte verknüpft (vgl. Uhl 2018). Ein solches kulturelles Lernen wird im Grundschulalter vor allem beim schriftlichen Erzählen ersichtlich, das im „Deutschunterricht der Primarstufe traditionell einen großen Raum“ (Vach 2011: 4) einnimmt: In Uhl (2015) wurden 45 schriftliche Erzählungen von Drittklässler\*innen dahingehend untersucht, welche sprachlichen Mittel die Kinder einsetzen. Hierbei zeigt sich, dass die Schreibenden in sehr unterschiedlichem Ausmaß auf kulturell geprägte Vorerfahrungen einer narrativen Themenentfaltung zurückgreifen. So orientieren sich viele der Drittklässler\*innen beim schriftlichen Erzählen an der Literalität. Diese Schüler\*innen etablieren eine Erzählerperspektive im Sinne einer vermittelnden Diegesis; hierzu nutzen die Kinder prototypischerweise das Präteritum als Erzähltempus. Dieses Einnehmen einer Erzählerperspektive korreliert wiederum mit weiteren sprachlichen Mitteln: Die Schreibenden, die eine Erzählerperspektive einnehmen, gestalten ihre Erzählungen eher mit Rückgriff auf ein narratives Handlungsschema (in der Form Orientierung – Komplikation – Auflösung) ( $r=.57$ ,  $p<0.01$ , Uhl 2018: 72) und neigen eher dazu, den Erzählraum durch eine zunächst indefinite Einführung von Aktanten zu etablieren ( $r=.46$ ,  $p<.01$ , Uhl 2017: 184).

Im dritten Schuljahr finden sich aber auch Erzählungen, bei denen sich die Kinder an der Oralität orientieren: Hier wird die Erzählerperspektive durch präsentische *Finite* gestaltet und die Ereignisprogression der Geschichte vollzieht sich eher szenisch (wie in einem Film oder einem Theaterstück). Eine Erzählerinstanz, die mittelbar, d.h. mit Distanz eine Erzählhandlung inszeniert, wird somit nicht erkennbar (vgl. Uhl 2015: 219).

Noch im dritten Schuljahr greifen Schüler\*innen also in einem sehr unterschiedlichen Ausmaß auf literale Strukturen zurück, um ihre Erzählungen zu gestalten. Das Projekt *ProFis* nimmt Bezug auf diesen Befund und fragt unter einer inklusionsorientierten Perspektive, wie alle Kinder in ihrer Literalität gefördert werden können. Grundsätzlich folgt das Projekt hierbei der An-

nahme, dass sich Merkmale eines literalen Sprachgebrauchs durch entsprechende Lernarrangements bereits im Medium der Mündlichkeit – also vor dem medialen Schriftspracherwerb in der Schule – vermitteln lassen.<sup>21</sup>

## 4 | Forschungsdesign

### 4.1 | Vorüberlegung zur Gestaltung der Materialien und Projektablauf

Bezugnehmend auf die eben dargestellten Besonderheiten der Sprachbildung im Elementar- und Primarstufenbereich ist es wenig sinnvoll, Kindern (insbesondere mit sonderpädagogischem Förderbedarf) explizites Regelwissen bezüglich eines literalen Sprachgebrauchs zu vermitteln (z. B. in Form präskriptiver Sprachgebrauchsnormen wie *verwende das Präteritum, verwende erst indefinite und dann definite Artikel, verwende die Struktur Einleitung – Hauptteil – Schluss*). Stattdessen werden in dem Projekt *ProFis* Merkmale einer literalen Sprache implizit über Lehr-Lernarrangements vermitteln, die als soziale Formate (im Sinne Bruners 2002) interaktiv geprägt sind. In diesen Lehr-Lernarrangements werden verschiedene Materialien<sup>22</sup> eingesetzt, die dann mithilfe von DBR in Form von Design-Experimenten<sup>23</sup> erprobt und weiterentwickelt werden. Dem Projekt *ProFis* liegen insgesamt vier Zyklen zugrunde:

Zeitraum und Lernende	<b>Zyklus I</b> Juni – Okt. 2016; 4 Lernende (Kindergarten)	<b>Zyklus II</b> April – Juni 2017; 3 Lernende (Kindergarten)	<b>Zyklus III</b> Okt.– Nov. 2017 3 Lernende (Kindergarten); Erzieherin	<b>Zyklus IV</b> Okt. – Dez. 2018 5 Lernende (Grundschule); 5 Erwachsene (Studierende in Praxisphase)
Design-Experiment	<b>Geschichtenpläne</b>	<b>Textlose Geschichtenpläne</b>	<b>Textlose Bilderbücher</b>	<b>Textlose Bilderbücher</b>

Abb. 1: Forschungszyklen des Projekts *ProFis*

### 4.2 | DBR als Forschungsansatz

Ausgangspunkt von DBR-Projekten ist in der Regel ein identifiziertes Praxisproblem. Da es bislang im deutschsprachigen Raum keine etablierte Literacy-Theorie gibt, wie eingangs erläutert, liegen folglich kaum evaluierte Materialien für eine frühkindliche Literalitätsentwicklung vor. Ausgehend von diesem Praxisproblem werden dann mit dem Einsatz von DBR als Forschungsformat theoriebasiert Interventionen in Form von Lehr-Lernarrangements entwickelt, erprobt, evaluiert und sukzessive verbessert (vgl. Reimann 2017: 50). Somit kommt es zum einen zu einer (Weiter-)Entwicklung der Lehr-Lernarrangements – im vielfach zitierten „generischen

<sup>21</sup> Siehe hierzu Feilke: „Die Sprache einer Schriftkultur ist – auch wenn sie medial mündlich in Erscheinung tritt – weiterhin schriftliche Sprache. [...] Die Entwicklung schriftlich-konzeptualer Fähigkeiten beginnt demnach früher als der Schriftspracherwerb im Sinne der Entwicklung eigener Schreib- und Lesefähigkeiten“ (Feilke 2003: 179).

<sup>22</sup> Details zu den einzelnen Lehr-Lernarrangements werden in den jeweiligen Unterkapiteln dieses Abschnitts erläutert.

<sup>23</sup> Als Design-Experimente werden Lehr-Lernsituationen bezeichnet, in denen Lernumgebungen mit Kleingruppen oder Paaren von Schüler\*innen erprobt werden (vgl. Cobb et al. 2003).

Modell“ von McKenny & Reeves (2019: 83) umschrieben mit „Maturing Intervention“. Zum anderen ist DBR als Forschungsformat aber immer auch auf das Ableiten empirisch gestützter lokaler Theorien zum Lehren und Lernen in einem spezifischen Kontext ausgerichtet (vgl. Prediger et al. 2013: 28; bei McKenny & Reeves (ebd.) umfasst diese Zieldimension ein Zuwachs des „Theoretical Understanding“ (ebd.)).

Konkret fragt DBR somit beziehend auf das zuvor identifizierte Praxisproblem danach, wie sich Lernen bzw. Unterricht in einem bestimmten Anwendungskontext vollzieht (vgl. Dube/Prediger 2017: 2). *Design* kann in diesem Zusammenhang verstanden werden als „Kette von Entscheidungen“ (Lehmann-Wermser/Konrad 2016: 273) der Adaption von Lehr-Lernmaterial an sozio-materielle Settings – Reinmann spricht in diesem Sinne von „Entwurfshandeln“:

Versteht man DBR als einen Forschungsrahmen, der tatsächlich das Design (das heißt: Veränderung infolge eines Entwurfs) als Erkenntnismodus heranzieht, dann muss man die Designtätigkeit (Entwurfshandeln) ins Zentrum stellen und im Prinzip alles Weitere von da ausdenken. (Reinmann 2022: 1)

Diese „Veränderungen des Entwurfs“ werden in einem zyklischen Forschungsprozess vorgenommen. Prägend für DBR ist das iterative Durchlaufen aufeinander aufbauender Forschungszyklen, bei denen jeweils Veränderungen (im Sinne von Optimierungen) des Designs einschließlich der kontextsensitiven Design-Prinzipien vorgenommen werden. Design-Prinzipien sind aus der Theorie abgeleitete oder sich durch Erprobung ergebende Handlungsmaxime im Umgang mit dem Design, die durch „Offenlegung von gegenstandsspezifischen Kausalzusammenhängen und Rekonstruktion der Wirkungen des Lernsettings auf die individuellen Lehr-Lernprozesse“ (Dube/Prediger 2017: 5) gewonnen werden.

Abb. 2 zeigt den iterativen Ablauf eines Forschungszyklus im Projekt *ProFis*; herausgestellt sind hierbei die beiden eben dargelegten Analyseebenen (Maturing Intervention und Theoretical Understanding, McKenny & Reeves (2019: 83)):

- Mit Blick auf das Lehr-Lernarrangement werden kontextsensitive Design-Prinzipien herausgearbeitet;
- mit Blick auf die Rekonstruktion der kindlichen Lernprozesse werden lokale Lehr- Lerntheorien bezüglich des Literacy-Erwerbs in inklusiven Kontexten abgeleitet.

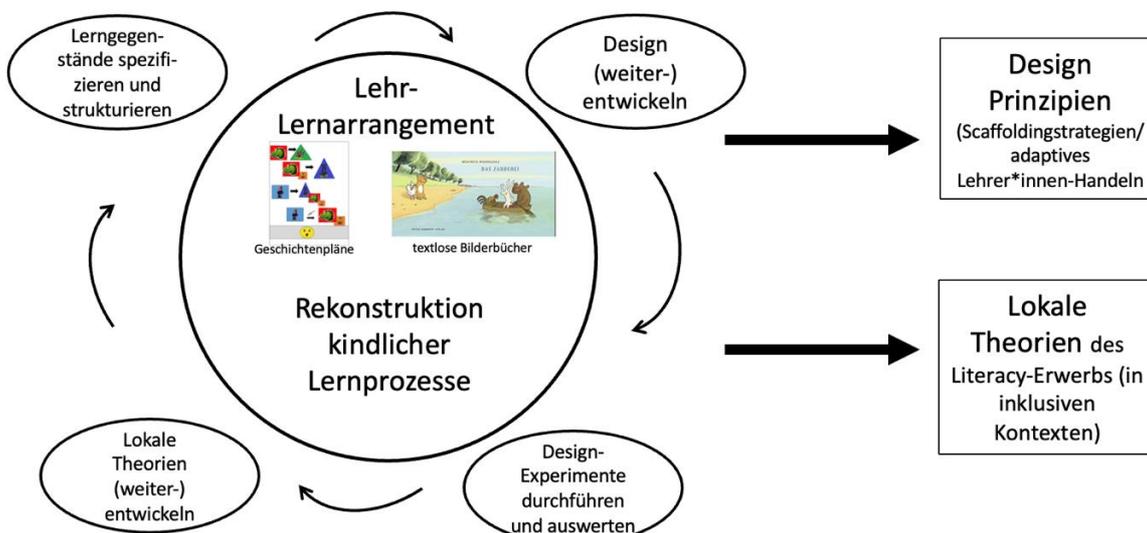


Abb. 2: Ablauf eines Projekt-Zyklus im Projekt *ProFis* (Grafik in Anlehnung an Dube/Prediger 2017: 4)

## 5 | Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der einzelnen Projektzyklen vorgestellt. Eine zusammenfassende Übersicht der Design-Prinzipien, die jeweils über das Erproben der einzelnen Lehr-Lernarrangements abgeleitet wurden, wird im anschließenden Kapitel dargestellt.

Den einzelnen Projektzyklen ging jeweils ein detailliertes Gespräch mit den Erzieher\*innen voraus, in dem allgemeine (z. B. Alter) und sprachliche Informationen<sup>24</sup> (z. B. SSES<sup>25</sup>, sprachliche Sozialisation) eingeholt wurden. Außerdem wurden die narrativen Fähigkeiten der Kinder erhoben, hierzu gestalteten sie eine freie Erzählung zu Bildimpulsen (aus Uhl 2016a).

### 5.1 | Zyklus I

In dem ersten Projektzyklus (Laufzeit Juni 2016 bis Oktober 2016) wurde mit vier Kindern zwei Mal wöchentlich mit Geschichtenplänen gearbeitet:

- Die vierjährige Paula ist einsprachig aufgewachsen. Zum Zeitpunkt der Projektarbeit befand sich Paula in einem sprachdiagnostischen Verfahren zur Feststellung einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung (SSES). Die mögliche SSES zeigt sich nach Angaben der Erzieher\*innen vor allem im Bereich Morphosyntax und betrifft dort die Flexionsfähigkeit und den Satzbau.
- Die vierjährige Sina ist ebenfalls einsprachig aufgewachsen. Bei ihr wurde eine SSES diagnostiziert, die im Bereich der Phonologie durch Artikulationsschwierigkeiten bemerkbar wird. Dies betrifft vor allem die deutliche Aussprache der Plosive. Sina wird durch logopädische Unterstützung gefördert. Im Bereich Morphosyntax zeigt sich die SSES vor allem im Konjugieren bzw. Deklinieren von Wörtern.
- Der fünfjährige Omar ist mehrsprachig aufgewachsen (L1 = Dari). Der Sprachgebrauch des Deutschen ist unauffällig.
- Ebru ist vier Jahre alt und mehrsprachig aufgewachsen (L1 = Dari). Bei Ebru wurde keine SSES diagnostiziert, dennoch zeigen sich im Umgang mit dem Kasussystem und dem Satzbau vereinzelt Unsicherheiten.

Eingesetzt wurden im ersten Projektzyklus texthaltige Geschichtenpläne (Abb. 3). Diese bilden die Grundstruktur einer Fantasie-Erzählung ab. In dem Geschichtenplan befinden sich Platzhalter mit unterschiedlichen Formen, in die die Kinder Bilder einsetzen können. In die Quadrate können Figuren eingesetzt werden, in die Dreiecke Orte und in die Kreise Gegenstände.

<sup>24</sup> Die Namen aller Kinder, die an *ProFis* beteiligt waren, wurden geändert. Informationen zum Sprachstand der Kinder werden im Folgenden angegeben. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass das Kategorisieren einzelner Kinder nach bestimmten Merkmalen (Intelligenz, allgemeine Sprachfähigkeiten, narrative Fähigkeiten) im Widerspruch zum Grundgedanken eines inklusiven Bildungssystems steht. Entsprechende Hintergrundinformationen werden dennoch angeführt, da dies zur Dokumentation und Interpretation der kindlichen Lernfortschritte wichtig ist.

<sup>25</sup> Spezifische Sprachentwicklungsstörungen sind nach Rothweiler „Störungen im altersgemäßen Erwerb der Sprache, die sich nicht auf eine außersprachliche Primäursache zurückführen lassen, wie z. B. auf eine kognitive oder auditive Beeinträchtigung. Betroffene Kinder haben häufig in mehreren sprachlichen Bereichen, aber vor allem mit dem Aufbau der zielsprachlichen Grammatik Schwierigkeiten“ (Rothweiler 2016: 188).

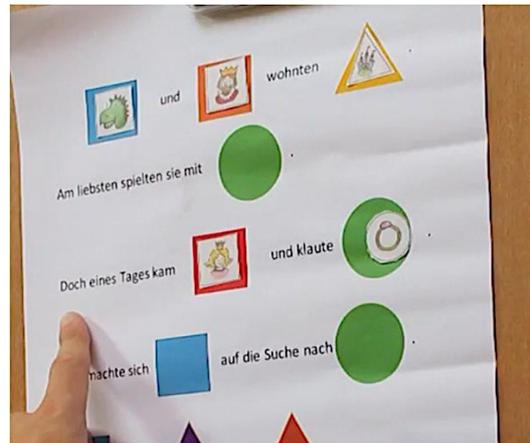


Abb. 3: Texthaltiger Geschichtenplan

Die Arbeit mit dem Geschichtenplan umfasst zwei Handlungsschritte: Zunächst gestaltet der/die erwachsene Interaktionspartner/-in eine Vorlesesituation, in die das Kind als Ko-Konstrukteur der Geschichte mit eingebunden wird. Nachdem die Geschichte dann einmal gemeinsam gestaltet wurde, soll das Kind die Geschichte in einem Folgeschritt möglichst alleine nach-erzählen.

Die Arbeit mit den texthaltigen Geschichtenplänen wird durch folgende Design-Prinzipien geprägt, die zunächst aus der Theorie abgeleitet sind:

- **Design-Prinzip 1: Aktivierung von implizitem Wissen über literale Sprachstrukturen durch Vorlagentexte:** Der Geschichtenplan enthält sprachliche Merkmale, die prototypisch für eine literale, konzeptionell schriftsprachlich geprägte Erzählfähigkeit sind (vgl. Abschnitt 3: narrative Superstruktur in der Form Orientierung – Komplikation – Auflösung, Präteritum, zunächst indefinite Einführung wichtiger Personen, Orte und Gegenstände).
- **Design Prinzip 2: Fokus auf Fantasie-Erzählungen:** Die eingesetzten Geschichtenpläne laden die Kinder zum Gestalten von Fantasie-Erzählungen ein, da diese besonders förderlich für den Erwerb narrativer Strukturen sind (vgl. Becker 2001).
- **Design Prinzip 3: Fokus auf Merkmale lehrender Sprache:** Kommt es während der Sprachproduktion der Kinder zu noch nicht zielsprachlich gebildeten Formen, so wird dem Kind ein Scaffoldingangebot in Anlehnung an die „Merkmale lehrender Sprache“ (Ruberg und Rothweiler 2012: 68, Abb. 4) gemacht. Damit sind bestimmte Feedbackstrategien angesprochen, die die Kinder in impliziter Form korrigieren.

Sprachlehrstrategie	Beispiel (K = Kind, E = Erzieherin)
Korrektives Feedback	<p><i>auf morphosyntaktischer Ebene:</i> K: Der Junge holt der Ball. E: Stimmt. Der Junge holt den Ball.</p> <p>K: Junge Ball holen. E: Hm. Der Junge holt den Ball.</p> <p><i>auf phonetisch-phonologischer Ebene:</i> K: Das ist eine Tatze. E: Ja. Das ist eine Katze.</p> <p><i>auf semantisch-lexikalischer Ebene:</i> K: Da is ein Wauwau. E. Ja, das ist ein Hund.</p>
Expansion (Erweiterung)	K: Das ist ein Hund. E: Oh ja. Da ist ein ganz kleiner Hund.
Transformation (Umformung)	K: Das ist ein Hund. E: Hm. Ein Hund ist das.
Extension	K: Hundi belle E: Ja, der hat Angst.
Offene Frage	E: Was macht denn der Junge da? K: Der spielt mit Ball.

Abb. 4: Merkmale lehrender Sprache (nach Ruberg/Rothweiler 2012: 68)

Als zentrales Ergebnis des ersten Projektzyklus kann festgehalten werden, dass die Kinder über den Projektzeitraum hinweg vermehrt auf literale Sprachstrukturen zurückgreifen, um ihre Nacherzählungen zu gestalten (in den vorab erhobenen freien Erzählungen gelang dies den Kindern noch nicht). Die im Folgenden aufgeführte Nacherzählung von Omar ist auf der Grundlage eines Geschichtenplans entstanden. Das Verwenden von Merkmalen eines literalen Sprachgebrauchs betrifft beispielsweise:

- Das Verwenden indefiniter Artikel zur Einführung für Personen, Orte und Gegenstände, die den Zuhörer\*innen zunächst noch unbekannt sind (im Transkript grün markiert; vgl. exemplarisch Zeile 07: die spielten immer mit einer zauberkugel vs. Zeile 17: dann hat er die ZAuberkugel geklaut).
- Das Verwenden des Präteritums zur Kennzeichnung der Erzählerperspektive (im Transkript rot markiert, siehe bspw. Zeile 05, 07 oder 13); stellenweise wird hier die Form noch nicht zielsprachlich gebildet (insbesondere bei starken Verben, siehe Zeile 13).
- Das Umsetzen eines narrativen Handlungsschemas. Hierbei zeigt sich, dass sich die Kinder an Formulierungen orientieren, die im Sprachgebrauch prototypisch für die Umsetzung einer narrativen Textmusterphase sind (z. B. das formelhafte *es war einmal* zur Gestaltung einer Orientierung oder ein prosodisch betontes *doch dann* zur Herausstellung einer Handlungskomplikation, Zeile 11).

01 E: SO und jetzt kannst du es erzählen,  
 02 K: es war einmal eine prinzessin  
 03 und (.) ein zwerg  
 04 E: ja  
 05 K: und die wohnten in einem schloss  
 06 E: ja  
 07 K: und spielten IMmer mit einer zauberkugel  
 08 E: SU:per  
 09 genau  
 10 wie geht es dann weiter,  
 11 K: doch DANN,  
 12 E: DA ist er.  
 13 K: kommt der DRache  
 14 Ja  
 15 K: zum SCHLOSS.  
 16 E: WOW ja,  
 17 K: dann hat er die ZAUberkugel geklaut

Abb. 5: Nacherzählung von Omar

Erkennbar wird in der Nacherzählung von Paula (Abb. 6), dass sie *eines Tages* zur Einleitung ihrer Erzählung (eines tages wohnte äh, der zwerg, Zeile 05) und zur Verknüpfung einzelner Episoden verwendet (eines tages kamte der drache, Zeile 14). Es deutet sich hier an, dass die gezielte Vermittlung solcher textsortentypischen Routineausdrücke (verstanden als *narrative Konstruktionen* bzw. *Textprozeduren*<sup>26</sup> wie *es war einmal*, *eines Tages*, *dann geschah es*) durch Geschichtenpläne die Kinder im Erwerb eines narrativen Handlungsschemas unterstützt. Hieraus resultiert ein Design-Prinzip für folgende Projektzyklen: **Design-Prinzip 4: Fokus auf die Vermittlung narrativer Konstruktionen.**

01 E: ALso was ist passiert,  
 02 wie ging das=wie ging die geschichte los?  
 03 (-) ganz alleine [das schaffst du]  
 04 K: [eines tages]  
 05 eines tages wohnte äh der zwerg und die  
 prinzessin.  
 06 E: hm=hm  
 07 K: wohnten zusammen in dem schloss.  
 08 E: hm=hm  
 09 K: sie haben mit dem zauberkugel gespielt.  
 10 E: HM=hm  
 11 schön genau  
 12 und dann,  
 13 was ist dann passiert?  
 14 K: eines tages kamte der drache  
 15 E: hm=hm

Abb. 6: Nacherzählung von Paula

<sup>26</sup> Mit *narrativen Konstruktionen* sind im konstruktionsgrammatischen Sinne musterhaft gebrauchte und konventionalisierte Form-Funktionsverknüpfungen gemeint, also z. B. es war einmal als Formulierung zur Gestaltung einer Orientierung (vgl. Lasch/Ziem 2018; Uhl/Drepper 2022). In der Deutschdidaktik werden diese Überlegungen in dem Konzept der Textprozeduren aufgegriffen (vgl. Feike/Rezat 2021). Da in diesem Beitrag medial mündliche Erzählungen analysiert werden und das Konzept der Textprozeduren sich vorrangig auf medial schriftliche Texte bezieht, wird im Folgenden von narrativen Konstruktionen gesprochen.

Ersichtlich wird in der ersten Projektphase außerdem, dass die Feedbackstrategien des Erwachsenen stellenweise zwar den Merkmalen lehrender Sprache (Ruberg/Rothweiler 2012: 68) entsprechen – dies ist aber, wie man z. B. in der Fortführung der Nacherzählung von Paula erkennt (Abb. 7), nicht immer förderlich für das Erzählen als sprachliche Handlung: Wie der Ausschnitt ab Zeile 17 zeigt, verwendet der Erwachsene hier implizite Korrekturen: Auf die Nachfrage des Erwachsenen zum Verbleib der Zauberku­gel (und wo bringt er sie hin, Zeile 18) bildet Paula die Struktur Verb<sup>Bewegung</sup> + Wechselpräposition *in* mit dem Dativ anstelle des Akkusativs (*in der burg*, Zeile 20). Im Folgenden erkennt man, wie der Erwachsene ein grammatisches Scaffoldingangebot gestaltet, um die Kasusflexion bei Wechselpräpositionen zu thematisieren: Der Erwachsene führt ab Zeile 32 die Erzählung fort, indem er eine Episode der Erzählung zusammenfasst und dem Kind entsprechende Strukturen (also Verb<sup>Bewegung</sup> + Präposition + Akkusativ) anbietet: *also sie macht sich auf den weg* und *sie sucht doch erst in der höhle*, ne (ab Zeile 33). Nach Beantwortung einer Entscheidungsfrage (und findet sie da die zauberku­gel, Zeile 36) fragt der Erwachsene erneut nach dem Verbleib der Zauberku­gel: *und dann geht die weiter wohin?* (Zeile 39), woraufhin Paula die – für sie bereits bekannte – richtige Antwort gibt, allerdings immer noch mit der Struktur Verb<sup>Bewegung</sup> + Wechselpräposition + Dativ (*in der burg*, Zeile 40). Durch dieses Scaffoldingangebot wird die gesamte Erzählung ab Zeile 22 dialogisch gestaltet, d.h. die Ereignisprogression wird durch ein dialogisches Frage-Antwort-Schema und nicht mehr durch eine monologische Sprachhandlung von Paula elaboriert.

14 K: eines tages kante der drache  
 15 E: hm=hm  
 16 K: und klaute die zauberku­gel.  
 17 E: hm=hm  
 18 und wo bringt er sie hin,  
 19 K: äh:  
 20 in der burg.  
 21 E: genau  
 22 und dann,  
 23 was ist dann passiert?  
 24 K: und dann:  
 25 machte die sich=die prin­zessin sich auf den  
 weg,  
 26 E: hm=hm  
 27 und dann?  
 28 K: und dann::  
 29 brachte dem den zwerg wieder.  
 30 E: was bringt sie dem zwerg wieder,  
 31 K: die zauberku­gel  
 32 E: genau  
 33 also sie macht sich auf den weg  
 34 und sie sucht doch erst in der höhle ne,  
 35 K: [nickt]

36 E: und findet sie da die zauberkugel?  
 37 K: nein  
 38 E: genau  
 39 und dann geht die weiter WOhin?  
 40 K: in der burg.  
 41 E: genau  
 42 und findet sie da die zauberkugel?  
 43 K: ja  
 44 E: genau  
 45 und was macht sie dann mit der zauberkugel?  
 46 K: dann gibte die dem den zwerg.  
 47 E: GEnau:  
 48 und dann was machen die beiden dann?  
 49 K: damit wieder spielen.  
 50 E: GEnau:  
 51 sind glücklich und spielen wieder damit.

Abb. 7: Fortführung der Nacherzählung von Paula

Das dialogisch gestaltete Frage-Antwort-Schema ermöglicht es dem Erwachsenen beim Kind zu erreichen, dass noch nicht zielsprachlich gebildete Verbformen impliziert korrigiert werden (*bringte*, Zeile 29 bzw. 30) oder dass (wie analysiert) Besonderheiten von Wechselpräpositionen thematisiert werden. Diese Formen grammatischen Lernens scheinen aber nicht produktiv für das Erlernen des Erzählens als zusammenhängende, monologisch zu gestaltende Sprachhandlung (vgl. hierzu auch Uhl/Drepper 2019: 49f.).

Außerdem fällt im Rückmeldeverhalten des Erwachsenen auf, dass er seinen Impuls mit Rückgriff auf präsentische Tempora formuliert, selbst wenn das Kind zuvor (wie durch das Lernarrangement intendiert, Design-Prinzip 1) im Präteritum erzählt (was bringt sie dem zwerg wieder, Zeile 30; und dann geht die weiter Wohin, Zeile 39). Um dem Kind die Funktion des Präteritums zum Etablieren einer narrativen Welt zu veranschaulichen, sind solche Tempuswechsel ungünstig. Diese Befunde aus dem Zyklus II sind für das Ableiten weiterer Design-Prinzipien berücksichtigt worden, es kommt somit zu einer Modifikation von Design-Prinzip 3:

- **Design-Prinzip 3b: Priorisierung der Förderung pragmatischer Fähigkeiten vor morpho-syntaktischen.**
- **Design-Prinzip 3c: Rückmeldungen des Erwachsenen, die die Gestaltung der narrativen Welt betreffen, stehen im Präteritum.**

## 5.2 | Zyklus II

In dem zweiten Projektzyklus (Laufzeit April 2017 bis Juni 2017) wurde mit drei Kindern einmal wöchentlich mit textlosen Geschichtenplänen gearbeitet:

- Die fünfjährige Lina ist einsprachig aufgewachsen. Bei ihr wurde zwar keine SSES diagnostiziert, beobachtbar sind allerdings Schwierigkeiten in Bezug auf die verbale und nominale Flexion sowie den Satzbau.
- Die ebenfalls fünfjährige Suleika ist mehrsprachig aufgewachsen (L1 = Russisch). Bei Suleika wurde eine SSES diagnostiziert, die sich vor allem im Umgang mit dem Kasussystem und dem Satzbau zeigt.
- Emilia ist 5 Jahre alt und einsprachig aufgewachsen. Es wurde bei ihr keine SSES diagnostiziert, sie erhält allerdings logopädische Förderung.

Eingesetzt wurden im zweiten Projektzyklus textlose Geschichtenpläne (Abb. 8). Als Form eines visuellen Scaffoldings veranschaulicht der textlose Geschichtenplan die Erzählhandlung (**Design**

Prinzip 5: Visualisierungen unterstützen die Sprachproduktion der Kinder); während der gemeinsamen Ko-Konstruktion und dem anschließenden Nacherzählen können sich die Kinder somit an dem Geschichtenplan orientieren (siehe hierzu Uhl/Drepper 2022: 80).

	<p><b>Die Entführung der Prinzessin</b>                  Es waren einmal ein Zwerg und eine Prinzessin. Sie lebten in einem Schloss. Sie waren Freunde und spielten jeden Tag zusammen. Doch eines nachts kam ein Drache zu dem Schloss. Er entführte die Prinzessin und nahm sie mit in den Turm. Dann machte sich der Zwerg auf die Suche. Bei dem Turm sah er den Drachen mit der Prinzessin. Der Zwerg kämpfte mit dem Drachen um die Prinzessin. Am Ende befreite der Zwerg die Prinzessin und sie gingen zurück in das Schloss. Jetzt spielten der Zwerg und die Prinzessin wieder glücklich zusammen.</p>
--	--

Abb. 8: Geschichtenplan mit korrespondierender Begleitgeschichte (ebd.)

Der Geschichtenplan bzw. die korrespondierende Begleitgeschichte enthält in Zyklus II nun außerdem für jede Textmusterphase eine prototypische Formulierung (vgl. Design-Prinzip 4).

<p><b>Orientierung</b></p>	<p>Es war einmal vor langer Zeit, da lebten ■ und ■ . Die beiden wohnten Λ . Eines Tages fand ■ ○ . ○ gefiel ■ sehr gut. Auch ■ war ganz begeistert von ○ , und sie spielten jeden Tag damit.</p>
<p><b>Komplikation</b></p>	<p>Doch plötzlich eines Nachts kam ■ Λ und klaute ○ . Da kam ■ und sagte: „Ich werde überall nach ○ suchen.“ ■ suchte Λ und Λ, ■ fand ○ und ○ aber nicht das, was ■ suchte.</p>
<p><b>Auflösung</b></p>	<p>Als ■ gerade aufgeben wollte, entdeckte ■ Λ . <b>Endlich</b> ■ hatte das Versteck von ■ gefunden und brachte ○ zurück. Da freuten sich ■ und ■ .</p>

Abb. 9: Vermittlung narrativer Konstruktion (hervorgehoben) als Design-Prinzip

Der Analysefokus des zweiten Projektzyklus ist die Erzählkompetenz der Kinder; hierbei steht nun die Frage im Vordergrund, ob die Vermittlung von narrativen Konstruktionen durch Geschichtenpläne die Kinder im Erwerb eines narrativen Handlungsschemas unterstützt.

Im Verlauf des Projektzyklus II zeigt sich, dass vor allem die Kinder, die in Bezug auf ihre narrativen Fähigkeiten noch stark unterstützungsbedürftig sind, von dem Lehr-Lernarrangement profitieren: So gelang es Emilia im Vortest (freies Erzählen zu den Bildimpulsen) schon, eine Erzählung mit einer Komplikation zu gestalten. Lina und Suleika hingegen erzählten im Vortest noch stark unzusammenhängend, ohne dass eine narrative Superstruktur erkennbar wurde. Wie man anhand von Abb. 10 erkennen kann, sind über den Projektzeitraum hinweg vor allem bei Lina und Suleika Lernzuwächse in Hinblick auf die Umsetzung eines narrativen Textmusters zu verzeichnen.

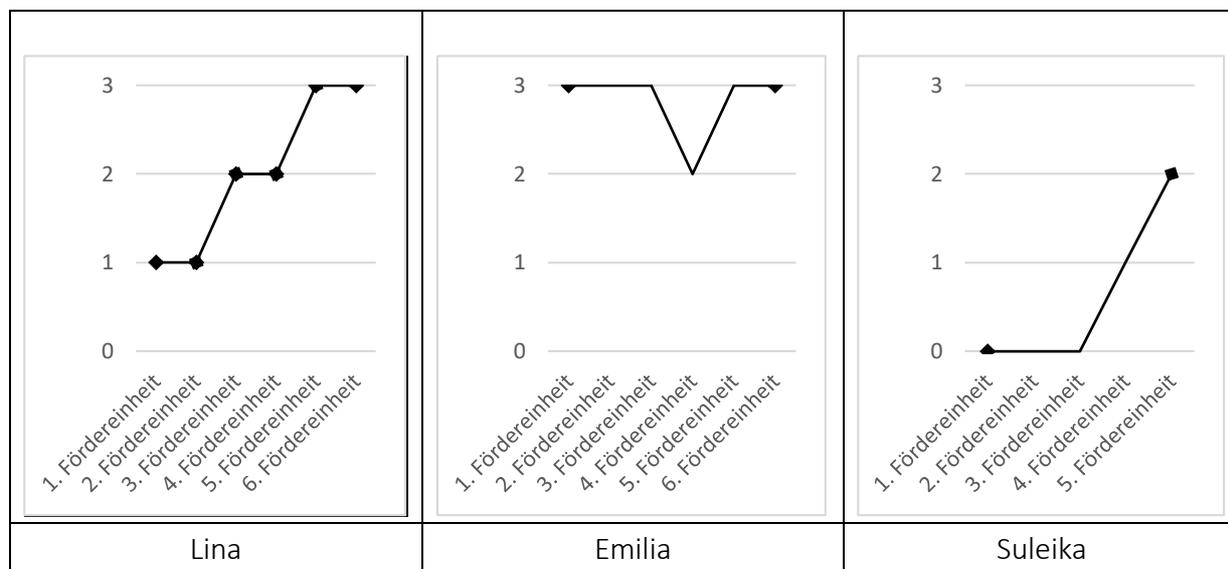


Abb. 10: Umsetzung eines narrativen Handlungsschemas über den Projektzeitraum (Uhl/Drepper 2022: 88)<sup>27</sup>

Vor allen Lina und Suleika gelingt es während der Projektarbeit also in ihren Nacherzählungen vermehrt, ein Ereignis der Erzählung als Komplikation von der Orientierung und der Auflösung abzuheben und somit ein narratives Handlungsschema umzusetzen (Emilia konnte dies bereits schon).

In *ProFis II* ist auch eine qualitative Analyse der verwendeten Konstruktionen vorgenommen worden (siehe hierzu im Detail Uhl/Drepper 2022: 89ff.). Abb. 11 zeigt exemplarisch, wie Lina während des Projekts narrative Konstruktionen beim Nacherzählen verwendet. Durch einen Vergleich von Vorlesesituation und Nacherzählung zeichnet sich eine interessante Tendenz ab:

	Vorlesesituation	Nacherzählung
1. Förderereinheit <i>Der Drache schläft</i>	<i>Es waren einmal ... Doch eines Tages ... Am Ende ...</i>	<i>Endlich...</i>
2. Förderereinheit <i>Die Geburtstagsfeier des Riesen</i>	<i>Es war einmal... Doch plötzlich... Als er gerade aufgeben wollte...</i>	<i>Aber...</i>
3. Förderereinheit <i>Die Befreiung der Prinzessin</i>	<i>Es war einmal ... Doch ... Endlich...</i>	<i>Aber... Und dann war es Nacht...</i>
4. Förderereinheit <i>Der Riese Ben</i>	<i>...und dann stand eines Tages...</i>	<i>Da war ... Und da...</i>
5. Förderereinheit <i>Die Entführung der Prinzessin</i>	<i>Es waren einmal... Doch eines Nachts... Am Ende...</i>	<i>Es war mal... Doch nachts... Und am Ende...</i>
6. Förderereinheit <i>Die böse Hexe</i>	<i>Es waren einmal... Doch eines Tages... Am Ende...</i>	<i>Es waren mal... Aber... Und danach...</i>

Abb. 11: Vergleich zwischen Vorlesesituation und Nacherzählung – narrative Konstruktionen von Lina (Uhl/Drepper 2022: 90)

Mit Blick auf die Versprachlichung einer Komplikation und einer Auflösung wird erkennbar, dass Lina sich zunehmend an einem narrativen Handlungsschema orientiert. Auf die zuvor im Input

<sup>27</sup> Der maximale Wert für die Verwendung narrativer Konstruktionen in den kindlichen Nacherzählungen beträgt drei (bei voll ausgeprägtem narrativem Handlungsschema in der Form Orientierung – Komplikation – Auflösung).

angebotenen Formulierungen des Erwachsenen greift Lina allerdings nicht wortwörtlich zurück: So kontrastiert Lina bspw. mehrfach mithilfe eines adversativen *Abers*, anstatt sich an den Formulierungen der zuvor vorgelesenen Geschichten (z. B. *doch eines Nachts/Tages* oder *doch plötzlich*) zu orientieren. Erkennbar wird außerdem, dass Lina erst ab der fünften Fördereinheit das formelhafte *es war einmal* zur Gestaltung der Orientierung verwendet (das Versprachlichen einer Komplikation wird eventuell priorisiert erworben, da die Kinder somit ein Kernelement narrativer Texte umsetzen). Betrachtet man diesen exemplarischen Befund, so scheint die Schemaaktivierung von Lina im Erwerb leitend zu sein. Ist das Schema – also die Funktionsseite einer sprachlichen Konstruktion – ausgebildet, kann sich das Kind dann aufbauend über den präsentierten Input ein Repertoire an elaborierteren Formulierungen aneignen (wie z. B. *da geschah es, auf einmal*), die zum jeweiligen Schema passen.<sup>28</sup> Hieraus wird eine wichtige lokale Lerntheorie im Projektzusammenhang abgeleitet – dieser Befund wird im nächsten Kapitel nochmals aufgegriffen und reflektiert.

### 5.3 | Zyklus III

In dem dritten Projektzyklus (Laufzeit Oktober 2017 bis November 2017) wurde mit drei Kindern einmal wöchentlich mit textlosen Bilderbüchern gearbeitet:

- Die fünfjährige Elena ist einsprachig aufgewachsen. Bei ihr ist eine SSES diagnostiziert, diese betrifft den Bereich der Morphosyntax. Elena bereitet vor allem das Flexionssystem noch Schwierigkeiten.
- Das Mädchen Zola ist ebenfalls fünf Jahre alt und mehrsprachig aufgewachsen. Deutsch lernt es seit dem zweiten Lebensjahr, im Elternhaus spricht Zola meistens Somali. Auch bei Zola ist eine SSES diagnostiziert worden, die neben der morphologischen und syntaktischen Ebene vor allem das Lautsystem betrifft. Sie bekommt daher auch logopädisches Training, da sie das trochäische Wortbetonungsmuster der deutschen Sprache noch nicht zielsprachlich erfasst hat.
- Anna ist erst vier Jahre alt und einsprachig aufgewachsen, bei ihr sind laut Angabe der Erzieher\*innen keine sprachlichen Auffälligkeiten erkennbar.

Der Analysefokus des dritten Projektzyklus ist zum einen – wie in den vorangegangenen Zyklen – die Erzählkompetenz der Kinder: Untersucht wird, ob die Vermittlung von narrativen Konstruktionen den Erwerb eines narrativen Handlungsschemas unterstützt (vgl. Design-Prinzip 4). Eingesetzt wurden dazu nun in Projektzyklus III textlose Bilderbücher, da diese nach Rückmeldung der Erzieherinnen leichter in der Praxis zugänglich seien als Geschichtenpläne. Die eingesetzten Bücher sind *Die Torte ist weg* (2004, siehe Abb. 12), *Picknick mit Torte* (2008) und *Geburtstag mit Torte* (2010) des Illustrators Thé Tjong Khing. Zusätzlich zu dem bestehenden Analysefokus wird nun mit dem Einsatz von textlosen Bilderbüchern ein weiterer Analysefokus in den Blick genommen: So sollen in Zyklus III die Scaffoldingstrategien des Erwachsenen detaillierter analysiert werden. Gefragt wird unter dieser Perspektive danach, welche Scaffoldingstrategien der erwachsene Interaktionspartner nutzt. Damit geht ein weiteres Design-Prinzip einher: In den vorangegangenen Projektzyklen erfolgte durch den Einsatz von Geschichtenplänen eine relativ klare Trennung von kindlicher Rezeptionsphase (= Kind rezipiert den mithilfe eines Geschichtenplans gestalteten Input des Erwachsenen) und kindlicher Produktionsphase

<sup>28</sup> Siehe hierzu Tomasello (2008: 28): „Die Bildung solcher Schemata involviert das nachahmende Erlernen von sich selbst wiederholenden, konkreten Versatzstücken von Sprache, die mit je konkreten Funktionen verbunden sind, gleichzeitig aber auch die Herausbildung eines relativ abstrakten Platzhalters für eine verhältnismäßig abstrakte Funktion.“

(= Kind erzählt die zuvor gehörte Geschichte nach). Mit dem Einsatz von textlosen Bilderbüchern werden die Kinder nun vermehrt in die Konstruktion der Erzählung miteingebunden. Hierbei schaffen die textlosen Bilderbücher einen Rahmen für interaktionale Spracherwerbsprozesse mit Blick auf Literalität und Literarität (Dehn et al. 2011; Uhl 2018). Die Annahme dieses Design-Prinzips liegt fachdidaktisch in der Forderung Steinbrenners begründet, „ästhetische Zugänge zu sprachlicher Bildung“ (Steinbrenner 2018: 15) miteinzubeziehen; somit ist die Sozialisationsfunktion ästhetischer Texte für den Literacy-Erwerb im Elementar- und Primarstufenbereich angesprochen (vgl. hierzu Wieler 1997; Nickel 2014; Hoffmann 2019). Design Prinzip 6 umfasst folglich, dass textlose Bilderbücher als mehrdeutige und ästhetisch anspruchsvolle Lerngegenstände interaktionale Spracherwerbsprozesse anregen (**Design-Prinzip 6: Textlose Bilderbücher involvieren die Lernenden in die Gestaltung einer Fantasie-Erzählung während der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung**).

Die Auswirkung dieses Design-Prinzips wird im folgenden Transkript (vgl. Abb. 13) deutlich. Das Transkript dokumentiert ein Gespräch zwischen Zola und dem Erwachsenen, das auf der Grundlage des Buches *Die Torte ist weg* am Ende der Projektarbeit stattfand.

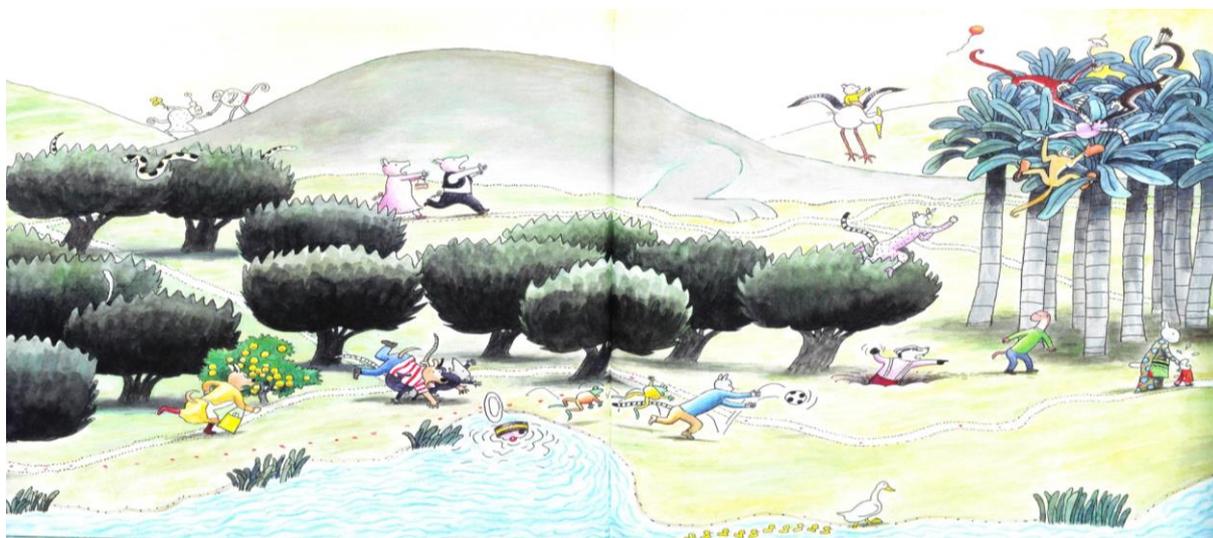


Abb. 12: Thé Tjong Khing (2004): *Die Torte ist weg*

In der Handlung des Buches haben zwei Ratten dem Hundepaar „Herr und Frau Hund“ eine Torte geklaut. Es kommt folglich zu einer Verfolgungsjagd: Herr und Frau Hund haben sich mit weiteren Tieren zusammengetan und verfolgen die Diebe. Besprochen wird in dem Transkript nun die Stelle in dem Bilderbuch, an der die Verfolger die Ratten einholen und es zu einem Handgemenge kommt.

01 E: pass auf  
 02 und WAS ist mit herrn hund,  
 03 herr hund hat die ratten FAST eingeholt  
 04 und es dauerte nicht mehr lange:  
 05 bis er seine torte zurückbekam.  
 06 [mach mal weiter]  
 07 K: [nein lass=darf ich]  
 08 der ratten-  
 09 (.) der hund hat das GLEICH eingeholt.  
 10 E: genau:  
 11 doch DANN geschah es.  
 12 K: [da geschah:]  
 13 E: [was passierte]  
 14 erzähl  
 15 K: der kuchen ist in wasser runtergefallen  
 16 E: genau:  
 17 K: ALle wollen der kuchen  
 18 alle haben das kuchen nicht geschaut.  
 19 NUR affen.

Abb. 13: Gespräch zu *Die Torte ist weg* (Uhl 2019: 318)

Hervorgehoben sind in dem Transkript die Scaffoldingangebote des Erwachsenen: Mit Blick auf die Sprachsensibilität stellt der Erwachsene wichtige literale Strukturen heraus: Dies betrifft den Präteritumgebrauch (= Design-Prinzip 1, im Transkript rot markiert) und das Verwenden narrativer Konstruktionen (= Design-Prinzip 4, im Transkript blau markiert). Darüber hinaus wird aber auch ein Scaffolding in Form einer Involvierung ersichtlich (gelb markiert): So versucht der Erwachsene an mehreren Stellen das Kind in die Gestaltung der narrativen Handlung einzubeziehen; außerdem bestärkt der Erwachsene das Kind durch positives Feedback (z. B. in Zeile 10).

Diese verschiedenen Formen des Scaffoldings interagieren nun miteinander: Ab Zeile 06 richtet der Erwachsene einen Input an das Kind und fordert dieses auf, die Erzählung weiterzuerzählen. Das Kind erhält das Rederecht, fasst aber lediglich den Inhalt zusammen, den der Erwachsene zuvor ab Zeile 03 versprachlicht hat (der hund hat das das GLEICH eingeholt, Zeile 09). In Form eines Scaffoldings bietet der Erwachsene dem Kind dann die Konstruktion *doch dann geschah es* an (blau hervorgehoben). Das Kind wiederholt die Formulierung einmal für sich (Zeile 12) und auf eine erneute Aufforderung zum Weitererzählen (*erzähl*) baut Zola die Erzählhandlung weiter aus. Rückfragen des Erwachsenen an das Kind erfolgen mehrheitlich im Präteritum (= Design-Prinzip 3c, z. B. Zeile 13: *was passierte*); Fehler auf morpho-syntaktischer Ebene (z. B. *ALle* wollen der kuchen, Zeile 17) werden nachrangig behandelt (=Design Prinzip 3b).

Bei der Gestaltung der eigenen Nacherzählung nimmt Zola das Buch zur Hand und orientiert sich in Bezug auf den Handlungsablauf der Geschichte (=Design Prinzip 5). In der anschließenden Nacherzählung von Zola wird erkennbar, dass sie mit *da geschah es* (vgl. Zeile 9) zum Versprachlichen einer Handlungskomplikation die narrative Konstruktion nutzt, die auch der Erwachsene zuvor beim gemeinsamen Erzählen verwendet hat (vgl. Zeile 09, Abb. 14):

01 E: und jetzt: bist DU dran.  
 02 K: (-) der leckere torte.  
 03 der Hund ist GESchreckt.  
 04 und die ratten haben das geklaut.  
 05 E: hm=hm  
 06 K: die waren SO: wütend.  
 07 (.) und der ratten den kuchen  
 08 SO:: wütend waren die.  
 09 und dann geschah: es.  
 10 der kuchen ist RUNter.  
 11 E: (.) hm=hm  
 12 und=und der RATten-  
 13 der junge und der mann  
 14 haben NICHT aufgehört.  
 15 hören nicht auf.  
 16 der frosch hat-  
 17 der frosch hat das kuchen wieder mitgebracht.  
 18 ALLE kriegen ein stück-  
 19 nicht der ratten.  
 20 E: GENau:

Abb. 14. Nacherzählung zu *Die Torte ist weg* von Zola (Uhl 2019: 320)

Trotz einiger noch nicht zielsprachlicher Formulierungen auf morphologischer (der Hund ist GESchreckt, der RATten) oder syntaktischer Ebene (nicht der ratten) gelingt es Zola somit, eine Erzählung zu gestalten, bei der ein erzählwürdiges Ereignis als Handlungskomplikation herausgestellt wird. Damit verfügt Zola – als Kind mit diagnostizierter Sprachentwicklungsstörung – über narrative Fähigkeiten, die verglichen mit seiner Altersgruppe überdurchschnittlich ausgeprägt sind (vgl. hierzu Boueke et al. 1995: 133, die zeigen konnten, dass Kindergartenkinder vor allem isoliert und linear (d.h. ohne Handlungskomplikation) erzählen).

Vergleicht man die erste und letzte Intervention des dritten Projektzyklus (Abb. 15), so wird deutlich, dass Zola und Elena von der Projektarbeit profitieren: Hier steigt die Anzahl verwendeter narrativer Textmusterphasen sowie der Präteritumgebrauch an.

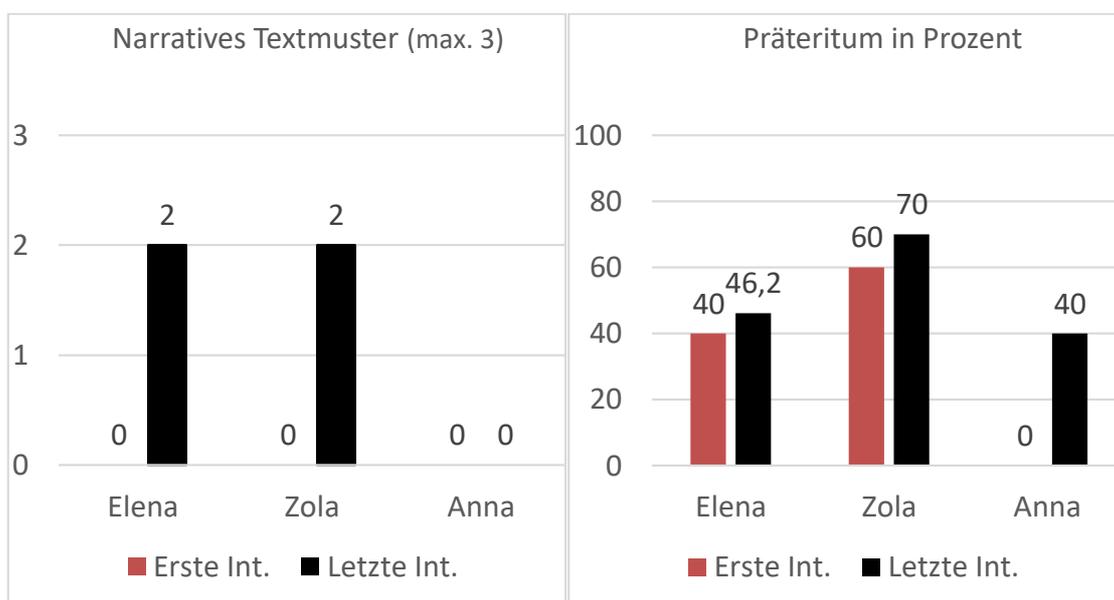


Abb. 15: Vergleich von erster und letzter Intervention: Nacherzählungen der Kinder im Projekt *ProFis III* (Uhl 2019: 321)

Bei der vierjährigen Anna ist auch ein Lernfortschritt zu erkennen (vor allem, was den Gebrauch des Präteritums als literales Sprachmittel angeht). Der Lernfortschritt fällt allerdings mit Blick auf die Umsetzung einer narrativen Superstruktur noch nicht so deutlich aus (für Details siehe Uhl 2019: 321ff.).

## 5.4 | Zyklus IV

In dem vierten Projektzyklus (Laufzeit Oktober 2018 bis Dezember 2018) arbeiteten fünf Kinder mit textlosen Bilderbüchern, diesmal in Form einer einmalig stattfindenden Intervention. Die Kinder, die an dem Forschungsvorhaben teilgenommen haben, befanden sich mit Ausnahme der Erstklässlerin Elif am Anfang der zweiten Klasse; Olek und Elif sind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufgewachsen (Russisch und Türkisch), bei Marc und Olek wurde eine SSES diagnostiziert.

Die in der Projektarbeit genutzten textlosen Bilderbücher waren *Picknick mit Torte* (Thé Tjong Khing, 2008), *Das Zauberei* (2011) und *Das Hühnerglück* (2012, beide Beatrice Rodriguez) und *Mein Löwe* (Mandana Sadat, 2011). Neben dem textlosen Bilderbuch von Thé Tjong Khing, das mit Blick auf die graphische Gestaltung an ein komplexes Wimmelbilderbuch erinnert, wurden somit auch Bilderbücher verwendet, die durch eine einfachere, (d.h. lineare) narrative Handlungsstruktur gekennzeichnet sind. Aus motivationalen Gründen durften die Kinder zu Beginn der Projektarbeit das textlose Bilderbuch auswählen, das sie am meisten ansprach.

Den Analysefokus des vierten Zyklus bildet zum einen wieder die Erzählfähigkeit der Kinder. Untersucht wird, wie die Kinder ein erzählwürdiges Ereignis versprachlichen. Zum anderen stehen die Scaffoldingstrategien des Erwachsenen im Analysefokus, hier sollen verschiedene Scaffoldingangebote erfasst und quantifiziert dargestellt werden. Hierzu werden alle Scaffoldingstrategien, die die Erwachsenen in der Interaktion mit den Kindern nutzen, ausgezählt und inhaltsanalytisch ausgewertet. Bei der Konzeptualisierung eines Kategoriensystems (vgl. Abb. 16) wird deduktiv auf der Grundlage von Überlegungen zum Deixis-Gebrauch zwischen zwei Formen des narrativen Scaffoldings unterschieden (vgl. Uhl 2020: 179ff.):

- Mit interaktiven Gesprächsangeboten während der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung gestaltet der Erwachsene eine *prä- und paraliterarische* Eltern-Kind-Interaktion. Gegenstand dieser auf das konkrete Hier-und-Jetzt der Vorlesesituation bezogenen Interaktion können z. B. Frageimpulse zur Empathie-Anregung oder zur Anschlusskommunikation sein (z. B. *Hast du das verstanden?, Wo ist der Hund?*).
- *Quasi-literarische* Gesprächsangebote hingegen fokussieren die sprachliche Gestaltung des Erzähltexts. Dies umfasst vor allem die Reinszenierung einer Erzählhandlung in einer narrativen Welt (z. B. *Der König schlief den ganzen Tag*). Quasi-literarische Kommunikation ist damit von der direkten Sprechsituation entbunden und distanzsprachlich; sie dient zum Etablieren einer literarischen Deixis im Sinne einer Diegesis.

	Narratives Scaffolding	Beispiel	Sprachliche Mittel
Quasi-literarisch	Erzählhandlung (Etablierung einer Diegesis)	nach einiger zeit HATte frau huhn (-) einen großen (-) runden fisch an der angel  PLÖTZLICH kam ein großer hungriger adler angeflogen (-) GRIFF nach dem fisch (3 Sek.) und FLOG davon	Konzeptionell schriftlich
	Aufforderung an das Kind, die Geschichte weiter zu erzählen	SO (-) und was geschah DANN;	
Prä- und paraliterarisch	Bestärkung, Feedback	((nicken)), genau	Konzeptionell mündlich, dialogisch
	Fragen zum Verständnis oder zu Gefühlen	meinst du die hatte angst (-)	
	Kommentare	oh	
	Erläuterung des Inhalts	weil der hatte ja so großen Hunger ne	
	Deiktische Referenz	schau mal hier ((zeigt))	

Abb. 16: Kategoriensystem zur Bestimmung des narrativen Scaffoldings (Uhl i.D.a)

Mithilfe des Kategoriensystems wurden fünf Gespräche, die auf Grundlage der textlosen Bilderbücher zwischen Erwachsenen und Kind geführt wurden, analysiert. Hierbei zeigt sich, in welchem Ausmaß die Erwachsenen die verschiedenen Formen des narrativen Scaffoldings einsetzen. Erkennbar wird eine Dominanz quasi-literarischer Scaffolding-Angebote (siehe Abb. 17):

	Narratives Scaffolding	Diskurseinheit <sup>29</sup> (N=732)	Diskurseinheit (Prozent)
Quasi-literarisch	Erzählhandlung (Etablierung einer Diegesis)	441	60,2%
	Aufforderung an das Kind, die Geschichte weiter zu erzählen	43	5,9%
	(Kind erzählt Geschichte weiter)	74	10,1%
Prä- und paraliterarisch	Bestärkung, Feedback	49	6,7%
	Fragen zum Verständnis oder zu Gefühlen	48	6,6%
	Kommentare	39	5,3%
	Erläuterung des Inhalts	14	1,9%
	Deiktische Referenz	24	3,3%

Abb. 17: Formen narrativen Scaffoldings in *ProFis IV* (Uhl i.D.a)

Ein Wissen über verschiedene Formen des narrativen Scaffoldings bietet den Erwachsenen die Möglichkeit, ihren an das Kind gerichteten Input zu variieren. Als entsprechendes Design-Prinzip kann formuliert werden: **Design-Prinzip 7: Die Begleitpersonen unterstützen Kinder durch prä- und paraliterarische sowie quasi-literarische Scaffoldingangebote in ihrer Nacherzählung.** Der Erwachsene wechselt somit in Form einer Feinanpassung<sup>30</sup> adaptiv und bezogen auf das Können der Kinder zwischen verschiedenen Formen narrativen Scaffoldings.

<sup>29</sup> Eine Diskurseinheit beinhaltet eine Proposition, die in der Regel mit einem finiten Verb ausgedrückt wird.

<sup>30</sup> Zum Begriff der Feinanpassung siehe Stark/Uhl 2016.

Wie Abb. 18 verdeutlicht, ist insbesondere der quasi-literarische Modus wichtig für das Vermitteln narrativer Konstruktionen. In Abb. 18 sind pro gemeinsamer Bilderbuchbetrachtung und korrespondierender Nacherzählung die Formulierungen des Erwachsenen und der Kinder aufgeführt, die verwendet wurden, um einen Handlungscontrast auszudrücken.

Kind	Ko-Konstruktion (gemeinsame Bilderbuchbetrachtung)	Nacherzählung
Anna	<p>38 E: SCHAU ma hier (-)(-).</p> <p>39 K: OH?</p> <p>40 E: <b>PLÖTZlich</b> musste herr bär stolpern.</p>	<p>6 K: <b>ABer plötzlich</b> hatte herr bär das gefühl (-)(-).</p> <p>7 dass er (-),</p> <p>8 DAss seine beine gefesselt waren;</p>
Max	<p>84 E: <b>DOch plötzlich</b> näherte sich(-) ein ungeheuer; und WAs passierte dann, schau dir mal die nächsten seiten an.</p> <p>87 K: ABer (.) der schwamm immer noch weiter</p>	<p>16 K: sie Ließ den fisch und sich ins wasser fallen –</p> <p>17 und DAnn warn sie im wasser;</p> <p>18 <b>ABer dann</b> kam ein ungeheuer, das wollte sie SCHNAppen (-) den fisch (-)</p> <p>20 und das ungeheuer HAT den fisch gefressen.</p>
Marc (SSES)	<p>65 E: <b>doch</b> in der nacht wurden die beiden <b>auf EINmal</b> aus dem schlaf gerissen;</p> <p>66 WArum (.) wurden die beiden aus dem schlaf gerissen?</p> <p>67 K: weil BÖser löwe ankam;</p> <p>68 E: GEnau.</p>	<p>13 K: <b>ABer dann</b> kam ein böser JUNnge (.) ein böser löwe nach ihm–</p> <p>14 und HAT den hat die beiden in schlaf aufgeweckt.</p> <p>15 und DAnn kam er: mit (.) ar: mit langen krallen; (-)</p> <p>17 und dem (.) ehm mit den scharfen zähnen;</p>
Olek (SSES)	<p>19 E: <b>DOch plötzlich</b> bewegten sich die steine;</p> <p>20 denn es WAreN gar keine steine, auf denen sie lagen.</p>	<p>7 K: sie warn auf steine, (-)</p> <p>8 das warn <b>ABer</b> keine steines. (-)</p> <p>9 <b>SONdern</b> große schildkröten; (-)</p> <p>10 die gingen in eine dunkle höhle.</p>
Elif	<p>19 E: <b>PLÖTZlich</b> kam ein großer (.) hungriger adler angefliegen; (.)</p> <p>20 GRiff nach dem fisch (-)</p> <p>21 und FLOg davon.</p>	<p>8 K: <b>ABer dann</b> kam der adler(-)</p> <p>9 und hat den fisch dann selbst genommen;</p> <p>10 der HUhn (.) wollte den alleine für die (.) den fuchs haben.</p>

Abb. 18: Kontrastierende Konstruktionen im Vergleich Bilderbuchbetrachtung und Nacherzählung (Uhl i.D.b)

Erkennbar wird bei der Analyse der kindlichen Nacherzählungen erneut, wie wichtig eine Schemaaktivierung für die Ausbildung eines narrativen Handlungsschemas ist. Wie in Zyklus II tendieren die Kinder beim Kontrastieren einer narrativen Handlungsabfolge dazu, die sprachlichen Konstruktionen des Erwachsenen nicht wortwörtlich zu übernehmen. Statt-dessen wird vermehrt ein adversatives *Aber* verwendet. Selbst Anna, die mit *plötzlich* schon eine prototypisch narrative Formulierung für das Kontrastieren verwendet, nutzt *aber*, um eine Kontrastrelation auszudrücken (*ABer plötzlich hatte herr bär...*). Alle anderen Kinder in Zyklus IV variieren den Input des Erwachsenen in ihren Nacherzählungen: Max bekommt in der gemeinsamen Ko-Konstruktion den Ausdruck *doch plötzlich* präsentiert, mit dem der Erwachsene die Handlungskomplikation des Bilderbuchs versprachlicht (Zeile 84: *DOch plötzlich näherte sich (-) ein ungeheuer*). Diese Handlungskomplikation greift Max auch in seiner Nacherzählung auf, er gestaltet den entsprechenden Handlungskontrast allerdings mit *aber dann* (Zeile 16: *ABer dann kam ein ungeheuer*). Auch Marc (mit SSES) verwendet diese Erzählstrategie: Als Konstruktion für das Kontrastieren greift der Erwachsene auf die Formulierung *doch auf einmal* zurück, in seiner Nacherzählung kontrastiert Marc den narrativen Handlungsverlauf mit *aber dann*. Olek (ebenfalls mit SSES), nutzt die Formulierung *aber sondern*, um einen Handlungskontrast zu versprachlichen. Elif verwendet wie Max und Marc *aber dann* zum Kontrastieren des Handlungsverlaufs ihrer Nacherzählung.

## **6 | Reflexion der kontextsensitiven Design-Prinzipien: Designentwicklung als Kristallisationspunkt für systematische Lernprozesse und Quelle (fach)didaktischer Theorieentwicklung**

Das Projekt *ProFis* verfolgt zwei Ziele: Zum einen sollen (lokale) Theorien des Literacy-Erwerbs in inklusiven Kontexten abgeleitet werden. Zum anderen werden die an der KiTa und Grundschule eingesetzten Lehr-Lernarrangements evaluiert und weiterentwickelt; hierbei steht das Herausarbeiten der Scaffoldingstrategien der erwachsenen Interaktionspartner im Vordergrund. Zum Umsetzen beider Ziele wurde mit DBR ein Forschungsformat gewählt, das Entwurfshandeln – also Veränderungen des Designs – als Erkenntnismodus nutzt (vgl. Abschnitt 4). Im Folgenden sollen daher zunächst die Designentwicklung und Designveränderungen reflektiert werden. Dies geschieht mit Blick auf die kontextsensitiven Design-Prinzipien, d.h. es wird aufgezeigt, wie Design-Prinzipien in sozial-materiellen Kontexten erprobt und im Zuge dessen adaptiert wurden.

Diese Überlegungen werden dann abschließend für die Entwicklung lokaler Lerntheorien bezüglich des heterogenitätssensiblen Literacy-Erwerbs genutzt. Abb. 19 gibt eine Übersicht über die kontextsensitiven Design-Prinzipien des Projekt *ProFis*:

Design-Prinzip	Inhalt und Adaption von Design-Prinzipien
<b>Design-Prinzip 1:</b> Aktivierung von implizitem Wissen über literale Sprachstrukturen durch Vorlagentexte	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aus dem Forschungsstand über implizites Lernen im Elementar- und Primarbereich abgeleitet (vgl. Abschnitt 3)</li> <li>▪ Prägt alle Projektzyklen von <i>ProFis</i></li> <li>▪ Wird in Form <i>quasi-literarischer Scaffoldingangebote</i> umgesetzt (vgl. Prinzip 7)</li> </ul>
<b>Design-Prinzip 2:</b> Fokus auf Fantasie-Erzählungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aus dem Forschungsstand abgeleitet (Erzählforschung: Becker 2001, Drepper 2022);</li> <li>▪ Prägt alle Projektzyklen von <i>ProFis</i></li> <li>▪ Fantastische Bildgeschichten scheinen großen Vorteil für Erzählentwicklung zu besitzen (siehe hierzu Drepper 2022)</li> </ul>
<b>Design-Prinzip 3:</b> Fokus auf Merkmale lehrender Sprache	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aus dem Forschungsstand abgeleitet (Sprachförderung in der KiTa, Ruberg/Rothweiler 2012)</li> <li>▪ Ab Projektzyklus II modifiziert zu Design-Prinzip 3b und 3c</li> </ul>
<b>Design-Prinzip 3b:</b> Priorisierung der Förderung pragmatischer Fähigkeiten vor morpho-syntaktischen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rückfragen zur gezielten Gestaltung einzelner Textmusterphasen sowie das korrespondierende Vermitteln narrativer Konstruktionen (=Prinzip 4) sind zur Erzählförderung von größerem Nutzen als dialogische Nachfragen, die auf ein grammatisches Lernen im engeren Sinne (Morphologie/Syntax) abzielen</li> <li>▪ Ab Projektzyklus II umgesetzt</li> <li>▪ Wird in verschiedene Formen des Scaffolding ausdifferenziert (Design-Prinzip 7)</li> </ul>
<b>Design-Prinzip 3c:</b> Rückmeldungen des Erwachsenen, die die Gestaltung der narrativen Welt betreffen, stehen im Präteritum	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rückfragen und Impulse des Erwachsenen, die die Gestaltung einer narrativen Welt betreffen, stehen im Präteritum (Kinder entdecken somit die Funktion des Präteritums als Erzähltempus)</li> <li>▪ Ab Projektzyklus II umgesetzt</li> <li>▪ Betrifft vor allem die <i>quasi-literarische Kommunikation; prä- und paraliterarisches Scaffolding</i> steht mehrheitlich im Präsens (vgl. Uhl 2022: 179)</li> </ul>
<b>Design-Prinzip 4:</b> Fokus auf die Vermittlung narrativer Konstruktionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ab Projektzyklus II als zentrales Design-Prinzip aufgenommen</li> </ul>
<b>Design-Prinzip 5:</b> Visualisierungen unterstützen die Sprachproduktion der Kinder	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Eine graphische Repräsentation der Geschichte (in Form von Geschichtenplänen oder textlosen Bilderbüchern) unterstützt das kindliche Umsetzen einer narrativen Handlungslogik</li> <li>▪ Ab Projektzyklus II umgesetzt</li> </ul>
<b>Design-Prinzip 6:</b> Textlose Bilderbücher involvieren die Lernenden in die Gestaltung einer Fantasie-Erzählung während der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Als mehrdeutige und ästhetisch anspruchsvolle Lerngegenstände regen Bilderbücher interaktionale Spracherwerbsprozesse an</li> <li>▪ Der Erwachsene kann somit verschiedene narrative Scaffoldingstrategien einsetzen (vgl. Design-Prinzip 7)</li> <li>▪ Ab Projektzyklus III umgesetzt</li> </ul>
<b>Design-Prinzip 7:</b> Die Begleitpersonen unterstützen Kinder durch prä- und paraliterarische sowie quasi-literarische Scaffoldingangebote in ihrer Nacherzählung.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Während der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung wechselt der Erwachsene adaptiv zwischen <i>prä- und paraliterarische</i> sowie <i>quasi-literarischen</i> Scaffoldingangeboten</li> <li>▪ Ab Projektzyklus IV umgesetzt</li> </ul>

Abb. 19: Ausdifferenzierung kontextsensitiver Design-Prinzipien im Projekt *ProFis*

Im Sinne einer fachdidaktischen Entwicklungsforschung wird also deutlich, wie Design-Prinzipien in einem ersten Schritt (z. B. Design-Prinzip 1, 2 und 3) aus fachdidaktischen Überlegungen abgeleitet und dann mit Blick auf Erprobungsergebnisse weiterentwickelt werden. Großes Potenzial für eine (deutsch-)didaktische Forschung besteht demzufolge darin, dass Design-Prinzipien im iterativen und zyklischen DBR-Forschungsprozess unter Berücksichtigung des sozial-materiellen Settings (Geschichtenpläne/textlose Bilderbücher), des Lehr-Lernziels und des konkreten learning-outcomes variiert werden. Es kommt somit zu einer Verfeinerung und Ausdifferenzierung von Design-Prinzipien (vgl. hierzu auch Dube/Prediger 2017: 10). Dieses Ausdifferenzieren und erneute Erproben (im Sinne eines „Entwurfshandeln“) kann dann für das Ableiten lokaler Lehr-Lerntheorien genutzt werden: Literacy Bildung kann somit grundlegend verstanden werden als implizites Lernen, das stets in eine kulturelle Handlungspraxis eingebunden ist (z. B. das Vorlesen, das Textlesen und -schreiben sowie das (Nach-)Erzählen). Als förderlich für dieses implizite Lernen hat sich erwiesen, dass Erwachsene ihre Scaffoldingstrategien an die Fähigkeiten der Kinder anpassen:

- Prä- und paraliterarische Impulse zielen vor allem darauf ab, durch Rückfragen die Verstehensleistung der Kinder zu sichern (*wo ist der Hund?*), Rückmeldungen zu geben (*genau*) oder den Vorleseprozess zu organisieren (*schau mal hier*).
- Quasi-literarische Impulse hingegen fokussieren die Konstruktion einer narrativen Welt. In dem Projekt *ProFis* wurde hierbei deutlich, dass das Vermitteln narrativer Konstruktionen im Modus einer quasi-literarischen Kommunikation das Ausbilden kindlicher Erzählfähigkeiten unterstützt. Vor diesem Hintergrund ist auch eine lokale Lerntheorie gewonnen worden, die den Erwerb narrativer Konstruktionen betrifft: Hierbei scheint eine narrativer Schemaaktivierung leitend zu sein, die dadurch gekennzeichnet ist, dass Kinder funktional zwar schon eine Handlungskomplikation in ihren Erzählungen umsetzen – diese wird aber noch nicht formal, d.h. unter Rückgriff auf konzeptionell schriftsprachlich anmutende Formulierungen (*da geschah es, plötzlich, auf einmal*) ausgedrückt.

Es zeigt sich somit, wie Designentwicklung und -adaption (ersichtlich durch die Veränderung kontextsensitiver Design-Prinzipien) mit einer fachdidaktischen Theoriebildung (Literacy-Erwerb als implizites Lernen; Konstruktionslernen als Schemaaktivierung) einhergeht.

Noch offen an dieser Stelle ist, wie im Kontext von *ProFis* damit umgegangen werden kann, dass mit Geschichtenplänen und textlosen Bilderbüchern sehr unterschiedliche Lehr-Lern-Arrangements erprobt wurden. Zu prüfen wäre z. B., ob die verschiedenen Formen narrativen Scaffoldings (vgl. Design-Prinzip 7) auch für das Arbeiten mit Geschichtenplänen fruchtbar gemacht werden können. Ferner wäre im Sinne einer didaktischen Progression zu überlegen, ob der Einsatz von Geschichtenplänen sinnvollerweise auf einer zunächst grundlegenden Arbeit mit textlosen Bilderbüchern aufzubauen ist. Zu vermuten wäre in diesem Zusammenhang, dass textlose Bilderbücher als Erzählanlass Kinder eher ansprechen, da sie zunächst in reichhaltiger Art und Weise prä- und paraliterarische sowie quasi-literarische Gesprächsangebote für die Interaktion bereitstellen. Die Arbeit mit Geschichtenplänen unterstützt dann eventuell fortgeschrittene Erzähler:innen wiederum besser, da hier den Lernenden narrative Konstruktionen in höherer Frequenz angeboten werden. Diese empirisch und fachdidaktisch begründeten Design-Vermutungen könnten jetzt wieder zu Design-Prinzipien formuliert werden, die in einen erneuten iterativen Forschungszyklus mit entsprechenden Design-Experimenten münden.

## 7 | Ausblick: DBR als Forschungsstrategie – Potenziale eines deutschdidaktischen Forschungsrahmens

Der Grundgedanke von DBR-Projekten ist die Verschränkung der Bereiche *Forschung* und *Entwicklung*. Durch Adaption des Designs in Hinblick auf die Erkenntnisse durchgeführter Design-Experimente werden gegenstandsspezifische Lerntheorien gewonnen. Stetige Veränderungen des Designs (als Entwurfshandeln) ermöglichen somit ein flexibles Fokussieren auf einzelne Aspekte einer Lehr-Lernumgebung, das dann wieder auf die Ebene der Theoriebildung zurückgeführt werden kann. In diesem Sinne ist im Verlauf des Projektes *ProFis* der empirische Analysefokus von Zyklus zu Zyklus immer weiter präzisiert worden: So untersuchte Zyklus I zunächst noch unter einer eher allgemeinen Perspektive die Entwicklung der kindlichen Erzählfähigkeit. Dieser Fokus wurde dann ausdifferenziert: Analysiert wurde im Projektverlauf, wie der Erwerb narrativer Konstruktionen (vor allem des Kontrastierens einer Handlungsabfolge, vgl. Zyklus IV) mit bestimmten Scaffoldingangeboten des Erwachsenen korrespondiert. Im Zuge dieser Verfeinerung des empirischen Analysefokus kam es auch zu einer Ausdifferenzierung der Design-Prinzipien, was sich dann wiederum auf der Ebene der Theoriebildung spiegelte: So ist auch die fachdidaktisch relevante Theorie, die zur Begründung einzelner Design-Entscheidungen hinzugezogen wurde, über den Projektzeitraum immer weiter ausdifferenziert und verfeinert worden (z. B. konstruktionsgrammatische Überlegungen zur narrativen Schemaaktivierung oder deixis-theoretische Annahmen über verschiedene Modi narrativen Rückmeldeverhaltens: *prä- und paraliterarisch vs. quasi-literarisches Scaffolding*).

Dieses ständige Aufeinanderbeziehen von fachdidaktischer Theorie und Forschung macht DBR interessant für deutschdidaktische Forschungsvorhaben, die konkret auf Unterrichtsentwicklung abzielen. Lohnenswert scheint dieser Ansatz somit vor allem für Forschungsvorhaben, bei denen Erkenntnisse über das Lernen in einem bestimmten unterrichtlichen Kontext gewonnen werden sollen. DBR eröffnet hier das Potenzial, (Deutsch-) Unterricht in seiner didaktischen Multiperspektivität (d.h. in der Wechselwirkung von eingesetztem Unterrichtsmaterial, Lehrpersonenhandeln und unterschiedlichen Ergebnissen der Lernenden) zu erfassen und zu befor-schen.

## Literaturverzeichnis

- Becker, T. (2001). *Kinder lernen Erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Schneider.
- Boueke, D., Schüle, F., Büscher, H., Terhorst, E., & Wolf, D. (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. Wilhelm Fink.
- Bredel, U. (2013). *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Schöningh.  
<https://doi.org/10.36198/9783838538389>
- Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt*. Huber.
- Bruner, J. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language*. (pp. 241-255). Springer.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-642-67155-5>
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.  
<https://doi.org/10.3102/0013189x032001009>
- Comber, B., Freebody P., Nixon, H. Carrington V., & Morgan A.M. (2015). New literacy demands in the middle years - learning from design experiments. In H. de Silva Joyce, & S. Feez (Eds.), *Exploring Literacies: Theory, Research and Practice*. (pp 315-320). Palgrave Macmillan.
- De Silva Joyce, H., & Feez, S. (2015). *Exploring Literacies: Theory, Research and Practice*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137319036>
- Dehn, M., Merklinger, D., & Schüler, L. (2011). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Klett.
- Drepper, L. (2022). *Ebenen des Narrativen in Bildimpulsen und Erzähltexten. Eine empirische Studie über Wirkungspotentiale von Bildern auf schriftliche Erzählfähigkeiten in der Grundschule*. Narr. <https://doi.org/10.24053/9783772057847>
- Dube, J., & Prediger, S. (2017). Design-Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik. *leseforum.ch*, 1. [https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017\\_1\\_Dube\\_Prediger.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017_1_Dube_Prediger.pdf)
- Feilke, H. (2003). Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, & G. Siebert-Ott (Eds.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. (pp. 178-192). Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838582351>
- Feilke, H., & Jost, J. (2015). Sprache und Sprachgebrauch reflektieren. In M. Becker-Mrotzek, M., Kämper-van den Boogaart, J. Köster, P. Stanat, & G. Gippner (Eds.), *Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II*. (pp. 236-296). Diesterweg.
- Feilke, H., & Tophinke, D. (2016). Grammatisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 43(256), 4-11.
- Feilke, H., & Rezat S. (2021). Textprozeduren und der Erwerb literaler Kompetenz. *Der Deutschunterricht*, 73(5), 69-79.
- Hoffmann, J. (2019). Grafisch erzählte Geschichten im Bilderbuchkinogespräch – David Wiesners Herr Schnuffels in der Grundschule. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 1(1), 43-65.

- Krichel, A. (2020). *Textlose Bilderbücher. Visuelle Narrationsstrukturen und erzähl-didaktische Konzeptionen für die Grundschule*. Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A., & Konrad, U. (2016). Design-based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht. In J. Knigge, & A. Niessen (Eds.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. (pp. 269-284). Waxmann.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2019). *Conducting Educational design Research*. Routledge.
- Morrow, L. (2002). *The literacy center. Contexts for reading and writing*. Routledge
- Müller, C. (2012). *Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-)sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie*. Schneider.
- Nickel, S. (2014). Sprache & Literacy im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf (Eds.), *Handbuch frühe Kindheit*. (pp. 663-675). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnb7m51.64>
- Ohlhus, S. (2005). Schreibentwicklung und mündliche Strukturierungsfähigkeiten. In H. Feilke, & R. Schmidlin (Eds.), *Literal Textentwicklung – Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz*. (pp. 43-68). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-01158-6/4>
- Peyer, A., & Uhl, B. (2020). Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte. In A. Peyer, & B. Uhl (Eds.), *Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte*. (pp. 9-31). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16770>
- Prediger, S., Komorek, M., Fischer, A., Hinz, R., Hußmann, S., Moschner, B., Ralle, B., & Thiele, J. (2013). Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. In M. Komorek, & S. Prediger (Eds.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign*. (pp. 9-25). Waxmann.
- Reinmann, G. (2017). Design-based Research. In D. Schemme, & H. Novak (Eds.), *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis*. (pp. 49-61). Bertelsmann.
- Reinmann, G. (2022). Replik und Revision: Standards für Design-based Research. *Educational Design-Research*, 6(2), Article 53. <https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1973>
- Rothweiler, M. (2016). Spezifische Sprachentwicklungsstörung und früher kindlicher Zweitspracherwerb: Grammatische Defizite und Konsequenzen für die Diagnostik. In D. Gebele, & A. L. Zepfer (Eds.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven*. (pp. 187-226). Gilles & Francke.
- Ruberg, T., & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Kohlhammer.
- Sauerborn-Ruhnau, H. (2012). Phonologische Bewusstheit im Kontext vorschulischer Literacy. In D. Isler, & W. Knapp (Eds.), *Sprachliche und literale Fähigkeiten im Vorschulalter fördern*. Klett.
- Stark, L. & Uhl, B. (2016). Frühkindliche Literalitätsentwicklung mit einem textlosen Bilderbuch fördern. Zu den Strategien erwachsener 'Vorleser'. *leseforum.ch*, 1. [https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016\\_1\\_Stark\\_Uhl.pdf](https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2016_1_Stark_Uhl.pdf)

- Steinbrenner, M. (2018). Sprachliche Bildung, Bildungssprache und Sprachlichkeit der Literatur. *Leseräume*, 5(4), 8-21.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge Univ. Press.
- Stude, J. (2016). Erwerb literaler Formen am Beispiel des mündlichen Erzählens – Eine Pilotstudie. *leseforum.ch*, 1. [https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2016\\_1\\_Stude.pdf](https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2016_1_Stude.pdf)
- Tomasello, M. (2008). Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb. In K. Fischer, & A. Stefanowitsch (Eds.), *Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie*. (pp. 19-37). Staufenberg. <https://doi.org/10.1515/9783110588972-058>
- Topalović, E. (i.V.). *Spracherwerb und Schule. Eine Einführung in die Mehrsprachigkeit*. Francke.
- Uhl, B. (2015). *Tempus – Narration – Medialität. Eine Studie über die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeit an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben*. Schneider.
- Uhl, B. (2016a). Vom Bild zum Wort – vom Bild zum Text. Wie Bilder sprachbildende Prozesse anregen können. *Grundschulunterricht Deutsch*, 1, 38-45.
- Uhl, B. (2016b). Zwischen Grammatik und Text – Zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Gemeinsames sprachliches Lernen mit Geschichtenplänen. In D. Gebele, & A. L. Zepter (Eds.), *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven*. (pp. 276-307). Gilles & Francke.
- Uhl, B. (2018). Texte schreiben als kulturelles Lernen – wie eine potentialorientierte Schüler-textanalyse Spuren des kulturellen Lernens sichtbar macht. In C. Bär, & B. Uhl (Eds.), *Texte schreiben in der Grundschule – Zugänge zu kindlichen Perspektiven*. (pp. 63-82). Fillibach.
- Uhl, B. (2020). Literalitätsentwicklung in einer inklusiven Kindertagesstätte. Über eine handlungsentlastende, strukturfokussierte und kulturorientierte Förderung sprachlicher und literarischer Lernprozesse mit textlosen Bilderbüchern. In J. Brüggemann, & B. Mesch (Eds.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel*. (pp. 305-328). Schneider.
- Uhl, B. (2021). Scaffolding, Normorientierung und Individualisierung: Sprachdidaktische und spracherwerbtheoretische Zugänge zum frühen Schreiben und Lesen in heterogenitätssensiblen Lernsettings. In L. Funda, J. Herzog, R. Köhnen, & B. Rothstein (Eds.), *Normativität. Systemische und praktische Ansätze für den Deutschunterricht*. (pp. 91-115). Juventa.
- Uhl, B. (i.D.a). Wordless Picture Books, Narrative Scaffolding and the Acquisition of Narrative Skills – A usage-based approach to how children construct a story. In M. C. Gatti, & J. Hoffmann (Eds.), *Storytelling as a cultural practice – pedagogical and linguistic perspectives*.
- Uhl, B. (i.D.b). Wie Grundschulkindern narrative Textprozeduren lernen – Einblicke in ein Lernarrangement zur narrativen Schemaaktivierung in der Mündlichkeit. In S. Rezat, E. Grundler, H. Feilke, & S. Schmörlzer-Eibinger (Eds.), *Textprozeduren in Spannungsfeldern*. Staufenberg.
- Uhl, B., & Drepper, L. (2019). Verbale Distanz als sprachliches Werkzeug des Erzählens – Über die Vermittlung von textgrammatischem Handlungswissen an einer inklusiven Kindertagesstätte. In A. Binanzer, M. Langlotz, & V. Wecker (Eds.), *Grammatik in Erzählungen – Grammatik für Erzählungen*. (pp. 31-58). Schneider.
- Uhl, B., & Drepper, L. (2022). Narrative Schemaaktivierung und vorschulischer Erzählerwerb – eine gebrauchsbasierte Analyse über die Verwendung narrativer Konstruktionen zur Gestaltung einer temporalen Handlungsabfolge. In B. Mesch, & B. Uhl (Eds.), *Temporalität – empirische Zugänge zum Erwerb von Zeitlichkeit*. (pp. 73-102). Waxmann.

- Vach, K. (2011). Schriftliches Erzählen. Funktionen – Anforderungen – Strukturen –Aufgaben. *Praxis Grundschule*, 34(2), 4-6.
- Valtin, R. (2010). Phonologische Bewusstheit – eine notwendige Voraussetzung beim Lesen- und Schreibenlernen? *leseforum.ch*, 1.  
[https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010\\_2\\_Valtin\\_PDF.pdf](https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_2_Valtin_PDF.pdf)
- Vygotskij, L. S. (1934/2002). *Denken und Sprechen*. Beltz.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(99\)80038-6](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(99)80038-6)
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Juventa.
- Wieler, P. (2017). Vorlesen, Erzählen – ein- und mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Literalität. In B. Ahrenholz, & I. Oomen-Welke (Eds.), *Deutsch als Zweitsprache* (pp. 341-352). Schneider.
- Ziem, A., & Lasch, A. (2018). Konstruktionsgrammatische Zugänge zu narrativen Texten. Ausgangspunkte und Perspektiven. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 48(2), 389-410. <https://doi.org/10.1007/s41244-018-0097-3>

Ute Filsinger

## Fachdidaktische Entwicklungsforschung zum Konzept *Literature und Language Awareness*

### Literarisch-sprachliches Lernen mit migrationsmehrsprachiger Jugendliteratur

#### 1 | Ausgangsproblem des Forschungsvorhabens

In einer dynamischen Migrationsgesellschaft wie der deutschen gehören hybride Ausdrucksformen von Mehrsprachigkeit zur sprachlichen Normalität. Gleichzeitig werden mehrsprachige Ausdrucksweisen in Form von Sprachmischungen oder Lerner\*innensprachen gerade im Bildungskontext häufig als Abweichung von sprachlicher sprich monolingualer Normalität wahrgenommen und als defizitär problematisiert (vgl. u. a. Gogolin 2003; Thomauske 2017; Bjegač 2020). Davon sind insbesondere *Migrationsmehrsprachige* (vgl. Luchtenberg 2008; Rösch 2019) betroffen, zu deren Sprachrepertoire neben der Mehrheitssprache Deutsch mindestens eine der als weniger relevant positionierten Migrationssprachen in Deutschland, wie Arabisch, Polnisch, Russisch, Türkisch oder Ukrainisch, gehören. Diese Differenzsetzung steht in engem Bezug zu Praktiken sozialer Exklusion und geht nicht zuletzt mit dem individuellen Erleben von sprachlicher Abwertung einher. Auf struktureller Ebene lassen sich die ungleichen sprachbezogenen Machtverhältnisse mit dem Begriff des *Linguizismus* (vgl. u. a. Dirim 2010: 91f.) fassen; entsprechend lässt sich die essentialisierende sprachbezogene Positionierung einer Person oder Personengruppe als *Lingualisierung* bezeichnen (vgl. Rösch 2019: 181). Beide eng verwandten Phänomene konterkarieren nicht nur die Grundwerte einer demokratisch verfassten pluralen Gesellschaft. Sie beschränken auch die Potenziale des sprachlichen Lernens in der Schule.

In vielen migrationsliterarischen Jugendromanen der Gegenwart findet eine literarästhetische Auseinandersetzung mit *Migrationsmehrsprachigkeit* statt (vgl. Filsinger/ Bauer 2021). Solche Texte handeln häufig auch von Themen wie Linguizismus und Lingualisierung. Migrationsgesellschaftliche Sprach(en)verhältnisse werden dadurch im Rezeptionsprozess ästhetisch erfahrend und reflektierbar. In einem linguizismuskritischen und diversitätssensiblen Literaturunterricht, der auf sprachlich-literarische Bildung in einer modernen Migrationsgesellschaft zielt, gehört migrationsmehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur demzufolge in das textuelle Spektrum literarischer Lernmedien. Für deren lerngegenstandsadäquaten Einsatz in der Praxis des Literaturunterrichts ist allerdings ein theoretisch und empirisch entwickeltes fachdidaktisches Konzept unerlässlich. An diesem Forschungsdesiderat setzt die im Folgenden näher vorgestellte

Entwicklungsforschungsstudie an. Im Gegensatz zu anderen Design-Research-Projekten kommt der Anstoß des Projekts nicht aus einem aus der Unterrichtspraxis breit formulierten Problem, sondern stärker aus einer mit theoretisch-normativer Perspektive identifizierbaren Lücke. Durchgeführt wurde die Studie im Rahmen des DaF/DaZ-Promotionskollegs [Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht](#) an der PH Karlsruhe. Im Zentrum stand dabei das integrativ deutschdidaktische Konzept *Literature und Language Awareness* (LitLA) (vgl. Rösch 2017b; 2021a). Als literarisches Lernmedium diente der migrationsmehrsprachige Jugendroman *Nicu & Jess* des britischen Autorenteam Sarah Crossan & Brian Conaghan (2018). Im Rahmen eines zweiteiligen, explorativen Design-Experiments mit einer spracherwerbsspezifisch heterogenen Stichprobe aus 19 Lernenden der nicht-gymnasialen Sekundarstufe I im Alter zwischen 14 und 16 Jahren wurden LitLA-Lehr-/Lernprozesse im Umgang mit dem ausgewählten Text gestaltet und untersucht.

## 2 | Theorie- und empiriebasierte Vorüberlegungen

Im Dortmunder Modell der Fachdidaktischen Entwicklungsforschung (FDE) bildet die „theoriegeleitete und empirisch fundierte Spezifizierung und Strukturierung des Lerngegenstands“ (Dube/ Prediger 2017: 3) den Kern des iterativen und zyklischen Forschungsprozesses. Der Begriff *Lerngegenstand* bezieht sich dabei sowohl auf Lernziele als auch auf Unterrichtsinhalte (vgl. Hußmann/ Prediger 2016: 2; Lehmann-Wermser/ Konrad 2016: 272). Bei der theoretischen Spezifizierung von LitLA als Lerngegenstand wurden im Rahmen der hier vorzustellenden Studie zunächst die dem LitLA-Konzept zugrundeliegenden Theorien erörtert, normative Orientierungen begründet sowie reflektierte Vernetzungen vorgenommen (vgl. Prediger 2015a: 645ff.). Bei der anschließenden Strukturierung von LitLA als Lerngegenstand wurden die erarbeiteten Theorieelemente in eine modellhafte, fachliche sowie lernlogische Struktur gebracht (vgl. Abschnitt 2.5).

### 2.1 | Mehr sprachliche Bildung und LitLA

In einem *ersten Schritt* der theoretischen Spezifizierung wurde die LitLA-Konzeption im Kontext des nach wie vor kontrovers geführten Diskurses um einen Gestaltungsansatz sprachlicher Bildung vorgenommen, welcher der zunehmenden sprachlichen Heterogenität der Lernenden sowie den migrationsgesellschaftlichen Sprachenverhältnissen gerecht wird (vgl. u. a. Becker-Mrotzek/ Roth 2017; Döll 2021; Gogolin 2018; Rösch/ Bachor-Pfeff 2021; Steinbrenner 2018). Als eine zentrale normative Position, die dem LitLA-Konzept zugrunde liegt, lässt sich dabei die Kritik und Abkehr von der defizit- bzw. einseitig monolingual orientierten Perspektive auf Mehrsprachigkeit in der Praxis sprachlicher Bildung im Fachunterricht beschreiben (vgl. Rösch 2021a: 17f.). Für den Literaturunterricht stellt LitLA einen Ansatz im Rahmen eines sprach(en)bewussten Fachunterrichts dar (vgl. Abb. 1). Der Terminus *Sprach(en)bewusstheit* ist Röschs Übersetzung des aus dem englischen Sprachraum stammenden Konzepts *Language Awareness*. Als Lerngegenstand umfasst es die „Reflexion und das In-Beziehung-Setzen von Sprache/n, das über einen Sprachvergleich hinausgeht und sowohl Aspekte wie Sprachprestige, die soziale Positionierung von Sprache/n und ihren Sprechenden (...)“ (Rösch 2021a: 18) berücksichtigt. Im Rahmen ihres über den Deutschunterricht hinausweisenden Sprachbildungskonzepts *Mehr sprachliche Bildung* versteht Rösch Sprache(n)bewusstheit als bedeutsame inhaltliche Zieldimension eines jeden Fachunterrichts (vgl. Rösch 2017a: 173-212). Zu betonen ist, dass *Mehr sprachliche*

*Bildung* und dementsprechend auch das LitLA-Konzept sich explizit an *alle* Lernenden richtet, unabhängig von ihren jeweiligen spracherwerbsspezifischen Voraussetzungen (vgl. Abb. 1).

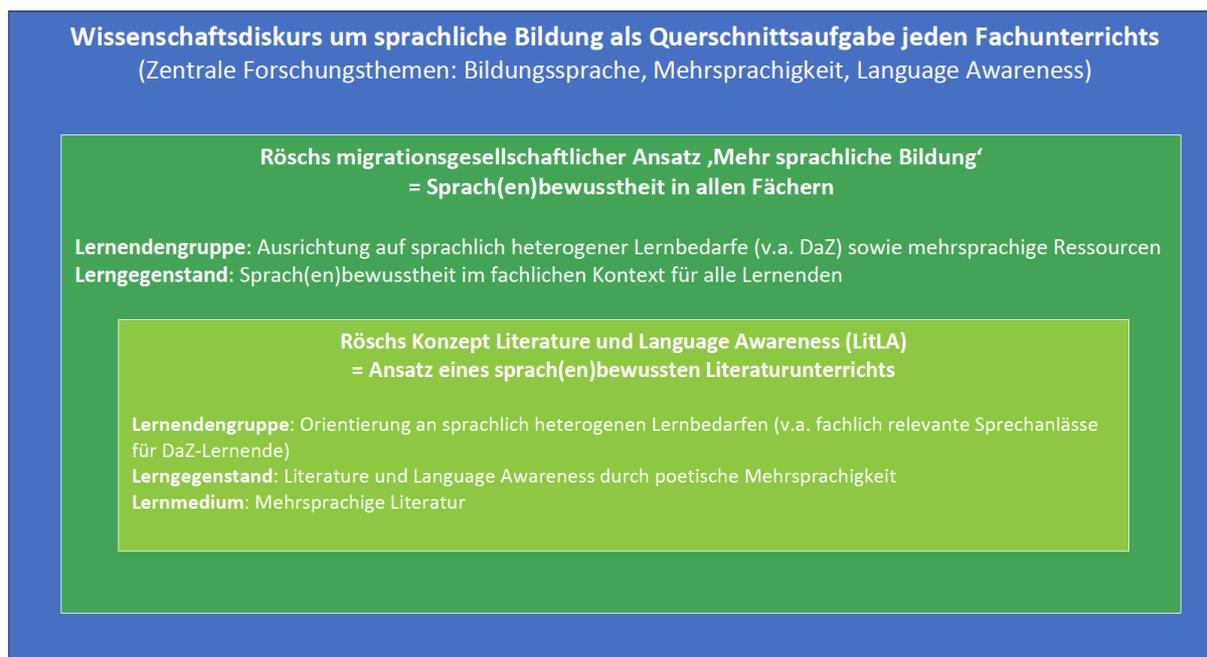


Abb. 1: Einordnung von LitLA im Kontext aktueller Diskurse um sprachliche Bildung, eigener Entwurf (vgl. Filsinger 2024)

## 2.2 | Migrationsmehrsprachigkeit - Sprachphänomene und Machtverhältnisse

In einem zweiten Schritt der theoretischen Spezifizierung wurden auf Grundlage aktueller Erkenntnisse sprach- und bildungswissenschaftlicher Forschung zum Thema Mehrsprachigkeit inhaltliche Facetten des Lerngegenstandsbereichs Language Awareness konkretisiert. Viele der jüngeren Forschungsdiskurse um Mehrsprachigkeit beziehen sich auf die Einsicht, dass das Sprachensystem mehrsprachiger Individuen durch ein hohes Maß an Komplexität und Dynamik geprägt ist und die Vorstellung von Sprachen als abgrenzbare Einheiten als wissenschaftlich überholt gilt (vgl. u. a. Busch 2013: 8ff.; Roche/ Terrasi-Haufe 2018: 161). In der Regel konstituiert sich individuelle Mehrsprachigkeit vielmehr durch teilweise komplementäre sprachliche Domänen, spracherwerbsbedingte Zwischenstadien sowie vielfältige Formen mehrsprachiger bzw. translingualer Sprachpraktiken (vgl. Riehl 2014: 14ff.; Roche/ Terrasi-Haufe 2018: 17). Diese Komplexität und Dynamik wird aber bisher gemeinhin nicht als funktionaler Ausdruck von Sprachrepertoires angesehen, sondern vielmehr durch an Monolingualität orientierten Erwartungen als defizitär wahrgenommen (vgl. Allgäuer-Hackl/ Jessner 2014: 130f.; Grosjean 2020: 14f.). Dies gilt in besonderem Maße für *Migrationsmehrsprachigkeit*, verstanden als diejenige Form von Mehrsprachigkeit, die gesellschaftlich weniger prestigeträchtige Migrationssprachen neben der Mehrheitssprache Deutsch einschließt (Rösch 2019: 185f.; Rösch 2021b: 13ff.). Gerade im Bildungskontext gehen an Einsprachigkeitsidealen orientierte Positionierungen mit Linguizismus und Lingualisierung sowie einem negativen Spracherleben (vgl. Busch 2013: 18; Dirim 2010: 91f.; Rösch 2019: 181) bzw. defizitären sprachbezogenen (Selbst-)Positionierungen einher (vgl. Bješač 2020: 230ff.; Wamhoff/ Maahs/ von Dewitz 2022: 362ff.). Language Awareness als didaktische Perspektive zielt daher auf Bewusstheit, Akzeptanz und Sensibilität im

Kontext von Migrationsmehrsprachigkeit und nicht zuletzt auf den Ausbau von linguizismuskritischen Perspektiven (vgl. Rösch 2021a: 17f.).

### 2.3 | Erscheinungsformen und Funktionen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit

In einem *dritten Schritt* der theoretischen Spezifizierung von LitLA als Lerngegenstand erfolgte die Auseinandersetzung mit dem literaturwissenschaftlichen Forschungsstand zu *literarischer Mehrsprachigkeit*. In *(migrations-)mehrsprachiger Literatur* werden verschiedenste Aspekte von Mehrsprachigkeit, Mehrheits- und Migrationssprache(n), innersprachlichen Varietäten sowie Formen der Sprachmischung *explizit* oder *implizit* gestaltet oder *thematisiert* (vgl. u. a. Blum-Barth 2021; Dembeck/ Parr 2017; Eder 2009; Kilchmann 2017; Rösch 2014; Schmeling 2004). Der Terminus *explizit* beschreibt dabei Erscheinungsformen literarischer Mehrsprachigkeit, die sich im jeweiligen Werk durch weitere neben der Matrixsprache<sup>31</sup> vorzufindende *Einzelsprachen* und – gemäß einem breiteren und dynamischen Verständnis von Mehrsprachigkeit auch – *innersprachliche Varietäten* (u. a. Dialekte, Soziolekte, Ethnolekte und Lernervarietäten) kennzeichnen. Als Gegensatz zu *expliziter* literarischer Mehrsprachigkeit wird von *impliziter* literarischer Mehrsprachigkeit (vgl. Schmeling 2004: 222; Rösch 2021a: 22f.) gesprochen, wenn das Werk scheinbar einsprachig in einer Einzelsprache verfasst ist, dabei aber zugleich weitere Sprachen oder Sprachvarietäten unterschwellig präsent sind. Dies ist zum Beispiel bei Translationen von idiomatischen Wendungen aus einer weiteren Sprache in die Matrixsprache des Textes der Fall, bei denen die sprachliche Herkunft der Wendung nicht offengelegt wird (vgl. Blum-Barth 2021: 79; Filsinger 2024). Solche Formen impliziter literarischer Mehrsprachigkeit sind meist nur für diejenigen Lesenden erkennbar, zu deren Sprachrepertoire die anklingende, weitere Sprache gehört. Bei einsprachigen Rezipierenden können solche fremd anmutenden Wendungen eine deautomatisierende Funktion erfüllen und Fragen zur Deutung evozieren. Im Rahmen der Studie wurde in Rekurs zum oben erwähnten Forschungsstand zu literarischer Mehrsprachigkeit eine eigene, auf das LitLA-Konzept bezogene Systematisierungsvariante zum gesichteten Korpus migrationsmehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur entwickelt (vgl. Abb. 2).

Dabei wurde den Kategorien der expliziten und impliziten Erscheinungsform ferner die Kategorie der *Migrationsmehrsprachigkeit als Thema* hinzugefügt (vgl. ebd.). Diese Entscheidung erfolgte anhand der Einsicht, dass Werke existieren, in denen Migrationsmehrsprachigkeit als thematische Rahmung vorhanden ist oder einen relevanten Bestandteil derselben bildet, ohne dass explizit oder implizit weitere Sprachen oder Sprachvarietäten in Erscheinung treten (vgl. u. a. Härtling 2016; Marmon 2016). In vielen migrationsmehrsprachigen Werken kommen ex-

<sup>31</sup> Der Begriff Matrixsprache geht auf die Arbeiten von Myers-Scotton (1992) zum Sprachkontaktphänomen des Code-Switching zurück und wurde in der literaturwissenschaftlichen Forschung zu Literarischer Mehrsprachigkeit aufgegriffen (vgl. Dembeck/ Parr 2017: 295). Der Terminus Matrixsprache beschreibt eine die Sprach(en)gemeinschaft bzw. lesende Zielgruppe dominierende und (hätte ich statt Komma gesetzt, da Aufzählung nur aus 2 Komponenten bestehen) unmarkierte Standardvarietät, die eine Äußerung bzw. einen Text auf lexikalischer, syntaktischer und morphologischer Ebene überwiegend strukturiert. In dieser Matrixsprache sind explizite oder implizite Elemente einer eingebetteten Einzelsprache oder Sprachvarietät erkennbar.

plizite oder implizite Erscheinungsformen bzw. Migrationsmehrsprachigkeit als Thema in Kombination vor. Häufig dominiert allerdings eine der Formen, was eine systematische Einordnung

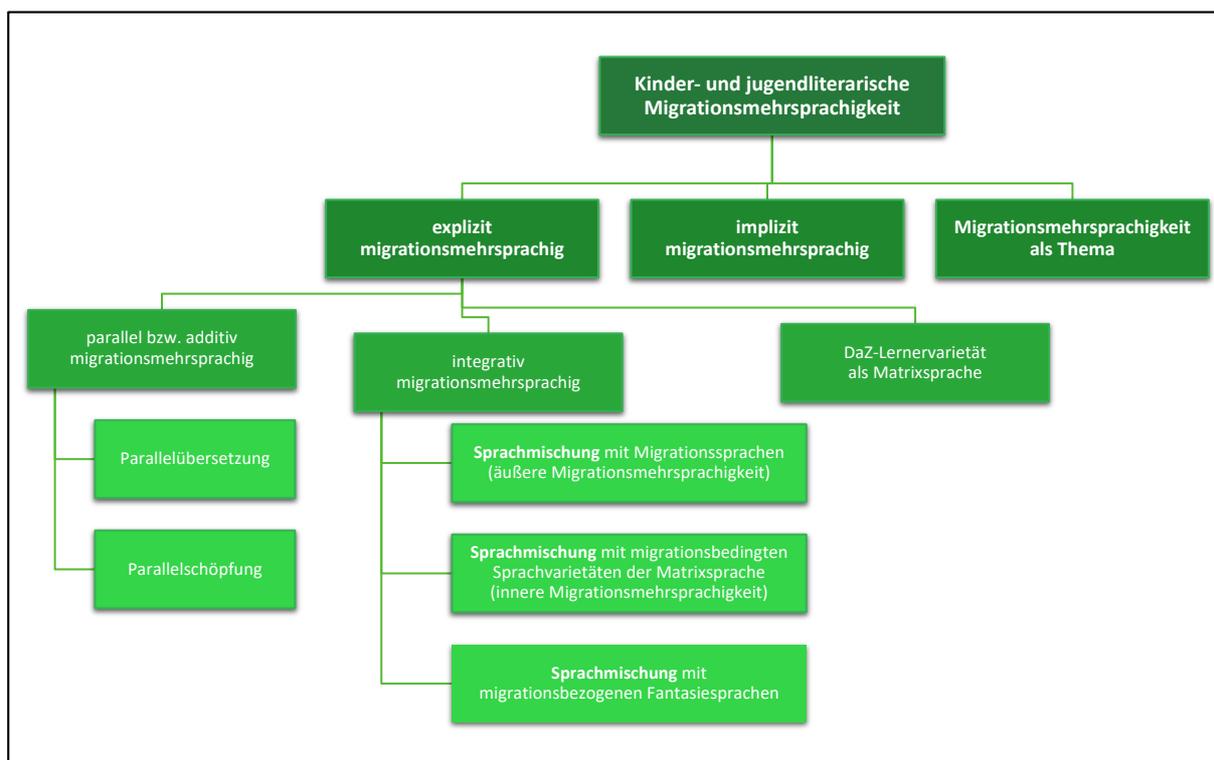


Abb. 2: Systematik zu Erscheinungsformen migrationsmehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur des jeweiligen Textes ermöglicht (vgl. Abb. 2).

Im Rahmen der theoretischen Spezifizierung wurde zudem eine Übersicht zu literarischen Funktionen kinder- und jugendliterarischer Migrationsmehrsprachigkeit erarbeitet. Dabei entstand eine am aktuellen Forschungsstand angelehnte und auf die didaktischen Perspektiven der LitLA-Konzeption zugeschnittene Struktur text- und rezeptionsseitiger Funktionen (vgl. Abb. 3). Systematisierungsansatz und Strukturmodell dienen der didaktischen Werkanalyse, an die sich die Gestaltung konkreter werkspezifischer LitLA-Lernarrangements anschließen lässt. Zudem fließen die erarbeiteten Funktionen als Theorieelemente in die Strukturierung von LitLA als Lerngegenstand auf der Ebene von Inhalten und Zielsetzung der Designgestaltung ein (vgl. Abschnitt 2.5). Denn Wahrnehmung, Wissen und Bewusstheit im Hinblick auf text- und rezeptionsseitige Funktionen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit stellt eine der zentralsten Zieldimensionen von Literature Awareness (LitA) dar (vgl. Filsinger 2024). Migrationsmehrsprachige Werke, bei denen im Rahmen der Werkanalyse linguizismuskritische Funktionen identifiziert wurden, sind als besonders relevante literarische Lernmedien für LitLA-Lehr-/Lernprozesse zu bezeichnen.

Textseitige Funktionen	Rezeptionsseitige Funktionen
<b>Funktionsbereich I</b> <i>Programmatischer Bruch mit monolingualen (Literatur-)Normen</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monolinguale Literatur- und Sprachnormen subvertieren</li> <li>• Monolinguale Literatur- und Sprachnormen dekonstruieren</li> <li>• Literatursprachliche Selbstermächtigung durch die offensive Arbeit mit DaZ-Lernersprache(n)</li> <li>• Experimentelles Spiel mit Materialität, Klang und Semantik von Migrations- und Mehrheitssprachen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einsprachige Rezeptionserwartungen deautomatisieren und/oder destabilisieren</li> <li>• Mit Nicht-Verstehen konfrontieren bzw. Uneindeutigkeit und Irritation zumuten</li> <li>• Aufmerksamkeit von inhaltlicher zu sprachlicher Ebene lenken (Sprachaufmerksamkeit evozieren)</li> </ul>
<b>Funktionsbereich II</b> <i>Migrationsmehrsprachigkeit auf der Ebene der Figuren- und/oder Erzählinstanzen</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eine Erzählinstanz über Mehrsprachigkeit charakterisieren</li> <li>• Eine Figur über Mehrsprachigkeit charakterisieren</li> <li>• Mehrsprachigkeit als Mittel der Verfremdung einsetzen</li> <li>• Migrationsmehrsprachiges emotional-leibliches Spracherleben darstellen und/oder thematisieren</li> <li>• Migrationsmehrsprachige Kommunikationspraktiken darstellen und/oder thematisieren</li> <li>• Spracherwerbsprozesse (u. a. Sprachlosigkeit und Sprachbarrieren) darstellen und/oder thematisieren</li> <li>• Kontakt- und jugendtypische Übergangsvarietäten (vgl. hierzu Kap. 2.3.4) darstellen und/oder thematisieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspektivenübernahme und -koordination im Hinblick auf unterschiedliche sprachbezogene Subjektpositionen</li> <li>• Identifikationsangebote, die einen konstruktiven Umgang mit sprachlicher Alterität erfordern</li> <li>• Realistische Wirkung von Figuren und/oder Erzählinstanzen</li> <li>• Erzeugung eines ‚Migrationsanderen‘</li> <li>• Bewusstmachung von Sprache als Differenzmarker</li> </ul>
<b>Funktionsbereich III</b> <i>Literarisch-sprachliche Sichtbarmachung und/oder Thematisierung von Migrationsmehrsprachigkeit</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Migrationsmehrsprachigkeit als gesellschaftliche Normalität darstellen</li> <li>• Migrationsmehrsprachige Lebenswelten inszenieren</li> <li>• Migrationsmehrsprachige Sprachräume ästhetisch inszenieren (vgl. Filsinger &amp; Bauer, 2021)</li> <li>• Dynamik und Wandelbarkeit von Sprache(n) darstellen und/oder thematisieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Migrationsmehrsprachigkeit als gesellschaftliche Normalität wahrnehmen</li> <li>• Prestige von Migrationsssprachen stärken</li> <li>• Migrationsgesellschaftliche Sprachideologien und sprachbezogene Machtverhältnisse bewusst machen</li> <li>• (Kritische) Distanz zu(r) vertrauten Sprache(n) evozieren</li> <li>• Sprachvergleiche evozieren</li> </ul>
<b>Funktionsbereich IV</b> <i>Literarisch-sprachliche Inszenierung von mehrsprachigkeitsutopischen Räumen</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Migrationsgesellschaftliche (dritten) Möglichkeitsräume entwerfen</li> <li>• Mit der ästhetischen Qualität hybrider Sprachlichkeit bzw. Sprachenvielfalt literarisch arbeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewusstmachung von Sprachenvielfalt als migrationsgesellschaftliche Selbstverständlichkeit</li> <li>• Neu- oder Andersdenken von Sprache(n)verhältnissen der Migrationsgesellschaft</li> <li>• Bewusstmachung lingualisierender Wahrnehmungsmuster</li> </ul>
<b>Funktionsbereich V</b> <i>Literarisch-sprachliche Gestaltung von Linguizismuskritik</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interlinguale Machtverhältnisse zwischen Sprachen und/oder Sprachvarietäten inszenieren</li> <li>• Sprachbezogenes Othering inszenieren</li> <li>• Sprachbezogene Subjektivierungsprozesse darstellen</li> <li>• Linguizismus subvertieren</li> <li>• Linguizismus dekonstruieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewusstmachung des monolingualen Habitus und/oder <i>native-speakerism</i></li> <li>• Bewusstmachung interlingualer Machtverhältnisse</li> <li>• Bewusstmachung sprachbezogener Zuschreibungspraktiken</li> </ul>

Abb. 3: Fünf Funktionsbereiche text- sowie rezeptionsseitiger Funktionen literarischer Migrationsmehrsprachigkeit

## 2.4 | Reflektierendes Verbalisieren von ästhetischen Wahrnehmens- und Erlebnismomenten

In einem *vierten Schritt* der theoretischen Spezifizierung von LitLA erfolgte die Verortung des Ansatzes im aktuellen literaturdidaktischen Diskurs sowie eine hieran anschließende Spezifizierung von Textauswahlkriterien und Design-Prinzipien für die konkrete Gestaltung von LitLA-Lehr-/Lernarrangements (vgl. Abb. 4). Migrationsmehrsprachige Werke der Kinder- und Jugendliteratur, die gleichsam sprachlich zugänglich als auch literarästhetisch komplex sind, halten *ästhetische Erfahrungsräume* für literarisch-sprachliches Lernen bereit. Um dabei LitLA anzubahnen, müssen literarische Rezeptions- und Lernprozesse im Literaturunterricht ermöglicht werden, die sowohl emotionale als auch kognitiven Teilaspekte von ästhetischen Erfahrungen sowie deren *reflektierender Verbalisierung* Raum geben (vgl. Nickel-Bacon 2018: 22). Die besondere Relevanz von *Gesprächen* zum Text wurde deshalb als Design-Prinzip herausgearbeitet (vgl. Abb. 4). Die literarische Gestaltung von heterogenen Erzähl- und Figurenperspektiven und dynamischen Konzepten im Kontext von Mehrsprachigkeit sowie deren ästhetische Wirkung lassen sich zudem besonders gut über die *Kontaktaufnahme zu den Figuren* zugänglich machen (vgl. Hurrelmann 2003). Ästhetische Erfahrungen in Bezug auf literarische Migrationsmehrsprachigkeit können für ein- und mehrsprachige Schüler\*innen subjektiv bedeutsame Verbalisierungsimpulse in Gesprächen zum Text bilden. Im Hinblick auf DaZ-Lernende geht es dabei – neben der Erfahrung, das eigene metasprachliche Wissen als fachlich relevant zu erleben – um die Förderung des *impliziten Zweitspracherwerbs* (vgl. Rösch 2021a: 30) durch den interaktiven Gebrauch des Deutschen in den Gesprächen zum Text.

### **Textauswahlkriterien für literarische Lernmedien im Rahmen der LitLA-Konzeption:**

- ⇒ Migrationsmehrsprachige Werke der Kinder- und Jugendliteratur, die innere und äußere Migrationsmehrsprachigkeit sowie migrationsgesellschaftlichen Linguizismus literarisch inszenieren bzw. thematisieren und die linguizismuskritisches Potential aufweisen
- ⇒ Migrationsmehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur, die sprachlich einfach, dabei aber literarästhetisch komplex ist (bspw. durch Mehrperspektivität, Intersektionalität und/oder dynamischer sowie komplexer Figurengestaltung)
- ⇒ Werke mit literarischer Migrationsmehrsprachigkeit, welche der Dynamik und Vielschichtigkeit des Phänomens Mehrsprachigkeit gerecht wird/ werden? (die Werke) (bspw. Multi-, Inter- und Translingualität).

Literarische Darstellung von Migrationsmehrsprachigkeit, die mit dem Phänomen einhergehende Machtverhältnisse, Selbst- und Fremdpositionierungen kritisch aufgreift und/oder dekonstruiert (der erste Teilsatz wirkt unvollständig, fehlt hier noch etwas oder fällt das unter stichpunktartig?)

### **Bei der LitLA-Designentwicklung zu berücksichtigende Design-Prinzipien:**

- ⇒ Gesprächsorientierung
- ⇒ Ästhetische Erfahrungsräume öffnen
- ⇒ Kontakt zu literarischen Figuren herstellen

Abb. 4: Textauswahlkriterien und Design-Prinzipien

## 2.5 | LitLA-Strukturelemente und werkspezifischer Lernpfad

Das Ziel der theoretischen Strukturierung von LitLA als Lerngegenstand war es, die bei der Spezifizierung erarbeiteten Theorieelemente in eine fachlich und lernlogisch sinnvolle Struktur zu bringen (vgl. Hußmann/ Prediger 2016). Dies geht mit einem „aufwendigen, kreativen Prozess der ‚Rekonstruktion‘ der fachlichen Inhalte zum Zweck des Erlernens einher“ (Prediger et al. 2013: 10). Lernen wird gemäß dem Forschungsformat der FDE im Sinne eines pragmatischen, moderaten Konstruktivismus als „aktive Konstruktion auf der Basis von vorhandenen Vorstellungen gesehen“ (Duit 1995: 905). Demzufolge bedeutet die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen die Bereitstellung von Erfahrungsmöglichkeiten, an denen die unterschiedlichen vorunterrichtlichen Vorstellungen der Lernenden in eine fachlich angemessene Richtung weiterentwickelt werden können. Die konstruktivistische Sicht auf Lernen wendet sich gegen den Aufbau von trägem Wissen und betont stattdessen die Bedeutung der Eigenaktivität, des sinnstiftenden Kontexts und der sozialen Situiertheit beim Wissenserwerb (Reinmann-Rothmeier/ Mandl 2001: 626f.). Darüber hinaus spielt bei konstruktivistischen Ansätzen des Lernens und Lehrens die Perspektive der Enkulturation eine wichtige Rolle, denn „Lernprozesse führen unter anderem dazu, dass sich die Lernenden Denkmuster, Überzeugungen und normative Regeln der entsprechenden Expertenkultur aneignen“ (a.a.O.: 629).

Für LitLA-Lernprozesse wurde das *reflektierende Verbalisieren* von ästhetischen Erfahrungen zu literarischer Migrationsmehrsprachigkeit als zentrales, verbindendes Strukturelement für den LitLA-Lehr-/Lernprozess spezifiziert. Diesem Strukturelement liegt u. a. das literaturdidaktische Modell der ästhetischen Erfahrung nach Nickel-Bacon (2018) zugrunde, welches im Hinblick auf die LitLA-Konzeption von Rösch für die vorliegende Studie erweitert wurde (vgl. Abb. 5). Mit diesem LitLA-Modell wird davon ausgegangen, dass die Entstehung von LitLA-Deutungskonzepten eng mit den emotionalen und/oder kognitiven Teilkomponenten der ästhetischen Erfahrung zu literarischer Migrationsmehrsprachigkeit zusammenhängen. Es wird angenommen, dass ästhetische Erlebens- und Wahrnehmensmomente durch reflektierendes Verbalisieren in gesprächsförmigen unterrichtlichen Interaktionen zur stufenweisen (Weiter-)Entwicklung von

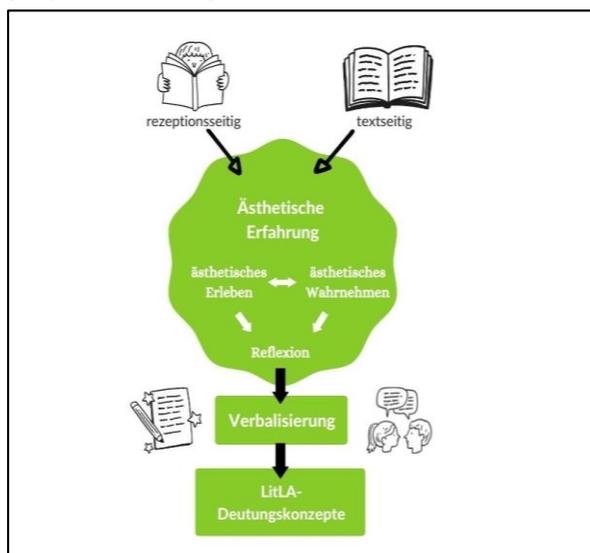


Abb. 5: Für LitLA adaptiertes Modell ästhetischer Erfahrung (angelehnt an Nickel-Bacon 2018: 21)

LitLA-Deutungskonzepten führen. Diese theoriebasierte Annahme wurde in einen ersten Prototyp eines LitLA-Lernpfads zum fokussierten Textkorpus integrativer Mehrsprachigkeit in erzählender Jugendliteratur überführt (vgl. Filsinger 2024).

Zudem war es Teil der Strukturierungsarbeit, das Verhältnis von Literature Awareness (LitA) und Language Awareness (LA) für die Gestaltung entsprechender Lehr-/Lernprozesse zu klären. Dabei lässt sich als ein Ergebnis nennen, dass die LA-Ziele ihre Relevanz vor allem durch die Bedeutung erhalten, die sie für den Auf- und Ausbau von LitLA haben. Bei ersten Vorstudien zur Operationalisierung der Lernziele hat sich gezeigt, dass im Fachdiskurs und für die unterrichtspraktische Umsetzung des

Konzepts vermieden werden muss, die literarischen Lernprozesse den sprachbezogenen Lernprozessen unterzuordnen (vgl. Rösch 2021a: 23ff.). Rösch betont daher, dass das literarische Lernen bei LitLA klar im Zentrum steht und im Gegensatz zu anderen integrativ deutsch didaktischen Konzeptionen der literarische Text nicht als Sprachmusterlieferant für rein sprachdidaktische Lernprozesse funktionalisiert werden soll (vgl. ebd.). Vielmehr geht es bei LitLA „um Wissen über, Wahrnehmung von und Sensibilisierung für Formen, Strukturen, Funktionen und Gebrauch sowie Erwerb, Vermittlung, Reflexion und In-Beziehung-Setzen von Sprache/n in Literatur/en“ (Rösch 2021a: 25, Hervorh. UF). Die in folgender Gesamtübersicht (vgl. Abb. 6) aufgeführten LA-Lernziele sind somit die notwendige Grundlage, um die sprachliche Dimension der literarischen LitA-Ziele realisieren zu können.

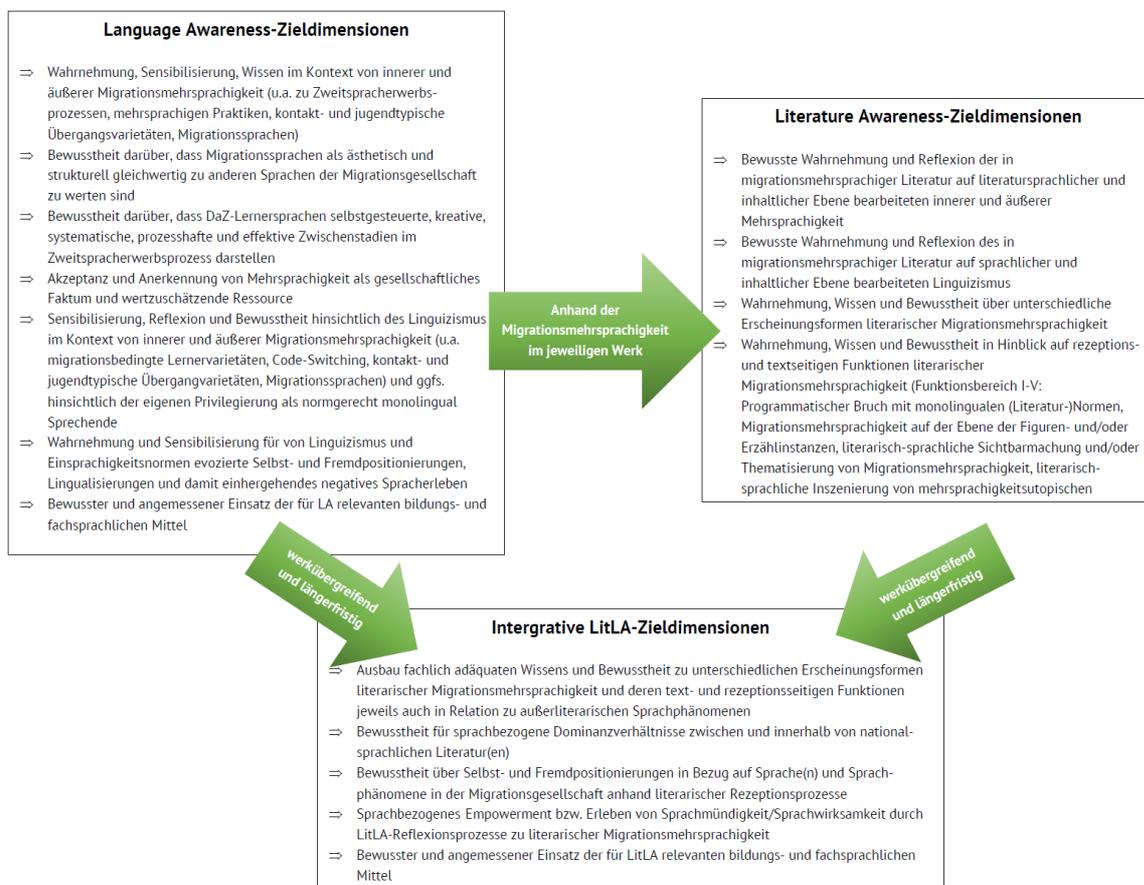


Abb. 6: Übersicht LitLA-Zieldimensionen (in erweiterter Anlehnung an Rösch 2017a/b 2021a)

Die Auswahlentscheidung für den migrationsmehrsprachigen Jugendroman *Nicu & Jess* als Grundlage für die Gestaltung des ersten Design-Experiments erfolgte gemäß der für LitLA spezifizierten Textauswahlkriterien (vgl. Abb. 4). Der in freier Versform gestaltete Roman erzählt die Geschichte der Begegnung, Annäherung und unfreiwillig kurzen Liebesbeziehung der beiden fünfzehnjährigen Hauptfiguren. Das Geschehen ist im nördlichen London verortet, das als Handlungsraum vor allem durch soziale Disparitäten sowie den sich radikalierenden Nationalismus der Phase nach dem Brexit-Referendum geprägt erscheint. Die Handlung, die die nur wenige Wochen andauernde Liebesbeziehung zwischen Nicu und Jess ins Zentrum des Erzählens stellt, bildet einen intertextuellen Bezug zu Shakespeares Tragödie *Romeo und Julia*. Genau wie bei Shakespeare versuchen Nicu und Jess, ihre Gefühle mit selbstzerstörerischem Mut gegen familiäre Widerstände und sozio-kulturelle Tabus durchzusetzen. Im Gegensatz zum

Romeo-und-Julia-Stoff bildet bei *Nicu & Jess* allerdings keine bürgerliche Fehde die äußere Bedrohung der Liebesbeziehung, sondern vor allem die rassistischen Strukturen innerhalb der Migrationsgesellschaft.

Neben der freien Versform bricht auf literarästhetischer Ebene vor allem die Figurensprache Nicus mit herkömmlichen Leseerwartungen. Denn seine durchgehend als Lerner\*innenvarietät mit einzelnen rumänischsprachigen Einschüben gestaltete Ausdrucksweise prägt als Erscheinungsform literarischer Mehrsprachigkeit den Gesamttext deutlich. Die ästhetische Wirkung der Sprache Nicus geht dabei mit der jugendsprachlich gestalteten Figurensprache von Jess ein literaturdidaktisch ergiebiges Spannungsverhältnis ein. *Nicu & Jess* lässt sich als ein Jugendroman definieren, der innere und äußere Migrationsmehrsprachigkeit sowohl explizit gestaltet als auch thematisiert (vgl. Abb. 2). Die Inszenierung von Migrationsmehrsprachigkeit transportiert somit sowohl formal-ästhetisch als auch inhaltlich eines der zentralen Themen des Romans, den Linguizismus innerhalb der Migrationsgesellschaft. Neben der literarischen Migrationsmehrsprachigkeit stellt die multiperspektivische Erzählweise des Jugendromans ein weiteres herausstechendes erzähltechnisches Merkmal dar. Der Handlungsverlauf aufgeteilt in drei die Handlung strukturierende Teile – wird in einem konsequent durchgehaltenen Wechsel zwischen den beiden intradiegetischen Erzähl- und Fokalisierungsinstanzen Nicu und Jess wiedergegeben. Neben der gemeinsam erlebten Handlung, die den zentralen Fluchtpunkt der Perspektivenstruktur des Romans bildet, werden auch jeweils unabhängig voneinander erlebte Episoden erzählt. Den Rezipient\*innen eröffnen sich durch die dialogische Multiperspektivität unterschiedliche Angebote der Perspektivübernahme, des Perspektivwechsels und vor allem die auf Textverstehen bezogene Aufgabe der Koordination und Integration der Einzelperspektiven im Rahmen des eigenen Rezeptionsprozesses.

Anhand der skizzierten Ergebnisse der Werkanalyse zu *Nicu & Jess* wurde der erwähnte Lernpfad-Prototyp in einem *werkspezifischen LitLA-Lernpfad* (vgl. Abb. 7) präzisiert, der gemeinsam mit den Design-Prinzipien die theoriebasierte Entwicklungsgrundlage der beiden Teile des Design-Experiments im empirischen Teil der Studie bildete:

<b>Werkspezifischer LitLA-Lernpfad</b>
<p><b>Ästhetisches Erleben und Wahrnehmen bei der Erstbegegnung mit der Erzähler- und Figurensprache Nicus</b></p> <p><i>mögliche emotionale Aspekte:</i> Irritationen, Erinnerungen, Assoziationen, Stimmungen, Identifikation etc.</p> <p><i>mögliche kognitive Aspekte:</i> Beschreibung und Analyse von lernersprachlich bedingten Normabweichungen und rumänischsprachigen Transfers</p>
<b>Reflektierendes Verbalisieren</b>
<p><b>Konzeptuelle LA-Stufe 1:</b> Verbalisierung erster Deutungskonzepte zur migrationsbedingten DaZ-Lernervarietät der Figur- und Erzählersprache Nicus in enger Rückbindung an alltagsweltlich und -sprachlich geprägte Konzepte und Haltungen zu Migrationsmehrsprachigkeit.</p> <p><b>Konzeptuelle LitA-Stufe 1:</b> Verbalisierung des Bruchs mit vorherrschenden monolingualen Literatur- und Sprachnormen durch die Gestaltung der Erzähler- und Figurensprache Nicus.</p>
<p><b>Ästhetisches Erleben und Wahrnehmen in der Auseinandersetzung mit der migrationsmehrsprachig gestalteten Figur Nicus</b></p> <p><i>mögliche emotionale Aspekte:</i> Identifikation, Empathie, Alteritätsverstehen, Ablehnung, Irritationen, Erinnerungen, Imaginationen, Stimmungen etc.</p> <p><i>mögliche kognitive Aspekte:</i> Beschreibung und Analyse und Interpretation der sprachbezogenen Figurengestaltung Nicus</p>
<b>Reflektierendes Verbalisieren</b>
<p><b>Konzeptuelle LA-Stufe 2:</b> Verbalisierung von alltagsweltlich und -sprachlich geprägten Deutungskonzepten in Bezug auf die DaZ-Lernervarietät und das innere Spracherleben der migrationsmehrsprachigen Figur Nicus.</p> <p><b>Konzeptuelle LitA-Stufe 2:</b> Verbalisierung von ersten LitA-Deutungskonzepten zur sprachbezogenen Figurenzeichnung und diesbezüglichen rezeptionsseitigen Wirkung (u.a. sprachliche Markierung als ‚Migrationsanderer‘, Lingualisierung Nicus; sprachliche Perspektivenkoordination).</p>
<p>Ästhetisches Erleben und Wahrnehmen in der Auseinandersetzung mit der Komplexität des Phänomens Migrationsmehrsprachigkeit</p> <p><i>mögliche emotionale Aspekte:</i> Scham, Abwehr, Anerkennung, Wertschätzung, Identifikation, Erinnerungen, Imaginationen, Stimmungen etc.</p> <p><i>mögliche kognitive Aspekte:</i> Beschreibung und Analyse von Prestigeunterschieden zwischen Sprache(n) und Sprachvarietäten, inneres Spracherleben und Sprachlernprozesse im Zweitspracherwerb, Selbst- und Fremdpositionierungen durch sprachbezogene Prestigeunterschiede</p>
<b>Reflektierendes Verbalisieren</b>
<p><b>Konzeptuelle LA-Stufe 3:</b> Verbalisierung von ersten LA-Deutungskonzepten im Kontext von innerer und äußerer Migrationsmehrsprachigkeit (Zweitspracherwerbsprozesse, mehrsprachige Praktiken, sprachliche Prestigeunterschiede, inneres Spracherleben durch Lingualisierung).</p> <p><b>Konzeptuelle LitA-Stufe 3:</b> Verbalisierung von ersten LitLA-Deutungskonzepten, u.a. zur prestigestärkenden Funktion durch konsequente lernersprachliche Inszenierung der Figuren- und Erzählerinstanz Nicus und zur literarischen Thematisierung wichtiger Facetten individueller Migrationsmehrsprachigkeit auf inhaltlicher Ebene des Textes.</p>
<p>Ästhetisches Erleben und Wahrnehmen von literarisch inszeniertem Linguizismus</p> <p><i>mögliche emotionale Aspekte:</i> Scham, Ungerechtigkeitsempfinden, Abwehr, Bewunderung, Anerkennung, Identifikation, Erinnerungen, Imaginationen, Stimmungen etc.</p> <p><i>mögliche kognitive Aspekte:</i> Beschreibung und Analyse von linguistischen Strukturen und Praktiken sowie Lingualisierung (innertextlich und in Bezug auf gesellschaftliche Wirklichkeit, aber auch literarisch inszenierte alternative Sprachwelten)</p>
<b>Reflektierendes Verbalisieren</b>
<p><b>Konzeptuelle LA-Stufe 4:</b> Verbalisierung von (weiter-)entwickelten LA-Deutungskonzepten hinsichtlich des Linguizismus im Kontext der DaZ-Lernervarietät Nicus (ggfs. hin-sichtlich der eigenen Privilegierung als normgerecht monolingual Sprechende) sowie damit einhergehenden sprachbezogenen Selbst- und Fremdpositionierungen.</p> <p><b>Konzeptuelle LitA-Stufe 4:</b> von (weiter-)entwickelten LitA-Zielkonzepten in Bezug auf literarische Linguizismuskritik durch die Figurenzeichnung Nicus sowie die Figurenkonstellation zwischen Nicu und Jess im Handlungsverlauf des Jugendromans.</p>

Abb.7: Werkspezifischer LitLA-Lernpfad zu *Nicu & Jess*

### 3 | Forschungsdesign des empirischen Teils der Studie

In Design-Research Projekten vollzieht sich der Entwicklungs- und Forschungsprozess iterativ und zyklisch „in und mit Design-Experimenten“ (Dube/ Hußmann 2019: 22). Der Design-Research-Ansatz bildet dabei einen *eigenständigen methodologischen Rahmen* (vgl. Reinmann 2022: 2), bedingt aber noch keine spezifischen Datenerhebungs- oder auswertungsverfahren. Wie in jedem anderen Forschungsformat auch, gilt es in Entwicklungsforschungsprojekten, „mit einer theoriebasierten und methodisch an den empirischen Mindeststandards orientierten intensiv reflektierten Forschungsarbeit methodischer Beliebigkeit entgegenzuwirken“ (Dube/ Hußmann 2019: 30).

Das für die vorliegende Studie gewählte Dortmunder Modell der FDE (vgl. u. a. Prediger/ Link 2012) ist dadurch gekennzeichnet, dass nicht nur prozessorientiert, sondern auch explizit gegenstandsorientiert geforscht wird (vgl. Prediger et al. 2012). Mit der Betonung der Gegenstandsspezifität von fachlichen Inhalten grenzt sich das Dortmunder Modell gegen die vorhandene Vorstellung u. a. in der Fachdidaktik ab, es bedürfe in der Praxis des Fachunterrichts der bloßen Umsetzung „allgemeingültiger und somit fach- und domänenübergreifender Theorieelemente“ (Prediger et al. 2013: 14), um die Unterrichtsqualität zu erhöhen. Die Gegenstandsspezifität fachdidaktischen Wissens wird hingegen sowohl für sog. *Design-Prinzipien* (zum Beispiel Lebensweltbezug, kognitive Aktivierung, Handlungsorientierung etc.) als auch für „empirisch gewonnenes theoretisches Wissen über typische Verläufe und Hürden von Lehr-Lernprozessen“ (a.a.O.: 15) postuliert und in den Entwicklungsforschungsprojekten theoretisch-empirisch ausdifferenziert. Zentrales Forschungsinteresse sind somit empirische Erkenntnisse zu gegenstandsspezifischen Lernendenvorstellungen sowie individuellen Lernwegen im Zusammenspiel mit dem zunächst theoretisch spezifizierten und strukturierten Lerngegenstand (vgl. Dube/ Prediger 2017: 4). Die Orientierung des Dortmunder Modells am fachspezifischen Lerngegenstand geht, im Gegensatz zu anderen Design-Research Ansätzen, mit einer Fokussierung der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen auf Mikro- und Nano-Ebene einher (vgl. Abb. 8).

**Supra-Ebene:** Arbeit an internationalen Curricula

**Macro-Ebene:** Arbeit an nationalen Curricula

**Meso-Ebene:** Arbeit an fachlichen Curricula

**Mikro-Ebene:** (Weiter-)Entwicklung von fachbezogenen Lehr-/Lernarrangements

**Nano-Ebene:** (Weiter-)Entwicklung von fachbezogenen Aufgabenformaten

Abb. 8: Zieldimensionen Fachdidaktischer Entwicklungsforschung (Dube/ Hußmann 2019: 21)

Dabei vollzieht sich der Forschungsprozess häufig in zunächst kleinen iterativen Designschritten unter Laborbedingungen (vgl. Dube/ Hußmann 2019: 30). Der Vorteil der Durchführung von Design-Experimenten in Laborsettings besteht vor allem im vorläufigen Ausblenden von Störvariablen wie u. a. Leistungsdruck und Unterrichtsstörungen (vgl. a.a.O.: 22). So lassen sich die individuellen gegenstandsspezifischen Lernprozesse präziser untersuchen und detaillierter rekonstruieren (vgl. Prediger/ Link 2012: 31). Dies ist insbesondere für die explorative Rekon-

Abb.7: Werkspezifischer LitLA-Lernpfad zu *Nicu & Jess*

struktion literarischer Rezeptionsprozesse von Bedeutung. Gerade dann, wenn bei der Experimentgestaltung im Untersuchungsbereich an noch keine oder nur wenige bereits vorhandene

(Entwicklungs-)Forschungsergebnisse angeknüpft werden kann. Da beide Aspekte für die vorliegende Studie zutreffen, wurde das zweiteilige Design-Experiment im Rahmen einer Einzelbefragung unter *Laborbedingungen* geplant und durchgeführt. Forschungs- und Entwicklungsprodukte zu LitLA-Lehr-/Lernprozessen wurden dabei ausschließlich auf *Nano-Ebene* generiert (vgl. Abb. 8).

### 3.1 | Gestaltung und Forschungsziele des zweiteiligen LitLA-Design-Experiments

Im *ersten Teil des Design-Experiments* wurde die reflektierende Verbalisierung zur sprachlichen Gestaltung der beiden Erzähl- und Figureninstanzen im Romananfang von *Nicu & Jess durch den Impuls zum textabschnittweisen lauten Denken sowie einem anschließenden teil-narrativen Interviewgespräch* angeregt. Die Datenerhebung zielte dabei einerseits auf Erkenntnisse zu ersten LitLA-Deutungskonzepten bzgl. der migrationsmehrsprachig gestalteten Erzähler- und Figurensprache Nicus (in Kontrast zu den Lernendenvorstellungen zur Figur Jess). Des Weiteren lag die Entwicklung dieser Präkonzepte durch reflektierendes Verbalisieren ästhetischer Erlebens- und /oder Wahrnehmensaspekte zur literarischen Migrationsmehrsprachigkeit im Untersuchungsfokus dieses ersten Experiments. Schließlich wurde der musterhafte Zusammenhang zwischen der ästhetischen Wirkung der migrationsmehrsprachigen Figurengestaltung und der Entwicklung spezifischer LitLA-Konzepte untersucht (vgl. Abb. 9).

Im *zweiten Teil des Design-Experiments* lag das Forschungsinteresse vor allem auf der Rekonstruktion individueller Lernwege in Hinblick auf die (Weiter-)Entwicklung der im ersten Forschungszyklus rekonstruierten ästhetisch fundierten LitLA-Deutungskonzepte zur migrationsmehrsprachig gestalteten Erzähler- und Figurenrede Nicus (vgl. Abb. 9). Im Anschluss an die lernendenseitige Privatlektüre des Gesamttextes wurden hierfür in einem Aufgabensetting Daten zum ästhetischen Erleben und Wahrnehmen sowie der (Weiter-)Entwicklung von LitLA-Deutungskonzepten anhand einer vertieften Auseinandersetzung mit ausgewählten Teilkapiteln zum Jugendroman erhoben. Das zweite Design-Experiment fand erneut als „diagnostische Lehr-Lernsituation“ (Prediger/ Link 2012: 31) im Laborsetting unter Anwesenheit der Experimentleiterin sowie je einer/einem Befragten statt. Durchgeführt wurde die Erhebung mit derselben Stichprobe aus 19 spracherwerbsspezifisch heterogenen Lernenden im Alter zwischen 16 und 18 Jahren, welche auch im ersten Teil des Design-Experiments befragt wurde. Durch den Rückgriff auf die identische Stichprobe konnten die Veränderungen und Weiterentwicklungen der in der Beschäftigung mit dem Romananfang entstandenen ästhetisch fundierten LitLA-Deutungskonzepte im Rahmen der individuellen Lektüre des Jugendromans sowie der vertieften Auseinandersetzung mit dem Text während des Design-Experiments intraindividuell untersucht werden. Die an zwei Schulen (eine Gemeinschaftsschule und eine Realschule) einer mittelgroßen baden-württembergischen Stadt durchgeführte Erhebung des Gesamtexperiments begann im November 2018 und endete im März 2019.

### 3.2 | Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Aufgrund der besonderen Anforderungen bei der empirischen Rekonstruktion literarischer Rezeptionsprozesse wurde das lesebegleitende „Laute Denken“ als zentrale Untersuchungsmethode in beiden Teilen des Design-Experiments gewählt (vgl. Dannecker 2012; Dannecker 2018; Stark 2010; Stark 2018). Im ersten Design-Zyklus wurde die Datenerhebung über das Laute Denken mit einem anschließenden teil-narrativen Interview kombiniert (vgl. Dannecker 2012: 114f.). Im zweiten Teil des Experiments wurde sich in Anlehnung an das Untersuchungsdesign

von Dube für das klinische Interview entschieden (vgl. Dube/ Prediger 2017: 6; Selter/ Spiegel 2000). In beiden Teilen des Design-Experiments fungierten die Erhebungsmethoden gleichsam als Aufgabenformate. Die Aufgabenstellung des Lauten Denkens ermöglicht eine Form von (implizit fremdadressiertem) Selbstgespräch, von dem anzunehmen ist, dass viele der hier gemachten Aussagen in größeren Lerngruppen so nicht artikuliert und festhaltbar gewesen wären. Gleichsam lässt sich nicht davon ausgehen, dass lückenlos alle ästhetischen Erlebens- und Wahrnehmungsmomente sowie Deutungskonzepte laut ausgesprochen wurden. Direkt anschließend an das Laute Denken erfolgte die jeweilige Interviewvariante mit Erzählimpuls und Impulsfragen, durch die die Kontaktaufnahme der Jugendlichen zu den Figuren verstärkt wurde (siehe Design-Prinzipien). Diese Impulse förderten das Beschreiben und Reflektieren der eigenen Perspektiven auf die Figuren (u. a. *Erzähle doch mal, wie die Figur Nicu auf dich wirkt*). Zudem regten entsprechende Impulse (u. a. *Was denkst du über die Art, wie Nicu bzw. Jess spricht?*) explizit zur Reflexion über die ästhetische Wirkung der sprachlichen Gestaltung der beiden Erzähl- und Figureninstanzen Nicus und Jess' an.<sup>32</sup>

Die Auswertung der Daten erfolgte jeweils mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2018). Um im Hinblick auf die intersubjektive Vergleichbarkeit der entwickelten Kategorien- definitionen auf den oberen Hierarchieebenen des Kategoriensystems Rückmeldung zu erhalten und dadurch die Analysequalität zu erhöhen, wurde nach dem ersten vollständigen Codierprozess am Gesamtdatenmaterial des ersten Experimentteils mit zwei zusätzlichen Codierenden die Prüfung der Intercoder-Übereinstimmung vorgenommen (vgl. Rädiker/ Kuckartz 2019: 288-303). Durch Abgleich, der sich widersprechenden oder fehlenden Kodierungen aller Codierenden im Gespräch, konnte eine finale Übereinstimmung von insgesamt 93,6% bezüglich der Hauptkategorien erreicht werden.

<sup>32</sup> In hypothetisch anschließbaren Forschungszyklen sollte die Gruppengröße sukzessive erweitert und die Aufgabenformate entsprechen angepasst werden. So können Effekte auf den Verlauf der individuellen Lernwege entlang des LitLA-Lernpfads durch die soziale Eingebundenheit und mit der Gruppengröße einhergehenden Modifikationen am Aufgabensetting identifizierbar werden.

Design-Experiment Teil I			
<b>Untersuchungsziel</b>	⇒ Rekonstruktion erster, alltagsweltlich geprägter LitLA-Deutungskonzepte zur migrationsmehrsprachigen Figurengestaltung sowie deren Weiterentwicklung durch im Design-Experiment evoziertes reflektierendes Verbalisieren ⇒ Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen ästhetischer Wirkung der migrationsmehrsprachigen Figurengestaltung und der LitLA-Konzeptentwicklung		
<b>Forschungsfragen</b>	⇒ Welche ersten LitLA-Deutungskonzepte und Konzeptveränderungen lassen sich hinsichtlich der migrationsmehrsprachig gestalteten Figurensprache im ersten Teil des Design-Experiments rekonstruieren? ⇒ Lässt sich ein lernlogischer Zusammenhang zwischen den Teilaspekten ästhetischer Erfahrung und der (Weiter-)Entwicklung von LitLA-Deutungskonzepten rekonstruieren?		
<b>Lehr-/Lernsituation</b>	⇒ Einzelarbeit zum Romananfang von <i>Nicu &amp; Jess</i> im Laborsetting 1. Aufgabenformat: abschnittsweise Lektüre der ersten beiden Teilkapitel des Romananfangs 2. Aufgabenformat: fragegeleitetes Gespräch zum Text im Anschluss an die Rezeption des Romananfangs		
<b>Designprinzipien</b>	Orientierung an ästhetischer Wirkung der Figurensprache	Gesprächsorientierung (Impulse zum reflektierenden Verbalisieren)	Orientierung an Kontaktaufnahme zu literarischen Figuren
<b>Erhebungsmethoden</b>	⇒ Lesebegleitendes Lautes Denken (vgl. Stark, 2010a, Dannecker, 2018) ⇒ Teil-narratives Interview (vgl. Kruse, 2015)		
<b>Auswertungsmethode</b>	⇒ Qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2012)		
<b>Stichprobe</b>	⇒ 19 Lernende der 9./10. Klassenstufe der nicht-gymnasialen Sekundarstufe (insgesamt breite leistungs- und spracherwerbsbezogene Heterogenität)		
<b>Forschungsprodukte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erkenntnisse zu ästhetisch fundierten LitLA-Deutungskonzepten und Konzeptentwicklungen in der Auseinandersetzung mit der Figurensprache im Romananfang von <i>Nicu &amp; Jess</i> (individuelle Lernwege, typische Verläufe, Hürden und Gelingensbedingungen)</li> </ul>		
<b>Entwicklungsprodukte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LitLA-Lernweg-Diagramm</li> <li>• Empirisch fundierte Modifizierung des werkspezifischen LitLA-Lernpfads</li> </ul>		

Design-Experiment Teil II			
<b>Untersuchungsziel</b>	⇒ Erkenntnisse zum weiteren Verlauf individueller Lernwege entlang des LitLA-Lernpfads in der Auseinandersetzung mit ausgewählten Romankapiteln im Experiment		
<b>Forschungsfragen</b>	⇒ Wie verändern sich die in der Auseinandersetzung mit dem Romananfang entwickelten LitLA-Deutungskonzepte durch den zweiten Teil des Design-Experiments im Anschluss an die Gesamtlektüre des Romans? ⇒ Welche Zusammenhänge zwischen der (Weiter-)Entwicklung der LitLA-Deutungskonzepte mit den Teilaspekten ästhetischer Erfahrung lassen sich im zweiten Teil des Design-Experiments rekonstruieren?		
<b>Lehr-/Lernsituation</b>	⇒ Einzelarbeit zu ausgewählten Textstellen aus <i>Nicu &amp; Jess</i> im Laborsetting ⇒ Zweiteiliges Aufgabenformat: 1. Lautes Denken zu abschnittsweiser Lektüre ausgewählter Textstellen 2. Fragegeleitetes Gespräch zum Gesamtroman		
<b>Designprinzipien</b>	Orientierung an ästhetischer Wirkung der Figurensprache	Gesprächsorientierung (Impulse zum reflektierenden Verbalisieren)	Orientierung an Kontaktaufnahme zu literarischen Figuren
<b>Erhebungsmethoden</b>	⇒ Lesebegleitendes Lautes Denken (vgl. Stark 2010a, Dannecker 2018) ⇒ Klinisches Interview (vgl. Selzer/Spiegel 2000)		
<b>Auswertungsmethode</b>	⇒ Qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2012)		
<b>Stichprobe</b>	⇒ Vier ausgewählte Datensätze aus 19 befragten SuS der 9./10. Klassenstufe der nicht-gymnasialen Sekundarstufe (insgesamt breite leistungs- und spracherwerbsbezogene Heterogenität)		
<b>Forschungsprodukte</b>	⇒ Beiträge zur gegenstandsspezifischen Theoriebildung von LitLA		
<b>Entwicklungsprodukte</b>	⇒ Weiterentwicklung Lernweg-Diagramm ⇒ Weitere empirisch fundierte Restrukturierung des werkspezifischen LitLA-Lernpfads		

Abb. 9: Forschungsdesign zum zweiteiligen Design-Experiment

#### 4 | Ausgewählte Ergebnisse des zweiteiligen Design-Experiments

Im ersten Teil des Design-Experiments wiesen die rekonstruierten *Präkonzepte* der Befragten in der lesenden Begegnung mit der literarisch gestalteten Lernervarietät Nicus überwiegend *defizitorientierte bis linguizistische Perspektiven* auf nicht-monolinguale Ausdrucksweisen des Deutschen auf. Dieser Befund entspricht dem im Forschungsdiskurs vielfach monierten fehlenden Selbstverständnis als faktisch (migrations-)mehrsprachige Gesellschaft und Schule und damit einhergehenden sprachbezogenen Differenzsetzungen (siehe Abschnitt 2.1 und 2.2). Diese Perspektiven dominierten die vorunterrichtlichen Lernendenvorstellungen unabhängig davon, über welche eigenen spracherwerbsspezifischen Voraussetzungen die Befragten hinsichtlich des Deutschen verfügen. Die sprachbezogenen Präkonzepte, mit denen die fiktive Lerner\*innenvarietät anfangs gedeutet wurde, war somit bei allen Lernenden durch die Norm und das Ideal einsprachiger Sprachbeherrschung geprägt. Vor diesem Hintergrund wurde die mehrsprachig gestaltete Erzähler- und Figurenrede Nicus zunächst durch einen Fokus auf sprachliche Normverstöße der fiktiven Lerner\*innenvarietät als ‚komisches Deutsch‘, ‚kein richtiges Deutsch‘ oder – weitreichender – als ‚kein Deutsch‘ gedeutet.

Als prototypisches Zitat für dieses vorunterrichtliche LitLA-Deutungsmuster steht folgendes Transkriptbeispiel aus einem Lautdenkprotokoll:

B: Also hier wird komisch gesprochen, kein richtiges Deutsch. (leichtes Lächeln, angedeutetes, bestätigendes Kopfnicken) Also (.) ist er bestimmt ein Ausländer.  
(Lautdenkprotokoll 017-Amira-15-DaZ-3, Z. 46-48, B = Amira)

Insgesamt ließ sich aus den Äußerungen in der Erstbegegnung mit der fiktiven Lerner\*innenvarietät ein typisches Grundmuster aus ästhetischem Erleben und Wahrnehmen sowie damit einhergehenden Deutungskonzepten rekonstruieren (vgl. Abb. 10). Es handelt sich dabei um das kombinierte Auftreten des ästhetischen Erlebens von *Irritation* und der Verbalisierung von ästhetischen Wahrnehmungen zu einzelnen *sprachlichen Normabweichungen*. Daraus entstand bei einem Großteil der Lernenden ein sprachbezogenes Deutungskonzept, das als *Fokus auf sprachlichen Normabweichungen* bezeichnet wurde. Dieses wiederum steht musterhaft in Verbindung mit der literarischen Migrationsmehrsprachigkeit als *Mittel der Figurengestaltung*. In den meisten Fällen umfasste dieses auf die ästhetische Gestaltung bezogene Deutungskonzept allerdings allein die Herstellung eines Zusammenhangs zwischen der Migrationsmehrsprachigkeit und dem Figurenmerkmal Migrationshintergrund (vgl. Transkriptbeispiel oben).

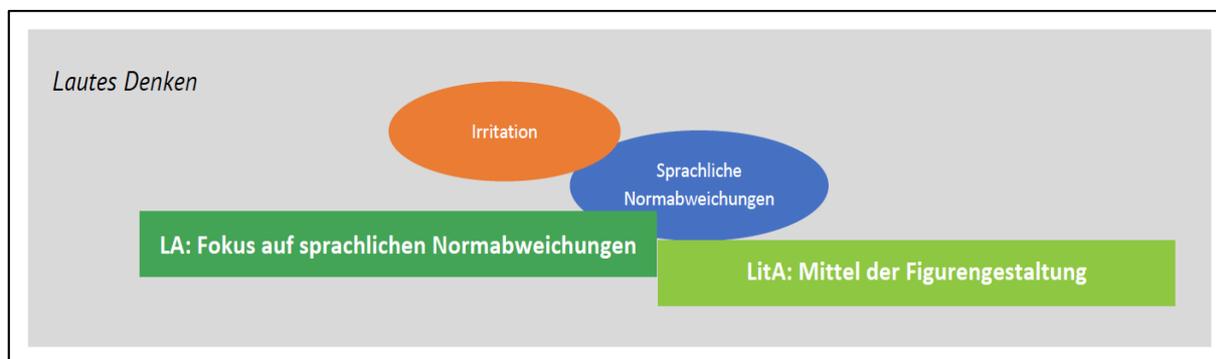


Abb. 10: Grundmuster in der Erstbegegnung mit der literarischen Migrationsmehrsprachigkeit am Romananfang

Im Lauf der weiterführenden Rezeption des Romananfangs wurde eine erste konzeptuelle Weiterentwicklung in den Lautdenkprotokollen erkennbar. In acht der untersuchten Fälle kamen zunächst weitere Äußerungen zum eigenen Erleben von Verstehensschwierigkeiten und zur expliziten Wahrnehmung der integrierten rumänischsprachigen Lexeme hinzu, die bei einigen Befragten Translationshypothesen evozierten (auch wenn nicht immer zutreffend):

B: Dass man halt vielleicht auch (..) dann sich (..) ,n bisschen anstrengen muss vom Kopf her, um jetzt genau zu verstehen, was er meint. (Schaut zur Interviewerin, blättert auf die nächste Seite, liest den folgenden Textabschnitt laut.) Ich glaube, ,Romanien´ is Rumänien. (Schaut zur Interviewerin.) (I: Hm (bejahend).) Also würd´ ich jetzt sagen. Und (..) ,Tata´ heißt, wie er davor schon auf der Seite geschrieben hat ,kurz´. Also (..) ,kurz glücklich´/ also halt immer da wo ,Tata´ steht, halt dann kurz. (Lautdenkprotokoll 019-Jonas-15-DaE-3, Z. 73-81, B = Jonas)

Mit diesen ästhetischen Erlebens- und Wahrnehmensaspekten verknüpft, entstand in diesen Fällen ein literaturbezogenes Deutungskonzept, mit dem die deautomatisierende Wirkung der sprachlichen Gestaltung der Erzähler- und Figurensprache Nicus verbalisiert wird (vgl. Abb. 11).

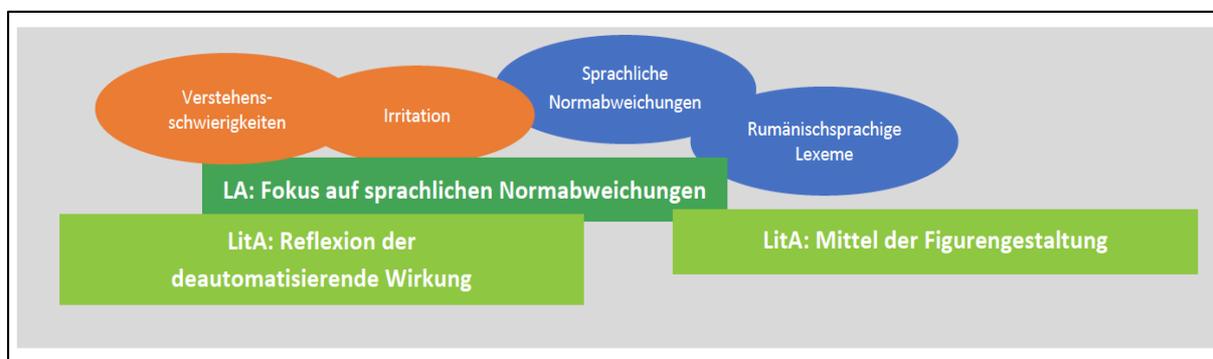


Abb. 11: Typisches Muster von LitLA-Konzeptentwicklung entlang des LitLA-Lernpfads

Aus der Datenanalyse ergab sich zudem, dass knapp die Hälfte der Befragten die sprachlichen Normabweichungen Nicus während des Interviewgesprächs als *Ausdruck eines migrationsbedingten Sprachlernprozesses* beschreibt:

B: aber des is´ ja normal, wenn man in´n neues Land kommt. Da muss man halt erst die Sprache lernen. Und DAFÜR (..) wie man denkt, is er grade erst hierher gekommen, (..) spricht er sogar ziemlich gutes Deutsch so/ sozu/ sozu/ sozusagen, (..) weil er, er versucht`s so gesagt. Und wenn man`s versucht, dann hat/ dann lernt man auch mehr. (Interviewteil 011 Sandro-15-DaE-Bili, Transkript Teil 2, Z. 1-5, B = Sandro)

Im werkspezifischen LitLA-Lernpfad wurde dieses erwerbsprozessbezogene Deutungskonzept als fachlich zutreffend intendiert, aber erst in der Auseinandersetzung mit dem weiteren Handlungsverlauf des Romans im zweiten Teil des Design-Experiments erwartet. Die jeweiligen individuellen Lernwege zu diesem Deutungskonzept verlaufen aber im Hinblick auf die damit einhergehenden ästhetischen Erlebens- und Wahrnehmensmomente unterschiedlich. Bei vier Befragten geht diese LA-Konzeptentwicklung musterhaft mit dem Auftreten von ästhetischen Erlebensmomenten der Identifikation und/oder Erinnerung einher, die sich deutlich auf die eigene Migrationsmehrsprachigkeit und/oder Zweitspracherwerbsprozesse der Befragten beziehen. Der migrationsmehrsprachige Erfahrungshorizont erweist sich dabei als günstige Voraus-

setzung, zunächst defizitorientierte oder internalisiert linguizistische Deutungskonzepte zu verändern oder zu erweitern. So lässt sich auch das regelmäßige Auftreten der Kombination zwischen dem LA-Deutungskonzept *Deutung als migrationsbedingter Sprachlernprozess* und dem LitA-Deutungskonzept *Perspektivenübernahme* erklären (vgl. Abb. 12).

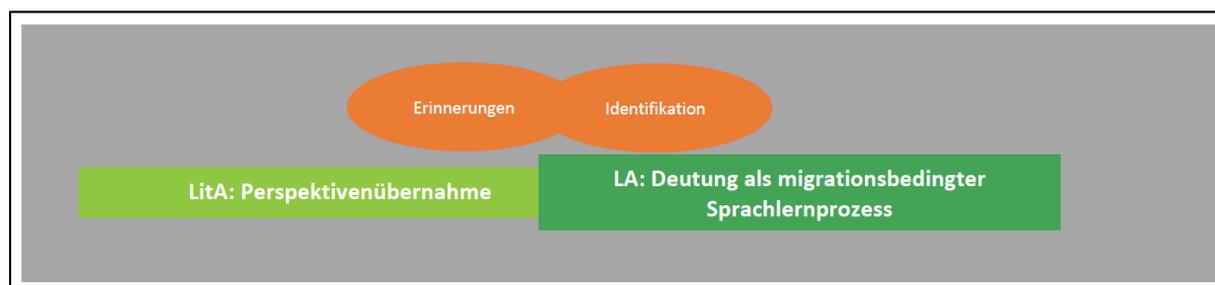


Abb. 12: Muster zur Entwicklung eines erwerbsprozessbezogenen Deutungskonzepts

Aus diesen hier nur ausschnitthaft darstellbaren Ergebnissen zu Präkonzepten, Konzeptentwicklungen sowie dem lernlogischen Zusammenhang aus ästhetischem Erleben und Wahrnehmen und LitLA-Deutungskonzepten wurden für den ersten Teil des Experiments insgesamt vier typische Verlaufsmuster der LitLA-Konzeptentwicklung erkennbar:

- (1) Die Deutung der Erzähler- und Figurenrede Nicus verbleibt im ersten Teil des Design-Experiments bei einem defizitorientierten ‚Fokus auf den sprachlichen Normabweichungen‘ sowie einer literaturbezogenen Deutung als ‚Mittel der Figurengestaltung‘.
- (2) Es wird zusätzlich zu diesem Grundmuster eine linguizistische Bewertung geäußert.
- (3) Es wird zusätzlich ein internalisiertes Linguizismuskonzept deutlich.
- (4) Es wird zusätzlich eine Deutung der Figurensprache als Ausdruck eines migrationsbedingten Sprachlernprozesses verbalisiert. Diese drückt sich typischerweise mit Beschreibungen zum Spracherleben der Figur Nicus aus, was auf eine Perspektivenübernahme schließen lässt.

In der Ergebnisauswertung des zweiten Teils des Design-Experiments wurde der Schwerpunkt deshalb auf die individuellen LitLA-Lernwege von vier ausgewählten Lernenden, die je einem der vier oben beschriebenen Verlaufstypen im ersten Experiment zugeordnet werden konnten. Die Ergebnisse hierzu zeigen, neben höchst individuellen Ausprägungen, einige gemeinsame und damit verallgemeinerbare Schlüsselaspekte. Spätestens nach der privaten Lektüre des gesamten Textes und der Auseinandersetzung mit den fokussierten Teilkapiteln entwickelte sich schließlich bei allen Lernenden das fachlich angemessene LA-Deutungskonzept, mit dem Nicus Sprachlichkeit als Ausdruck eines migrationsbedingten Sprachlernprozesses erfasst wird. Für diese Konzeptentwicklung hat sich das *ästhetische Erleben von Empathie* in Bezug auf das dargestellte Spracherleben und die *Perspektivenübernahme* hinsichtlich der Figur Nicus im Kontext des thematisierten schulischen Linguizismus als Schlüsselmoment gezeigt. Gleichwohl können neben dieser im LitLA-Lernpfad intendierten Konzeptentwicklung defizitorientierte und linguizistische Präkonzepte parallel weiter bestehen. Es kommt also innerhalb der individuellen Lernwege zu durchaus *paradoxen sprachbezogenen Deutungsmustern*. Aus konstruktivistischer Sicht betrachtet bedarf es für alltagsweltlich etablierte Präkonzepte eines wiederholten Erlebens von Unzufriedenheit, das durch *kognitive Konflikte* zwischen bestehenden und neu hinzukommenden Konzepten sowie der Reflexion dieser Konflikte entsteht (vgl. Krüger 2007: 89). Als mittelfristiges Ergebnis dieses wiederholten Erlebens und Reflektierens eines kognitiven Konflikts werden nachhaltige Konzeptveränderungen oder -wechsel möglich (vgl. ebd.). Diese

kognitiven Konflikte in LitLA-Lehr-/Lernprozessen im Unterricht zum Thema zu machen, stellt somit einen zentralen weiteren Anknüpfungspunkt für potentielle weitere Design-Zyklen dar.

Um das linguizismuskritische Potential des Jugendromans noch stärker auszuschöpfen, wurde im zweiten Teil des Design-Experiments auf diejenigen Teilkapitel ein Schwerpunkt gesetzt, die das Thema Linguizismus im Handlungsraum Schule variieren (vgl. Crossan/ Conaghan 2018: 41f., 55f., 59, 64f., 74, 103f., 178ff.). Denn in diesem Kontext erwies sich das dargestellte Spracherleben Nicus für alle befragten Lernenden durch den engen Bezug zum eigenen Erfahrungshorizont als nachvollziehbar. Sprachbezogene Scham war ein in der Rezeption erlebbarer Affekt, der auch einsprachigen Lernenden im Kontext Schule vertraut ist, wie sich im Rahmen der klinischen Interviews zeigte. Produktive Aufgabenformate, die die linguizistischen Strukturen anhand der unterschiedlichen im Text angelegten Figuren und Erzählperspektiven auf innere und äußere Mehrsprachigkeit erfahr- und reflektierbar machen (u. a. der Figuren Nicu, Jess, der Mitschüler\*innen und Lehrkräfte), sind hier zentrale Gestaltungselemente für ein Re-Design. Es bieten sich hier unter anderem folgende Impulse für Kleingruppengespräche oder Schreibarrangements an:

- ⇒ *Wie wird Nicus sprachliche Ausdrucksweise von Jess wahrgenommen? Wie verändert sich Jess' Perspektive auf Nicus Sprache(n) im Verlauf des Romans?*
- ⇒ *Wie werden Nicus eigene Wahrnehmungen und Gefühle hinsichtlich seiner sprachlichen Fähigkeiten dargestellt? Wodurch wird seine sprachbezogene Selbstwahrnehmung (= Spracherleben) im Verlauf der Handlung beeinflusst?*
- ⇒ *Wie nehmen die verschiedenen Lehrer\*innenfiguren Nicus sprachliche Ausdrucksweise wahr?*
- ⇒ *Wie nimmt sich Jess hinsichtlich ihrer eigenen sprachlichen Fähigkeiten wahr? Wo sind Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zu Nicu?*

Ein zusätzlicher Schwerpunkt sollte zudem auf der *Reflexion eigener sprachbezogener Selbst- und Fremdpositionierungen* bei den Lernenden liegen, die sich aus der Auseinandersetzung mit der Perspektivenstruktur des Jugendromans ergeben. Denn hier hatte während des gesamten Design-Experiments nur eine Jugendliche die eigene defizitorientierte Wahrnehmung der Migrationsmehrsprachigkeit bewusst als eigene Perspektive wahrgenommen und hinterfragt. In anschließenden Design-Zyklen bieten sich daher folgende weitere Gesprächs- oder Schreibimpulse an:

- ⇒ *Wie hast du die Sprache der Figur Nicus zu Anfang des Romans im Zusammenhang wahrgenommen? Hat sich an deiner Wahrnehmung im Verlauf des Lesens etwas verändert? Falls ja, was genau hat sich verändert?*
- ⇒ *Erinnerst du dich an Situationen, in denen du über Sprache beurteilt wurdest? Falls ja, erkennst du davon etwas im Roman wieder?*

Die Ergebnisse des Gesamtexperiments flossen in ein LitLA-Lernweg-Diagramm ein (vgl. Abb. 13), das einen schematischen Überblick zu typischen Verläufen von LitLA-Lernwegen gibt. Zudem konnte der theoretisch erarbeitete werkspezifische LitLA-Lernpfad auf Grundlage der empirischen Erkenntnisse restrukturiert werden (vgl. Filsinger 2024). Gemäß dem iterativen und zyklischen Ansatz der fachdidaktischen Entwicklungsforschung werden das LitLA-Lernweg-Diagramm und der Lernpfad als *vorläufige* Entwicklungsprodukte verstanden, mit denen weder ein Anspruch auf Abgeschlossenheit noch auf Vollständigkeit besteht. Die Entwicklungs- und Forschungsprodukte haben gerade im Hinblick auf den explorativen Charakter der vorliegenden Studie die Form von un abgeschlossenen aber empirisch begründeten Annahmen (vgl. Reinmann 2022a: 9). Diese können als Grundlage der theoretischen und empirischen Weiterentwicklung potenziell anschließender Design-Experimente in größeren Lerngruppen sowie mit

entsprechend modifizierten Aufgabenformaten eingesetzt werden. Gleichsam können sie Lehrkräften erste fundierte Orientierungen für das unterrichtliche Arbeiten anhand der LitLA-Konzeption und dem Jugendroman *Nicu & Jess* geben.

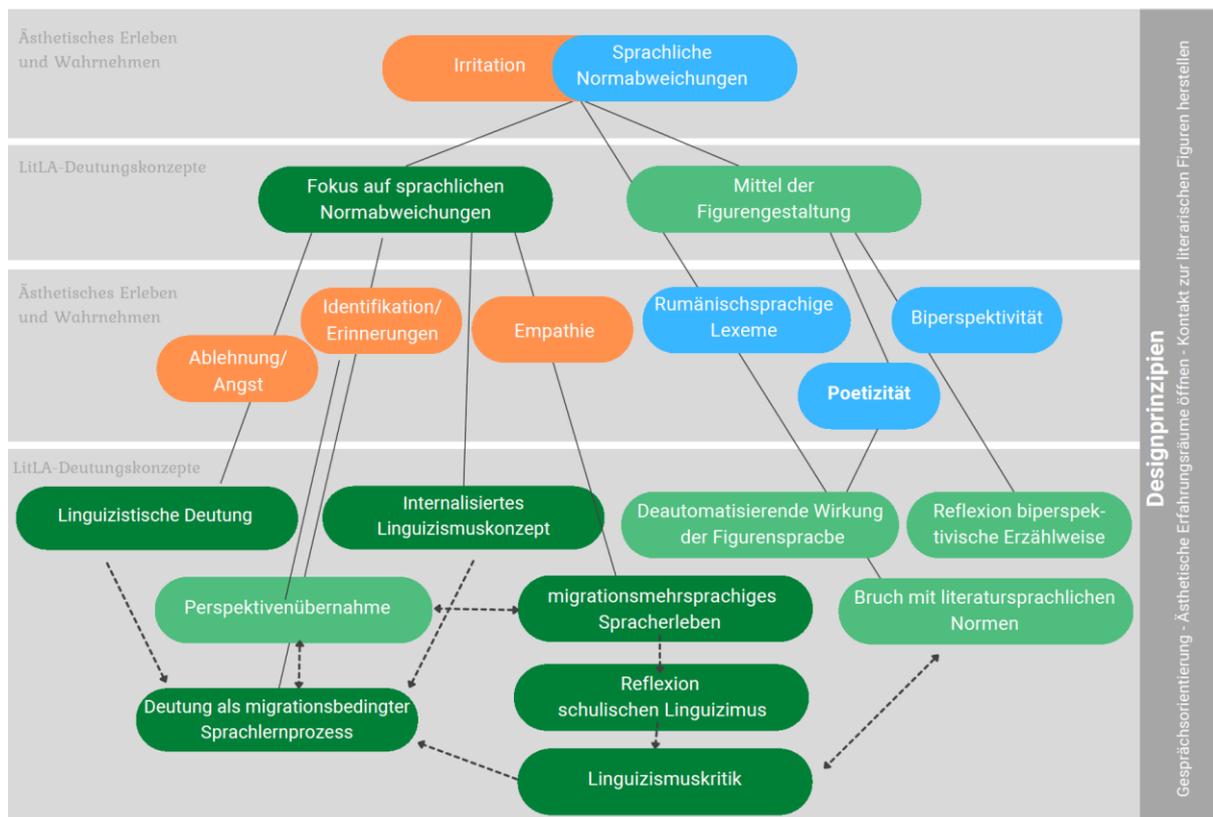


Abb. 13: Modifiziertes LitLA-Lernweg-Diagramm

### 5 | Kontextspezifität über Gegenstandspezifität und Lernendenperspektiven

Forschungsprojekte im Format des Design-Research werden stetig zahlreicher und die Diskussion um angemessene wissenschaftliche Standards wird gegenwärtig sehr lebhaft geführt (vgl. Reinmann 2022a; 2022b). Reinmann (2022a: 7-14) unterscheidet in einem aktuellen Diskussionsbeitrag Qualitätsstandards für Design-Research auf den Ebenen der *Wissenschaftlichkeit* (Systematizität, Perspektivität, Unabgeschlossenheit, Verallgemeinerbarkeit, Transparenz und Öffentlichkeit) und der *Designangemessenheit* (Zukunftsbezug, Offenheit, Kontextsensitivität, Sättigung, Wissensvielfalt und Normativität). Ein Design lässt sich nach Reinmann unter anderem dann als angemessen bezeichnen, wenn die empirischen Aktivitäten in den Design-Experimenten kontinuierlich auf den Kontext abgestimmt werden. Dies fasst sie begrifflich wie folgt: „Kontextsensitiv legt nahe, die Wahl und Ausgestaltung empirischer Vorgehensweisen zunächst offen zu lassen und an die Anforderungen der spezifischen Situation und des Entwurfshandelns dynamisch anzupassen“ (Reinmann 2022b: 11). Im Dortmunder Modell bestimmen die Ergebnisse aus der theoretischen und empirischen (Re-)Strukturierung des fachdidaktischen Lerngegenstands sowie die stets weiterzuentwickelnden Design-Prinzipien diese Kontextsensitivität. Die Kontextsensitivität bei der Designentwicklung bildet wiederum den Boden, um bei der Erforschung des Designs lokale Theorien zu generieren, mit denen sich „zu einem

begrenzten Gegenstandsbereich substantielle Aussagen“ (Prediger 2015a: 16) als weitere Forschungsprodukte machen lassen.

In der vorliegenden Studie geht die Kontextsensitivität vor allem aus der Gegenstandspezifität des Design-Experiments hervor. Bei der Gestaltung des Experiments waren die Design-Prinzipien der Gesprächsorientierung, der *Kontaktaufnahme mit den literarischen Figuren* und der *Raumgebens für ästhetisches Erleben und Wahrnehmen* gestaltungsleitend. Die Design-Prinzipien waren auf Grundlage von theoretisch erarbeiteten „gegenstandsspezifischen Kausalzusammenhängen“ (Dube/ Prediger 2017: 5) festgelegt worden. Bei der Experimentgestaltung wurde davon ausgegangen, den genannten drei Design-Prinzipien durch die Ermöglichung eines intensivierten literarischen Rezeptionsprozesses mittels des Lauten Denkens sowie daran anschließenden Gesprächen zum Text zu entsprechen. Denn in Gesprächssituationen „fordert man Lernende dazu auf, ihr Textverstehen anderen gegenüber darzulegen, zu begründen und über die Begründungen miteinander zu sprechen, so fördert es außerdem die Tiefe der individuellen kognitiven Verarbeitung“ (Zabka 2020: 4). Gerade während der Rezeption gilt es als verstehensförderlich, „wenn Lernende verbalisieren können, welche Vorstellungen, Gedanken und Fragen das Dargestellte bei ihnen auslöst, wie Inhalt und Darstellung ihnen gefallen, welchen Fortgang sie erwarten“ (ebd.). Gespräche im Anschluss an die Rezeption ermöglichen es, sich eigene ästhetische Erfahrungen und Deutungskonzepte reflektierend bewusst zu machen und denen von anderen zu begegnen (vgl. ebd.). Initiierende oder steuernde Impulse in Gesprächen bieten die Möglichkeit, das Nachdenken und Interpretieren zu bestimmten Aspekten anzuregen und geistige und sprachliche Operationen zu provozieren (vgl. a.a.O., 10). Diese wenigen ersten Design-Prinzipien haben sich für den explorativen Ansatz der Untersuchung in Einzelbefragungen als zielführend erwiesen. Für sich potentiell anschließende Entwicklungsforschungsstudien in größeren Lerngruppen ist es allerdings notwendig, zusätzliche Design-Prinzipien theoretisch und empirisch zu begründen.<sup>33</sup>

Eng verbunden mit der auf den kontextsensitiven Design-Prinzipien basierenden Gestaltung eines Design-Experiments stehen die hieraus erwachsenen Erkenntnisse zu erwartbaren Verläufen sowie Schlüsselstellen und Hürden von individuellen Lernwegen (Dube/ Prediger 2017: 5). Sowohl für weitere didaktische Forschung als auch die konkrete Gestaltung von Unterricht bieten diesbezügliche kontextsensitive Forschungsergebnisse bzw. lokale Theorien wichtige Anknüpfungspunkte. Dabei geht es keinesfalls darum, der stets wünschenswerten Individualität, Originalität und Kreativität der Lernenden weniger Bedeutung in literaturunterrichtlichen Lehr-/Lernprozessen beizumessen, sondern vielmehr anhand von theoretisch und empirisch fundiertem Wissenszuwachs Unterricht reflektierter zu gestalten.

#### **Auswahl kontextsensitiver bzw. lokaler Erkenntnisse:**

- Als ein sowohl kontextsensitives als auch auf weitere Werke literarischer Mehrsprachigkeit übertragbares Schlüsselmoment in der Erstbegegnung der Lernenden mit dem migrationsmehrsprachigen Jugendroman war das ästhetische Erleben der *Irritation*. An

<sup>33</sup> Mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie schlage ich in Form einer gedanklichen Skizze ‚konzeptuelle Ambiguitätsorientierung‘ und ‚Poetizitätsorientierung‘ als mögliche weitere Design-Prinzipien für weitere Design-Experimente vor. Denn eine wichtige Erkenntnis aus der Rekonstruktion der individuellen Lernwege war es, dass hinsichtlich der (Präposition hier notwendig?) Migrationsmehrsprachigkeit sich widersprechende Deutungskonzepte koexistieren können. Und ohne den Ausbau der Bewusstheit zur Selbstbezüglichkeit literarischer Texte bzw. literarischer Sprachverwendung ist die Entwicklung von LitA-Deutungskonzepten auf den höheren Stufen des LitLA-Lernpfads kaum möglich.

das Irritationserleben schließen typischerweise alltagsweltlich geprägte Deutungskonzepte an, die defizitorientierte und teilweise linguizistische Deutungsperspektiven auf die fiktive DaZ-Lernervarietät reproduzieren.

- Aus den rekonstruierten Lernwegen der Befragten lässt sich allerdings erkennen, dass im Verlauf der gesprächsorientierten Auseinandersetzung zu den Rezeptionserfahrungen mit dem Jugendroman erste Konzeptveränderungen bzw. -ergänzungen möglich sind. Fachlich zutreffenden sprachbezogene Konzepterweiterungen, die die Lerner-sprachlichkeit neutral bis anerkennend als Ausdruck eines (bereits weit fortgeschrittenen) Sprachlernprozesses begreifen, gehen meist Äußerungen zu persönlichen Erinnerungen und Identifikationsprozessen im Kontext der dargestellten Migrationsmehrsprachigkeit voraus. Damit einher gehen typischerweise reflektierende Verbalisierungen, die eine Perspektivenübernahme bezüglich Nicus Spracherleben zeigen. Für Lernende, die keine eigenen Erfahrungen mit migrationsbedingten Spracherwerbsprozessen haben, stellt somit der Mangel an linguistisch zutreffendem Wissen zu Zweiterwerbsprozessen bzw. Migrationsmehrsprachigkeit eine zu überwindende Verstehenshürde dar. Für die unterrichtliche Gestaltung von LitLA-Lehr-/Lernprozessen ist daher das *Anregen eines diskursiven Wissenstransfers zu metasprachlichen Aspekten von Mehrsprachigkeit* im Gespräch mit migrationsmehrsprachigen Mitlernenden eine weitere Option für ein neues kontextsensitives Design-Prinzip.<sup>34</sup>
- Im zweiten Teil des Design-Experiments zeigten alle Lernenden ästhetische Erlebensmomente der *Empathie* sowie damit einhergehende Deutungsperspektiven des Spracherlebens und der migrationsbedingten Sprachlernsituation der Figur Nicus, die auf eine *Perspektivenübernahme* der Befragten schließen lassen. Dabei hat sich das Empathieerleben hinsichtlich der im Roman dargestellten *sprachbezogenen Scham* Nicus als intersektional relevanter Schlüsselaspekt im Rezeptionsprozess gezeigt. Denn auch nicht-migrationsmehrsprachige Lernende machen im schulischen Kontext Erfahrungen mit Sprachscham und können auf dieses Erleben als literaturbezogenen Erfahrungshorizont zurückgreifen.

## 6 | DBR als Forschungsstrategie – Potenziale für die deutschdidaktische Forschung

Vermutlich bedingt durch eine hybride berufliche Identität als Lehrerin und Nachwuchswissenschaftlerin war und ist für mich eine drängende Frage nach wie vor unbeantwortet: Warum übernimmt die deutschdidaktische Wissenschaft trotz empirischer Wende nach wie vor nur punktuell Einfluss auf die konkrete Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und Praxisempfehlungen des Deutschunterrichts? Lehrkräfte stehen in ihrer Berufspraxis nicht erst neuerdings unter enormen Zeit- und Handlungsdruck und es ist kaum abzusehen, dass sich dies in den nächsten Jahren verbessern wird. Sie haben in dieser Praxis meist keine andere Wahl, als auf ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge und -materialien zu vertrauen. Wie wir aus zahlreichen Studien unterschiedlichster deutschdidaktischer Forschungsinteressen wissen (vgl. u. a. Marx 2014; Ott 2019), berücksichtigen diese Materialien oft nur punktuell oder oberflächlich den aktuellen deutschdidaktischen Forschungsstand. Allerdings kommt die deutschdidaktische For-

<sup>34</sup> Das Vorhandensein dieser wissensbasierten Perspektive auf Sprachlernprozesse stellt freilich für die Lehrkraft in LitLA-Lehr-/Lernprozessen eine basale Gelingensbedingung dar.

schung bisher über die Forschungsbemühungen im Kontext von Lehrwerksanalysen kaum hinaus. Die theoriereflexive Gestaltung von Lehr-Lernmitteln ist daher eine zentrale zukunftsweisende Forschungsaufgabe. Entstehende Forschungsprodukte müssen sich dabei auch an den komplexen Erfordernissen realer Lehr-Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen bewähren. Design-Research als Forschungsstrategie bietet hier ein ausgearbeitetes Repertoire an Zugängen, Begrifflichkeiten und inzwischen beachtenswerter forschungspraktischer Expertise, wenn auch überwiegend aus den fachdidaktischen Nachbardisziplinen der Deutschdidaktik. Die iterative Verknüpfung von Erkenntnissen aus theoretischer und empirischer Grundlagenforschung, der Rekonstruktion von Lernendenvorstellungen im Kontext konkreter zyklisch untersuchter Lehr-Lernprozesse bietet die Basis für die (Weiter-)Entwicklung sowohl von Unterrichtskonzepten als auch von in der Praxis ‚funktionierenden‘ Handlungsempfehlungen und Materialien. Mit entwicklungsorientierten Forschungszugriffen wie dem Design-Research kann sich die Deutschdidaktik als theoretisch und empirisch agierende Wissenschaftsdisziplin mit einem selbstverständlichen Anwendungsbezug und Praxismitgestaltungsauftrag ausrichten. Das in diesem Beitrag vorgestellte Forschungsprojekt liefert für das Literatur und Language Awareness anwendungsbezogene Vorarbeiten. Die empirisch fundierte Entwicklung ausgefeilter Lernumgebungen für LitLA-Lehr-/Lernprozesse bedarf weiterer Forschungszyklen. Aus meiner Sicht spricht deshalb sehr viel für eine vernetzt agierende, langfristig angelegte und die breitere Implementation in der Praxis mitverantwortende deutschdidaktische Entwicklungsforschung.

## Literaturverzeichnis

- Abraham, U. (2014). Textualität und Bildlichkeit: Kann man Texte ohne innere Bilder verstehen? In H. Sowa, A. Glas, & M. Miller (Eds.), *Bildung der Imagination: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen*. (pp. 389-400). Athena.
- Allgäuer-Hackl, E., & Jessner, U. (2014). „Und was sagt die Mehrsprachigkeitsforschung dazu?“ Neue Perspektiven in der Mehrsprachigkeitsforschung und deren Relevanz für Unterricht und LehrerInnenbildung. In A. Wegner, & E. Vetter (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich*. (pp. 125-145). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzk23>
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung - Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek, & H.-J. Roth (Eds.), *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder*. (pp. 11-36). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830983897>
- Bertschi-Kaufmann, A. (2012). Literarisches Lernen und seine Spuren in den Selbstaussagen von heranwachsenden Lesern. In D. A. Frickel, C. Kammler, & G. Rupp (Eds.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme*. (pp. 165-186). Fillibach.
- Bjegač, V. (2020). *Sprache und (Subjekt-)Bildung. Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv16zjzv2>
- Blum-Barth, N. (2021). *Poetik der Mehrsprachigkeit: Theorie und Techniken des multilingualen Schreibens*. Universitätsverlag Winter.
- Bräuer, C. (Ed.) (2016). *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Peter Lang.
- Busch, B. (2012). *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig* [Vorlesung zum Antritt der Berta-Karlik-Professur an der Universität Wien am 7. Mai 2012]. Drava.
- Busch, B. (2013). *Mehrsprachigkeit*. Facultas.
- Crossan, S., & Conaghan, B. (2018). Nicu & Jess. (C. Setsman, Trans.). Mixtvision.
- Dannecker, W. (2012). *Literarische Texte reflektieren und bewerten: Zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II*. WVT.
- Dannecker, W. (2018). Lautes Denken. In J. Boelmann (Ed.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. (pp. 131-146). Schneider.
- Dembeck, T., & Parr, R. (Eds.). (2017). *Literatur und Mehrsprachigkeit: Ein Handbuch*. Narr Francke Attempto.
- Dirim, İ. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-) Linguizismus in den Diskursen über die Sprache (n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, & K. Stojanov (Eds.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. (pp. 91-112). Waxmann.
- Döll, M. (2021). Messen und Fördern von Sprachkompetenz im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit. In D. Kemethofer, J. Reitingner, & K. Soukup-Altrichter (Eds.), *Vermessen?*

- *Zum Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis*. (pp. 93–108). Waxmann.
- Dube, J., & Hußmann, S. (2019). Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Design-Research). Theorie- und empiriegeleitete Gestaltung von Unterrichtspraxis. In K. Sommer, C. Mattieson, & C. Priebe (Eds.), *Früher Bildungsdialog - Wissenschaftskommunikation zwischen Bildungsforschung und Schule*. (pp. 18-37). Klinkhardt.
- Dube, J., & Prediger, S. (2017). Design-Research – Ein Forschungszugang für praxisnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik. *leseforum.ch*, 1, 1-13. [https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017\\_1\\_Dube\\_Prediger.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017_1_Dube_Prediger.pdf)
- Duit, R. (1995). Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lernforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 905-923.
- Eder, U. (2009). *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Praesens.
- Filsinger, U. (2024). *Literature und Language Awareness (LitLA) im Umgang mit migrationsmehrsprachiger Jugendliteratur – eine Entwicklungsforschungsstudie*. [https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/619/file/Dissertation\\_final\\_Filsinger.pdf](https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/619/file/Dissertation_final_Filsinger.pdf)
- Filsinger, U., & Bauer, S. (2021). Gebrochenesdeutschsprachigesraum als sprachlich-literarischer Lernraum – Zur Gestaltung von Migrationsmehrsprachigkeit in (Jugend-)Literatur zu Flucht und Migration. In U. Titelbach (Ed.), *Mehr Sprachigkeit: Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe*. (pp. 69-95). Praesens.
- Gärtner, C. (Ed.) (2018). *Religionsdidaktische Entwicklungsforschung - Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen*. Kohlhammer.
- Gogolin, I. (2003). „Das ist doch kein gutes Deutsch“ – Über Vorstellungen von ‚guter‘ Sprache und ihren Einfluss auf Mehrsprachigkeit. In I. De Florio-Hansen, & A. Hu (Eds.), *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. (pp. 59-71). Stauffenburg.
- Gogolin, I. (2018). Durchgängige sprachliche Bildung als fächerübergreifende Aufgabe. In V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, & U. Sandfuchs (Eds.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. (pp. 474-480). Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838586977>
- Gropengießer, H., & Marohn, A. (2018). Schülervorstellungen und Conceptual Change. In D. Krüger, I. Parchmann, & H. Schecker (Eds.), *Theorien in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. (pp. 49-67). Springer.
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. (pp. 13-21). Springer.
- Härtling, P. (2016). *Djadj, Flüchtlingsjunge* (H. Julius Beltz Gmb & K. G. Co, Trans.). Beltz & Gelberg.
- Haueis, E., & Lösener, H. (2022). *Die sprechbare Schrift – zur Sprachlichkeit des literarischen Lernens im Deutschunterricht*. Peter Lang.
- Hurrelmann, B. (2003). Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. *Praxis Deutsch*, 30(177), 4-12.

- Hußmann, S., & Prediger, S. (2016). Specifying and Structuring Mathematical Topics: A Four-Level Approach for Combining Formal, Semantic, Concrete, and Empirical Levels Exemplified for Exponential Growth. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 37(1), 33-67. <https://doi.org/10.1007/s13138-016-0102-8>
- Hußmann, S., Thiele, J., Hinz, R., Prediger, S., & Ralle, B. (2013). Gegenstandsorientierte Unterrichtsdesigns entwickeln und erforschen. In M. Komorek, & S. Prediger (Eds.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. (pp. 25-42). Waxmann.
- Jesch, T., & Staiger, M. (2016). Bilder und Visualisierungen in der Lese- und Literaturdidaktik. In P. Gretsch, & L. Holzäpfel (Eds.), *Visualisierungen im Deutsch- und Mathematikunterricht*. (pp. 63-82). Waxmann.
- Kattmann, U., Duit, R., Gropengießer, H., & Komorek, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion - Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3-18.
- Kilchmann, E. (2017). Von der Erfahrung zum Experiment: Literarische Mehrsprachigkeit 2000-2015. In C. Caduff, & U. Vedder (Eds.), *Gegenwart schreiben: Zur deutschsprachigen Literatur 2000-2015*. (pp. 177-186). Wilhelm Fink.
- Konrad, U., & Lehmann-Wermser, A. (Eds.) (2022). *Musikunterricht durch Forschung verändern? Design-based research als Chance für Theoriebildung und Praxisveränderung*. Institut für Musikpädagogische Forschung.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Lehmann-Wermser, A., & Konrad, U. (2016). Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung. Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht. In J. Knigge, & A. Niessen (Eds.), *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. (pp. 265-280). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:14914>
- Luchtenberg, S. (2008). Zum Umgang mit Migrationsmehrsprachigkeit. IDE-Informationen zur Deutschdidaktik. *Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 2, 29-37.
- Marmon, U. (2016). Mein Freund Salim. Magellan.
- Marx, N. (2014). Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1), 8-24.
- Myers-Scotton, C. (1992). Constructing the frame in intrasentential codeswitching., 11(1), 101-128. <https://doi.org/10.1515/mult.1992.11.1.101>
- Nickel-Bacon, I. (2018). Ästhetische Erfahrung - ästhetische Sensibilisierung. In I. Nickel-Bacon (Ed.), *Ästhetische Erfahrung mit Literatur: Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen*. (pp. 7-29). Kopaed.
- Ott, C. (2019). Das Deutschbuch als Forschungsgegenstand – eine Bestandsaufnahme. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(3), 292-312. <https://doi.org/10.14220/mdge.2019.66.3.292>

- Prediger, S. (2015a). Theorien und Theoriebildung in didaktischer Forschung und Entwicklung. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebecker, H.-G. Weigand, & B. Schmidt-Thieme (Eds.), *Handbuch der Mathematikdidaktik*. (pp. 443-462). Springer. [https://doi.org/10.1007/978\\_642\\_35119\\_8\\_24](https://doi.org/10.1007/978_642_35119_8_24)
- Prediger, S. (2015b). Sprachförderung im Mathematikunterricht – Ein Überblick zu vernetzten Entwicklungsforschungsstudien. In F. Caluori, H. Linneweber-Lammerskitten, & C. Streit (Eds.), *Beiträge zum Mathematikunterricht*. (pp. 720-724). WTM.
- Prediger, S., & Link, M. (2012). Fachdidaktische Entwicklungsforschung – Ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In H. e. a. Bayrhuber (Ed.), *Formate Fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen. Fachdidaktische Forschungen*. (pp. 29-46). Waxmann.
- Prediger, S., & Wessel, L. (2018). Brauchen mehrsprachige Jugendliche eine andere fach- und sprachintegrierte Förderung als einsprachige? Differentielle Analysen zur Wirksamkeit zweier Interventionen in Mathematik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(2), 361-382.
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann, S., Ralle, B., & Thiele, J. (2012). Lehr-Lernprozesse initiieren und erforschen. Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 65(8), 452-457.
- Prediger, S., Komorek, M., Fischer, A., Hinz, R., Hußmann, S., Moschner, B., Ralle, B., & Thiele, J. (2013). Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. In M. Komorek, & S. Prediger (Eds.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. (pp. 9-23). Waxmann.
- Rädiker, S., & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer.
- Reinmann, G. (2022a). Was macht Design-Based Research zu Forschung? Die Debatte um Standards und die vernachlässigte Rolle des Designs. *EDeR – Educational Design Research*, 6(2), 1-22.
- Reinmann, G. (2022b). Replik und Revision: Standards für Design-based Research. *EDeR – Educational Design-Research*, 6(2), 1-14. <https://doi.org/10.15460/eder.6.2.1973>
- Reinmann-Rothmeier, G., & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp, & B. Weidenmann (Eds.), *Pädagogische Psychologie - Ein Lehrbuch*. (pp. 613-658). Beltz.
- Riehl, C. M. (2014). *Mehrsprachigkeit: eine Einführung* (C. M. Riehl, Trans.). WBG.
- Roche, J., & Terrasi-Haufe, E. (2018). *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb*. Narr Francke Attempto.
- Rösch, H. (2014). Mehrsprachige Kinderliteratur im Literaturunterricht. In I. Gawlitzek, & B. Kümmerling-Meibauer (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. (pp. 143-168). Fillibach.
- Rösch, H. (2017a). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft - Eine Einführung*. J.B. Metzler.

- Rösch, H. (2017b). Language und Literature Awareness im Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. In U. Eder, & I. n. Dirim (Eds.), *Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur*. (pp. 35-56). Praesens.
- Rösch, H. (2019). Linguizismus(-kritik) in der Lehrkräftebildung. In S. Schmolzer-Eibinger, M. Akbulut, & B. Bushati (Eds.), *Mit Sprachen Grenzen überwinden: Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration*. (pp. 179-194). Waxmann.
- Rösch, H. (2021a). Literature und Language Awareness (LitLA). In U. Titelbach (Ed.), *Mehr Sprachigkeit - Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe*. (pp. 17-39). Praesens.
- Rösch, H. (2021b). Migrationsmehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung - Bildungsstandards und das DaZKom-Strukturmodell. In H. Rösch, & N. Bachor-Pfeff (Eds.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium*. (pp. 13-42). Schneider.
- Rösch, H., & Bachor-Pfeff, N. (Eds.). (2021). *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium*. Schneider.
- Schmeling, M. (2004). Multilingualität und Interkulturalität im Gegenwartsroman. In M. Schmitz-Emans (Ed.), *Literatur und Vielsprachigkeit*. (pp. 221-236). Synchron.
- Schwarzkopf, T. (2016). *Vielfältigkeit denken - Wie Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht argumentieren lernen*. Kohlhammer.
- Selter, C., & Spiegel, H. (2000). *Wie Kinder rechnen*. Klett.
- Spinner, K. H. (1994). Neue und alte Bilder von Lernenden - Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 12(2), 146-158.
- Stark, T. (2010). Lautes Denken in der Leseprozessforschung. Kritischer Bericht über eine Erhebungsmethode. *Didaktik Deutsch*, 29(15), 58-83.
- Stark, T. (2018). Zur Vorstellungsbildung bei der Rezeption von Kunzes *Fünfzehn*. In I. Nickel-Bacon (Ed.), *Ästhetische Erfahrung mit Literatur - Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen*. (pp. 111-132). Kopaed.
- Steinbrenner, M. (2018). *Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 4(5), 7-21.
- Steinbrenner, M. (2021). Sprachlich-literarische Bildung als Denkraum für die Deutschdidaktik und das Literarische Unterrichtsgespräch. [https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/265/file/Steinbrenner\\_Sprachl.lit.Bildung\\_Diss\\_2021.pdf](https://phka.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/265/file/Steinbrenner_Sprachl.lit.Bildung_Diss_2021.pdf)
- Thomauske, N. (2017). Die Normierung ‚Anderssprachiger‘ Kinder. In D. Amirpur, & A. Platte (Eds.), *Handbuch inklusive Kindheiten*. (pp. 252-271). Barbara Budrich.
- Wamhoff, D., Maahs, I.-M., & von Dewitz, N. (2022). „Wichtiger find‘ ich jetzt nicht, aber manche sind halt einfach nützlicher“ – Sprachliche Hierarchisierungen aus Sicht mehrsprachig aufgewachsener Schüler\* innen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27(1), 345-368.
- Wieser, D. (2016). Zum Verhältnis von Rekonstruktion, Konstruktion und Normfragen in der Deutschdidaktik. In C. Bräuer (Ed.), *Denkraum der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. (pp. 127-145). Peter Lang.

- Winkler, I. (2016). Deutschdidaktik – eine Anwendungswissenschaft? In C. Bräuer (Ed.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. (pp. 169-185). Peter Lang.
- Zabka, T. (2012). Didaktische Analyse literarischer Texte. In D. Frickel, C. Kammler, & Rupp, G. (Eds.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme*. (pp. 139-162). Fillibach.
- Zabka, T. (2020). Gespräche über Literatur. *Praxis Deutsch*, 48(280), 4-11.

Juliane Dube

## **„Ich schau mir dann einfach ein Erklärvideo an“**

### **Ergebnisse einer Analyse und Exploration zum Umgang mit multimodalen Texten zur Initiierung fachlicher Lernprozesse**

#### **1 | Ausgangsproblem des Forschungsvorhabens**

Text-Leser-Interaktionen sind bereits seit langer Zeit Gegenstand empirischer deutschdidaktischer Forschung (vgl. u. a. den Sammelband: Zur Psychologie des Literaturunterrichts 1987). In diesem Zusammenhang wurde wiederholt auf die Bedeutung von Kontextwissen zur Texterschließung hingewiesen (vgl. hierzu u. a. den Sammelband Pieper/ Wieser 2012 sowie Möbius/ Steinmetz 2016). Ein Blick in die Unterrichtspraxis zeigt jedoch, dass insbesondere Gattungswissen allzu häufig auch noch bis zum Ende der Sekundarstufe II eher als *träges Wissen* präsentiert ist, „das entweder abstrakt bleibt und nicht für Interpretationshandlungen genutzt werden kann oder das schnell wieder vergessen wird, sodass es nicht nachhaltig zur Verfügung steht“ (Stark 2016: 87).

Recherchiert man den dazugehörigen fachdidaktischen Forschungsdiskurs, zeigt sich, dass Fragen zur Bedeutung, Qualität und Beschaffenheit von Gattungswissen im Kontext literarischer Textverstehensprozesse zwar diskutiert werden (vgl. u. a. Leubner/ Saupe 2009: 23ff.), Fragen nach dem systematischen Erwerb bzw. der empirisch überprüften Vermittlung einer zielführenden Verwendungspraxis dieses Wissens hingegen bisher kaum aufgegriffen werden (vgl. u. a. Köster 2015: 68; Stark 2018: 92).

Im Projekt „Erklärvideos im inklusiven Deutschunterricht“ (EviD) sollen nicht nur Fragen zum Erwerb und zur Vermittlung gattungstypologischen Wissens geklärt werden, sondern auch, ob und wie digitale Medien in Gestalt von Erklärvideos<sup>35</sup> jene *fachlichen* Lernprozesse im Deutschunterricht bei *allen* Lernenden unterstützen können. Konkret geht es damit um die Frage, wie digital gestützte Lernprozesse zum Erwerb von Gattungswissen gestaltet sein müssen, damit *alle* Lernenden über die Identifizierung lokaler Darstellungsmittel hinaus Gattungswissen flexibel für die inhaltliche Erschließung von literarischen Texten nutzen können. Damit soll den seit 2016 geltenden Beschlüssen im Strategiepapier der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ sowie dem darauf aufbauenden NRW-Medienkompetenzrahmen Rechnung getragen werden, der alle allgemeinbildenden Schulen in der unterrichtlichen Umsetzung der

<sup>35</sup> Da Definitionen in der Forschung zu Lern-Lehr- bzw. Erklärvideos und Tutorials bisher mehrdeutig bzw. uneinheitlich erfolgen (vgl. Valentin 2018; Wehage 2022), werden Lernvideos, in Anlehnung an Ebner & Schön (2017), im vorliegenden Beitrag zunächst als „asynchrone audiovisuelle Formate“ verstanden, deren Produktion darauf ausgerichtet ist, Bildungsthemen in didaktisch geeigneter Weise aufzubereiten (vgl. ebd.: 3). Zum ausführlichen Vergleich von Erklärvideos und Tutorials (vgl. auch Dube/ Boerdgen 2021: 5).

KMK-Ziele unterstützen soll. Vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen und fachlichen Interesses an Erklärvideos als „Schlüsselbaustein für das Lernen und Lehren in einer von Heterogenität und Diversität geprägten Schule“ (Dorgerloh/ Wolf 2020: 9) sollen diese Fragestellungen entlang eines weiten Inklusionsverständnisses beantwortet werden. Demnach wird die Gestaltung eines digital gestützten Fachunterrichts angestrebt, der über die Behindertenrechtskonvention hinausgehend, „alle Lernenden in ihren individuellen Bedürfnissen berücksichtigt und u. a. soziale, sozioökonomische und kulturelle Hintergründe, persönlich individuelle Ausgangslagen, Förderbedarfe, Behinderungen, Begabungen und Altersstufen umfasst.“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2021: 1f.).

Um die bereits beobachteten Exklusionsrisiken im Kontext von Digitalisierung im Unterricht zu minimieren (vgl. u. a. van Ackeren et al. 2019) und damit der digitalen Spaltung (digital divide bzw. digital gap) (vgl. Zorn/ Schluchter/ Bosse 2019; Rudolph 2019; van Essen 2019) entgegenzuwirken, sollen die Vorerhebungen und das zu entwickelnde Lernarrangement demzufolge mit möglichst diversen Schülergruppen bearbeitet werden. Dies schließt im Besonderen auch Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ ein, die nicht nur an der Produktion und Rezeption von pragmatischen, sondern auch von ästhetischen Texten beteiligt werden sollen (vgl. Günther/ Lanzinger 1997: 234).

Vor dem Hintergrund der dualen Zielstellung, einerseits empirisch reflektierte Materialien für den konkreten Unterrichtseinsatz in heterogenen Lerngruppen zu entwickeln und andererseits über die Design-Entwicklung Erkenntnisse zu gegenstandsspezifischen Lernprozessen zu generieren, verortet sich das Vorhaben im Forschungsformat des Design Research (DR) (vgl. Dube/ Prediger 2017; Dube 2019; Dube/ Hußmann 2019).

## 2 | Warum ein DR-Projekt?

Wenngleich sich insgesamt ein Rückgang der Nachfrage nach Lernvideos bei *YouTube* seit dem Beginn der Pandemie im Frühjahr 2020 verzeichnen lässt, ist das Interesse an Lernvideos im Bereich Beruf und Ausbildung ungebrochen hoch.<sup>36</sup> Dies belegen auch eine Reihe nationaler Studien zur Nutzung von Lernvideos zur Weiterbildung in informellen und formellen Bildungskontexten durch Schüler\*innen (vgl. u. a. Rat für kulturelle Bildung 2019; Cwielong/ Kommer 2020; JIMplus-Studie 2020; Kaspar et al. 2020; Deutsches Schulbarometer 2021; JIM-Studie 2022) und Lehrpersonen (Pertzel 2021; FORSA 2020; Rödel et al. 2022) sowie die gestiegenen Nutzungszahlen von Erklärvideos und Tutorials auf *Instagram* und *TikTok* als Informationsquelle zum aktuellen Tagesgeschehen.<sup>37</sup> Dementsprechend gilt inzwischen: „Wer heute Wissen erwerben will, greift nicht mehr unbedingt zum Buch, sondern recherchiert im Internet“ (Richard/ Philippi 2016: 180) – und zwar zunehmend nach Videos.

Mit dem Leitmedienwandel vom gedruckten Buch als primären und verbindlichen Informationsträger hin zum Internet (vgl. Krommer/ Wampfler 2021: 8) gilt der kompetente Umgang mit den digitalisierten Medien bereits seit einigen Jahren als eines der zentralen Bildungsziele im

<sup>36</sup> Über die Website [google.trends](https://www.google.com/trends) können Daten zum Suchverhalten regions- und zeitspezifisch sowie in Abhängigkeit der Datenbank abgefragt werden.

<sup>37</sup> So gaben jüngst 30 % bzw. 25% der befragten Jugendlichen in der aktuellen JIM-Studie (2022) an, sich neben der Nutzung von Suchmaschinen (39%) online am ehesten über Instagram (30%) bzw. TikTok (25%) zum aktuellen Tagesgeschehen zu informieren (vgl. mpfs 2022: 43). In der JIM-Studie (2021) wird die Informationssuche nicht auf digitale Medien beschränkt. Hier nimmt das Internet nach Fernsehen und Radio Platz drei als wichtigste Nachrichtenquelle ein (vgl. mpfs 2021: 52).

21. Jahrhundert (vgl. KMK-Papier 2016; KMK-Papier 2021; MSB 2022). Dabei sollen digitale Medien nicht nur kompetent genutzt, sondern als Lehr-Lernwerkzeug auch stärker zur Gestaltung fachlicher und überfachlicher Lehr- und Lernprozesse in der Schule genutzt werden (vgl. McElvany et al. 2018: 9). Grund hierfür ist die den Lernvideos vielfach zugeschriebene höhere Effizienz und Effektivität bei der Vermittlung von Wissensbeständen (vgl. Gehl 2013: 51), u. a. auch in Bezug auf die Erweiterung literarischen Grundwissens (Pertzel 2021: 340). Angesichts der beschriebenen hohen Nutzungszahlen von Lernvideos wünschen sich Lehrpersonen folglich wissenschaftsbasierte Antworten auf die Fragen:

- Welchen Mehrwert hat das Lernen mit Erklärvideos?
- Wie nachhaltig ist dieses Lernen, auch im Vergleich zu analogen Medien?
- Welchen Einfluss auf die schülerseitige Motivation gibt es? (Pertzel 2021: 344).

Diesem klar formulierten Forschungsauftrag aus der Praxis in Bezug auf das Potenzial multimodaler Kommunikationsformate ist die Deutschdidaktik inzwischen teilweise in einer Reihe an Arbeiten nachgekommen (vgl. u. a. Sammelbände von Matthes et al. 2021; Staubach 2021; Dube et al. 2023 i.V.). Allerdings muss kritisch konstatiert werden, dass es auf nationaler Ebene bisher an empirischen medienwissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschungsergebnissen zur Frage nach der Lernwirksamkeit von Erklärvideos mangelt. So ist bisher wenig bekannt darüber, was bei der Gestaltung von rezeptiven Lernprozessen im Umgang mit „polymodalen, symmedialen, semiotischen, ästhetischen, diskontinuierlichen, hypermedialen, interaktiv digitalen Texten, die auch konnektive Spezifika aufweisen<sup>38</sup>“ (Frederking/ Krommer 2022: 105), beachtet werden muss bzw. über welche multimodalen Text- und Lernstrategien Schüler\*innen zwingend für die Gestaltung erfolgreicher Lernprozesse verfügen sollten (vgl. Dube 2021; Frederking/ Krommer 2022: 105).<sup>39</sup> Folglich ist weitestgehend unklar, ob und wann es Schüler\*innen gelingt, die verschiedenen bedeutungstragenden dynamisch präsentierten semiotischen Ressourcen in (interaktiven) Videos zu einem syntaktischen, semantischen und funktionalen Ganzen zu integrieren, um (fachliche) Wissensbestände zu erweitern bzw. zu vernetzen (vgl. Bucher et al. 2022: 21).<sup>40</sup> Allerdings gilt inzwischen als gesichert, dass nur die bewusst orchestrierte Gestaltung der verschiedenen Kommunikationsmodi (vgl. Bucher 2012) zur Entlastung des Arbeitsgedächtnisses führen kann (Bucher et al. 2022: 28). Um eine Überlastung des Arbeitsgedächtnisses („cognitive overload“) zu verhindern, muss folglich die *modale Dichte* (die Anzahl der eingesetzten Modi) und die *modale Kohärenz* (die wechselseitige Abstimmung der Modi) kritisch reflektiert werden (vgl. Mayer 2014).

Während inzwischen eine Vielzahl an Publikationen zur Multimodalität von Leseprozessen bei Sachtexten oder multiplen Texten (vgl. u. a. Philipp 2018) vorliegen, fehlt es an deutschsprachigen Arbeiten, die eben jene multimodalen<sup>41</sup> Rezeptionsprozesse auf literal-skriptografischer,

<sup>38</sup> Frederking & Krommer (2022) weisen auch daraufhin, dass digitale Erweiterung von Textualität noch nicht wirklich im Rahmen linguistischer Theoriebildung aufgearbeitet wurde (ebd.: 85).

<sup>39</sup> Frederking & Krommer (2022) fordern in diesem Zusammenhang die Modellierung einer „digitalen Textsouveränität“, die neben einer digitalen Textrezeptions- und -produktionskompetenz auch die Entwicklung einer personal-reflexiven Haltung gegenüber digitaler Textualität beschreibt (ebd.: 103)

<sup>40</sup> Jüngst ist eine Rezeptionsstudie aus medienwissenschaftlicher Perspektive zur Vermittlungsleistung von Wissenschaftsvideos entstanden (vgl. Bucher et al. 2022).

<sup>41</sup> Polymodal beschreibt mediensemiotisch das Vorhandensein unterschiedlicher digital präsentierter Zeichensysteme: Text, Bild, Ton und Film (vgl. Frederking/ Krommer 2022: 86). Die Kombination von mediensemiotischen Formen und ihrem Zusammenspiel als Verbund wird mit der Terminologie: Symmedialität beschrieben (vgl. ebd.: 87).

piktoral-visueller, auditiver, audiovisueller und hypermedialer Ebene innerhalb *einer* digitalen Text- und Zeichenebene (vgl. Frederking/ Krommer 2022: 86) untersuchen, um Hinweise für die Gestaltung von fachlichen Lernprozessen im Umgang mit Erklärvideos und Tutorials herauszuarbeiten. Folglich ist nicht nur aus der Perspektive der Biologiedidaktik die Frage offen (vgl. Bruckermann/ Mahler/ Meier 2022: 97), wie Kinder und Jugendliche mit Erklärvideos *fachlich* lernen und welche multimodalen Text<sup>42</sup>- und Lernstrategien nötig sind (vgl. Rosebrock 2020; Dube 2021; Bock/ Dresing 2021), damit Lernende zu den Inhalten des Videos ein umfassendes kohärentes, mentales Modell' (Schnotz 1994: 215) erstellen können.

Das Projekt „Erklärvideos im inklusiven Deutschunterricht“ (EviD) will sich diesen Desideraten aus deutschdidaktischer Perspektive annehmen. Im Rahmen einer Design-Research Studie sollen sowohl Erkenntnisse zur Initiierung von fachlichen Lernprozessen zur Vermittlung flexiblen gattungstypologischen Wissens generiert werden als auch Design Prinzipien, die beim Einsatz von Erklärvideos zur Vermittlung gattungsbezogener Wissensbestände im inklusiven Literaturunterricht berücksichtigt werden sollten. Mit Fokus auf die Gestaltung eines inklusiven Lehr-Lernarrangements soll es nicht nur um die Schaffung von Teilhabe gehen, sondern darum, dass die unterschiedlichen Bedarfe der Lerngruppe in einem binnendifferenzierenden Lernarrangement Berücksichtigung finden, sodass auch jenseits diagnostizierter Förderbedarfe individuelle, situativ-adaptiv flexible, aber auch gemeinsame Lernwege zum Erwerb von Gattungswissen ermöglicht werden (vgl. Boban/ Hinz 2008: 72f.)

### **3 | Theorie- und empiriebasierte Vorüberlegungen: gattungstypologisches Wissen als Lerngegenstand von Erklärvideos**

Gattungswissen ermöglicht nicht nur Teilhabe an literarischer Kultur (vgl. Eggert 2002: 188) bzw. ist nicht nur Teil einer literarischen Allgemeinbildung (vgl. Köster 2015: 61), sondern übernimmt vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus der Lernpsychologie sowie der Lese- und Literaturforschung auch eine Steuerungsfunktion in literarischen Verstehensprozessen (vgl. u. a. Köster 2003; Winkler 2007; Schaffner 2010; Freudenberg 2012a; Freudenberg 2012b; Frickel 2012; Nickel-Bacon 2012). Daher konzentriert sich die vorliegende Studie auf die Vermittlung gattungsbezogener Wissensbestände als „analytisches Instrument“ (Köster 2015: 61) zur Texterschließung. Ihre „ertragreiche Anwendung“ (Kämper-van den Boogart/ Pieper 2008: 60) gilt neben dem Wissen um Epochenmerkmale und rhetorische Figuren als fachspezifische Wissensbestände mit hohem Transferpotenzial (vgl. Köster 2015: 59) bzw. als Werkzeug „mit dem man die Struktur fast aller literarischen Texte erschließen kann“ (ebd.: 60).

Der Erwerb gattungsbezogener Wissensbestände und deren flexible Anwendung ist demnach nötig, um beispielsweise inszenierte Irritationen des Textes auf Gattungsebene wahrzunehmen bzw. Fragen an diesen zu stellen. „Nur unter dieser Voraussetzung versteht die Leserin/der Leser den literarischen Text als erwartungswidrig, erkennt das Spiel mit bzw. die Überschreitung

<sup>42</sup> Unter multimodalen Textstrategien versteht die Autorin des Beitrags „domänenspezifische Variante(n) der Lernstrategien“ (Philipp 2015: 42), die absichtsvolle Handlungen der Rezipierenden beschreiben, um Informationen aus verschiedenen Kommunikationsträgern eines multimodal gestalteten Textes in einem kohärenten mentalen Modell zusammenzuführen. Die Beschreibung multimodaler *Text*- statt Lesestrategien begründet sich an dieser Stelle vor dem Hintergrund der begrifflichen Unsicherheit im Umgang mit Erklärvideos als multimodaler *Text*, dessen Informationen nicht ausschließlich lesend, sondern auch sehend und hörend verarbeitet werden müssen. Mit Blick auf die multimodale Gestaltung und der Anwendung eines erweiterten Textbegriffs im Zusammenhang mit Erklärvideos wird daher dementsprechend im Folgenden auch von Rezipierenden gesprochen.

von poetologischen Regeln, bemerkt die Abweichung, die Variation. Und nur wer dies bemerkt, kann die ästhetische Qualität des Textes schätzen lernen“ (Freudenberg 2016: 38).

Mit Bezug zu Eggert, der bereits vor zwanzig Jahren anmahnt, dass empirische Kenntnisse zu Lektüreprozessen fehlen, um die Frage zu klären, unter welchen Bedingungen sich ein produktiver Umgang mit Gattungswissen herausbildet (vgl. Eggert 2022: 189), versucht das Projekt einen Beitrag zur Teilmodellierung einer literarischen Kompetenz zu leisten. Dieser soll trotz der kritischen Kommentierung des Kompetenz-Begriffs zur Kontextualisierung von Gattungswissen und seiner flexiblen Nutzung verwendet werden, um Lernprozesse transparent zu beschreiben sowie Schwierigkeiten im Lernprozess diagnostisch zu erfassen und entsprechend zielgerichtet Förderungen aufsetzen zu können (Schilcher/ Pissarek 2015: 10).

Vor dem Hintergrund, dass erworbene Wissensbestände im Sinne eines „Schematismus“ (Eggert 2006: 188) zu vorschnellen Assimilationen und damit Fehlinterpretationen führen können und damit den Blick für die Besonderheiten des literarischen Textes verstellen (vgl. Freudenberg 2012a: 84; Stark 2018), ist die fachlich-fachdidaktische Aufbereitung der Erklärvideos im Vorfeld insbesondere im Hinblick auf ihr Potenzial zum gedanklichen „Brückenbau“ „zwischen Faktenwissen und seiner Anwendung in der Interpretation hin“ (Kämper-van den Boogart/ Pieper 2008: 60) kritisch zu reflektieren. Für die vorliegende Untersuchung zur Vermittlung gattungstypologischen Wissens wurde auf die Unterscheidung in Fakten- und Strukturwissen sowie in Anlehnung an Leubner & Sauper (2009) auf gegenstandsbezogenes metastrategisches Wissen zurückgegriffen, da diese Einteilung gut an die unterschiedlichen Qualitäten von literarischen Verstehensprozessen anschließt.

*Faktenwissen* (Horstmann 1991) beschreibt in der Kognitionspsychologie einzelne, „einfache, intersubjektiv überprüfbare Objekte bzw. Tatbestände“ (Horstmann 1991: 30), aber auch Konzepte oder Prinzipien, die als voneinander *unabhängige* Informationseinheiten in einem Medienbeitrag existent sind und daher auch ohne ein weitergehendes Textverständnis identifiziert werden können (vgl. Gehl 2013: 72). Mit Bezug zur Fragestellung im vorgestellten Projekt werden hierunter demnach einzelne gattungsbezogene Merkmale gefasst, die sich z. B. auf die formale Gestaltung der Gattung beziehen wie z. B. das offene Ende vieler Kurzgeschichten<sup>43</sup>, aber wenig für das Verstehen dieser leistet.

Die Merkmale *unmittelbarer Beginn* und *offenes Ende* dürften beispielsweise für die *Bestimmung* eines Textes als Kurzgeschichte häufig wenig leisten, für das *Verstehen* einer Kurzgeschichte erscheint die Wirkungslosigkeit fast ausgemacht. (Wieser 2016: 47)

Lernmittel sind jedoch – im Idealfall – nicht (nur) auf die Vermittlung von Faktenwissen beschränkt (ebd.), sondern fokussieren auch die Vermittlung von *Strukturwissen*. Dieses umfasst Wissensbestände, in denen Assoziationen, Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen einzelnen Propositionen (Faktenwissen) in einem Netzwerk (vgl. Richter/ Schnotz 2018) bzw. „Wissensnetzwerk“ (Bucher et al. 2022: 76) abgespeichert sind. Es geht folglich um das Verständnis des *Wie* und *Warum* bzw. das Verständnis von Entwicklungen, Ursachen und Wirkungen, die mit zentralen Fakten verbunden sind (vgl. Gehl 2013: 72). Das zuvor beschriebene Faktenwissen bildet demnach die Grundlage für das Strukturwissen und das Behalten eine Grundlage für

<sup>43</sup> Wenn im Folgenden von der Kurzgeschichte gesprochen wird, wird darunter stets die im deutschsprachigen Raum verbreitete Adaption der amerikanischen *short story* verstanden, die vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg verstärkt Verbreitung findet (vgl. u. a. Nayhauss 1977: 29) und sich in den 60er Jahren vor allem als „Alltagskurzgeschichte“ (Spinner 1990: 15) verbreitet.

das Verstehen (vgl. Schnotz 1994: 199, 215), welches essenziell für die Erschließung entsprechender literarischer Texte ist.

Übertragen auf die Vermittlung gattungstypologischen Wissens zur Kurzgeschichte bedeutet dies, Gattungsmerkmale hinsichtlich ihrer Bedeutung, Abhängigkeiten und Wirkung am konkreten Text beschreiben zu können. So verstanden, befähigt z. B. das Wissen um das Hemingway'sche Eisberg-Modell die Schüler\*innen, stärker auf die Zwischentöne in der Erzählung zu achten (vgl. Wieser 2016: 47) oder die Namenlosigkeit sowie die fehlenden Orts- und Zeitangaben in Kurzgeschichten als Hinweis für die situationsübergreifende Präsenz der beschriebenen Problematik zu begreifen.

Köster betont dementsprechend, dass „Merkmale wie z. B. ‚Wunscherfüllung‘ im Märchen, oder ‚Kritik menschlicher Verhaltensweisen‘ in der Fabel einen Beitrag zum Textverstehen (leisten), wenn sie denn bezogen auf das aktuelle Exemplar erklärend konkretisiert werden“ (Köster 2015: 67f.), bzw. eben Beziehungen zwischen Propositionen am Text hergestellt werden. Die Erklärvideos sollten demzufolge Wissensbestände thematisieren, die einerseits „lediglich die *Zuordnung* zu einer Gattung oder einem Genre erlauben“ und andererseits „das *Verstehen des Textes befördern*“ (ebd.: 67). Dabei gilt es, auch die Problematik der Gattungsspezifik selbst zu berücksichtigen, die als hochgradig konstruierter und konditionierter Begriff im Erklärvideo reflektiert werden sollte.

Unter gegenstandsbezogenem metastrategischem Wissen sollen jene Lernprozesse gefasst werden, die sich mit der Planung, Überwachung und Reflexion des angewendeten Gattungswissens beschäftigen. Damit werden Stellen im Lernprozess fokussiert, in denen die Lernenden die Anwendung ihres Gattungswissens für den Textverstehensprozess thematisieren bzw. danach befragen, ob dieses erkenntnisträchtig in Bezug auf das konkrete Textverständnisproblem ist.

Bei Design und Einsatz von digitalen Lernumgebungen zur Vermittlung gattungstypologischen Wissens muss demnach darauf geachtet werden, dass die Materialien so aufbereitet sind, dass sowohl Faktenwissen, aber auch die damit verbundenen Bedeutungen und Wirkungen für den Texterschließungsprozess (Strukturwissen) metakognitiv thematisiert werden. Sind diese Voraussetzungen gegeben, ist davon auszugehen, dass Lernende nicht nur dazu angeleitet werden, einzelne gattungstypologische Merkmale literarischer Texte zu benennen bzw. wiederzuerkennen (*Lernen auf Ebene des Faktenwissens*), sondern ebenfalls dazu, jene isolierten Kenntnisse in „konkrete Verwendungszusammenhänge“ zu überführen (vgl. Winkler 2007: 79) (*Lernen auf Ebene des Strukturwissens*), um sie für die Texterschließung „erkenntnisfördernd zu nutzen“ (Köster 2003: 1) d.h. flexibel und adaptiv einzusetzen (vgl. Freudenberg 2012a) (gegenstandsbezogenes metastrategisches Wissen).

#### 4 | Theorie- und empiriebasierte Vorüberlegungen: Herausforderungen im Umgang mit symmedialen Texten

Ähnlich wie ein Gedicht oder ein Bilderbuch in Abhängigkeit zu seiner konkreten fachdidaktischen Inszenierung steht, gilt es im Rahmen fachdidaktischer Unterrichtsforschung auch darum zu klären, welche Faktoren für den Einsatz von (interaktiven) Erklärvideos berücksichtigt werden müssen, damit fachliche Lernprozesse erfolgreich initiiert werden. In Anlehnung an lernpsychologische Arbeiten entwerfen Artelt et al. (2005) hierfür ein Tetraeder-Modell mit jeweils zwei rezipienten- und textbezogenen Kategorien zur Beschreibung von Einflussfaktoren auf den Leseprozess. Aufgrund bisher unzureichender Forschungsergebnisse in Bezug auf die Beantwortung der zentralen Fragestellung im Projekt *EviD* sollen die vier Merkmalsklassen im Projekt zunächst in Mikrozyklen ebenfalls in ihren Einflüssen auf den Lernerfolg vorerst auf theoretischer Ebene konkretisiert und später empirisch untersucht werden.

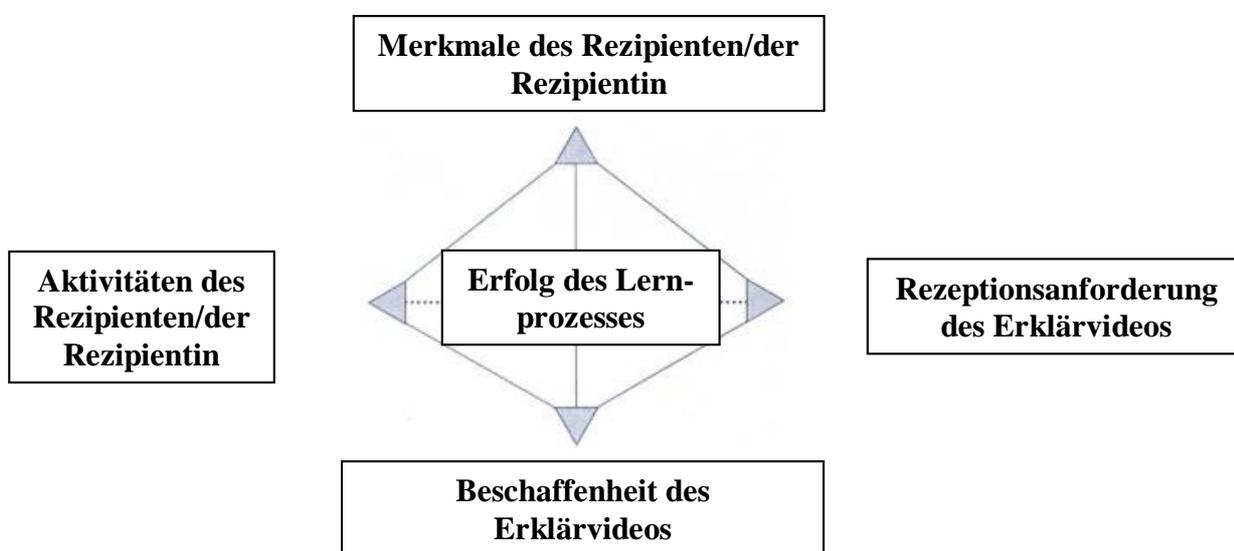


Abb. 1: Tetraeder-Modell zur Gestaltung von Lernumgebungen mit Erklärvideos in Anlehnung an Artelt et al. (2005)

Auf Seite der Rezipierenden spielen vor allem thematisches/fachliches und medienbezogene Vorwissensbestände, der Wortschatz, die Lernmotivation, Einstellungen sowie das Lernstrategiewissen eine wichtige Rolle (*Merkmale des Rezipienten/der Rezipientin*). Die Aktivierung und der Umfang des Vorwissens sowie der flexible Lern- und Lesestrategieeinsatz bestimmen wesentlich darüber, ob es den Rezipierenden gelingt, die Informationen aus unterschiedlichen Symbolsystemen zu einem kohärenten mentalen Modell zusammenzuführen (*Aktivitäten des Rezipienten/der Rezipientin*).

Ob es gelingt, die Inhalte des Erklärvideos für den Aufbau konzeptueller, gattungsbezogener Wissensbestände zu nutzen, hängt jedoch im Wesentlichen auch von dessen Gestaltung (*Beschaffenheit des Erklärvideos*) und Zugangsvoraussetzungen für die Lernenden ab (*Rezeptionsanforderungen des Erklärvideos*). Bei der Gestaltung von Lernumgebungen mit Erklärvideos zur Vermittlung von Gattungswissen geht es dementsprechend nicht nur darum, die fachliche, fachdidaktische und mediendidaktische Qualität der Erklärvideos zu reflektieren, sondern auch

darum, wie die Gestaltung eines Erklärvideos den Vermittlungsraum für *alle* Lernenden erweitern kann.

Aufgrund des geringen Umfangs an Forschungsarbeiten zu den projektrelevanten rezipienten- und textbezogenen Kategorien werden alle vier Komponenten zunächst in isolierten Mikrozyklen, im Sinne von Denk- und Handlungszyklen mit eigener Logik (vgl. McKenny/ Reeves 2012: 78), erforscht.

## 5 | Forschungsdesign

Hierzu ist das instruktionale Geschehen im ersten Forschungsabschnitt der Mikrozyklen zunächst allein durch den Umgang mit dem Medium und seinen gegenstandsspezifischen Affordanzen<sup>44</sup> charakterisiert. Damit steht das Vorgehen in der Forschungstradition des *Lernens mit digitalen Medien* (*technology-enhanced learning*, TEL). Die Erkenntnisse aus den vier Mikrozyklen sollen jedoch im zweiten Forschungsabschnitt genutzt werden, um die sinnvolle Orchestrierung vorbereitender, begleitender und nachbereitender (analoger) Unterrichtsangebote (der Lehrperson) in unterschiedlichen sozialen Settings von Meso-Zyklen zu evaluieren (vgl. Abb. 2). Die Bemühungen des zweiten Forschungsabschnittes stehen demnach in der Tradition des Lehrens mit digitalen Medien (*technology-enhanced teaching*, TET) (vgl. Scheiter 2021: 1041).

### 1. Forschungsabschnitt

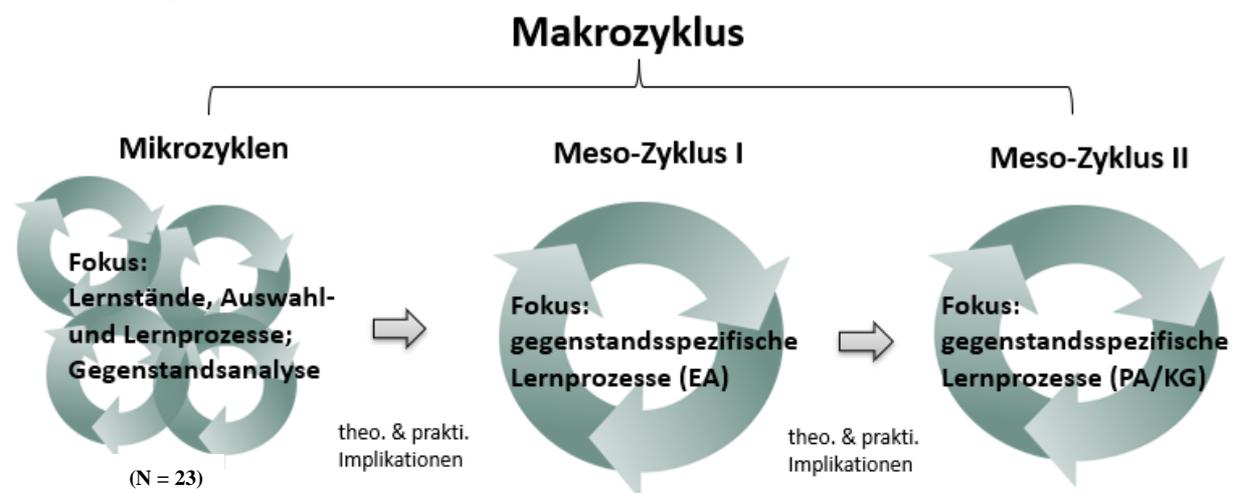


Abb. 2: zyklischer und iterativer Forschungsplan im Projekt EviD

Mit dieser Standortbestimmung bzw. -verschiebung wird das übergeordnete Ziel verfolgt, statt einen weiteren Beitrag zur Mehrwert-Diskussion von digitalen Medien zu erstellen, Design-Prinzipien für eine *Choreographie des Unterrichts* (vgl. Oser/ Baeriswyl 2001) in Bezug auf die

<sup>44</sup> Unter Affordanzen wird in Anlehnung an den US-amerikanischen Wahrnehmungspsychologen Gibson die ‚Eignung‘ oder Fähigkeit der Medien beschrieben, lernbezogene kognitive Prozesse anzuregen, deren Ausführung zu unterstützen und zu erleichtern (vgl. Gerjets/ Hesse 2004; nach Scheiter 2021: 1043). So gibt es z. B. Medieneigenschaften wie Animation, „die einen lernrelevanten kognitiven Prozess z. B. das Nachvollziehen der Veränderung des Dargestellten (z. B. die Veränderung des Zellkerns während der Zellteilung) auslösen können“ (Scheiter 2021: 1043).

Vermittlung gattungstypologischen Wissens mit Erklärvideos zu entwickeln, die dabei helfen, das multimediale Lernsetting<sup>45</sup> so oder ähnlich in unterschiedlichen Kontexten erfolgreich umzusetzen. Mit dieser Zielstellung sind nachfolgend Fragen auf *Lernprozessebene* und auf der Ebene des *Designs* verbunden.

Die Datenerhebung ist im Projekt nicht nur innerhalb der Mikro-, sondern auch der Meso-Zyklen in Laborsettings geplant, um fachliche Lernprozesse unverstellt beschreibbar zu machen. Jedoch soll die Sozialform mit wachsenden Erkenntnissen erweitert werden. Finden die Mikro-Zyklen und der erste Meso-Zyklus demnach vorerst noch in Einzelarbeit (EA) statt, soll ab dem zweiten Meso-Zyklus auf kooperative Sozialformen in Partner- und Gruppenarbeit (PA/GA) zurückgegriffen werden. Praktiker\*innen werden in allen Zyklen als Expert\*innen herangezogen, um den Erhebungskontext und die erstellten Materialien kritisch zu prüfen (vgl. Abb. 2).<sup>46</sup>

## 5.1 | Fragestellungen auf Lernprozessebene

Ein zentrales Ziel des Forschungsprojektes ist es, Wege der Vermittlung und flexiblen Nutzung gattungstypologischen Wissens in einer multimedialen Lernumgebung zu erarbeiten, die sich durch den verstärkten Einsatz von multimodalen Texten in Form von Erklärvideos definiert. Fragen auf der Lernprozessebene fokussieren dabei sowohl fachliche als auch überfachliche Zielstellungen<sup>47</sup>:

### Fragestellung auf fachlicher Ebene:

Wie lassen sich fachliche Erwerbsprozesse konzeptioneller Wissensbestände zum literarischen Gegenstand der Kurzgeschichte über Erklärvideos initiieren.

### Fragestellung auf überfachlicher Ebene:

Welche multimodalen Text- und Lernstrategien benötigen Schüler\*innen für den erfolgreichen Umgang mit diesen Erklärvideos?

## 5.2 | Fragestellungen auf Ebene des Designgegenstands

Die Fragestellungen auf methodischer Ebene müssen ebenfalls auf zwei unterschiedlichen Ebenen beschrieben werden. Vor dem Hintergrund, dass es nach wie vor an inklusiven Formen der Medienbildung fehlt (vgl. Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung 2018: 4), welche der Heterogenität ihrer Adressat\*innen Rechnung trägt, konzentriert sich die Frage auf Gegenstandsebene auf die Gestaltung von Erklärvideos zur Initiierung fachlicher und überfachlicher Lernprozesse in einem inklusiven Deutschunterricht. Hierbei sind Fragen der digitalen

<sup>45</sup> Mit Bezug auf Fricke (2012) wird unter *Multimodalität* die enge Verzahnung von Zeichensystemen in einem Kommunikat (Kodeintegration) verstanden, während *Multimedialität* verwendet wird, um die Verwendung mehrerer Medien in einem Äußerungsprodukt zu beschreiben.

<sup>46</sup> Um die Qualität der für den Meso-Zyklus zu erstellenden Erklärvideos zu prüfen, sollen u. a. Materialreflexionen in Zusammenarbeit mit qualifizierten Personen aus der Praxis erfolgen, die sowohl über eine mehrjährige Erfahrung in der Erstellung als auch dem Einsatz von Erklärvideos im Deutschunterricht verfügen.

<sup>47</sup> Der Einsatz von digitalen Aufgabensets hat auch in PISA dazu geführt, das Lesekompetenzmodell mit den drei Dimensionen „Lokalisieren von Informationen“, „Textverstehen“ und „Bewerten und Reflektieren“ um die Dimensionen „Aufgabenmanagement“, „Zielsetzung und Planung“ und „Monitoring und Selbstregulation“ zu erweitern (vgl. Rosebrock 2020: 3).

Barrierefreiheit explizit eingeschlossen (vgl. Bosse 2018). Auf gegenstandsübergreifender Ebene soll hingegen geklärt werden, wie die Erklärvideos sinnvoll in eine multimediale Lernumgebung eingebettet werden müssen (vgl. u. a. Wolf/ Kulgemeyer 2016; Kulgemeyer 2021; Sterzing et al. 2022).

**Fragestellung auf Gegenstandsebene:**

Wie müssen Erklärvideos zur Vermittlung prototypischen Gattungswissens zur Kurzgeschichte gestaltet sein, damit diese in heterogenen Gruppen eingesetzt werden können?

**Fragestellung auf gegenstandsübergreifender Ebene**

Welche vor- und nachbereitenden sowie begleitenden Lernaufgaben müssen die Arbeit mit Erklärvideos ergänzen, damit der Aufbau konzeptueller Wissensbestände in entsprechenden mediengestützten Lernumgebungen gelingt?

Analog zu den Ausführungen des Einführungskapitels zum Forschungsformat DR (Design Research) (vgl. Dube/ Dannecker in diesem Bd.) zielt das Forschungsprojekt damit allgemein einerseits auf die *empirische Erforschung von Lernprozessen* und auf die *Entwicklung von Lernangeboten* (vgl. Abb. 3).



Abb. 3: Theorie- und praxisbezogene Zielstellung im DR-Projekt *EviD*

## 6 | Methodisches Vorgehen

Um der Komplexität des Bildungs- und Methodenproblems gerecht zu werden, wird im vorgestellten Projekt wie bereits erwähnt auf das Forschungsformat des Design-Research zurückgegriffen. Aufgrund der ausgeführten Komplexität des (Lern-)Gegenstands und offen formulierter Forschungsdesiderata umfasst die Phase der Analyse und Exploration in einer Art Vorstudie vier Mikrozyklen zu jenen eingangs beschriebenen rezipienten- und textbezogenen Kategorien des Tetraeder-Modells im Rahmen von Laborsettings (vgl. Abb. 4).

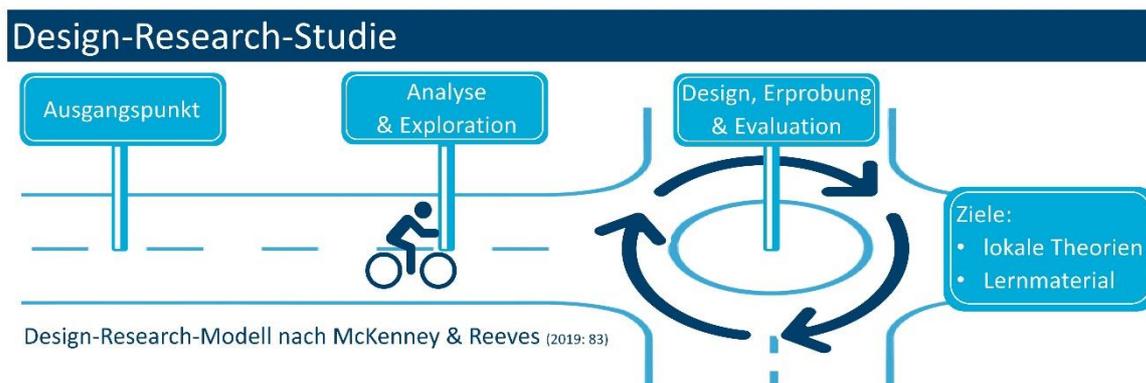


Abb. 4: Klassisches Forschungsdesign einer DR-Studie (Schaubild n. Pirsch 2023)

Während für die Datenerhebung auf Gegenstandsebene ein eigenes Analyseinstrument zur Bewertung der Qualität von Erklärvideos entwickelt wurde (vgl. Dube/ Boerdgen 2022), kam zur Erhebung der schülerbezogenen Ergebnis- und Prozessdaten ein komplexes Mixed-Method-Design zur Anwendung. In Anlehnung an Gehl (2013: 157) umfasst die Rekonstruktion multimodaler Lernprozesse im Projekt hierbei folgende Datenquellen:

- Erfassung der gattungsbezogenen Vorwissensbestände und medienbezogenen Erfahrungen der Proband\*innen (Fragebogen & teilstrukturiertes Interview)
- Erfassung der Rezeptionsprozesse (Videografie & Beobachtungsprotokoll & Laut-Denk-Protokolle)
- Diagnose post-instruktorischer Wissensbestände und Erhebung von Veränderungen des Fakten- und Strukturwissens (Recall- und Transferaufgaben)

Bisher konnten im Rahmen der aufgeführten Mikrozyklen Leseprozessdaten von insgesamt 23 Schüler\*innen (im Alter von 12 bis 18 Jahren) mit unterschiedlichen sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen an verschiedenen Schulformen<sup>48</sup> erhoben sowie Materialanalysen zu mehr als 50 Erklärvideos zum Gattungswissen zu Kurzgeschichten, Balladen und Märchen durchgeführt werden<sup>49</sup>.

<sup>48</sup> Alle Studienteilnehmer\*innen wurden über einen offenen Schülerbrief oder der Vorsprache in einzelnen Klassen gewonnen. Der Großteil der 11 Mädchen und 12 Jungen besucht eine Stadtteilschule (Abschluss nach Jg. 10) oder eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Eine Schülerin besucht eine Gesamtschule und zwei Schüler ein Gymnasium. Acht von 23 Teilnehmer\*innen besitzen einen Migrationshintergrund. Für die freiwillige Studienteilnahme erhielten die Teilnehmenden eine geringfügige finanzielle Aufwandsentschädigung.

<sup>49</sup> Zur Analyse der Erklärvideos zur Gattung der Ballade und des Märchens wurden die Kategorien auf der Ebene des literarischen Gegenstands aus dem Analysebogen von Dube/ Boerdgen (2022) entsprechend adaptiert.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse zu den vier rezipienten- und textbezogenen Merkmalsklassen kurz zusammengefasst werden, um die Ausgangsbedingungen für die Erstellung einer ersten prototypischen Lernumgebung zum Einsatz von Erklärvideos zur Vermittlung gattungstypologischen Wissens im bevorstehenden ersten Meso-Zyklus definieren zu können (vgl. Abb. 2).

## 7 | Erste Ergebnisse

### Merkmale des Rezipienten/der Rezipientin

Zur Erhebung der schülerseitigen Sozialdaten sowie Lernstände und medialen Erfahrungen im Allgemeinen und im Umgang mit Erklärvideos im Besonderen wurden die Ergebnisse aus einem für das Projekt entwickelten teilstrukturierten Interviewleitfaden sowie eines Fragebogens trianguliert. Die mündliche und schriftliche Befragung der Schüler\*innen ergab, dass diese ihre Medienzeit überwiegend in sozialen Netzwerken verbringen oder zum Musikhören und Videos schauen nutzen. Weniger, wenngleich immer noch intensiv, werden digitale Medien auch verwendet, um zu telefonieren oder Spiele zu spielen. Im Vergleich zu den anderen Tätigkeiten werden digitale Medien eher selten benutzt, um nach Informationen zu recherchieren oder sich Erklärvideos anzuschauen. Nur drei, alle mit zugewiesenem Förderbedarf, der insgesamt 23 Schüler\*innen geben an, digitale Medien auch zum Erstellen von eigenen Videos zu verwenden.

Videos werden genreübergreifend mit großem Interesse mehrheitlich über eigene Mediengeräte u. a. über die Plattform *YouTube* konsumiert. Zu den beliebtesten Videoformaten zählen Musikvideos, Gaming-Videos und Schmink-Tutorials. Videos werden von den Teilnehmer\*innen jedoch auch ab und an zum Lernen, vor allem für Fragen im MINT-Bereich, Mathematik und Fremdsprachen eingesetzt. Die Schüler\*innen, die bereits auf Erklärvideos zurückgreifen, nutzen diese primär zur Wiederholung oder zur Prüfungsvorbereitung. Lernvideos für den Deutschunterricht spielen in den Rückmeldungen nur eine geringe oder keine Bedeutung.<sup>50</sup> Vielmehr kommen die Proband\*innen meist erst im Rahmen der Fallstudie zum ersten Mal mit Erklärvideos für den Deutschunterricht in Berührung. Hier ist zu betonen, dass bis auf zwei Ausnahmen, alle Teilnehmer\*innen – unabhängig von der tatsächlichen Erweiterung ihrer Wissensbestände – nach der Rezeption ein hohes Interesse an der vermehrten Nutzung von Erklärvideos in informellen und formellen Bildungskontexten bekunden.

### Aktivitäten des Rezipienten/der Rezipientin

Um die Aktivitäten der Schüler\*innen zu erfassen, wurden diese gebeten, sich zunächst zum Vorwissen der ausgewählten Gattung zu äußern, um anschließend etwaige Lücken mit einem selbstgewählten Erklärvideo bei *YouTube* und Co. zu schließen (Re-Callfragen im offenen Antwortformat). Vereinzelt wurden die Schüler\*innen auch gebeten, ihr erworbenes Gattungswis-

<sup>50</sup> An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass Interviews mit zehn Proband\*innen kurz vor den Schulschließungen im Zuge der Corona-Pandemie durchgeführt wurden und zehn Interviews mit Schüler\*innen mit zugewiesenem Förderschwerpunkt, die angaben, Erklärvideos fachübergreifend kaum zum Lernen zu nutzen. Die vorliegenden Daten unterscheiden sich aufgrund des Befragungszeitpunktes und der Stichprobenszusammensetzung daher von aktuellen Medienstudien wie den JIM-Studien, in der Schüler\*innen mit zugewiesenem Förderschwerpunkt nicht befragt werden.

sen in Transferaufgaben anzuwenden, um ggf. Aussagen zu elaborierteren Verarbeitungsprozessen der dargebotenen Informationsbestandteile nachzuweisen zu können. Hierzu wurden die älteren Schüler\*innen gebeten, die Kurzgeschichte „Streuselschnecke“ von Julia Franck (2000) vor und nach der Rezeption des Erklärvideos schriftlich zusammenzufassen.

Der Auswahlprozess sowie die über das gewählte Erklärvideo initiierten Rezeptions- und Lernprozesse<sup>51</sup> wurden videografiert und über ein teilstrukturiertes Beobachtungsprotokoll dokumentiert. Zusätzlich wurden die verbalisierten Gedanken und Eindrücke der Proband\*innen im Rahmen von Laut-Denk-Protokollen gesammelt.

Eine Auswertung der erhobenen 23 Datensätze erfolgte entlang folgender Fragen:

- Können Erklärvideos reichhaltige Lernprozesse zum Aufbau konzeptionellen Wissens initiieren, d. h. kommt es nach der Rezeption des Erklärvideos zum Aufbau, zur Erweiterung oder zur Umstrukturierung von Wissensbeständen?
- Wie unterscheiden sich die fachlichen Lernprozesse und eingesetzten multimodalen Text- und Lernstrategien von Proband\*innen mit hohem Wissenszuwachs von solchen mit niedrigem Wissenszuwachs?
- Welche Informationen der Erklärvideos wurden wahrgenommen bzw. wo bestand also überhaupt eine Lernchance und wo wurden durch die Gestaltung des Erklärvideos Lernchancen behindert?

Die Rekonstruktion der beobachteten Lernprozesse bzw. Aktivitäten in den geplanten Fallstudien erfolgt demnach danach, wie die Lernenden die Erklärvideos zum Lernen nutzen und ob sie die dort präsentierten Gattungsmerkmale erinnern<sup>52</sup> (Faktenwissen), also in der Lage sind, Wissen in ähnlicher Form, in der es gelernt wurde, aus dem Gedächtnis abzurufen und wiederzugeben und ob sie die gattungstypologischen Merkmale interrelational auch zu einem Wissensnetzwerk zusammenführen können (Struktur- bzw. Konzeptwissen).

Dabei soll zusätzlich unterschieden werden, ob individuelle gattungsbezogene Wissensbestände quantitativ erweitert werden, ohne dass der Wissensbestand an sich in seiner bestehenden Form verändert wird, sodass neu gelernte Begriffe zwar im Gedächtnis gespeichert, aber nur unzureichend in bereits existierende Wissensstrukturen verankert werden (Wissenserweiterung) oder ob auch ein intensiverer und genauerer Abgleich mit dem thematischen Vorwissen erfolgt (Strukturverdichtung). Zudem sollen die erhobenen Lernerdaten auch danach analysiert werden, ob die Teilnehmer\*innen die präsentierten Inhalte nach dem Abgleich propositional gespeicherter gattungsbezogener Wissensbestandteile hinsichtlich ihrer Korrektheit ausdifferenzieren (Wissensoptimierung) bzw. sogar strukturell reorganisieren (Strukturmodifikation) (vgl. Gehl 2013: 80f).

<sup>51</sup> Gelingt den befragten Schüler\*innen eine Erweiterung, Ausdifferenzierung oder Modifikation ihres gattungsbezogenen Faktenwissens und/oder Strukturwissens, werden die Rezeptionsprozesse als Lernprozesse beschrieben.

<sup>52</sup> Aufgrund dessen, dass sich Behaltensleistungen der empirischen Rekonstruktion entziehen, soll dieser Speicherungsschritt von Wissensbeständen nicht weiter berücksichtigt werden. Jedoch soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die erinnerten Wissensbestände, nicht mit den tatsächlich gespeicherten – behaltenen – Information übereinstimmen, bzw. zu diesen mal mehr mal weniger stark differenzieren. In der Studie kann demnach nur während der Momentaufnahme des Interviews zur aktiven Verfügung stehendes Wissen rekonstruiert werden.

Die triangulierten Daten aus der videografierten Lernsituation, den halbstrukturierten Beobachtungsprotokollen sowie den Lautdenken-Protokollen liefert eine Reihe an interessanten Beobachtungen.

**Erstens** zeigt sich, dass die Schüler\*innen schulformübergreifend überwiegend sicher Suchmaschinen und Video-Datenbanken auswählen und mit grundlegenden Funktionen der Videorezeption sicher umgehen können. Wiederholt äußerten nahezu alle Schüler\*innen großes Interesse und Freude bei der Arbeit mit den Erklärvideos. Auch schwächere Lernende sowie Schüler\*innen mit zugewiesenem Förderbedarf zeigten sich über die gesamte Erhebungszeit (ca. 45-60 Minuten) hoch motiviert.

**Zweitens** zeigt sich, dass die Schüler\*innen vor der Videorezeption kaum über Fakten- und Strukturwissen zu den Gattungen Kurzgeschichte (13 SuS) und Märchen (10 SuS mit zugewiesenem Förderbedarf Geistige Entwicklung) verfügen. Nach der Videorezeption geben dann jedoch nahezu alle Schüler\*innen, unabhängig von der tatsächlichen Erweiterung ihrer Wissensbestände, an, dass sie alles im Video verstanden haben. Im Vergleich zu den Selbstaussagen der Proband\*innen zeigt die Auswertung der Daten jedoch, dass lediglich drei von 13 Schüler\*innen, die gebeten wurden, zu beschreiben, wie Kurzgeschichten charakterisiert sind, unabhängig von der zeitlichen Nähe zur behandelten Thematik im Deutschunterricht, eine umfassendere Gattungsbestimmung vornehmen können. Damit zeigt sich, wie auch schon in anderen Studien, nahezu flächendeckend das Phänomen der „Illusion of Understanding“<sup>53</sup> (Kulgemeyer/Wittwer 2021).

So belegen die Daten in der Schülergruppe, die zum thematischen Vorwissen zu Märchen befragt wurde, zwar umfangreiche, vor allem medienvisuelle Erfahrungen mit unterschiedlichen Märchen der Brüder Grimm sowie von Walt Disney, jedoch konnten die Teilnehmer\*innen anhand der Beispiele keine oder nur rudimentäre charakteristische Gattungsmerkmale dieser Textsorte vornehmen bzw. waren auch nicht in der Lage, einem/-r fiktiven Schüler\*in zu erklären, worauf sie beim Schreiben eines Märchens achten sollten. Regelschüler\*innen, die zum thematischen Vorwissen zu Kurzgeschichten befragt wurden und bereits über gattungsbezogenes Vorwissen verfügten, konnten hingegen stärker von den angebotenen Medienformaten profitieren. Dieser Effekt nahm jedoch ab, wenn die Schüler\*innen multimodale Text- und Lernstrategien nicht flexibel und reflektiert einsetzen konnten (vgl. Dube 2021). Umgekehrt zeigte sich diese Beobachtung nicht. D.h. Schüler\*innen mit geringem thematischem Vorwissen konnten bei reflektiertem Strategieeinsatz dennoch vom Lernen mit dem Erklärvideo profitieren.<sup>54</sup> Schüler\*innen mit gattungsspezifischen Vorwissensbeständen, die zur Rezeption auch auf multimodale Text- und Lernstrategien zurückgriffen, erweiterten nicht nur ihre Wissensbestände, sondern verdichteten und modifizierten diese auch.<sup>55</sup>

<sup>53</sup> Damit beschreiben Kulgemeyer/ Wittwer, den Irrglauben vieler Schüler\*innen ein Thema verstanden zu haben (ebd.: 2).

<sup>54</sup> Sterzing et al. (2022) konnten zuletzt hingegen zeigen, dass Studierende mit geringem Vorwissen stärker vom Lernen mit einem Erklärvideo profitierten. Es ist zu vermuten, dass der Unterschied zu den Ergebnissen zur vorliegenden Studie darauf zurückzuführen ist, dass die hier befragten Studierenden den Einsatz multimodaler Text- und Lesestrategien deutlich besser beherrschen und Defizite im thematischen Vorwissen damit noch stärker ausgeglichen werden können.

<sup>55</sup> Strukturmodifikationen der Wissensbestände konnten aus den Lernerdaten jedoch bisher nicht rekonstruiert werden. Dies kann einerseits auf die geringe Zahl an Teilnehmer\*innen oder aber auch auf das Lernmittel zurückgeführt werden.

**Drittens** zeigen oder äußern schwächere Schüler\*innen – analog zu Ergebnissen im Umgang mit Hypertexten (vgl. hierzu die Ausführungen von Philipp/ Schilcher 2012) – wiederholt Anzeichen einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses durch die Komplexität der Multimodalität des Textangebotes. Damit bestätigen die Ergebnisse die Bedenken, wonach multimodale Darstellungsstrategien Verstehensprozesse bei schwach lesenden Kindern und Jugendlichen auch behindern können, wenn Inhalte nicht gut orchestriert wurden.

**Viertens** legen die Beobachtungs- und Interviewdaten nahe, dass Schüler\*innen in jenen Überforderungssituationen unterschiedlich agieren. Während die literal-skriptografisch präsentierten Textinformationen bei Regelschüler\*innen als Verstehensinseln genutzt werden, weil akustisch vermittelte Informationen nicht mehr wahrgenommen werden (können), fokussieren Schüler\*innen mit dem zugewiesenen Förderbedarf Geistige Entwicklung vor allem Informationen, die ihnen piktoral-visuell angeboten werden. Die Verengung auf ein Zeichensystem entpuppt sich jedoch nur auf den ersten Blick als eine erfolgreiche Entlastungsstrategie, da alle Zeichensysteme miteinander agieren und demnach nur durch das Entschlüsseln des Zusammenspiels der Aufbau eines kohärenten mentalen Modells gelingt. Inkonsistenzen im mentalen Modell bleiben jedoch häufig unentdeckt, weil Erfahrungen und/oder kognitive Ressourcen fehlen, um metakognitive und selbstregulierende Lernstrategien einzusetzen. Hierzu gehört auch, dass diese Schüler\*innen medientechnische Affordanzen der Erklärvideos z. B. zur Regulierung des individuellen Rezeptionstempos über Pausen-Tasten und Regler zur Abspielgeschwindigkeit sowie mediendidaktische Affordanzen, wie direkte Handlungsaufforderungen an die Rezipierenden, ebenfalls nicht nutzen.

**Fünftens** belegen die Beobachtungen zum Medienrezeptionsverhalten, dass jene Schüler\*innen, denen der Aufbau eines mentalen Modells zum Inhalt des Erklärvideos gelingt, nicht nur in der Lage sind, Informationen aus unterschiedlichen Zeichensystemen zu integrieren, sondern auch auf eine Reihe an multimodalen Lernstrategien vor allem aus dem Bereich der metakognitiven Lernstrategien zum Überprüfen, Planen und Regulieren des Lernprozesses zurückgreifen (vgl. Dube 2021).

**Sechstens** zeigen die qualitativen Daten zielgruppenübergreifend, dass die Lernenden ihren eigenen Auswahlprozess nur unzureichend bis gar nicht reflektieren. Diese Beobachtung deckt sich mit den jüngsten Ergebnissen der Corona-D-Studie von Rödel et al. (2022), in der jüngst ca. 950 Lehrpersonen angaben, dass sie bei ihren Schüler\*innen zwar einen Anstieg digital-technischer Kompetenzen beobachten konnten, ohne dass dieser jedoch mit einer Zunahme an Reflexionsfähigkeit im Umgang mit digitalen Medien einherginge (vgl. ebd.: 343). Folglich wählen die Regelschüler\*innen Videos überwiegend aufgrund ihrer Position im Ranking oder der erfolgten Views. Förderschüler\*innen richten ihre Wahl entlang persönlicher Vorlieben z. B. zu den dargestellten Figuren aus. Eine allseits geforderte kritische Reflexion der Algorithmizität des Informationsangebots und damit eine grundlegende Quellenskepsis (vgl. Spiewak 2018) erfolgt nur bei zwei von 23 Schüler\*innen.

### **Rezeptionsanforderung und Beschaffenheit von Erklärvideos – Hohe Anforderungen und schlechte Qualität**

Die Herausforderungen, die mit der Rezeption von Erklärvideos verbunden sind, wurden bereits eingangs ausgeführt. Daher fokussiert ein weiterer Mikrozyklus die Qualität der öffentlich zugänglichen Erklärvideos zur Vermittlung von Gattungswissen.

Die Ergebnisse der kriteriengeleiteten Analyse von inzwischen mehr als 50 Erklärvideos zu Balladen, Kurzgeschichten und Märchen sowie zu anderen Lerngegenständen des Deutschunterrichts (vgl. u. a. Normann 2020; Hackl 2021; Glaab/ Maiwald 2021; Beißwenger 2021; Dube/ Boerdgen 2022) sind dabei mehr als ernüchternd. Wenngleich die Videos zwar überwiegend fachlich richtig informieren, sind die fachdidaktischen Konzepte der Wissensvermittlung meist nur unzureichend (vgl. Dube/ Boerdgen 2022). Tatsächlich präsentieren viele Erklärvideos parallel zu *analogen* nun *digitalisierte* Merkmalskataloge, meist ohne Bezug zu expliziten Textbeispielen. Damit bieten die analysierten Erklärvideos nicht selten Frontalunterricht, der sich überwiegend an der Vermittlung von Faktenwissen ausrichtet, sondern verschenken durch die Nachbildung der „klassischen Fernsehlogik“ (vgl. León/ Bourk 2018: 112; nach Bucher et al. 2022: 24) auch viel Potenzial der mediendidaktischen Aufbereitung der Inhalte hinsichtlich der Vermittlung von Strukturwissen. Von einer kognitiven Aktivierung ist man demnach in vielen Videos weit entfernt. Mit Blick auf den Einsatz der Erklärvideos im inklusiven Deutschunterricht wird ebenfalls deutlich, dass zentrale Qualitätskriterien für Unterrichtsmedien für inklusive Lerngruppen z. B. in Bezug auf Sprache und Verständlichkeit, klare Strukturierung und Animationen (vgl. Bosse 2018) zu oft nur unzureichend umgesetzt werden. So sind die Audiotexte oft unangemessen schnell gesprochen oder Bild- und Textinformationen divergieren stark. Darüber hinaus wird jedoch auch eine Vielzahl inhaltlicher Barrieren deutlich, die vor allem auf der Ebene der Verständlichkeit aus der Verwendung komplizierter Strukturen und einer hohen Dichte fachsprachlicher Ausdrücke resultieren.

Für den folgenden Meso-Zyklus ist es daher unabdingbar geworden, eigene Erklärvideos zu erstellen, deren multimodale Orchestrierung unbedingt entlang der beobachteten Rezeptionsprozesse der dokumentierten Mikrozyklen kritisch geprüft werden muss.

## 8 | Konsequenzen der Micro-Zyklen für den ersten Meso-Zyklus

Die Datenerhebung auf Ebene der Lerner\*innen und des Gegenstandes haben eindrücklich drei neuralgische Faktoren offengelegt, die für die geplante Gestaltung einer Lernumgebung zu Erklärvideos zur Vermittlung gattungstypologischen Wissens berücksichtigt werden müssen. Hierzu zählen einerseits die ungebrochen hohe Lernmotivation im Umgang mit Erklärvideos und andererseits die bisher kaum ausgebildeten multimodalen Text- und Lernstrategien, die für den Lernerfolg jedoch unabdingbar sind sowie die unzureichende fachdidaktische Qualität öffentlich zugänglicher Erklärvideos hinsichtlich der Vermittlung von gattungsbezogenen Fakten- und Strukturwissen.

Um Erklärvideos in der Tradition des *technology-enhanced teaching* als Bestandteil eines komplexen digitalen und analogen Lehr-Lernarrangements (Lernumgebung) im Meso-Zyklus zu etablieren, welches durch eine Gesamtheit digitaler und analoger Angebote im Unterricht gekennzeichnet ist, sind aus den Mikrozyklen erste Design-Prinzipien abzuleiten. Hierzu zählen erstens die *Gestaltung interaktiver Erklärvideos*, die verstärkt auf multiple, interaktive Aufgabenformate während der Rezeption des Erklärvideos setzen, um Schüler\*innen wiederholt zur aktiven Rezeption des Videos anzuhalten bzw. (fehlende) Veränderungen von Wissensbeständen für die Schüler\*innen deutlicher sichtbar zu machen, indem z. B. während der Videorezeption Lückentexte ausgefüllt und Multiple-Choice Fragen beantwortet werden müssen. Durch die interaktive Aufbereitung der Erklärvideos soll auch deutlich gemacht werden, dass Erklärvideos weit mehr sind als die Umsetzung eines Vortrags in ein anderes Medium, wie von Sperl definiert

(ebd. 2016: 102), und auch mehr sind als das von Wolf beschriebene „adressatengerechte Bildungsfernsehen“ (ebd. 2015: 30). Um die im multimodalen Text vermittelten Informationen nachhaltig zu erfassen, muss zweitens in einem Einführungsteil zunächst auch *lernstrategisches Wissen im Umgang mit Erklärvideos* thematisiert werden. Drittens sollte in der fachdidaktischen Aufbereitung der Videos stärker auf die *Vermittlung von Fakten- und Strukturwissen zur Gattungstypologie* geachtet werden. Hierbei ist viertens verstärkt auf eine *kohärente und parallele Gestaltung der Informationen auf literal-skriptografischer, piktoral-visueller und auditiver Ebene* zu achten, um die Zugangsbarrieren zu den bereitgestellten Informationen so gering wie möglich zu halten.

Neben ersten Erkenntnissen zu Rezeptions- und Lernprozessen im Umgang mit Erklärvideos zur Vermittlung gattungstypologischen Wissens, die als vorläufige Design-Prinzipien die Gestaltung der Lernumgebung im ersten Meso-Zyklus bestimmen, liefern die Erkenntnisse aus den vier Mikro-Zyklen auch wichtige Hinweise zum Erhebungsdesign. So müssen für den Meso-Zyklus einerseits Erhebungsmethoden entwickelt werden, welche stärker darauf ausgerichtet sind, sowohl zeitökonomisch als auch differenzierte strukturelle Wissensbestände zu erfassen. Hierzu sollen in Ergänzung zu den Recall-Fragen (in Anlehnung an Bucher et al. 2022; Schneider 2022) so genannte Concept-Maps angelegt werden, deren Erstellungsprozess durch Lautes Denken begleitet wird: „Für die Erstellung der Concept Maps stehen zwei Elemente zur Verfügung: Begriffe und Relationen, die von den Probanden so angeordnet werden sollen, dass jeweils ein Paar aus zwei Begriffen und einer Relation entsteht, sogenannte Propositionen. Alle Propositionen sollten im Idealfall untereinander in einem Netzwerk verbunden sein“ (Bucher et al. 2022: 78). Da durch die Gestaltung der Propositionen, zwischen denen auch Querverbindungen ausgebildet werden können, innere Wissensrepräsentationen externalisiert werden, soll sowohl der Erstellungsprozess als auch die Vorstellung des Lernartefaktes im Einzel- und/oder Tandemsetting kommentiert und zur Auswertung videografisch aufgezeichnet werden.

Durch die Mischung aus Recognition- und Recall-Test im Kontext der Erstellung der Concept-Map müssen die Proband\*innen Begriffe & Formulierungen wiedererkennen und auswählen, die im Erklärvideo präsentiert wurden (Recognition), um sowohl diese als auch eigene Begriffe und Textbeispiele selbstständig in einer Map zu vernetzen (ebd.). Erst im Anschluss sollen sie gebeten werden, die Kurzgeschichte erneut zu lesen und ihr erstes Textverständnis ggf. zu bestätigen, zu korrigieren oder zu erweitern.<sup>56</sup>

<sup>56</sup> In der Studie von Bucher et al. 2022 wurden gute Erfahrungen mit teilstrukturierten Concept-Maps gesammelt. Folglich sollen auch im Projekt richtige und falsche Propositionen sowie mögliche Relationen (z. B. wirkt, erzeugt, verursacht, etc.) und Textstellen vorgegeben werden.

### Designentwurf für den 1. Mesozyklus

TN liest ausgewählte Kurzgeschichte. Textstellen, die irritieren, sollen von TN markiert werden.

I. bittet den TN zunächst darum, begründet anzugeben, ob ihm die Erzählung gefallen hat und anschließend darum, zu beschreiben, worum es in der Erzählung geht. Der TN soll möglichst in einem Satz das Thema des Textes formulieren.

I. bittet TN darum, Verständnisfragen zum Text mündlich zu kommentieren und Vorwissen zu Kurzgeschichten offen zu legen.

TN schaut interaktives Erklärvideo (inkl. Re-Call-Fragen).

I. fordert TN auf, eine teilstrukturierte Concept-Map zum Videoinhalt zu erstellen.

TN liest die Kurzgeschichte erneut.  
Arbeitsauftrag: „Berücksichtige beim erneuten Lesen die Inhalte des Erklärvideos zur Gattung Kurzgeschichte.“

I. gibt dem TN die Möglichkeit, noch offene Verständnisfragen zu klären und Aussagen zum Inhalt der Erzählung begründet zu bestätigen, zu revidieren oder zu ergänzen.

**Phasenmodell:** Wechselspiel aus Phasen des entdeckendes und darbietenden Lernens

**Entdeckung/Problemstellung**

**Vortragen / Vormachen / Vorzeigen**

**eigenständige Zusammenfassung**

**Anwendung des Erlernten**

**Reflexion des Leseverstehens- und Lernprozesses**

Abb. 5: Designentwurf zum 1. Meso-Zyklus

Wie am ersten Designentwurf, dessen Umsetzung zunächst noch im Labor stattfindet, um zu verhindern, dass fachliche Lernprozesse durch soziale Kontexte behindert werden, deutlich wird, werden überwiegend kognitive Lernprozesse initiiert. Eine Einstimmung auf die Textrezeption bzw. auf das „Nahebringen“ des Textes, wie u. a. von Fritzsche (1996: 215) gefordert, findet aus ökonomischen Gründen zunächst nicht statt. Diese künstliche Verkürzung des Lernsettings soll jedoch auf das Laborsetting begrenzt bleiben, das noch kein reales Abbild des Unterrichts inszenieren muss.

## 9 | Zusammenfassung und Ausblick: DBR als Forschungsstrategie – Potenziale eines deutschdidaktischen Forschungsrahmens

Mit der wachsenden Verbreitung von Lernvideos und gestiegenen Nutzerzahlen seit den Schulschließungen im Frühjahr 2020 sind diese immer wieder Gegenstand von Forschungsarbeiten. Während viele dieser Arbeiten aus einer theoretisierenden, akademisch-reflektierenden Perspektive auf das ausgewählte Lernmittel blicken, fehlt es bisher vor allem an Untersuchungen, die sich mit den durch sie initiierten fachlichen Lernprozessen beschäftigen. Im vorgestellten Projekt soll nun untersucht werden, wie eine Lernumgebung mit Erklärvideos aufgebaut sein muss, um Schüler\*innen nicht nur Wissen um zentrale Analysekatoren zu vermitteln, sondern sie nach Leubner & Saupe (2009) auch dazu anzuleiten, mit Hilfe dieser, vorausgesetzt sie folgen keinem konventionalisierten Muster, zentralen Strukturen einer Erzählung genauer zu bestimmen bzw. untersuchen (vgl. ebd.: 24).

Die ersten Ergebnisse aus den Mikrozyklen des Projektes „Erklärvideos im inklusiven Deutschunterricht“ zeigen, dass einerseits nicht nur die multimodale Gestaltung, sondern auch die fachliche und fachdidaktische Aufbereitung der Inhalte einer kritischen Reflexion bedürfen, andererseits aber auch auf Lernprozessebene eine Reihe an Herausforderungen abgebaut werden müssen, damit diese zum „Schlüsselbaustein für das Lernen und Lehren in einer von Heterogenität und Diversität geprägten Schule“ (Dorgerloh/ Wolf 2020: 9) werden können. Um die

Herausforderungen auf Gegenstands- und Lernprozessebene anzugehen, braucht es einer empirischen Begleitung von Lernsituationen, jedoch nicht nur unter Laborbedingungen, sondern auch in der täglichen Unterrichtspraxis. Dementsprechend folgt die vorgestellte Studie dem Ansatz von Ann Brown, die mit ihrem Vorgehen, Lernphänomene in realen Situationen zu untersuchen und damit das Design in den wissenschaftlichen Prozess aufzunehmen, in den 90er Jahren eine bislang wenig beachtete Lücke in der Lehr-Lernforschung füllte. Damit legte sie den Grundstein für die Forschungsmethodologie des Design Research (vgl. Dannecker/ Dube im vorliegenden Band).

Dass die Triangulation verschiedener, überwiegend qualitativer Datensätze entlang des Designs reichhaltige Erkenntnisse auf verschiedenen Ebenen liefern kann, zeigen die vorgestellten Studienergebnisse. Zudem verdeutlichen sie einmal mehr, dass der „digital gap im Deutschunterricht“ (Frederking/ Krommer 2022: 89), also der mangelnde Transfer von Ideen zum Umgang mit digitalen Medien aus der Theorie in die Praxis und umgekehrt, nicht nur in den lange Zeit fehlenden administrativen Vorgaben zur Digitalisierung im Fachunterricht, dem „dramatische(n) Ausstattungsdefizit der Schulen“ (vgl. Frederking/ Romeike 2022: 9) oder dem mangelnden Willen zur Weiterbildung der Lehrpersonen begründet ist (vgl. Frederking/ Krommer 2022: 109)<sup>57</sup>, sondern auch in der Komplexität des Bildungsproblems selbst begründet liegt, wenn fachliche, überfachliche und sozial-emotionale Kompetenzen digital gefördert werden sollen.

Mit Blick auf den Transformationsprozess im Bildungsbereich im Allgemeinen und im Bereich fachlicher Bildung im Besonderen, der sich bereits durch den Leitmedienwechsel ankündigt, wird diese Komplexität in den nächsten Jahren weiter zunehmen, obwohl viele IT-technischen, juristischen und ausstattungsbezogenen Begleitfragen noch ungeklärt sind (vgl. Gailberger 2022: 348). In der Bewältigung dieser komplexen Herausforderung dürfen die Lehrpersonen daher nicht allein gelassen werden. Insbesondere mit Blick auf die digitale Transformation im Bildungsbereich ist es wichtig, dass Schulen, Universitäten, aber auch Verlage und Forschung noch stärker digitale Angebote bereitstellen, die anstelle von „addictive designs“, das im Interesse der Werbepartner dazu beiträgt, dass Nutzer\*innen möglichst lange auf einer Website verweilen, durch fach- und mediendidaktische Qualität überzeugen. Allerdings können jene digitalen Angebote nur überzeugen, solange auch auf theoretischer Ebene sowie auf Ebene der empirischen Grundlagen- und Anwendungsforschung die aktuell existierenden „erheblichen Forschungslücken“ (Frederking/ Krommer 2022: 110), insbesondere in Bezug auf die Heterogenität der Lerngruppen (vgl. Casale 2020 et al.; Wichmann 2021), geschlossen werden.

Folglich ist die Fachdidaktik Deutsch in den nächsten Jahren auf ganz unterschiedlichen Ebenen gefordert, mit eigenen Projekten, wie dem Vorgestellten, Antworten zur Klärung beizutragen. Formate der empirischen Anwendungsforschung wie Design-Research, die neben der Generierung von unterrichtspraktischen Ergebnissen auch stets Beiträge auf Theorieebene einfordern, sind daher im besonderen Maße gefragt (vgl. Frederking/ Krommer 2022: 105).

---

<sup>57</sup> Mit den Ergebnissen aus der Online-Befragung „Digitales Distanzlernen im Deutschunterricht“ (DiDiD) (vgl. Frederking, Brüggemann, Gölit, Susteck/ Vassel 2021) wurde der Mythos der fehlenden Fortbildungsbereitschaft der Lehrpersonen hoffentlich endgültig begraben.

## Literaturverzeichnis

- Ackeren, I. van, Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J., Mayrberger, K., Scheika, H., Scheiter, K., & Schiefner-Rohs, M. (2019). *Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. Die deutsche Schule (DDS)*, 111(1), 103–119.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T. Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U. Valtin, R., & Ring, K. (2005). *Expertise - Förderung von Lesekompetenz*. <https://doi.org/10.25656/01:25990>
- Beißwenger, M. (2021). Digitalisierung der sprachlichen Bildung? – Neue Kommunikations- und Lernformen. In U. Bredel, & H. Feilke (Eds.), *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden*. (pp. 271-301). Erich Schmidt.
- Boban, I., & Hinz, A. (2008). „The inclusive classroom“ – Didaktik im Spannungsfeld von Lernprozesssteuerung und Freiheitsberaubung. In K. Ziemer (Ed.), *Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle*. (pp. 71–98). Athena.
- Bock, B., & Dresing, P. (2021). *Multimodale Lesestrategien. Eine empirische Rekonstruktion auf Basis von Lautdenken-Protokollen und Eye-Tracking-Daten*. (pp.1-22). <https://doi.org/10.25656/01:25990>
- Bosse, I. (2018). Qualitätskriterien für audiovisuelle und digitale Medien für den inklusiven Unterricht – eine Evaluationsstudie des digitalen Angebots Planet Schule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6, 256-270.
- Bruckmann, T., Meier, M., & Mahler, D. (2022). Erklärvideos im Biologieunterricht, vom informellen zum formalen Lernwerkzeug?! *Zeitschrift für Didaktik Der Biologie (ZDB)*, 26, 97-107. <https://doi.org/10.11576/zdb-5417>
- Bucher, H.-J., Boy, B., & Christ, K. (2022). *Audiovisuelle Wissenschaftskommunikation auf YouTube. Eine Rezeptionsstudie zur Vermittlungsleistung von Wissenschaftsvideos*. Springer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung., Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T. Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U. Valtin, R., & Ring, K. (2005). *Expertise – Förderung von Lesekompetenz*. <https://doi.org/10.25656/01:25990>
- Casale, G., Bornert-Ringleb, M., & Hillenbrand, C. (2020). Fordern auf Distanz? Sonderpädagogische Unterstützung im Lernen und in der emotional-sozialen Entwicklung während der Schulschließungen 2020 gemäß der Bundesländer. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(5), 254-267.
- Cwielong, I. A., & Kommer, S. (2020). „Wozu noch Schule, wenn es YouTube gibt?“ In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König, & D. Schmeinck (Eds.), *Bildung, Schule, Digitalisierung*. (pp. 38-44). Waxmann.
- Deutsche UNESCO-Kommission. (2021). *Für eine chancengerechte Gestaltung der digitalen Transformation in der Bildung. Resolution der 81. Mitgliederversammlung*. [http://www.internationaler-bund.de/fileadmin/user\\_upload/storage\\_ib\\_redaktion/resolution\\_unesco\\_digitalisierung-bildung.pdf](http://www.internationaler-bund.de/fileadmin/user_upload/storage_ib_redaktion/resolution_unesco_digitalisierung-bildung.pdf)

- Deutsches Schulbarometer (2021). *Zweite Folgebefragung. Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern an allgemeinbildenden Schulen im Auftrag der Robert Bosch Stiftung in Kooperation mit der ZEIT*. [http://docs.dpaq.de/18110-deutsches\\_schulbarometer\\_corona\\_spezial\\_september\\_2021-1.pdf](http://docs.dpaq.de/18110-deutsches_schulbarometer_corona_spezial_september_2021-1.pdf)
- Dorgerloh, S., & Wolf, K. D. (2020). *Lehren und Lernen mit Tutorials und Erklärvideos*. Beltz.
- Dube, J. (2019). Fachdidaktische Entwicklungsforschung zwischen Handlungs- und Praxisforschung. In J. Boelmann (Ed.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. (pp. 49-65). Schneider.
- Dube, J. (2021). Literaturunterricht über YouTube. Erklärvideos in heterogenen Lerngruppen. *MiDu- Medien im Deutschunterricht*, 3(1), 1-23. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2021.1.7>
- Dube, J., & Boerdgen, J. (2022). Die Spreu vom Weizen trennen: Erklärvideos für den Literaturunterricht mit einem Qualitätsraster auswählen. *SLLD-U*. <https://doi.org/10.46586/SLLD.236>
- Dube, J., & Hußmann, S. (2019). Fachdidaktische Entwicklungsforschung (Design Research). Theorie- und empiriegeleitete Gestaltung von Unterrichtspraxis. In K. Sommer, C. Mattieson, & C. Priebe (Eds.), *Früher Bildungsdialog - Wissenschaftskommunikation zwischen Bildungsforschung und Schule*. (pp. 18-37). Klinkhardt.
- Dube, J., & Prediger, S. (2017). Design-Research – Ein Forschungszugang für praxisnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*, 1. [https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017\\_1\\_Dube\\_Prediger.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017_1_Dube_Prediger.pdf)
- Ebner, M., & Schön, S. (2017). Lern- und Lehrvideos: Gestaltung, Produktion, Einsatz. In P. Arnold, L. Kilian, A. Thilloßen, & G. M. Zimmer (Eds.), *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. (pp. 1-14). UTB.
- Eggert, Hartmut (2002). Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In N. Groeben, & B. Hurrelmann (Eds.), *Lesekompetenz*. (pp. 186-195). Juventa.
- Essen, F. van (2019). Medienpädagogische Kompetenzen – Digital Disability Divide und Bildungsfachkräfte mit Behinderung. *Medien + Erziehung*, 63(5), 47–54.
- Fachgruppe Inklusive Medienbildung der GMK (n.D.). Medienbildung für alle: Medienbildung inklusiv gestalten! Positionspapier der Fachgruppe Inklusive Medienbildung der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e. V. (GMK): [https://pub.uni-bielefeld.de/download/2931276/2931278/positionspapier\\_medienbildung\\_fuer\\_alle\\_20092018.pdf](https://pub.uni-bielefeld.de/download/2931276/2931278/positionspapier_medienbildung_fuer_alle_20092018.pdf)
- FORSA (2020). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial Corona-Krise*. Retrieved September 8, 2020, from <https://deutschschulportal.de/unterricht/das-deutsche-schulbarometer-spezial-corona-krise/>
- Franck, J. (2000). Streuselschnecke. In Dies. (Ed.), *Bauchlandung. Geschichten zum Anfassen*. (pp. 62-64). Fischer.

- Frederking, V., Brüggemann, J., Gölitz, D., Susteck, S., & Vasel, B. (2021). *Digitales Distanzlernen im Deutschunterricht im Zeichen der Corona Pandemie. Ein detaillierter Blick auf die Befunde*. <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2021/01/erste-befunde-aus-didid.pdf>
- Frederking, V., & Krommer, A. (2022). Sprachliche, literarische und mediale Bildung in der digitalen Welt. In V. Frederking, & R. Romeike (Eds.), *Fachliche Bildung in der digitalen Welt*. (pp. 82–121). Waxmann.
- Frederking, V., & Romeike, R. (2022). Fachliche Bildung im Zeichen von Digitalisierung KI und Big Data. In Dies (Eds.), *Fachliche Bildung in der digitalen Welt*. (pp. 7–20). Waxmann.
- Freudenberg, R. (2012a). *Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94137-0>
- Freudenberg, R. (2012b). Wer mehr weiß, ist klar im Vorteil? Der Einfluss domänenspezifischen Vorwissens auf das erschließen literarischer Texte. In I. Pieper, & D. Wieser (Eds.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen*. (pp. 259-275). Peter Lang.
- Freudenberg, R. (2016). Das Literarische literarischer Texte. In T. Möbius, & M. Steinmetz (Eds.), *Wissen und literarisches Lernen Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. (pp. 29-43). Peter Lang.
- Fricke, E. (2012). *Grammatik multimodal*. De Gruyter.
- Frickel, D. (2012). Was Gattungsadaptionen Kleiner Prosa erzählen – Gattungsmuster als Ausgangspunkt literarischen Verstehens oder Warum die Vermittlung von Gattungswissen Sinn macht. Dargestellt an einer exemplarischen Unterrichtssequenz. In D. A. Frickel, C. Kammler, & G. Rupp (Eds.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Kompetenzen und Probleme*. (pp 41–66). Fillibach.
- Fritzche, J. (1996). *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts, Band 3: Umgang mit Literatur*. Klett.
- Gailberger, S. (2022). Erklärvideos als Wege zum Text? Ein handhabbares System zur Auswahl von Erklärvideos für den Deutschunterricht an drei Beispielen. *Lesen – Wege zum Text*, 46(1), 66-75.
- Gehl, D. (2013). *Vom Betrachten zum Verstehen: Die Diagnose von Rezeptionsprozessen und Wissensveränderungen bei multimodalen Printclustern*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19823-1>
- Glaab, T., & Maiwald, K. (2021). *Erklärvideos und Deutschunterricht*. In E. Matthes, S. T. Siegel, & T. Heiland (Eds.), *Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft?* (pp. 93-107). Klinkhardt.
- Günther, W., & Lanzinger, H. (1997). Sinnvolles Lesen und Schreiben. Überlegungen zum Lese- und Schreibunterricht an der Schule für Geistigbehinderte. In S. Klöpfer (Ed.), *Sonderpädagogik praktisch*. (pp. 227-238). Diakonie-Verlag.
- Gyseler, D., & Aellig, S. (2021, November 21). *Digitale Medien an sich bringen noch keinen Mehrwert. Tagungsrückblick*. <https://www.hfh.ch/digitale-geraete-an-sich-bringen-noch-keinen-mehrwert?fbclid=IwAR2Boeb-6GuFZH5QiEe43dkd3ioMJqmSu8EOA2DLUXiH-v1Yeidgnnazoc>
- Hackl, S. (2021). »How to Deutsch«. Zur Problematik von YouTube-Erklärvideos für das Unterrichtsfach Deutsch. In S. Krammer, M. Leichtfried, & M. Pissarek (Eds.), *Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung*. (pp. 116–129). Studien Verlag.

- Hertnagel, H.-J. (2012). Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkommunikation. Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption. In H.-J. Bucher, & P. Schumacher (Eds.), *Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung*. (pp. 51-82). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93166-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93166-1_2)
- Horstmann, R. (1991). *Medieneinflüsse auf politisches Wissen. Zur Tragfähigkeit der Wissenskluft-Hypothese*. Deutscher Universitätsverlag.
- Kasper, K., Hofhues, S., Schmeinck, D., Becker-Mrotzek, M., & König, J. (2020). *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992462>
- Kämper-van den B., & Pieper, I. (2008). Literarisches Lesen. *Didaktik Deutsch*, 13(25), 46–65.
- KMK-Papier Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. (2016). *Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Themen/Digitale-Welt/Bildungsoffensive\\_fuer\\_die\\_digitale\\_Wissensgesellschaft.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Themen/Digitale-Welt/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf)
- KMK-Strategiepapier. (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt*. [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf)
- KMK-Papier. (2021). *Stellungnahme zur Weiterentwicklung der KMK-Strategie Bildung in der Digitalen Welt*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/2021\\_10\\_07-SWK\\_Weiterentwicklung\\_Digital-Strategie.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2021/2021_10_07-SWK_Weiterentwicklung_Digital-Strategie.pdf)
- Köster, J. (2003). *Kompetenzerwerb und Wissensnutzung im Literaturunterricht Wissen als Bestandteil literarischer Lesekompetenz*. [https://fachportal.lernnetz.de/files/Inhalte%20der%20Unterrichtsfaecher/Deutsch/Landesfachtag/LandesfachtagDeutschIQSH2008\\_Vortrag1.pdf](https://fachportal.lernnetz.de/files/Inhalte%20der%20Unterrichtsfaecher/Deutsch/Landesfachtag/LandesfachtagDeutschIQSH2008_Vortrag1.pdf)
- Köster, J. (2015). Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare Wege zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen. *Leseräume*, 2(2), 59-71.
- Kulgemeyer, C. (2021). Lernen mit Erklärvideos – kann das wirklich funktionieren? *IMST-Newsletter*, 18(52), 2–4.
- Kulgemeyer, C., & Wittwer, J. (2021). *When Learners Prefer the Wrong Explanation: Misconceptions in Physics Explainer Videos and the Illusion of Understanding*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/q36zf>
- Krommer, A., & Wampfler, P. (2021). Distanzlernen, didaktische Schieberegler und zeitgemäßes Lernen. In A. Krommer, P. Wampfler, & W. Klee (Eds.), *Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz und Distanzlernen*. (pp. 8-16). Beltz.
- Leubner, M., & Saupe, A. (2009). *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Schneider.
- Matthes, E., Siegel, S. T., & Heiland, T. (2021). *Lehrvideos - das Bildungsmedium der Zukunft? Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Klinkhardt.
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. In Ders. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. (pp. 43–71). Cambridge Univ. Press.
- McElvany, N., Schwabe, F., Bos, W., & Holtappels, H. G. (2018). *Digitalisierung in der schulischen Bildung: Chancen und Herausforderungen*. Waxmann.

- McKenny, S. & Reeves, T. C. (2012). Conducting educational Design Research. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. (pp. 131–140). Springer.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020). *JIM-Plus* [https://www.kindermedienland-bw.de/fileadmin/redaktion/kml/publikationen/JIMplus\\_2020\\_Corona.pdf](https://www.kindermedienland-bw.de/fileadmin/redaktion/kml/publikationen/JIMplus_2020_Corona.pdf)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2021). *JIM-Studie. Jugend-Information-Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-bis 19-Jähriger*. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie\\_2021\\_barrierefrei.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2022). *JIM-Studie. Jugend-Information-Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-bis 19-Jähriger*. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM\\_2022\\_Web\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf)
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalens (2022). *Impulspapier II. Zentrale Entwicklungsbereiche für das Lernen in der Digitalen Welt*. [https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/impulspapier\\_ii\\_zentrale\\_entwicklungsbereiche\\_220303.pdf](https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/impulspapier_ii_zentrale_entwicklungsbereiche_220303.pdf)
- Möbius, T., & Steinmetz, M. (2016). *Wissen und literarisches Lernen: Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. Peter Lang.
- Nayhauss, H.-C. von. (1977). *Theorie der Kurzgeschichte: für die Sekundarstufe*. Reclam.
- Nickel-Bacon, I. (2012). Parabel oder Kurzgeschichte? Prozeduralisiertes Gattungswissen, literarische Lesekompetenz und ästhetische Erfahrung am Beispiel von Kurzprosa-gattungen. In D. A. Frickel, C. Kammler, & G. Rupp (Eds.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. (pp. 85–104). Fillibach.
- Normann, J. (2020). Komma klar mit Youtube!: Chancen und Risiken von Lernvideos. *Praxis Deutsch*, 47(283), 22–27.
- Oser, F.K., & Baeriswyl, F. J. (2001). Choreographies of teaching: bridging instruction to learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (pp. 1031-1065). American Educational Research Association.
- Pertzel, E. (2021). Zur Produktion von Erklärvideos im Deutschunterricht–Oder: Der lange Weg vom KMK-Beschluss „Bildung in der digitalen Welt“ zur passenden Stunde im Klassenzimmer. In K. Staubach (Ed.), *Multimediale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht: Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Zugänge*. (pp. 327-349). Schneider.
- Philipp, M. (2015). *Lesestrategien: Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Beltz-Juventa.
- Philipp, M. (2018). *Lesekompetenz bei multiplen Texten: Grundlagen, Prozesse, Didaktik*. UTB.
- Pieper, I. (2012). *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen: Studien zu einer brisanten Relation*. Peter Lang.
- Philipp, M., & Schilcher, A. (2012). *Selbstreguliertes Lesen: Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Kallmeyer.
- Pirsch, N. (2023, unveröffentlicht). Der Interpretationstext aus schreibdidaktischer Perspektive. Vortrag beim Nachwuchskolloquium des DBR-Netzwerks am 20.01.2023.

- Rat für Kulturelle Bildung e.V. (2019). *Jugend; YouTube; Kulturelle Bildung. Horizont 2019*. [https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2019-06/Studie\\_Jugend%20Youtube%20Kulturelle%20Bildung%202019.pdf](https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf/2019-06/Studie_Jugend%20Youtube%20Kulturelle%20Bildung%202019.pdf)
- Richard, B., & Philippi, B. (2016). Tutorials, Let's play und Erklärfilme auf YouTube: Das Internet als neuartiger Bildungsraum. In A. Schippling, C. Grunert, & N. Pfaff (Eds.), *Kritische Bildungsforschung. Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder*. (pp. 180-190). Budrich.
- Richter, T., & W. Schnotz. (2018). Textverstehen. In S. Buch, D. Rost, & J. Sparfeldt (Eds.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. (pp. 826-837). Beltz.
- Rödel, M., Hüttemann, M., Lorenz, L., & Hirn, S. (2022). Auswirkungen der Pandemie auf das Schulfach Deutsch an weiterführenden Schulen. Erste Ergebnisse der Corona-D-Studie. <https://www.germanistik.uni-muenchen.de/personal/didaktik/professoren/michael-roedel/corona-d/corona-d-1.pdf>
- Rosebrock, C. (2020). Netzlektüre und Deep Reading: Entmischungen der Lesekultur. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*, 2, 1-16. [https://www.leseforum.ch/sy-sModules/obxLeseforum/Artikel/694/2020\\_2\\_de\\_rosebrock.pdf](https://www.leseforum.ch/sy-sModules/obxLeseforum/Artikel/694/2020_2_de_rosebrock.pdf)
- Rudolph, S. (2019). *Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit – Eine Studie zum sozialen Gebrauch des Internets*. Springer.
- Schaffner, E. (2010). *Effekte kognitiver und motivationaler Faktoren auf das Verstehen und Lernen von Texten*. Freie Universität Berlin. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:188-fu-dissthesis000000014724-9>
- Scheiter, K. (2021). Lernen und Lehren mit digitalen Medien: Eine Standortbestimmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 1309-1060. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01047-y>
- Schilcher, A., & Pissarek, M. (2015). *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Schneider.
- Schmitz, U. (2016). 14. Multimodale Texttypologie. In N. Klug & H. Stöckl (Ed.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext* (pp. 327-347). Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296099-015>
- Schneider, M. (2022). Betrachtung der Theoriebildung im Rahmen einer Design-Based-Research-Studie zur Förderung konzeptuellen Wissens von Musiktheorie. In U. Konrad, & A. Lehmann-Wermser (Eds.), *Musikunterricht durch Forschung verändern?* (pp. 139-150). Institut für musikpädagogische Forschung.
- Schnotz, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Beltz.
- Sperl, A. (2016). Qualitätskriterien von Lernvideos. In E.-M. Großkurth, & J. Handke (Eds.), *Inverted Classroom and Beyond. Lehren und Lernen im 21. Jahrhundert*. (pp. 101–118). Tecum.
- Spiewak, M. (2018, 28. Februar). Nachhilfe in Skepsis. *DIE ZEIT Online*. <https://www.zeit.de/2018/10/fake-news-schule-fakten-unterricht-unterscheidung>
- Spinner, K. H. (1990). *Moderne Kurzprosa in der Sekundarstufe I* (=Deutschunterricht konkret). Schroedel.

- Stark, T. (2016). Zur Verwendung von Kontextwissen beim Interpretieren. In T. Möbius, & M. Steinmetz (Eds.), *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. (pp. 87-95). Peter Lang.
- Stark, T. (2018). Zur Vorstellungsbildung bei der Rezeption von Kunzes Fünfzehn. In I. Nickel-Bacon (Ed.), *Ästhetische Erfahrung. Textseitige Potenziale-rezeptionsseitige Prozesse-didaktische Schlussfolgerungen*. (pp. 111-132). kopaed.
- Staubach, K. (2021). *Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht: theoretische, empirische und unterrichtspraktische Zugänge*. Schneider.
- Sterzing, F., Kulgemeyer, C., & Reinhold, P. (2022). Untersuchung zur Lernwirksamkeit von Erklärvideos. In S. Habig (Ed.), *GDCP Jahrestagung Unsicherheit als Element von naturwissenschaftsbezogenen Bildungsprozessen*. [https://www.gdcp-ev.de/wp-content/tb2022/TB2022\\_120\\_Sterzing.pdf](https://www.gdcp-ev.de/wp-content/tb2022/TB2022_120_Sterzing.pdf)
- Valentin, K. (2018). *Subjektorientierte Erforschung des Aneignungsverhaltens von Rezipierenden von Video-Tutorials*. *Journal for educational research online*, 10(1), 52-69 [https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15413/pdf/JERO\\_2018\\_1\\_Valentin\\_Subjektorientierte\\_Erforschung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15413/pdf/JERO_2018_1_Valentin_Subjektorientierte_Erforschung.pdf)
- Wehage, H. (2022). Was verstehen Studierende unter Erklärvideos? Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Lehramtsstudierenden. *MedienPädagogik*, 48, 94-107. <https://doi.org/10.21240/mpaed/48/2022.06.10.X>
- Wichmann, D. (2021). Sonderpädagogische Förderung in Distanz. In W. Klee, P. Wampfler, & A. Krommer (Eds.), *Hybrides Lernen*. Beltz Juventa.
- Wieser, D. (2016). Wissen und literarisches Lernen—zwischen Takt und Merkkästen. In T. Möbius, & M. Steinmetz (Eds.), *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. (pp. 43-59). Peter Lang.
- Willenberg, H. (1987). *Zur Psychologie des Literaturunterrichts: Schülerfähigkeiten - Unterrichtsmethoden – Beispiele*. Diesterweg
- Winkler, I. (2007). Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch*, 22, 71-88.
- Wolf, K. D. (2015). Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube.: Audiovisuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? *Medien + Erziehung*, 59(1), 30-36.
- Wolf, K. D., & Kulgemeyer, C. (2016). Lernen mit Videos? Erklärvideos im Physikunterricht. *Naturwissenschaften im Unterricht. Physik*, 27(152), 36-41.
- Zorn, I., Schluchter, J.-R., & Bosse, I. (2019). Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In I. Bosse, J.-R. Schluchter, & I. Zorn (Eds.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. (pp. 16-33). Beltz Juventa.

Wiebke Dannecker

## **Entwicklungsforschung als Ansatz für Innovation im Zusammenspiel von Theorie und Praxis im Rahmen des Forschungsprojekts ‚Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht (DigiLi)‘**

### **1 | Ausgangsproblem des Forschungsvorhabens**

Die Berücksichtigung der Heterogenität von Lerngruppen wird häufig als Herausforderung in Bezug auf die Gestaltung von Unterricht genannt (vgl. von Brand/ Brandl 2018: 17). Diese Herausforderung zeigt sich insbesondere darin, dass Lehrkräfte innerhalb eines auf Selektion hin konzipierten Schulsystems inklusiven Unterricht gestalten müssen und dabei nicht nur Teilhabe ermöglichen, sondern das Lernen so konzipieren sollen, dass die Beachtung unterschiedlicher Bedarfe in verschiedensten Lernarrangements möglich ist (vgl. Boban/ Hinz 2008: 72 f.). Angesichts dieser institutionellen Rahmung gilt es unterschiedliche Aspekte und Ebenen der Unterrichtsplanung und Gestaltung zu reflektieren, wenn es darum geht, die schulische und gesellschaftliche Inklusion als Zielperspektive anzustreben (vgl. Ziemer 2013: 47; 2018: 7) und dies in Bezug auf das jeweilige Unterrichtsfach beziehungsweise die exemplarischen Lerngegenstände zu konkretisieren (vgl. Musenberg/ Riegert 2015: 41). Die Komplexität, die sich durch diese Fragestellung ergibt, wird im DigiLi-Projekt aus interdisziplinärer Perspektive in den Blick genommen: Während aus der Sicht einer inklusiv orientierten Didaktik allgemeindidaktische Aspekte der Gestaltung inklusiver Lernsettings fokussiert werden, sollen aus literaturdidaktischer Sicht die Gestaltung und Erprobung des fachspezifischen Lernens mit digitalen Medien im inklusiven Setting in den Blick genommen werden, um davon ausgehend ein Konzept für Literaturunterricht in inklusiven Settings unter Berücksichtigung digitaler Medien zu entwickeln.

Hinsichtlich der Gestaltung eines fachspezifischen Lernarrangements zur Lektüre einer Ganzschrift im Jahrgang 7/8 müssen sich Förderpädagogik und Fachdidaktik zunächst auf ein Inklusionsverständnis einigen, das im Falle des hier vorgestellten Projekts im Sinne eines weiten Verständnisses des Begriffs als Ermöglichung von Lehr-Lernprozessen jenseits von Differenzkonstruktionen verstanden wird (vgl. Dannecker 2014: 212). Damit folgt das Projekt den Vertreter\*innen der New London Group, einer international zusammengesetzten Forscher\*innen-gruppe, die dafür plädiert, Lernumgebungen grundsätzlich nicht im Sinne einer Defizitorientierung zu gestalten. Vielmehr zielt der reflexive Ansatz auf Folgendes: „[...] moving beyond programs designed to rectify historical injustices of gender, or race, or class, we need a learning architecture that nurtures an open productive diversity, and a pedagogy of inclusion“ (Cope/

Kalantzis 2017: 313). Dementsprechend wird der Gestaltung von Unterricht ein umfassenderes Verständnis von Inklusion zugrunde gelegt, das sich der Herausforderung stellt, die komplexe Diversität der Klasse und damit die Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler\*innen im Sinne einer Potenzialorientierung zu berücksichtigen. In Abgrenzung zur häufig synonymen Begriffsverwendung von Inklusion, Heterogenität und Diversität in der öffentlichen Diskussion, meint der Begriff Diversitätsorientierung nicht nur die Wertschätzung der Vielfalt aller Menschen, sondern vielmehr eine kritische Reflexion gesellschaftlich konstruierter Differenzkategorien wie zum Beispiel Gender, Class, Race, Body. Dies umfasst den Blick nicht nur auf die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen und deren Berücksichtigung zu richten, sondern auch Lehrkräfte für Kategorisierungen in Bezug auf die Auswahl von Unterrichtsgegenständen und für eine diversitätssensible Unterrichtskommunikation zu sensibilisieren (vgl. Dannecker/Schindler 2021: 6).

Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik (MRD) versteht sich als eine allgemeine Didaktik und sieht sich der Reflexion der unterschiedlichen Ebenen und Akteur\*innen verpflichtet (Abb. 1). Mit ihren fünf Dimensionen bietet die MRD eine Reflexionsfolie und fungiert zugleich als Orientierungshilfe für konkrete didaktisch-methodische Planungen im inklusiven Setting (vgl. Ziemen 2018: 93).

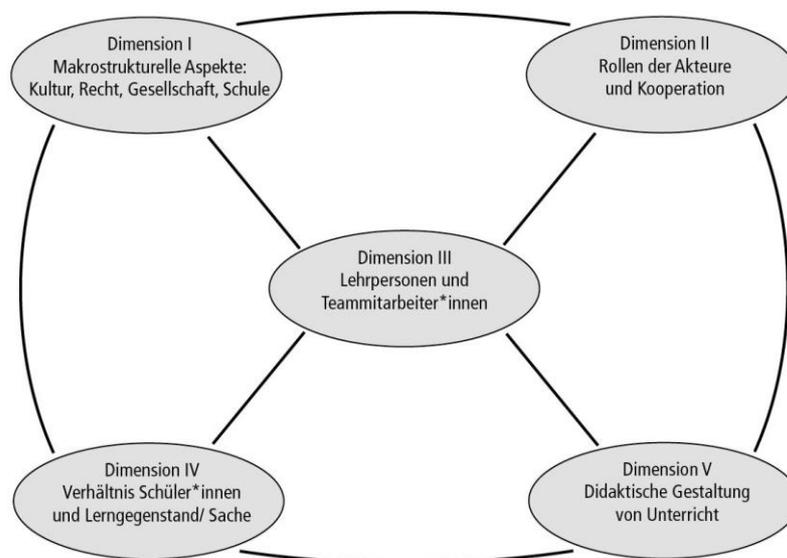


Abb. 1: Dimensionen der Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik, Graphik aus Ziemen (2018: 93ff.)

Es zeigt sich, dass sich hinsichtlich der Forschungsfrage des DigiLi-Projekts eine Überschneidung disziplinär verorteter Erkenntnisinteressen ergibt und deren konzeptionelle Zusammenführung ein wesentliches Ziel des Projekts darstellt. Insbesondere bezüglich der Dimensionen IV und V erweist sich eine Kooperation von Sonderpädagogik und Fachdidaktik als sinnvoll. Im Fokus des Projekts steht demzufolge die Entwicklung und iterative Erprobung eines binnendifferenzierenden Lernarrangements unter Einbezug digitaler Medien. Dazu erfolgt im Projekt zunächst die Strukturierung des Lernprozesses, der einerseits für viele Schüler\*innen – auch jenseits diagnostizierter Förderbedarfe – eine Orientierung bietet und andererseits individuelle, situativ-adaptiv flexible Lernwege eröffnet. Dies erfordert, die fachwissenschaftliche Perspektive in Bezug auf die Auseinandersetzung mit den Gegenständen sowie die diagnostische Perspektive der

Aneignung durch die Rezipierenden gleichermaßen im Blick zu behalten (vgl. Dannecker 2020: 10). Grundsätzlich soll dabei eine Balance zwischen der Individualisierung und dem gemeinsamen Lernen in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand erreicht werden. Damit folgt die theoretisch-konzeptionelle Grundlegung des DigiLi-Projekts dem Feuserschen Grundgedanken: „Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation“ (Feuser 2013: 286). Demzufolge zielt das Projekt auf die Entwicklung eines Lernarrangements, das individuelle und gemeinsame Zugänge und Lernwege ermöglicht. Die Umsetzung dieses Anspruchs kann gelingen, indem das Lernen ausgehend von der fachlichen Struktur der Lerngegenstände und dem Kompetenzerwerb der Lernenden gestaltet wird (vgl. Ziemer 2018: 124ff.; Dannecker 2020: 5f.).

Hinsichtlich der Gestaltung eines Literaturunterrichts, der auf die Teilhabe aller am literarästhetischen Lernen abzielt, erfordert dies seitens der Lehrkräfte eine begründete Auswahl von Gegenständen aus den Bereichen Literatur, Theater und (digitale) Medien im Hinblick auf ihre Eignung für die Vertiefung konkreter fachspezifischer (Teil-)Kompetenzen. Dies beruht auf der Annahme, dass Schüler\*innen über ein Bündel an Teilkompetenzen verfügen müssen, um einen Text zu verstehen, zu analysieren, zu interpretieren und über den Text reflektieren zu können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass jeder literarische Text unterschiedliche Anforderungen an die Lesenden stellt. Die folgende Kompetenzmatrix (Abb. 2) lässt sich demzufolge als exemplarische und heuristische Annäherung an einen komplexen Rezeptionsprozess hinsichtlich der Lektüre eines Prosatextes verstehen.

NIVEAU/ Lernprozess	BASAL	ERKENNEND	VERTIEFEND
Verstehen	Handlung in groben Zügen nachvollziehen können; Figuren benennen	Figuren und Handlung (-zusammenhänge) verstehen	Vertieftes Verständnis von Handlungszusammenhängen und Figurenkonstellation
Analysieren	Einfache ästhetische Gestaltungsaspekte (z. B. Figurenkonstellation, sprachliche Gestaltung, Raumsituation) benennen können	Handlungs-/Erzählstruktur erfassen, Figurenkonstellation, Raumsituation, sprachliche Gestaltung beschreiben können	Zusätzlich: Erzählweise im Hinblick auf ihre Funktion beschreiben können; ggf. Symbolverstehen
Interpretieren	Beziehung der Figuren deuten; persönliche Erlebnisse vergleichend heranziehen können	Zusätzlich: Thema benennen können (Abstraktion); Analyse-ergebnisse für eigene Deutung nutzen können	Zusätzlich: Wirkung beschreiben können
Reflektieren	Perspektive ausgewählter Figuren nachvollziehen können	Zusätzlich: Handlungen der Figuren auf eigene Lebenswelt beziehen können	Zusätzlich: dargestelltes Thema kontextualisieren können

Abb. 2: Kompetenzmatrix zum literarästhetischen Lernen in Bezug auf die Lektüre einer Ganzschrift, Grafik in Anlehnung an (Dannecker 2020: 78)

Pieper und Kämper-van-den-Bogaart (2008) betonen, dass das Wissen darüber, dass die formale Ebene eines Textes in einem wechselseitig funktionalen Verhältnis zu dessen inhaltlicher Ebene steht, für das Verstehen eines literarischen Textes von Bedeutung ist. Zudem müssen die Lesenden über die Fähigkeit verfügen, dieses Wissen auf den jeweiligen literarischen Text anwenden zu können. In einem solchen Verständnis von literarästhetischem Verstehen wäre sowohl die Anerkennung der individuellen Textaneignung der Rezipienten (i.e. emotionales Angesporensein beim Lesen, Irritation, Anregung von lebensweltlichem und fachlichem Wissen sowie Genusserleben oder Nicht-Verstehen) als auch die Berücksichtigung der formalen Textgestaltung (Handlung, Figuren, Erzählweise, Darstellung von Zeit und Raum, Bildlichkeit) aufgehoben.

Winkler hebt diesbezüglich folgenden Aspekt hervor, den Spinner als einen von elf Aspekten literarischen Lernens definiert hat: Das „Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung“ (Spinner 2006: 9) sei „ein Aspekt literarischen Lernens, der im doppelten Sinne eine übergeordnete Rolle spielt“ (Winkler 2015: 156). Mit der Betonung des Wechselspiels ist eine Verbindung hergestellt, zwischen der Orientierung an der individuellen Leser\*innenperspektive und damit dem Rezeptionsprozess sowie einer Orientierung an dem literarischen Text und seiner literaturwissenschaftlichen Analyse. Winkler macht deutlich, dass es dabei insbesondere darauf ankäme „Gewusstes und neu Wahrgenommenes in Beziehung zu setzen“ (ebd.: 161). Damit nimmt Winkler insbesondere Bezug auf neu zu erwerbendes Wissen hinsichtlich formaler Gestaltungsaspekte literarischer Texte, aber zugleich verweist diese Fähigkeit auch darauf, dass Lesende zuweilen mit Irritationen und einem Nicht-Verstehen des literarischen Textes umzugehen haben. Dies zeige sich in der Aufmerksamkeit für Details (Wortwahl, stilistische Mittel), der Bedeutung der Steuerung des Lesers/ der Leserin, der Irritation von Erwartungen, dem Aushalten von Ambiguitäten (motivational-emotionale Bereitschaft) sowie der Entwicklung von Empathie und der Beteiligung der Lesenden (vgl. Kämper-van den Bogaart/ Pieper 2008: 58-59).

Im Rekurs auf Hurrelmann soll der Literaturunterricht „entwicklungsspezifische motivationale und emotionale Bedingungen auf [der] Leserseite beachten und nicht zuletzt Kontexte für das Aushandeln von Bedeutungen in Anschlusskommunikationen mit anderen bereitstellen“ (Hurrelmann 2002: 13). Hurrelmann bezieht sich in ihrer Konzeptualisierung explizit auf Jürgen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns und bettet dementsprechend die Lesekompetenz in einen Sozialisationskontext ein, für den die Leitidee des gebildeten Subjekts bestimmend ist (vgl. ebd.: 16). Im Rekurs auf dieses Modell kultureller Teilhabe und im Hinblick auf die interdisziplinäre Verknüpfung theoretischer Ansätze wird die dialogisch-kommunikative Kooperation der Schüler\*innen am gemeinsamen Gegenstand im Sinne des Entwicklung induzierenden Lernens (vgl. Feuser 2013: 286) für das DigiLi-Projekt zum Ausgangspunkt der Entwicklungsarbeit bestimmt. Anschließend an bereits bestehende Forschungsergebnisse (vgl. Dannecker 2014; 2018; Dannecker/ Maus 2016; von Brand/ Brandl 2017; Ziemen 2018: 42ff.) ergibt sich somit eine Verknüpfung auf theoretisch-konzeptioneller Ebene zwischen inklusiver Literaturdidaktik und Inklusionspädagogik hinsichtlich der Entwicklung eines digitalen Lernarrangements für inklusiven Literaturunterricht, das die Anschlusskommunikation zu einer Ganzschrift fokussiert.

Ausgehend von einer fachwissenschaftlichen und -didaktischen Analyse der gewählten Ganzschrift und einer (förder-)diagnostischen Erhebung der Lernausgangslagen kann so ein passgenaues Lernarrangement entwickelt werden, das sich auf den jeweiligen Kompetenzstand und die Erfahrungen der individuellen Schüler\*innen bezieht. Demzufolge wird die Ermöglichung

von Teilhabe aller Schüler\*innen auf ihrem individuellen Entwicklungsniveau im Sinne Vigotskys berücksichtigt. Das Augenmerk der Initiierung fachspezifischer Lernprozesse liegt dementsprechend auf der Ermöglichung von Zugängen zum literarischen Text und der Gestaltung von Lernsituationen, die eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand – auch in Kooperation mit kompetenten Anderen – anregen. So sprechen sich auch die Vertreter\*innen der New London Group für eine diversitätssensible Gestaltung inklusiver Lernsettings aus, die durch Kollaboration, Differenzierung sowie durch anregende Lerngegenstände und diskursive Aushandlungen geprägt sind: „The richness of learning is the richness of learning around nuances of perspective and interpretation“ (Cope/ Kalantzis 2017: 315). Naugk, Ritter, Ritter und Zielinski (2016) sprechen sich ebenfalls gegen kompensatorische Ansätze aus, die Benachteiligungen im Bildungssystem auszugleichen suchen. Sie plädieren demgegenüber für die Gestaltung individualisierter Lernprozesse unter der Bedingung von offenem Unterricht und dem Angebot von Hilfestellungen (vgl. ebd.: 36). Dabei erachten sie die Frage der Passung von Sache, Individualität und Gemeinsamkeit als zentral (vgl. ebd.: 50). Die Forschenden fordern, inklusiven Unterricht so zu verstehen, dass er „anspruchsvolle sprachlich-literarische Angebote zum Ausgangspunkt des Lernens macht“ (ebd.: 58). Die Auswahl ästhetisch anspruchsvoller Gegenstände wird auch dahingehend als sinnvoll erachtet, weil literarische Texte aufgrund ihrer Vielschichtigkeit mannigfaltige Zugänge und Rezeptionsweisen ermöglichen (vgl. Frickel/ Kagelmann 2017: 131; Dannecker 2020). Voraussetzung für eine solche Strukturierung und Planung von Lehr-Lernprozessen ist die intensive fachliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und dessen Potenzial für eine Förderung fachlicher Kompetenzen nicht nur auf verschiedenen Niveaustufen, sondern auch unter Einbeziehung weiterer individueller, auch situativer, Lernvoraussetzungen (vgl. von Brand 2019: 76f.), die sich aus den kognitiven, thematischen, medialen sowie sprachlichen Präferenzen und Potenzialen der Lernenden ableiten lassen.

Demzufolge wird im Verlauf des Projekts DigiLi der Forschungsfrage nachgegangen: *Welche Potenziale sich hinsichtlich der Nutzung digitaler Medien im Zusammenhang binnendifferenzierter und kooperativer Lernszenarien im inklusiven Literaturunterricht bieten.* Anschließend an bereits bestehende Forschungsergebnisse (vgl. Dannecker 2014; 2018; Dannecker/ Maus 2016; von Brand/Brandl 2017; Ziemer 2018: 42ff.) wird das Lernen mit digitalen Medien im Sinne einer gestaltungsorientierten Didaktik erprobt. Dabei steht nicht die Mediennutzung im Vordergrund, deren motivierender Effekt nach einer anfänglichen Begeisterung verfällt, sondern die Konzeption von Lernszenarien und die empirische Erprobung, inwiefern ein mediengestütztes Lernangebot dazu beiträgt, das Bildungsanliegen der kulturellen Teilhabe aller zu adressieren (vgl. Kerres 2013: 74).

Derzeit besteht eine weitere Herausforderung der schulischen Umsetzung von Inklusion darin, dass es häufig die Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten oder pädagogische Lernbegleiter\*innen sind, die schulische Materialien für die Schüler\*innen anpassen, oftmals noch über die binnendifferenzierenden Aufgabenangebote der Lehrwerke und Aufgabenblätter hinaus. In diesem Zusammenhang werden digitale Medien als „Chance für adaptives, individualisiertes und inklusives Lernen“ (van Ackeren et. al. 2019: 109) verstanden. Seitens der Förderpädagogik wird die Möglichkeit zur Individualisierung des Lernens durch digitale Medien im Sinne der technisch-assistiven Dimension der Technologien hervorgehoben (vgl. Thiele/ Bosse 2019; Scholz 2011); insbesondere das Internet böte „neuartige Teilhabe- und Gestaltungspraktiken sowie Interaktionen“ (Schulz/ Krstoski 2022: 37). Die Bedeutung digitaler Medien ist allerdings auch hinsichtlich ihrer Grenzen zu reflektieren. Ohnehin von einem erhöhten Exklusi-

onsrisiko in Bezug auf gleichberechtigte Teilhabe ausgesetzt (vgl. Bosse/ Hasebrink 2016; Ziemmen 2018), verstärkt sich beispielsweise diese Gefahr für Menschen mit einer geistigen Behinderung nochmal erheblich im Kontext digitaler Medien. Vielfach ergeben sich durch die Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien potenzielle Barrieren. Zudem fehlen empirisch fundierte Konzepte für das Lernen mit digitalen Medien im Literaturunterricht (vgl. Möbius 2014: 341; Gailberger 2018: 7). Diesem Forschungsdesiderat widmet sich das DigiLi-Projekt und geht aus interdisziplinärer Perspektive der Frage nach, welche Zugänge und Potenziale sich durch das Lernen mit digitalen Medien hinsichtlich der kulturellen Teilhabe im inklusiven Literaturunterricht eröffnen. Diesem Anspruch folgend, stellt sich das Forschungsvorhaben der empirischen Fundierung fachdidaktischer Wirkungsbehauptungen und verfolgt das Ziel, die Unterrichtspraxis in Bezug auf die Anschlusskommunikation zur Lektüre einer Ganzschrift theoriebezogen und empiriegestützt weiterzuentwickeln (vgl. Prediger et al. 2012: 453). In diesem Zusammenhang fungiert DR als methodologisches Bindeglied zu einer anwendungsorientierten Entwicklungsarbeit (vgl. Dube/ Prediger 2017). Damit löst das Projekt DigiLi nicht nur die häufig geforderte Kooperation von Fachdidaktik Deutsch und Sonderpädagogik hinsichtlich aktueller Fragestellungen im Forschungsfeld Inklusion ein, sondern das Forschungsformat DR ermöglicht Innovation und Qualitätsentwicklung des fachspezifischen Lernens durch einen engen Austausch mit der Kooperationsschule. Dies ermöglicht eine Verknüpfung von Forschung und Praxis sowie einen Transfer zwischen Wissenschaft und Schule im Handlungsfeld Inklusion.

## 2 | Innovationsgehalt des Zusammenspiels von Theorie und Praxis

Das Innovationspotenzial, das sich aus der Kooperation von Forschungs- und Schulpraxis ergibt, hebt Bereiter hervor, indem er konstatiert, dass dieser Forschungsansatz nicht definiert werde „by its methods but by the goals of those who pursue it. Design-Research is constituted within communities of practice that have certain characteristics of innovativeness, responsiveness to evidence, connectivity to basic science, an dedication to continual improvement.“ (Bereiter 2002: 321). Hinsichtlich der Gestaltung von Unterricht setzt dies seitens aller Beteiligten eine Haltung voraus, die auf Innovationen im Bildungssystem zielt. Die Bedeutung der Kooperation mit der Schulpraxis wird deutlich, wenn man sich beispielsweise die Innovationsschübe vor Augen führt, die sich jüngst in der Schulpraxis ereignet haben. Es lässt sich beobachten, dass in der Schulpraxis zunehmend digitale Formate, Apps und Lernplattformen genutzt werden, doch die empirische Fundierung konzeptioneller Ideen steht häufig noch aus. Ebenso verhält es sich hinsichtlich des Potenzials, das aus der Berücksichtigung innovativer Gestaltungsansätze und Erfahrungen mit der Konzeption inklusiver Lehr-Lernsituationen in der Schulpraxis erwächst. So sind mit den beiden Querschnittsthemen Digitalisierung und Inklusion zwei gesellschaftliche Transformationsprozesse aufgerufen, die bislang nur selten konzeptionell miteinander verknüpft wurden, allerdings seitens der Schulpraxis und der fachdidaktischen Forschung immer wieder als Forschungs- und Entwicklungsdesiderat benannt werden (vgl. Dannecker/ Konya-Jobs 2021).

In dieser Bestandsaufnahme zeigt sich einerseits der Handlungsdruck, der sich angesichts gesellschaftlicher Transformationsprozesse ergibt, und andererseits das Potenzial, das aus der Berücksichtigung innovativer Gestaltungsansätze und Erfahrungen mit der Konzeption inklusiver Lehr-Lernsituationen mit digitalen Medien in der Schulpraxis erwächst. Hinsichtlich der

Konturierung einer empirisch forschenden Deutschdidaktik als Design Science (vgl. Dube/ Dannecker in diesem Band) lässt sich also die Kooperation zwischen professionell und reflexiv Agierenden in Schulpraxis und Forschung als wichtige Komponente charakterisieren.

Im DigiLi-Projekt werden die Lehr-Lernarrangements, die Unterrichtsmaterialien und Aufgabenformate im engen Austausch von Lehrkräften und Forschenden entwickelt. Mit der Inklusiven Universitätsschule Köln (IUS) konnte eine Schule als Kooperationspartnerin gewonnen werden, an der ein inklusiv ausgerichtetes Lernkonzept unter Einbezug digitaler Medien bereits etabliert ist. Alle Schüler\*innen in den Stufen fünf bis acht arbeiten mit Tablets. Außerdem wurde der Schule in einem Modellprojekt die digitale Lernplattform ‚Lernlog‘ zur Verfügung gestellt, die das selbstorganisierte Lernen der Schüler\*innen unterstützt (vgl. Homepage der Heliosschule). Diese Lernplattform dient dem Zugriff auf unterschiedliche Aufgaben, welche die Schüler\*innen in eigenem Tempo, zu einem individuellen Zeitpunkt und unter freier Wahl der Sozialform bearbeiten. Darüber hinaus sind mehrere Apps und Programme auf den Tablets vorinstalliert, die eine synchrone und asynchrone Kommunikation ermöglichen, zum Beispiel in Form eines Chats beziehungsweise E-Mailverteilers der Lerngruppen.

Hinter diesem Lernangebot steht das an der IUS entwickelte Konzept der so genannten ‚Lernzeit‘ und daran anschließend die Lernstruktur des so genannten ‚Lerndorfs‘ (vgl. Carell/ Dannecker 2023: 285ff.), das durch eine grundlegende Offenheit gekennzeichnet ist, die den Lernenden den nötigen Freiraum bietet, um das individuelle Lernen den eigenen Fähigkeiten, Bedürfnissen, Interessen etc. entsprechend zu gestalten (vgl. von Brand/ Brandl 2017: 28; vgl. auch Dannecker 2020: 5f.). Das Prinzip der Differenzierung der Lernangebote und Aufgaben im Lerndorf wird in Anlehnung an von der Groeben umgesetzt: „keine Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Leistungsgruppen und keine Differenzierung nach Schwierigkeitsgrad oder Methoden“ (von der Groeben 2020: 23). Das Aufgabenangebot soll einem „Menü gleichen, aus dem die Schülerinnen und Schüler sich bedienen können“ (ebd.). Damit folgt das Projekt dem eingangs beschriebenen reflexiven Verständnis einer diversitätsorientierten Unterrichtsgestaltung (vgl. Kalantzis/ Cope 2017: 321).

Dieses binnendifferenzierende Angebot an Lernaufgaben folgt der Idee der Ermöglichung unterschiedlicher Zugänge zur Ganzschrift und zum literarästhetischen Lernen. Ausgehend von der Erprobung unterschiedlicher Aufgabentypen und Lernanlässe steht die Entwicklung eines digitalen Lernarrangements im Vordergrund, das im Sinne des Universal Designs for Learning (siehe dazu Kapitel 3) allen Schüler\*innen einen Zugang zur Auseinandersetzung mit der Ganzschrift bietet. Die Umsetzung des digitalen Lernarrangements soll im Verlauf des Projekts in Zusammenarbeit mit einer Kölner Mediendesignagentur entwickelt werden. Auch dieser Entwicklungsprozess geschieht in engem Austausch zwischen Lehrkräften, Schüler\*innen, Forschenden und Mediendesigner\*innen. Die Mediendesignagentur ist von Anfang an ein wichtiger Partner hinsichtlich der Mediengestaltung und der technischen Umsetzung von konzeptionellen Überlegungen wie Individualisierung und Barrierefreiheit.

Dem Forschungs- und Entwicklungsprozess liegt das Prinzip des agilen Arbeitens zugrunde, das sich seinerseits als reflexiver Prozess des Designs und Re-Designs von Entwürfen und Prototypen charakterisieren lässt und der Idee des Design-Thinking<sup>58</sup> folgt. Die Gruppe der Forschenden setzt sich aus einem interdisziplinär zusammengesetzten Team von jeweils zwei wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen und den beiden Projektleitungen aus Literaturdidaktik und Inklusionspädagogik zusammen. Waren ursprünglich vierteljährliche Treffen mit den schulischen Projektpartner\*innen vorgesehen, so stellte sich schnell heraus, dass in bestimmten Phasen des Projekts ein wöchentlicher Turnus erforderlich ist. Die enge Kooperation hinsichtlich der Berücksichtigung der Bedarfe aller Akteur\*innen und die interdisziplinäre Zusammenarbeit bezüglich der Konzeption eines digitalen Lernarrangements erfordern Zeit, nicht nur hinsichtlich der Verständigung auf Begriffe von Inklusion und Teilhabe, sondern auch bezüglich konzeptioneller Entscheidungen, die wiederum mit den Anforderungen des Schulalltags und der Entwicklungsarbeit der Mediendesign-Agentur abgestimmt werden müssen. Bereiter hält dazu fest: „What defines design research is its purpose: sustained innovative development“ (Bereiter 2002: 325). Damit ist das Innovationspotenzial des Forschungsansatzes beschrieben, das sich aus der Kooperation aller Akteur\*innen und ihrem gemeinsamen Ziel der Qualitätsentwicklung des fachlichen Lernens in inklusiven Lernsettings ergibt.

Im Rahmen des DigiLi-Projekts bringen unterschiedliche Akteur\*innen ihre Expertise ein. Seitens der Schule war eine Passung der Entwicklungsarbeit in die strukturellen Konzepte der Schule eine wichtige Voraussetzung für die Kooperation, dementsprechend wird im Verlauf des Projekts ein Lernarrangement entwickelt, das im laufenden Schuljahr praktisch erprobt und für einen weiteren Durchlauf überarbeitet wird. Hinsichtlich der Beantwortung der interdisziplinär zu verortenden Forschungsfragen werden darüber hinaus im Rahmen von Design-Experimenten empirische Daten erhoben. Dazu werden unterschiedliche Methoden genutzt, i.e. Lautes Denken, Videographie, Interviews, strukturierte Unterrichtsbeobachtungen. Die Analyse der jeweiligen Designs wird sowohl prospektiv als auch reflektierend vorgenommen. So meint prospektiv in diesem Zusammenhang, dass Design-Entwürfe unter Berücksichtigung eines hypothetischen Lernprozesses und der Mittel zu seiner Unterstützung implementiert werden, die Details dieses Prozesses aber gleichzeitig einer gewissenhaften Prüfung unterzogen werden. Mit reflexiv ist gemeint, dass Designexperimente sich lediglich auf jene Annahmen stützen, die untersucht werden sollen. Das Ergebnis aus dem Wechselspiel prospektiver und reflexiver Überlegungen konstatiert jenen iterativen Designprozess von Design und (Re-)Design, der immer wieder durch die Generierung von Theorien flankiert wird (siehe die Einleitung zu diesem Band im Rekurs auf das Modell von McKenney/ Reeves 2012: 77). Dementsprechend werden auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene Erkenntnisse für die allgemeindidaktische und fachdidaktische Forschung in Bezug auf das vergleichsweise junge Feld einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik generiert.

<sup>58</sup> Design-Thinking versteht sich als ein Konzept zur Entwicklung von Ideen, das sich an Aspekten wie Nutzer\*innenorientierung, Kreativität und Prototypentwicklung und Iteration orientiert, siehe dazu: Brown, T., & Katz B. (2016): *Change by Design*. München.

### 3 | Theorie- und empiriebasierte Vorüberlegungen aus interdisziplinärer Perspektive

Inklusion als gesamtgesellschaftliches Anliegen, das sich auf alle Lebensbereiche bezieht (vgl. Ziemer 2013: 47; 2018: 7), fordert die umfassende Wertschätzung und Anerkennung menschlicher Verschiedenheit (vgl. Dannecker/ Maus 2016; Dannecker 2018). Insbesondere im Bildungsbereich ergeben sich Spannungsfelder zwischen theoretischen Ansprüchen nach innerer Differenzierung von Unterricht und schulpraktischer Umsetzung. Allen Menschen die Möglichkeit zu eröffnen, sich zu bilden, an Bildung teilzuhaben, ihre Potentiale kognitiv, sinnlich, emotional und kreativ zu entfalten, ist dabei maßgebend (vgl. Ziemer 2018: 33). Ein gleichberechtigter Zugang jedes Menschen zu kulturellen und sozialen Angeboten sowie zu Kulturgütern ist nicht selbstverständlich, wie sich am Personenkreis der Menschen mit einem diagnostizierten Unterstützungsbedarf hinsichtlich ihrer geistigen Entwicklung exemplarisch zeigen lässt (vgl. Ziemer 2017: 163). Schüler\*innen mit einem sogenannten Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung wird beispielsweise insbesondere dann seitens der Lehrkräfte die Fähigkeit abgesprochen, literarische Texte genießend verstehen zu können, wenn sie über geringe Lesefertigkeiten verfügen (vgl. Klauß/ Lamers 2010: 11ff.). Dies bestätigen auch Studien zum Lesen von Literatur an Förderschulen (vgl. Wiprächtiger-Geppert 2009). Aktuelle empirische Studien aus dem außerschulischen Bereich zeigen hingegen die hohe Bedeutsamkeit der Auseinandersetzung mit Literatur für Erwachsene mit geistiger Behinderung (vgl. Groß-Kunkel 2017; Wilke 2016).

Konstatieren Musenberg und Riegert noch vor einigen Jahren, dass „die empirische Forschung zu didaktischen Fragen inklusiven Unterrichts nach wie vor überschaubar“ (Musenbergs/ Riegert 2015: 20) sei und die Konkretisierung an exemplarischen Unterrichtsthemen und Lerngegenständen ein Forschungsdesiderat darstelle (vgl. ebd.: 41), so widmen sich mittlerweile einige deutschdidaktische Vorhaben diversitätsorientierten Forschungsfragen (für einen Überblick vgl. Dannecker 2021). Während theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zur Gestaltung inklusiven Literaturunterrichts seit einigen Jahren zunehmend in der Forschung diskutiert werden (vgl. Dannecker/ Schindler 2021), liegen bislang nur wenige empirische Forschungsergebnisse vor (vgl. Dannecker/ Groß-Kunkel 2024; Granzow 2020; für einen Überblick über jüngere Forschungsarbeiten vgl. Dannecker 2021). Demzufolge lässt sich nicht nur ein Desiderat hinsichtlich empirischer Forschungsarbeiten in diesem Feld konstatieren, sondern auch die Notwendigkeit der Entwicklung von Konzepten in Kooperation mit der Sonderpädagogik und der Unterrichtspraxis, wie eingangs beschrieben wurde. Aus fachdidaktischer Perspektive stellt sich in Bezug auf das Lernen in inklusiven Lernkontexten zudem die Herausforderung, Lernarrangements so zu gestalten, dass alle Schüler\*innen entsprechend ihrer Fähigkeiten gefördert und gefordert werden. So sind auch die Potenziale, die sich hinsichtlich der Unterstützung des Lernens im inklusiven Literaturunterricht mittels digitaler Lernszenarien ergeben, bislang fachspezifisch noch wenig erprobt. Zugleich bilden digitale Medienformate für viele Schüler\*innen das erste Zugriffsformat und stellen oftmals die Ermöglichung von Teilhabe an der Kultur überhaupt dar (vgl. Heinen/ Kerres 2017). Demnach folgt das hier vorgestellte Konzept dem Anspruch, fachdidaktisch reflektierte Begründungen für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen und die Gestaltung von inklusiven Lernarrangements zu entwickeln, welche die Lernausgangslagen und Interessen aller Lernenden im Sinne einer kulturellen Teilhabe berücksichtigen.

Wie Ergänzungsstudien zu PISA (vgl. Artelt/ Schlagmüller 2004: 179) und qualitativ-empirischen Studien zu domänenspezifischen Kompetenzen für den Literaturunterricht zeigen, verlangt die Lektüre eines literarischen Textes von den Lesenden andere Kompetenzen als das Lesen von Sachtexten (vgl. Rosebrock 2008; Meissner 2010; Stark 2010: 114ff.; Bertschi-Kaufmann 2012: 165ff.; Dannecker 2012; Bertschi-Kaufmann 2014). Bei der Lektüre literarischer Texte gehen die Leser\*innen von einer Ästhetikkonvention aus, die sich auf die Annahme von Polyvalenz und Fiktionalität bezieht (vgl. Rosebrock/ Nix 2008: 119; Rosebrock 2017: 3). Überdies verlaufen diese komplexen Rezeptionsprozesse bezüglich literarischer Texte individuell unterschiedlich, wie Erkenntnisse literaturdidaktischer Studien zeigen, die sich einer Rekonstruktion literarischen Verstehens mittels Interviews (vgl. Mayer 2016: 326) oder dem Lauten Denken (vgl. Dannecker 2012: 172) gewidmet haben. Diese Erkenntnisse legen nahe, dass die Individualität der Textaneignung beim Lesen literarischer Texte in Gruppen zu berücksichtigen ist. Verständnisschwierigkeiten und die unterschiedlichen Lesarten lassen sich in einem Gespräch über das Gelesene thematisieren.

In den letzten Jahren haben sich einige Studien intensiv der Frage nach Leitlinien für einen inklusiven Deutschunterricht gewidmet (vgl. Hennies/ Ritter 2014; Pompe 2015; Naugk et al. 2016; von Brand/ Brandl 2017; Frickel/ Kagelmann 2016). Differenzierung kristallisiert sich im derzeitigen Forschungsdiskurs dabei als zentrale Herausforderung für die Deutschdidaktik heraus (vgl. Dannecker 2014; 2016; 2018; von Brand/ Brandl 2017). Die Offenheit literarischer Texte und die Vielfältigkeit der Zugänge sind in diesem Zusammenhang als Potenzial für den inklusiven Literaturunterricht herausgestellt worden (vgl. Dannecker 2020; Demi/ Anders 2020). Darüber hinaus wird eine Aufgabenkonstruktion im Sinne des Universal Designs for Learning in den Blick genommen, verstanden als „the design of products and environments to be usable by all people, to the greatest extent possible, without the need for adaptation or specialized design“. Ziel des Universal Designs for Learning ist der Abbau von Bildungsbarrieren hinsichtlich der Teilhabe von Schüler\*innen. Mit dem DigiLi-Projekt wird eine bedarfsgerechte, individuelle Förderung aller Schüler\*innen in inklusiven Lehr-Lernsettings hinsichtlich der Lektüre einer Ganzschrift in fokussiert. Auf diese Weise zielt die Forschungskooperation darauf, ausgehend von der fachlichen Dimension (vgl. Dannecker 2018; 2020), beispielhaft für den Doppeljahrgang 7/8 digitale Lernszenarien zu entwickeln und empirisch zu erproben, die sich an den Bedarfen, Lernvoraussetzungen, Interessen und Bedürfnissen der Schüler\*innen im inklusiven Setting orientieren.

#### **4 | Forschungsdesign im interdisziplinären Projekt DigiLi**

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, wurde dem DigiLi-Projekt der Ansatz des Design-Research zugrunde gelegt, dem zufolge die „Entwicklung einer Lernumgebung im Design-Research wesentlicher Bestandteil des Forschungsprozesses“ (Dube 2018: 52) ist, denn „im Fokus stehen vor allem die Lernenden im konkreten Umgang mit den Materialien bzw. neuen Unterrichtsmethoden“ (ebd.). Die Konzeption von Lernarrangements und die Auseinandersetzung mit den fachlichen Gegenständen rücken in den Fokus. Damit zielt das Forschungsdesign darauf, eine „zunehmend ausdifferenzierte und empirisch abgesicherte lokale Theorie zu Verläufen, Hürden, Bedingungen und Wirkungsweisen des gegenstandsspezifischen Lehr-Lerngegenstands“ (Prediger et al. 2012: 458) zu entwickeln. Zugleich ermöglichen die empirischen Erkenntnisse die Weiterentwicklung fachdidaktischer Theoriebildung in Bezug auf das Lernen mit

digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht. So ist das Ziel „nicht nur die Nutzung existierender Theorien, sondern ihre gezielte (Weiter-)Entwicklung. Dies umfasst neben der Neuentwicklung auch die empirische Absicherung, die Widerlegung, die Ausdifferenzierung hinsichtlich der Begriffe und Gültigkeitsbereiche, die Verschiebung der Funktionen oder die Übertragung auf neue Gegenstandsbereiche“ (Prediger 2015: 446). Demzufolge steht zugleich die Weiterentwicklung fachdidaktischer Theorien und Modelle bezüglich konkreter Lernprozesse auf der Grundlage empirischer Daten im Vordergrund. Gleichzeitig liegt mit Design-Research ein Ansatz vor, der hinsichtlich methodologischer Überlegungen zur Gegenstandsangemessenheit genuin fachdidaktischer Fragestellungen eine Passung ergibt, weil dieser Ansatz auf die Entwicklung und empirische Erprobung von Lernarrangements in fachdidaktischer Perspektive ausgerichtet ist. Zugleich ist das Forschungsdesign im DigiLi-Projekt weiter gefasst, weil allgemeindidaktische Forschungsfragen ebenfalls berücksichtigt werden und in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule auch Fragen unterrichtlicher Innovationspotenziale und schulischer Entwicklungsprozesse im Sinne eines Transfers berührt werden.

Aus fachdidaktischer Perspektive wird im Verlauf des Projekts erprobt, inwiefern ein binnendifferenzierendes Lernarrangement, das verschiedene Zugänge zum Text ermöglicht beziehungsweise unterstützt und dazu unterschiedliche digitale Formate nutzt, literarästhetisches Lernen im Sinne einer kulturellen Teilhabe aller ermöglichen kann. Demzufolge zielt das Forschungsdesign auf die Analyse der individuellen Lernchancen für die Schüler\*innen (vgl. Dannecker 2018). „Schrittweise (iterativ) wird die Intervention folglich optimiert und eingangs aufgestellte Hypothesen reformuliert sowie Entwicklungsprozesse und -prinzipien festgehalten.“ (Dube 2018: 52). Mit der Dokumentation der Design-Prinzipien ist zugleich ein Gütekriterium der DR-Forschung benannt: „Die Zusammenführung aller Daten gibt Aufschluss über Bedingungen und Wirkungen der eingesetzten Design-Elemente“ (ebd.: 53).

Ausgehend von ersten Bedarfsanalysen, die im Sinne der MRD alle Akteur\*innen im schulischen Handlungsfeld einbeziehen, wurde im Projekt zunächst eine Bestimmung der Lernausgangslagen und Unterstützungsbedarfe in Bezug auf die Lektüre eines Prosatextes vorgenommen und erfragt, welche Rolle die Schüler\*innen in diesem Zusammenhang digitalen Medien zuschreiben. Im weiteren Verlauf des Projekts soll erprobt werden, wie ein Lernarrangement gestaltet sein muss, das individualisierte Textzugänge und Anschlusskommunikation im Sinne einer Kooperation am gemeinsamen Gegenstand ermöglicht. Daran anschließend wird die Entwicklung einer Web-App vorgenommen werden, die sich auf die Ergebnisse der Erhebungszyklen bezieht. Dazu wird mit einer Mediendesign-Agentur zusammengearbeitet, die sich auf die Gestaltung barrierefreier Anwendungen spezialisiert hat.

#### **4.1 | Analyse der Bedarfe aller Akteur\*innen im schulischen Setting**

Der Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik (vgl. Ziemer 2020) folgend wurden zunächst zur Bestimmung der Bedarfe aller Akteur\*innen hinsichtlich der Gestaltung eines digitalen Lernarrangements für das literarische Lernen im inklusiven Feld problemzentrierte Interviews mit Lehrer\*innen, Schüler\*innen und Erziehungsberechtigten der IUS geführt. Forschungsleitend war dabei die Fragestellung: Welche Unterstützungsbedarfe benennen die Akteur\*innen hinsichtlich des literarischen Lernens, der Nutzung digitaler Medien sowie der Berücksichtigung von Inklusion. Hierfür wurden Interviewleitfäden erstellt, die als Struktur für die Befragung dienten. Befragt wurden jeweils acht Schüler\*innen, Lehrer\*innen und Erziehungsberechtigte.

## 4.2 | Exploration hinsichtlich des literarästhetischen Lernens und der Nutzung digitaler Medien

In Ergänzung zu diesen Befragungen wurde einer Auswahl von sieben Schüler\*innen ein Ausschnitt aus einem Roman vorgelegt, um mithilfe des Lauten Denkens zu erheben, welche Unterstützungsbedarfe sich konkret hinsichtlich der Rezeption literarischer Texte ergeben. Im Anschluss an die Lektüreprozesse wurden die Schüler\*innen dazu befragt, welche Bedeutung sie der Nutzung digitaler Medien beimessen. Die Erhebung wurde mit Schüler\*innen aus dem Doppeljahrgang 7/8 durchgeführt, wobei sich die Stichprobe hinsichtlich der Dimensionen Interesse und Leistung im Fach Deutsch, Geschlecht, diagnostizierte Förderbedarfe und sozio-kultureller Hintergründe als heterogen charakterisieren lässt.

Für diese Erhebung wurde ein Auszug aus Jostein Gaarders Roman *2084. Noras Welt* gewählt. Der Roman erschien 2013 und wurde 2014 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert. Der Titel spielt auf den 1949 erschienenen Roman von George Orwell *1984* an, der das dystopische Zukunftsszenario eines Überwachungsstaates entwirft. Auch Gaarders Roman ist als Dystopie gedeutet worden. So sprechen Radvan und Weiss etwa von einer „ökologischen Dystopie“ (2021: 32).

Erzählt wird von der Titelfigur Nora, die im Jahr 2012 wegen ihrer Träume, die sie zuweilen „aus der Welt fallen lassen“ (Gaarder 2015: 176), und ihrer Angst, die sie bezüglich des Klimawandels entwickelt, Rat bei dem Psychologen Dr. Benjamin sucht. Wir erfahren von Noras Welt in der Gegenwart, die sich Gedanken darüber macht, dass Flugtickets angesichts des Schwindens fossiler Rohstoffe zu günstig sind (vgl. ebd.: 66), dass die rote Liste der vom Aussterben bedrohten Arten immer länger wird (vgl. ebd.: 81ff.) und dies scheint für Nora unvereinbar mit dem menschlichen Handeln. Dr. Benjamin, der Nora als Gesprächspartner auf Augenhöhe begegnet, gibt Nora den Rat, ihre Angst zu nutzen, um etwas gegen den Klimawandel zu unternehmen (vgl. ebd.: 26). Gemeinsam mit ihrem Freund Jonas entwickelt Nora Ideen, wie sie das Artensterben verhindern können. Erzählerisch werden im Roman immer wieder Textpassagen eingefügt, die Faktenwissen zum Klimawandel vermitteln, so etwa Jonas' Essay zur Rettung der Arten (vgl. ebd.: 143ff.) oder Artikel zur Frage der ethischen Verantwortung (vgl. ebd.: 181). Erzählerisch werden also Passagen, die sich mit dem Zukunftsszenario der Welt in Bezug auf den Klimawandel beziehen, und Kapitel, die Handlungsoptionen in der Gegenwart diskutieren, einander gegenübergestellt. Inhaltlich wird das Jahr 2012, also Noras Gegenwart, als ‚Zeitgrenze‘ dargestellt, die eine Chance hinsichtlich der Veränderung der Zukunft bietet. Hinsichtlich der eigenen Handlungsmacht (Agency) schließt der Roman letztlich positiv, indem es Nora gelingt, ihre Ängste zu überwinden und konkrete Aktionen zu verfolgen.

Dementsprechend erfordert die Rezeption des Romans von den Lesenden folgende Teilkompetenzen (vgl. dazu die oben dargestellte Kompetenzmatrix):

- Verstehen des Textes auf Ebene der lokalen und globalen Kohärenzbildung
- Nachvollzug und Darstellung von Figurenkonstellation, Raum, Zeitebenen und Erzählweisen sowie der sprachlichen Gestaltung
- Deutung des Erzählten in Bezug auf die Herausforderungen des Klimawandels im Austausch mit Anderen

Sowohl die die problemzentrierten Interviews als auch die Verbalprotokolle wurden mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Heins 2016).

## 5 | Erste Ergebnisse aus dem DigiLi-Projekt zur Exploration des Forschungsfeldes

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung der problemzentrierten Interviews mit Schüler\*innen, Lehrer\*innen und Erziehungsberechtigten an der IUS sowie die Verbalprotokolle zur Rezeption des literarischen Textes dargestellt. Die Auswertung der Interviewdaten ermöglicht Einsichten in Bezug auf die Unterstützungsbedarfe hinsichtlich des Lernens mit digitalen Medien und hinsichtlich des Umgangs mit Literatur im inklusiven Lernkontext (Kapitel 5.1). Die Verbalprotokolle und Interviews mit den Schüler\*innen ermöglichen diagnostische Einblicke in Bezug auf die Rezeption eines literarischen Textes ausgewählter Schüler\*innen und die Rolle, die sie der Nutzung digitaler Medien in diesem Zusammenhang beimessen (Kapitel 5.2).

### 5.1 | Ergebnisse der Befragung aller Akteur\*innen zu Unterstützungsbedarfen im inklusiven Setting

#### a) Unterstützungsbedarfe hinsichtlich des Lernens mit digitalen Medien

Grundsätzlich sind die Schüler\*innen im Umgang mit digitalen Lernangeboten geübt, da sich der Unterricht über die Tablets und die digitale Plattform Lernlog organisiert, wie oben beschrieben. Nach Verbesserungswünschen gefragt, berichten die Schüler\*innen von einem hohen Text- beziehungsweise Schriftanteil der bislang im Unterricht verwendeten Apps und äußern in diesem Zusammenhang den Wunsch nach digitalen Formaten, die weniger schrift- und textlastig sind. Außerdem merken sie an, dass eine umfangreichere Einführung sowohl in die digitalen Geräte (z. B. iPads) als auch die unterrichtsrelevanten Apps und Lernsoftwares notwendig wäre, um effektiv damit arbeiten zu können. Die Lehrer\*innen betonen, dass sie sich eine digitale Anwendung wünschen, die eine Differenzierung der Aufgaben und damit eine Anpassung an individuelle Lernausgangslagen ermöglicht, um der Heterogenität der Lerngruppen gerecht werden zu können. Als Unterstützungsangebot für alle Schüler\*innen würden die Lehrer\*innen gerne verstärkt assistive Technologien einbinden und wünschen sich diesbezüglich unter anderem mehr Fortbildungen. Die Bedarfe seitens der Eltern beziehungsweise Erziehungsberechtigten beziehen sich zum einen auf die Möglichkeit, Einblicke in das Arbeiten ihrer Kinder auf der schulinternen Lernplattform nehmen zu können sowie andererseits auf die Beachtung von Regeln für die Nutzung digitaler Medien im Unterricht. Hierauf nehmen auch die Lehrer\*innen Bezug, indem sie das Anliegen formulieren, im Unterricht eine Balance aus digitalen und analogen Angeboten halten zu wollen.

#### b) Unterstützungsbedarfe hinsichtlich des Umgangs mit Literatur im Unterricht

Für die Auseinandersetzung der Schüler\*innen mit dem literarischen Gegenstand sollte den Lehrer\*innen zufolge die Anschlusskommunikation im Sinne literarischer Gespräche über die Lektüre mehr Raum finden sowie Theater und Film als Gestaltungsformen noch stärker in den Unterricht einbezogen werden. Die Schüler\*innen wünschen sich in erster Linie einen abwechslungsreichen Literaturunterricht, der verstärkt kreative Schreibansätze wie das Verfassen eigener Geschichten einbezieht. In diesem Zusammenhang nennen Lehrer\*innen das Anliegen, digitale Formate für sowohl Textproduktion als auch -rezeption einzubeziehen. Um eine mögliche Überforderung bei der Lektüreauswahl zu vermeiden, formulieren die Erziehungsberechtigten den Bedarf, das Auswahlangebot hier einzugrenzen.

Der im Zuge der Bedarfsanalysen adressierte Literaturunterricht weist viele Elemente auf, die von den drei befragten Akteursgruppen als gewinnbringend bewertet wurden, wie beispielsweise die Mitbestimmung der Schüler\*innen bei der Lektüreauswahl, das interessen geleitete sowie binnendifferenzierte Arbeiten der Schüler\*innen an Aufgaben ihrer Wahl, multimediale Zugänge zur Lektüre oder die sog. ‚Haltestellengespräche‘, welche den Lehrer\*innen Einblicke in die aktuellen Tätigkeiten der Schüler\*innen geben.

Die Ergebnisse der Bedarfsanalyse offenbaren Unterschiede der verschiedenen Akteur\*innen hinsichtlich der Bedarfe beim Lernen mit digitalen Medien im Literaturunterricht. So werden beispielsweise unterschiedliche Bedarfe deutlich, in denen sich Schüler\*innen mehr Raum und Zeit für die Einarbeitung in digitale Geräte und Formate wünschen, Erziehungsberechtigte sowie Lehrer\*innen jedoch über Restriktionen des Digitalen nachdenken. Daneben sehen Erziehungsberechtigte in der großen Lektüreauswahl ein Risiko der Überforderung, wohingegen Schüler\*innen dies als positiv bewerten und stattdessen die hohe Schrift- und Textlastigkeit der digitalen Formate kritisieren.

## **5.2 | Auswertung der Verbalprotokolle zu Unterstützungsbedarfen bei der individuellen Rezeption eines Romanzaugs**

Die Auswertung der sieben Verbalprotokolle zur Lektüre eines ausgewählten Kapitels aus dem Roman *2084. Noras Welt* von Jostein Gaarder macht deutlich, dass die Schüler\*innen den Text grundsätzlich eher inhaltsbezogen lesen. Dazu fragen einige Schüler\*innen einzelne Wortbedeutungen nach. Dies zeigt sich insbesondere in Bezug auf das Verständnis von Fremdwörtern und Anglizismen. Die Schüler\*innen haben demzufolge Schwierigkeiten auf der Ebene der lokalen und globalen Kohärenzbildung und nutzen die Möglichkeit, bei Verständnisschwierigkeiten, die Versuchleiter\*innen zu fragen. Insgesamt gelingt jedoch allen Proband\*innen, teilweise mit Hilfestellungen, das Verstehen des Textes auf Ebene der lokalen und globalen Kohärenzbildung. Dies verweist darauf, dass das zu entwickelnde Lernarrangement individuelle Hilfestellungen, etwa in Form des Austauschs mit kompetenten Anderen, zum Textverständnis anbieten muss.

Auch hinsichtlich des Nachvollzugs und der Darstellung von Figurenkonstellationen, Raum, Zeitebenen und Erzählweisen sowie der sprachlichen Gestaltung verweisen die Verbalprotokolle darauf, dass die Lesenden individuelle Hilfestellungen benötigen. Beispielsweise ergeben sich in Bezug auf die Erzählstruktur des Romans (siehe dazu Kapitel 3) seitens der Lesenden Fragen hinsichtlich des Realitätsbezugs, also ob Nora träumt, oder nicht: „Ich denke halt gerade, dass sie/ Eigentlich würde ich jetzt denken sie ist aufgewacht, weil sie die Augen aufmacht. Aber vielleicht wacht sie gerade im Traum auf.“ (S1.4) Auch hinsichtlich des Zukunftsbezugs ergeben sich Verständnisschwierigkeiten: „Ich habe noch eine Frage und zwar spielt das um 2084? Oder spielt das in der Jetztzeit? #00:04:56-6#“ (S1.2). Mit diesen Fragen verweisen die Proband\*innen auf Schwierigkeiten hinsichtlich des Nachvollzugs der komplexen Erzählstruktur, die sich dadurch charakterisieren lässt, dass die erzählte Zeit zwischen Gegenwart und Zukunft in jedem Kapitel wechselt. Allerdings wird dieser Wechsel nicht markiert, sondern die Lesenden müssen dies durch Inferenzbildungen aus dem Text erschließen.

Alle Proband\*innen konnten den Inhalt des gelesenen Kapitels – entsprechend ihres Verständnisses – wiedergeben und haben mehrheitlich verstanden, dass das ausgewählte Kapitel in der

Zukunft spielt. Außerdem können alle Proband\*innen einen Bezug zu ihren persönlichen Emotionen herstellen und verknüpfen das Gelesene mit persönlichen Erfahrungen. So äußert Proband\*in S1.2: „//weil// wenn ich träume, dann träume ich entweder von der Vergangenheit //oder von// der Gegenwart oder halt von der nahen Zukunft //und// wir sind ja erst als 2021 //und// so weit entfernt habe ich noch nie nur träumen so“ (S1.2; #00:05:53-4#).

Die Beschreibungen von Noras Welt in der Zukunft werden als traurig, erschreckend und bedauerlich kommentiert: „Ich glaube, sehr schockierend und sehr krass. Also aber sonst weiß ich nicht //genau//“ (S1.3). Die Proband\*innen können die Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen und geben an, dass sie die Gefühle der Titelfigur Nora, wie etwa Wut und Verzweiflung, sehr gut nachvollziehen können. Ein Bezug des Dargestellten auf ihre eigene reale Situation fällt den Proband\*innen leicht. So deuten sie den Roman Noras Welt beispielsweise als Schreckensvision und damit als Ansporn zum Nachdenken über die Zukunft und Erkennen eines Handlungsbedarfes. Allerdings wird das Kapitel des Romans nicht als Erzählung wahrgenommen, sondern als Sachtext in Form einer Vorhersage, Warnung oder mögliches Tagebuch der Zukunft. In allen Fällen gelingt es den Proband\*innen, im Austausch mit den Versuchsleiter\*innen, das Erzählte in Bezug zu den Herausforderungen des Klimawandels zu setzen. Es zeigt sich, dass der Austausch mit kompetenten Anderen, die situativ und adaptiv Hilfestellungen geben, von besonderer Bedeutung ist.

Indes fällt den Proband\*innen die Entwicklung einer Deutungshypothese grundsätzlich leicht. Sie fassen die im Kapitel beschriebenen Folgen des Klimawandels zusammen und beziehen sich in ihren Deutungen auf den Aspekt, dass die Menschen die Ursache für die steigende Erderwärmung sind. Demzufolge verstehen sie den Menschen als Verursacher des Klimawandels im Zeitalter des Anthropozäns. An dieser Stelle wird deutlich, dass sich die Proband\*innen über Welt- und Fachwissen zum Thema Klimawandel einbringen können, um eine Deutungshypothese zum Textausschnitt zu entwickeln. In diesem Zusammenhang könnte eine Rolle spielen, dass an der Inklusiven Universitätsschule vorab im naturwissenschaftlich ausgerichteten Projektunterricht das Thema Klimawandel behandelt wurde. So können die Proband\*innen auf ihr Wissen zu diesem Thema zurückgreifen und eine Deutungshypothese zum Romanauszug entwickeln. Allerdings wird deutlich, dass dies nicht allen Proband\*innen gelingt. Diejenigen, die Probleme mit dem Verständnis des Textes auf der lokalen und globalen Kohärenzbildung haben, können ihr Wissen zum Thema Klimawandel nicht nutzen, um eine Deutung zu entwickeln. Inwiefern dies durch unterschiedliche Formen der Anschlusskommunikation im Austausch mit anderen Lernenden möglich wäre, soll im weiteren Verlauf des Projekts durch eine iterative Erprobung eines Lernarrangements, das auf die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand im Sinne einer Anschlusskommunikation zur Lektüre literarischer Texte zielt, untersucht werden.

Zur Bedeutung digitaler Medien befragt äußern die Proband\*innen, dass sie sich eine gut strukturierte und übersichtliche App wünschen. Sie sehen darin Chancen, Barrierefreiheit zu ermöglichen, indem sich etwa Kontraste einstellen lassen. Dazu benennt Proband\*in S1.1. folgende Aspekte: „dass wenn man zum Beispiel einen pinken Hintergrund hat, dass man die Schrift dann nicht ein bisschen dunkleres pink oder so macht, sondern dann in einer anderen Farbe so. [...] Und, halt dass es so relativ geordnet und strukturiert aussieht.“ (S1.1; #00:22:28-0#). Eine Schüler\*in wünscht sich Erklärungen zum Inhalt der gewählten Lektüre: „aber manche Sachen drin steht mehr so erfahren, was so diese Geschichte drinne steht und mehr so erfahren. [...] Auch Erklärungen, auch Lesen was drin steht“ (S1.7; #00:43:37-2#). Außerdem wünschen sich die Proband\*innen eine Anzeige von Lernfortschritt und Zeitplan, eine intuitive Bedienung (vgl.

S1.4; #00:23:14-2#). Eine Schüler\*in wünscht sich spielerische Inhalte im Sinne der Gamification: „Ja, Quizzes, Spiele. So das wäre so meins.“ (S1.2; #00:31:25-2#).

Wie die Ergebnisse zeigen, sind die Schüler\*innen Expert\*innen hinsichtlich des Umgangs mit dem Tablet und der Nutzung unterschiedlicher Apps und digitaler Plattformen. Häufig genannt werden die folgenden: Google Classroom & -Drive, Notability, BookCreator, YouTube, Safari, Quizlet, iMovie, Wikipedia und Lernlog. Im Vergleich zur bisher verwendeten Lernplattform Lernlog äußern sich die Schüler\*innen positiv zu Struktur und Nutzung der Web-App: „bei Lernlog da muss man immer dadrauf klicken, dann nach unten scrollen, dann auf den Plan klicken und da dann //irgendwo raussuchen// wo steht wann das ist, //wann das// endet. Das ist halt voll umständlich.“, S1.4; #00:23:04-0# Somit sehen die Schüler\*innen ein Potenzial hinsichtlich der Adaptivität einer App etwa in Bezug auf deren Barrierefreiheit und intuitive Anwendung, die individuelle Bedürfnisse berücksichtigt.

Angesichts dieser Ergebnisse wird deutlich, dass die befragten Schüler\*innen bereits sehr erfahren im Umgang mit digitalen Lernangeboten und der Individualisierung des Lernens über differenzierte Aufgabenformate sind. Allerdings wird auch deutlich, dass sich die Proband\*innen weitere Unterstützungsangebote wünschen, einerseits mittels digitaler Tools (Einstellung von Kontrasten, Struktur von Aufgabenstellungen und Layoutfragen sowie Recherchemöglichkeiten) und andererseits in Form des Austauschs zur Lektüre literarischer Texte (auf der Ebene des Textverstehens auf lokaler und globaler Ebene sowie hinsichtlich der inhaltlichen und formal-ästhetischen Gestaltung). Demzufolge ist ein nächster Schritt die iterative Entwicklung und Erprobung von inklusiven Aufgabenformaten, die individuelle Textaneignungspfade ermöglichen, Hilfestellungen anbieten und einen Austausch mit kompetenten Anderen ermöglichen.

## **6 | Reflexion der kontextsensitiven Design-Prinzipien: Designentwicklung als Kristallisationspunkt für systematische Lernprozesse und Quelle (fach)didaktischer Theorieentwicklung**

Wie im Kapitel zum theoretischen und empirischen Forschungshintergrund dargestellt, stellt der interdisziplinäre Forschungszusammenhang der sonderpädagogischen Inklusionsdidaktik und der inklusionsorientierten Literaturdidaktik den Lehr-lerntheoretischen Orientierungsrahmen für das DigiLi-Projekt dar. Ausgehend von der Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik (vgl. Ziemer 2020) werden die Perspektiven aller Akteur\*innen reflektierend in den Blick genommen. Eine reflexiv diversitätsorientierte Berücksichtigung von Unterstützungsbedarfen hinsichtlich des literarästhetischen Lernens stellt eine wesentliche Annahme für die theoretisch-konzeptionelle Fundierung des Projekts dar (vgl. Dannecker 2020). Forschungsleitend für die Entwicklungsarbeit im weiteren Verlauf des Projekts ist nun – ausgehend von den Ergebnissen der Bedarfsanalysen und den diagnostischen Einblicken zur Lektüre eines Auszugs aus einem literarischen Text, inwiefern ein Lernarrangement, das individuelle Unterstützungsangebote und Austauschmöglichkeiten anbietet, dazu beitragen kann, dass sich die Schüler\*innen in heterogen zusammengesetzten Gruppen zu literarischen Texten und ihrer Gestaltung austauschen. Welche Rolle dabei den digitalen Medien zukommt, wird als überordnete Fragestellung auf unterschiedlichen Ebenen konzeptionell und bei der Analyse der Daten ebenfalls berücksichtigt (vgl. Dannecker / Ambrosini / Carell / Spieß / Ziemer 2024).

Reinmann betont, dass der Gestaltung im Forschungsprozess besondere Bedeutung zukomme, denn sie werde „zum Kristallisationspunkt für systematische Lernprozesse und zu einer Quelle

für die Entwicklung von Theorien“ (Reinmann 2005: 58). Demzufolge kommt den Design-Prinzipien einerseits große Bedeutung hinsichtlich der Entwicklung des Lernarrangements zu. Andererseits dienen die Design-Elemente als Ausgangspunkt für die (Weiter-)Entwicklung lokaler Theorien. Im DigiLi-Projekt bilden folgende vorläufige Design-Prinzipien die Grundlage für die weiteren Gestaltungszyklen:

- Entwicklung von Aufgabenformaten unter Berücksichtigung von Unterstützungsbedarfen hinsichtlich des literarästhetischen Lernens, auch im Hinblick auf die Rolle des Austauschs mit kompetenten Anderen (zyklische Erprobung im experimentellen Setting)
- Individualisierung des Lernens durch ein binnendifferenzierendes Lernarrangement unter Einbezug digitaler Medien (Erprobung eines Lernarrangements / Entwicklung eines Prototypen für die Web-App im experimentellen Setting)
- Ermöglichung von Austausch am Gemeinsamen Gegenstand unter Nutzung digitaler Medien und Anschlusskommunikation als verbindendes Element (Re-Design des Lernarrangements / Re-Design der Web-App und Erprobung im Feld)

Grundsätzlich kommt bei diesem Forschungsvorhaben dem Austausch aller Projektbeteiligten untereinander große Bedeutung zu, wie in Kapitel zwei beschrieben wurde. Dies betrifft die Entwicklung des binnendifferenzierenden Aufgabensettings ebenso wie die Gestaltung der Web-App. Darüber hinaus ergeben sich nicht nur für die Forschenden Einsichten, sondern ebenfalls für die in der Praxis Agierenden. In diesem Zusammenhang konstatiert Reinmann: „Diejenigen, die dabei aktiv sind – Lehrende, Mediengestalter, Entscheider etc. – sammeln im Designprozess wichtige Erfahrungen, lernen etwas über das Lehren, das Lernen und den Bildungskontext“ (Reinmann 2005: 56). Damit ist zudem ein wesentlicher Vorteil entwicklungsorientierter Forschung beschrieben, der das häufig benannte Transfer-Problem von Forschungsergebnissen in die Praxis (vgl. Spiel 2020: 2) vermeiden hilft. Dies ist, Spiel weiter folgend, insbesondere deshalb von großer Bedeutung, weil Universitäten nicht nur ihre genuinen Aufgaben des Forschens und Lehrens erfüllen sollten, sondern darüber hinaus gesellschaftliche Verantwortung übernehmen könnten, was angesichts der sich stellenden gesellschaftlichen Herausforderungen zunehmend geboten scheint: „The 2030 Agenda emphasizes the need and requirement for international and interdisciplinary (research) cooperation as well as close collaboration with policy makers, practitioners and other stakeholders to provide solutions to sustainable development challenges“ (Spiel 2020: 6).

## **7 | Ausblick: DR als Forschungsstrategie – Potenziale eines deutschdidaktischen Forschungsrahmens**

Die deutschdidaktischen Forschungsdesiderate bezüglich unterschiedlicher Herausforderungen, beispielsweise zum Umgang mit Diversität und Digitalität, sind vielfältig. Insbesondere für die Beantwortung anwendungsbezogener Forschungsfragen birgt DR als Forschungsformat, das auf eine enge Kooperation von Schulpraxis und Forschung setzt, großes Potenzial. Nicht nur verspricht die Fokussierung von fachspezifischen Lernprozessen in fachdidaktischer Absicht und die kreativ-entwickelnde Haltung, die sich der empirischen Rekonstruktion von Lernverläufen im Entwicklungsprozess ergibt, eine höhere Akzeptanz fachdidaktischer Innovationen seitens der Schulpraxis, sondern die Kerncharakteristika von DR wie die Fachspezifik, die Prozessorientierung und die iterative Entwicklungsarbeit, weisen hinsichtlich der Gegenstands-

gemessenheit methodologischer Entscheidungen eine überzeugende Passung zu genuin fachdidaktischen Fragestellungen auf. Insbesondere in Bezug auf Forschungsfragen, die sich hinsichtlich inklusiver Lehr-Lernsettings in interdisziplinären Forschungsprojekten stellen, erweist sich DR im Sinne eines reflektierten Forschungsansatzes, der allgemeindidaktische und fachspezifische Lernprozesse in den Blick nimmt, als passender Forschungsansatz. Sicherlich erhöht das Vorgehen im Sinne von DR die Chance des Transfers von Forschungsergebnissen in die Schulpraxis. Ein besonderes Potenzial liegt für das hier vorgestellte Forschungsprojekt darin, dass die Perspektive der Unterrichtspraxis als gleichberechtigte Partnerin in den Forschungsprozess eingebracht wird und die Entwicklung von fachspezifischen Lernsituationen im Rahmen der Kooperation von Forschenden und Mitarbeitenden seitens der Forschung und den Lehrkräften an der IUS sowie der Mediendesign-Agentur die Forschungsfragen im Blick behält und der Entwicklungsprozess forschungsbasiert erfolgen kann.

Sicherlich ist Design-Research nicht für alle Forschungsvorhaben in der Deutschdidaktik ein sinnvoller Zugang, aber wenn es um die Innovation schulischer Praxis im Sinne einer Qualitätsentwicklung fachspezifischer Lernprozesse geht, kann eine reflexive Entwicklungsforschung ein zielführender Ansatz sein. Schließlich ergibt sich durch eine Verknüpfung von Forschung und Entwicklung nicht nur ein fachdidaktisch reflektierter Prozess der Entwicklung von Unterrichtsqualität, sondern auch eine höhere Akzeptanz seitens der Schulpraxis für fachdidaktische Wirkungsbehauptungen.

## Literaturverzeichnis

- Ackeren, I. van, Aufenanger, S., Eickelmann, B., Friedrich, S., Kammerl, R., Knopf, J., Mayrberger, K., Scheika, H., Scheiter, K., & Schiefner-Rohs, M. (2019). Digitalisierung in der Lehrerbildung. Herausforderungen, Entwicklungsfelder und Förderung von Gesamtkonzepten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(1), 103–119. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.01.10>
- Anders, P (2020). Literarisches Lernen im Kontext der Digitalität. In: *Festschrift für Ulf Abraham*. (pp. 1–18). [https://www.researchgate.net/publication/339124312\\_Literarisches\\_Lernen\\_im\\_Kontext\\_der\\_Digitalitat](https://www.researchgate.net/publication/339124312_Literarisches_Lernen_im_Kontext_der_Digitalitat)
- Artelt, C., & Schlagmüller, M. (2004). Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalyse und Ländervergleiche. In U. Schiefele, W. Schneider, C. Artelt, & P. Stanat (Eds.), *Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz*. (pp. 169–196). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2012). Literarisches Lernen und seine Spuren in den Selbstaussagen von heranwachsenden Leserinnen und Lesern. In D. A. Frickel, C. Kammler, & G. Rupp (Eds.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie*. (pp. 165–186). Flixbach.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2014). „Also während dem Lesen bin ich eigentlich wie weg.“ Wenn Heranwachsende ihre Literalität entwickeln. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 1(1). <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2014/04/bertschi-kaufmann-literatlitat-2014-1.pdf>.
- Bereiter, C. (2002). Design-Research for Sustained Innovation. *Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9(3), 321–327. [https://www.researchgate.net/publication/245888530\\_Design\\_Research\\_for\\_Sustained\\_Innovation](https://www.researchgate.net/publication/245888530_Design_Research_for_Sustained_Innovation)
- Boban, I., & Hinz, A (2008). „The inclusive classroom“ – Didaktik im Spannungsfeld von Lernprozesssteuerung und Freiheitsberaubung. In K. Ziemer (Ed.), *Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle*. (pp. 71–98). Athena.
- Bosse, I., & Hasebrink, U. (2016). *Mediennutzung von Menschen mit Behinderungen. Forschungsbericht*. [https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user\\_upload/die\\_medienanstalten/Publikationen/Weitere\\_Veroeffentlichungen/Studie-Mediennutzung\\_Menschen\\_mit\\_Behinderungen\\_Langfassung.pdf](https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/die_medienanstalten/Publikationen/Weitere_Veroeffentlichungen/Studie-Mediennutzung_Menschen_mit_Behinderungen_Langfassung.pdf)
- Brand, T. von (2019). Für eine Deutschdidaktik der Vielfalt von Vielfalt. *Mitteilungen des Germanistenverbandes*, 66(1), 74–78.
- Brand, T. von, & Brandl, F. (2018). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung und Inklusion in den Sekundarstufen*. Klett/Kallmeyer.
- Brown, T., & Katz, B. (2016). *Change by Design*. Vahlen.
- Carell, L., & Dannecker, W. (2023). «Nachhaltig – inklusiv – digital. Das Lerndorf als Common Space im Zeitalter gesellschaftlicher Transformation». *MedienPädagogik*, 52, 277–297. <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.14.X>
- Dannecker, W. (2012). *Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II*. WVT.

- Dannecker, W. (2014). Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts. In J. Henries, & M. Ritter (Eds.), *Deutschunterricht in der Inklusion*. (pp. 211–22). Fillibach.
- Dannecker, W. (2018). Zwischen Individualisierung und gemeinsamen Lernen: Konzeptionelle und empirische Perspektiven auf inklusiven Literaturunterricht. In I. Kleinbub, K. Müller, & U. B. Müller (Eds.), *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zu einer strukturierten Unterrichtsgestaltung bei heterogenen Lernvoraussetzungen*. (pp. 75–88). Beltz.
- Dannecker, W. (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Verstehen in heterogenen Lerngruppen*. Schneider.
- Dannecker, W. (2022). Perspektiven für empirische und theoretisch-konzeptionelle Forschungsvorhaben. In W. Dannecker, & K. Schindler (Eds.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Online-Band in der Reihe SLLD-B*. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Dannecker, W. (2023). Intersektionale Verstrickungen in Jackie Thomaes Roman *Brüder* und deren Bedeutung für eine kulturtheoretische Fundierung der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik. In V. Abrego, I. Henke, M. Kißling, C. Lammer, & M.-T. Leuker (Eds.), *Intersektionalität und erzählte Welten. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Literatur und Medien*. WBG und avl-digital. [https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/73886/file/Intersektionalitaet\\_Dannecker.pdf](https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/73886/file/Intersektionalitaet_Dannecker.pdf)
- Dannecker, W., & Maus, E. (2016). Jenseits von Disparitäten – Saša Stanišićs *Wie der Soldat das Grammophon repariert* als Gegenstand für den inklusiven Unterricht. *Literatur im Unterricht* 1, 45–59.
- Dannecker, W., & Schindler, K. (2022). Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven empirischer Forschung. In W. Dannecker, & K. Schindler (Eds.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Online-Band in der Reihe SLLD-B*. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Dannecker, W., & Groß-Kunkel, A. (2024). „Es ist immer so ein Abwägen“ – Ergebnisse einer Interviewstudie zur Textauswahl für den (inklusive) Literaturunterricht. *K:ONzepte – Lehrer\*innenbildung in der Forschung* (Sonder.-Ausg), (4), 37–53. [https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k\\_ON/article/view/2239/2427](https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/2239/2427)
- Dannecker, W., Ambrosini C., Carell L., Spieß, S., & Ziemen K. (2024). Fachliches Lernen im inklusiven Unterricht – zur Ausdifferenzierung von Spannungsfeldern in Forschung und Schulpraxis. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt *Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht* (DigiLi). *K:ONzepte – Lehrer\*innenbildung in der Forschung* (Sonder.-Ausg), (4), 14–36. [https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k\\_ON/article/view/2237/2426](https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/2237/2426)
- Demi, A.-L., & Anders, P. (2020). Anerkennung im Kontext eines symmedialen inklusiven Literaturunterrichts. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/566/406>
- Dube, J., & Prediger, S. (2017). Design-Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung*

und Praxis, (1). [https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017\\_1\\_Dube\\_Prediger.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017_1_Dube_Prediger.pdf)

- Dube, J. (2018). Design-Research. Anwendungsorientierte Grundlagenforschung. In J. Boelmann (Ed.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Grundlagen*. (pp. 49–63). Schneider.
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser, & J. Kutscher (Eds.), *Entwicklung und Lernen*. (pp. 282–293). Kohlhammer.
- Frickel, D.A., & Kagelmann, A. (2016). Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. In Dies. (Eds.), *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. (pp. 11–34). Peter Lang.
- Frickel, D.A., & Kagelmann, A. (2017). Inklusives und ästhetisches Potential aktueller Werke der Kinder- und Jugendliteratur. In J. Standke (Ed.), *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*. (pp. 129–148). Wissenschaftlicher Verlag.
- Gaarder, J. (2015). *2084. Noras Welt*. Übersetzt aus dem Norwegischen von Gabriele Haefs. Hanser.
- Gailberger, S. (2018). Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Auslotungen zwischen Hysterie und Empirie, Didaktik und Methodik – Einleitung in den Band. In S. Gailberger, & F. Wietzke (Eds.), *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen*. (pp. 7–60). Beltz.
- Granzow, S. (2020). Anspruchsvolle Text-Bild-Symbiosen. Geeignete Lerngegenstände für den inklusiven Literaturunterricht? In G. Glasenapp, D. A. Frickel, A. Kagelmann, & A. Seidler (Eds.), *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick: Analytische und didaktische Perspektiven*. (pp. 219–238). Peter Lang.
- Groeben, A. von der (2020). Pädagogische Werkstatt «Lernen – individuell und gemeinsam». Ein Handbuch zur Durchführung der gleichnamigen Pädagogischen Werkstatt. Herausgegeben vom Schulverbund «Blick über den Zaun» (BüZ). (unveröff.).
- Groß-Kunkel, A. (2017). *Kultur, Literacy und Behinderung. Teilhabe verstehen und verwirklichen mit den LEA Leseklubs*. Klinkhardt.
- Heinen, R., & Kerres M. (2017). Bildung in der Digitalen Welt als Herausforderung für Schule. *DDS – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 109(2), 128–45. <https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/DDS-Digitalisierung-190417.pdf>
- Heins, J. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. In J. Boelmann (Ed.), *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. (pp. 305–324). Schneider.
- Heliosschule. (o. D.). *Sekundarstufe*. <https://heliosschule.de/sekundarstufe/>
- Hennies, J., & Ritter M. (2013). Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – Ein Problem-aufriss. *Zeitschrift für Inklusion*, (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28/28>

- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*, 29(176), 6–18.
- Kämper-van den Boogaart, M., & Pieper, I. (2008). Literarisches Lesen. *Didaktik Deutsch Sonderheft*, 14(2), 46–65.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2017). New Media and Productive Diversity in Learning. In S. Barsch, N. Glutsch, & M. Massumi (Eds.), *Diversity in der LehrerInnenbildung: internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. (pp. 310–325). Waxmann.
- Kerres, M. (2013). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. Oldenbourg.
- Klauß, T., & Lamers, W. (2010). Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung - ein unvollständig eingelöstes Menschenrecht. In O. Musenberg, & J. Riegert (Eds.), *Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen*. (pp. 302–323). Athena.
- Mayer, J. (2016). *Wege literarischen Lernens. Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen*. Schneider.
- Meissner, A. (2010). Domänenspezifisches Vorwissen und literarisches Verstehen. Erste Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zur Interpretation von Lyrik. In I. Winkler, N. Masanek, & U. Abraham. (Eds.), *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. (pp. 133–147). Schneider.
- Möbius, T. (2014). Empirische Forschung zum Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht. Ein Überblick. In V. Frederking, A. Krommer, & T. Möbius (Eds.), *Digitale Medien im Deutschunterricht*. (pp. 337–358). Schneider.
- Musenberg, O., & Riegert, J. (2015). Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In Dies. (Eds.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. (pp. 13–28). Kohlhammer.
- Naugk, N., Ritter, A., Ritter, M., & Zielinski, S. (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Beltz.
- Pompe, A. (2015). *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Schneider.
- Prediger, S. (2015). Theorien und Theoriebildung in didaktischer Forschung und Entwicklung. In R. Bruder, L. Hefendehl-Hebeker, B. Schmidt-Thieme, & H.G. Weigand (Eds.), *Handbuch der Mathematikdidaktik*. (pp. 443–462). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-35119-8\\_24](https://doi.org/10.1007/978-3-642-35119-8_24)
- Prediger, S., Link, M., Hinz, R., Hußmann S., Thiele, J., & Ralle, B. (2012). Lehr-/Lernprozesse initiieren und erforschen – Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Dortmunder Modell. *MNU* 65(8), 452–457. [http://www.mathematik.tu-dortmund.de/~prediger/veroeff/12-Prediger et al MNU FUNKEN Webversion.pdf](http://www.mathematik.tu-dortmund.de/~prediger/veroeff/12-Prediger_et_al_MNU_FUNKEN_Webversion.pdf)
- Radvan, F., & Weiß, J. (2021). «Das Schlimmste ist, dass es so kommen könnte!» Jostein Gaarders 2084. *Noras Welt als ökologische Dystopie*. *Praxis Deutsch*, 48(287), 32–35.

- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 52–69. [https://www.pe-docs.de/volltexte/2013/5787/pdf/UntWiss\\_2005\\_1\\_Reinmann\\_Innovation\\_ohne\\_Forschung.pdf](https://www.pe-docs.de/volltexte/2013/5787/pdf/UntWiss_2005_1_Reinmann_Innovation_ohne_Forschung.pdf)
- Rosebrock, C. (2008). Literarische Erfahrung mit dem ‚Erlkönig‘: Ein Blick auf Prozessebenen des Lesens. In G. Härle, & B. Rank (Eds.), „Sich bilden ist nichts anders, als frei werden“. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. (pp. 89–110). Schneider.
- Rosebrock, C. (2017). Sachtexte, literarische Texte: zwei Lesehaltungen. *Der Deutschunterricht*, 69(3), 2–9.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Schneider.
- Scholz, M. (2011). Neue Medien im Schulalltag – ein Überblick über Einsatzmöglichkeiten aus der Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 56(3), 232–248.
- Schulz, L., & Krstoski, I. (2022). Diklusion. In L. von Schulz, I. Krstoski, M. Lüneberger, & D. Wichmann (Eds.), *Diklusive Lernwelten. Zeitgemäßes Lernen für alle Schüler:innen*. <https://open.visual-books.com/>
- Spiel, C. (2020). Moving beyond the ivory tower – why researchers from the field of education should go ahead. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 34(1), 1–8.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33(200), 6–16.
- Stark, T. (2010). Zur Interaktion von Wissensaktivierung, Textverstehens- und Bewertungsprozessen beim literarischen Lesen. Erste Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung. In I. Winkler, N. Masanek, & U. Abraham (Eds.), *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. (pp. 114–132). Schneider.
- Thiele, A., & Bosse, I. (2019). Inklusionsorientierter Literaturunterricht mit (digitalen) Medien. Ein Beispiel für die Auseinandersetzung der Fachdidaktiken mit Inklusion in einer mediatisierten Gesellschaft. In I. Bosse, J.-R. Schluchter, & I. Zorn (Eds.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. (pp. 77–91). Beltz. [https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Zorn-2/publication/334537051\\_Handbuch\\_Inklusion\\_und\\_Medienbildung/links/5d303da5458515c11c39591a/Handbuch-Inklusion-und-Medienbildung.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Zorn-2/publication/334537051_Handbuch_Inklusion_und_Medienbildung/links/5d303da5458515c11c39591a/Handbuch-Inklusion-und-Medienbildung.pdf)
- Wilke, J. (2016). *Literacy und geistige Behinderung: Eine Grounded-Theory-Studie*. Springer.
- Winkler, I. (2015). „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2, 155–168.
- Wiprächtiger-Geppert, M. (2009). *Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen*. Schneider.
- Ziemen, K. (2013). *Kompetenz für Inklusion*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Ziemen, K. (2017). *Inklusion und Didaktik. Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik*. <https://www.zeitschriftmenschen.at/content/view/full/106945>

Ziemen, K. (2018). *Didaktik und Inklusion*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Ziemen, K. (2020). Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik – Über Beziehung, Dialog und Emotion in der Pädagogik und Didaktik. In R. Schneider-Reisinger, & M. Kreilinger (Eds.), *Theorie und Praxis einer Schule für alle und jede:n*. (pp. 67–80). Trauner.

Sabine Kutzelmann & Ute Massler

## Mehrsprachiges Lesetheater

### Ein DR-Projekt im Kontext der mehrsprachigen Leseförderung

*Mehrsprachiges Lesetheater* ist eine neue Variante eines Lautleseverfahrens bei der das Training der Leseflüssigkeit in mehreren Sprachen umgesetzt und mit dem literarischen Lernen verbunden wird. Neben Deutsch können beispielsweise Englisch und Französisch als schulische Fremdsprachen vorkommen. Um die Wertschätzung der sprachlichen Vielfalt in einer Klasse zu erhöhen, können zudem die Migrationsprachen der Schüler\*innen einbezogen werden. Gearbeitet wird mit einem sogenannten Lesetheaterstück, das auf einem Werk der Kinder- und Jugendliteratur beruht, und bei dem das kommunikative Phänomen des *Code-Switchings* mehrsprachiger Menschen auf schriftliche Texte übertragen wird. Diverse Arbeitsphasen müssen durchlaufen werden, um ein mehrsprachiges Lesetheaterstück erfolgreich im Klassenverband vorlesen zu können. Am Anfang wird ein zentraler Abschnitt aus dem mehrsprachigen Lesetheaterstück von der Lehrperson vorgelesen, danach bestimmt das kooperative Lernen den Lehr- und Lernprozess, und mithilfe von dramapädagogischen Übungen und Anschlusskommunikation wird das literarische Lernen angeregt. Der gesamte Prozess ist so strukturiert, dass er sowohl eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Lesetheaterstück als auch das Üben des Vorlesens ermöglicht. Das Besondere des Lesetrainings besteht darin, dass die Schüler\*innen sich ihre Leserolle durch wiederholtes und begleitetes halblautes Lesen zu eigen machen, um sie dann am Schluss des Prozesses zunehmend lebendig und ausdrucksstark präsentieren zu können.

Das hier einleitend skizzierte Verfahren, das auf den parallelen Erwerb von Leseflüssigkeit in Schul- und Fremdsprache(n) und auf eine Verbesserung der Lesemotivation ausgerichtet ist, und das sich für den schul- als auch den fremdsprachlichen Unterricht in der Primar- und der Sekundarstufe eignet, wurde 2014 bis 2017 in einem internationalen Forschungsprojekt mit dem Akronym MELT (Mehrsprachiges Lesetheater) erarbeitet. Der Einsatz des *Mehrsprachigen Lesetheaters* im Unterricht soll dazu beitragen, dass Schüler\*innen flüssiger und motivierter in verschiedenen Sprachen lesen. So lautet der ausführliche Titel des Projekts *Mehrsprachiges Lesetheater zur Förderung der Leseflüssigkeit und Lesemotivation*. Am von der Europäischen Kommission durch das Programm Erasmus+ geförderten Projekt beteiligt waren die drei Pädagogischen Hochschulen Weingarten, St. Gallen, Vorarlberg und das SCRIPT Inno des luxemburgischen Bildungsministeriums sowie je ein oder zwei Kooperationsklassen in den Partnerländern Deutschland, Luxemburg, Österreich und der Schweiz. Zielsetzung des Projektes war es zu zeigen, wie das üblicherweise einsprachige Lautleseverfahren *Readers' Theatre* so in ein mehrsprachiges Verfahren umgestaltet werden kann, dass es im regulären Unterricht der Primar-

und Sekundarstufe anwendbar ist. Da das Verfahren in seiner monolingualen Form im deutschsprachigen Raum als *Lesetheater* bekannt (Nix 2006) war, wurde diese bereits etablierte Bezeichnung übernommen.

Forschungsmethodisch orientierte sich das MELT-Projekt am Design-Research-Ansatz (DR), bei dem eine Intervention oder synonym das Design (hier also das Konzept des *Mehrsprachigen Lesetheaters*) während mehrerer Entwicklungszyklen von Design, Erprobung, Analyse und Re-Design entwickelt wird. Der für DR-Projekte wichtige forschungsmethodische Aspekt der Praxis- und Nutzenorientierung (vgl. van den Akker et al. 2006: 5) wurde im MELT-Projekt mithilfe von theoretischen Konzeptionen und Modellen der Akzeptanzforschung vertieft und erweitert. Da eine umfassende Darstellung des dem Projekt zugrundeliegenden Akzeptanzkonstrukts (vgl. Kutzelmann/ Götz 2017: 23ff.) den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde, wird dieser hier weitgehend ausgeklammert. Auch auf die insbesondere für die fachdidaktische Theoriebildung relevanten Ergebnisse der das Projekt abrundenden Akzeptanzstudie wird nicht im Detail eingegangen. Nur so viel sei hier vorweggenommen: Lehrpersonen sehen im *Mehrsprachigen Lesetheater* ein nutzbringendes und praktikables Verfahren (vgl. Götz/ Kutzelmann/ Massler 2017: 54ff.).

Im Folgenden wird zunächst erläutert, für welches Bildungsproblem eine innovative Lösung mithilfe von Design-Research gesucht wurde. Danach wird ein Überblick zum Ablauf und der Methodik gegeben. Um die nachhaltige Nutzung des *Mehrsprachigen Lesetheaters* im Unterricht zu sichern, wurden verschiedene Produkte (Lehrfilm, didaktischer-methodischer Kommentar etc.) erstellt, die in sehr konkreter Weise veranschaulichen, nach welchen Gestaltungsprinzipien sich die Umsetzung in der schulischen Praxis realisieren lässt. Diese praxisrelevanten Ergebnisse und ihre jeweilige Funktion werden im Anschluss vorgestellt. Der Beitrag schließt mit einer methodologischen Reflexion zu den Potenzialen und Herausforderungen, welche die Wahl des DR-Forschungsansatzes mit sich gebracht hat.

## 1 | Warum ein DR-Projekt?

Ein entwicklungsorientierter Zugang war für das Projekt konstitutiv, da das interdisziplinär und international zusammengesetzte Projektkonsortium einen Beitrag zur Didaktik der Mehrsprachigkeit leisten wollte. Dieses übergeordnete Projektziel wurde von folgender Problemstellung aus der Schulrealität abgeleitet.

In den nationalen Lehrplänen der am Projekt beteiligten Länder wird anstelle eines isolierten Sprachenlernens eine stärkere Vernetzung in den Sprachfächern gefordert. Dieser curriculare Anspruch stützt sich auf neuere Modellierungen des multiplen Spracherwerbs, die das dynamische Zusammenspiel zwischen Sprachen im mehrsprachigen Repertoire in den Vordergrund stellen (vgl. z. B. Herdina/ Jessner 2002). Allerdings besteht zwischen diesem bildungspolitischen Anspruch und seiner Umsetzung in die Praxis eine große Diskrepanz. Bislang gibt es nur wenige die Sprachfächer übergreifende Unterrichtskonzepte, die es Lehrpersonen und ihren Klassen ermöglichen würden, Synergien zwischen den Sprachfächern zu nutzen (vgl. Hallet/ Königs 2013; Martinez 2015).

In Bezug auf diese allgemeine Problemstellung wurde als Ausgangspunkt für die Suche nach innovativen Lösungen, bei denen Synergien genutzt werden können, der Fokus auf die Lesekompetenz gelegt, da sie für den Bildungserfolg zentral ist. Zudem liegen aus der Grundlagenforschung zahlreiche (Meta-)Studien vor, die für ein DR-Projekt, das auf eine die Sprachfächer

übergreifende Leseförderung zielt, genutzt werden können. Dieser spezifische sprachenübergreifende Forschungsfokus lag auch dem Projekt MeVoL (Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson) zugrunde, das parallel zum MELT-Projekt von den beiden Autor\*innen gemeinsam mit weiteren Forschenden ebenfalls im Kontext von DR realisiert wurde (vgl. Hilbe et al. 2017).

In der Forschungsliteratur sind diverse Verfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit bereits sehr gut dokumentiert (z. B. Grabe 2009; National Reading Panel 2000; Rosebrock/ Nix 2006). Für die Wahl des Lautleseverfahrens *Readers' Theatre* sprach neben dem Nachweis der Wirksamkeit des Prinzips des *Repeated Reading*, das im Verfahren enthalten ist, die im Konsortium getroffene Einschätzung, dass das *Readers' Theatre* in einer mehrsprachigen Version weitreichende Synergiepotenziale für den Unterricht in den Sprachfächern besitzt: z. B. Übungsmotivation, Modelllesen, Feedback, Differenzierungsmöglichkeiten, Wortschatzerweiterung (vgl. ausführlich Massler/ Kutzelmann 2017: 87). Weil keine sprachübergreifenden, didaktisierten Lehr- und Lernmaterialien für das *Readers' Theatre* – wie auch nicht für andere Lautleseverfahren – vorlagen und auch nur wenig didaktisch-methodisches Wissen über die notwendigen Vermittlungsprozesse im mehrsprachigen Lehren und Lernen in der Schulpraxis verfügbar waren, stand also am Anfang des MELT-Projekts ein komplexes Bildungsproblem, das für alle am Projekt beteiligten Länder eine große Relevanz, aber auch Herausforderung darstellte (vgl. ausführlich zur Ausgangslage und den Zielsetzungen des Projekts Kutzelmann/ Götz/ Massler 2017: 7ff.).

## 2 | Ablauf und Methodik

Das Projekt war in für DR-Projekte typische Arbeitsphasen gegliedert (vgl. z. B. Euler 2014: 20), die sich über drei Jahre Laufzeit erstreckten, und die eine sehr enge Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis vorsahen.

Im Folgenden wird eine Übersicht zu den zentralen Projektaktivitäten gegeben (Tab. 1), die im Anschluss erläutert werden.

<p><b>1. Projektjahr (2014–2015)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufarbeitung der theoretischen Grundlagen</li> <li>- Erarbeitung von Prototypen der Lehr- und Lernmaterialien und des Lehr- und Lernprozesses</li> <li>- Erstellen eines Web-Portals</li> <li>- Durchführung eines ersten Entwicklungszyklus von Design, Erprobung, Analyse und Re-Design</li> <li>- Analyse der verschiedenen schulischen Erprobungskontexte (Alter der Schüler*innen, Sprachenkombinationen, Anzahl Lernjahre in der Fremdsprache etc.)</li> </ul>
<p><b>2. Projektjahr (2015–2016)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Weiterführende Analyse der verschiedenen schulischen Erprobungskontexte (Leseflüssigkeit in der Schulsprache und der bzw. den schulischen Fremdsprachen, Lesemotivation etc.)</li> <li>- Durchführung von vier weiteren Entwicklungszyklen von Design, Erprobung, Analyse und Re-Design</li> <li>- Lehrertrainings</li> <li>- Filmaufnahmen in den Kooperationsklassen</li> <li>- Summative Evaluation der Akzeptanz bei den Kooperationslehrkräften</li> </ul>
<p><b>3. Projektjahr (2016–2017)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fertigstellung der didaktisch-methodischen Anleitung und des Lehrfilms</li> <li>- Disseminationstätigkeiten</li> <li>- Durchführung von Multiplierevents</li> </ul>

Tabelle 1: Arbeitsphasen des MELT-Projekts

Im **ersten Projektjahr** wurden von den im Projekt tätigen Forschenden die theoretischen Grundlagen und Forschungsergebnisse zum *Readers' Theatre* (vgl. Massler/ Kutzelmann 2017a: 85ff.), zur Leseflüssigkeit in der Erst- und der Fremdsprache, zur Lesemotivation (vgl. Götz/ Kutzelmann 2017), zu linguistischen Mehrsprachigkeitsmodellen (vgl. Peter/ Unterthiner 2017a) sowie zur Didaktik der Mehrsprachigkeit (vgl. Massler/ Kutzelmann 2017) gegenüber der Antragsstellung weiter aufbereitet. Ausgehend von diesen Grundlagen, die für den gesamten sich anschließenden Entwicklungs- und Forschungsprozess die theoretischen Leitlinien für die Design-Gestaltung lieferten, wurden für verschiedene Sprachkombinationen und Erprobungskontexte Prototypen der Lehr- und Lernmaterialien (d.h. mehrsprachige Lesetheaterstücke für die Schüler\*innen, Vorlesetexte für die Lehrperson sowie begleitende Unterrichtsmaterialien) erarbeitet. Hierfür mussten deutsch- oder fremdsprachige Werke aktueller Kinder- und Jugendliteratur oder auch Klassiker adaptiert werden (vgl. für die Anleitung zur Dramatisierung Massler/ Kutzelmann 2017, sowie zu den Prinzipien der Entwicklung der Lehr- und Lernmaterialien Ilg/

Ludescher/ Paul 2017). Außerdem wurde eine erste Version der methodischen Anleitung erarbeitet, die sich von herkömmlichen monolingualen Formen des *Readers' Theatre* in wesentlichen Punkten unterscheidet: Beispielsweise liest zu Beginn einer Durchführung die Lehrperson zunächst einen Ausschnitt mehrsprachig vor, bevor die Schüler\*innen in Gruppen an ihren Szenen arbeiten (vgl. Massler/ Theinert 2017). Der mehrteilige und sich über drei bis fünf Unterrichtsstunden erstreckende Lehr- und Lernprozess ist methodisch überwiegend als kooperatives Lernen organisiert (vgl. Kutzelmann/ Theinert 2017). Zudem werden verschiedene Formen des literarischen Lernens - Anschlusskommunikation sowie dramapädagogische Übungen - integriert (vgl. Ilg/ Theinert 2017). Die theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde zu diesen spezifischen Gestaltungsmerkmalen des *Mehrsprachigen Lesetheaters* waren für die Antragsstellung des MELT-Projekts erarbeitet worden und wurden im ersten Projektjahr weiter elaborient.

Die am Projekt beteiligten Lehrpersonen hatten in dieser Phase der Designentwicklung die Aufgabe, aus Sicht der Praxis detaillierte Feedbacks sowohl zu den Lehr- und Lernmaterialien (sprachliches Niveau, Rollenaufteilung, Interesse) als auch zu den Beschreibungen der Lehr- und Lernprozesse (Praktikabilität) zu geben.

Parallel zu dieser Phase wurde außerdem das Web-Portal (<http://melt-multilingual-readers-theatre.eu/>) erstellt, das über Inhalte, Ziele sowie alle Aktivitäten des MELT-Projekts fortlaufend informierte und auf dem auch ein Teil der vielfältigen Projektergebnisse (s. Abs. 3) publiziert wurden.

Am Ende des ersten Projektjahres wurde dann ein erster Erprobungszyklus in den Kooperationsklassen durchgeführt und eine Analyse der schulischen Erprobungskontexte vorgenommen.

Die folgende komprimierte Darstellung der Gesamtstichprobe über alle vier Erprobungskontexte hinweg (Tab. 2) verdeutlicht die heterogenen Bedingungen, unter denen dieses DR-Projekt durchgeführt wurde (vgl. Götz/ Hendel/ Kutzelmann/ Peter 2017).

Kontexte	Deutschland, Luxemburg, Österreich, Schweiz
Schulstufe und -form	6.-8. Klasse, Primarschule (CH), Régime préparatoire (entspricht in etwa einer Hauptschule in D), Realschule (D), Mittelschule (Ö)
Alter der Schüler*innen (in Jahren; Monaten)	Durchschnittsalter: zwischen 12;02 und 13;11 Spannweite zwischen 11;05 und 14;07
Sprachenkombination	Deutsch / Englisch / Französisch
Anzahl Lernjahre in der Fremdsprache	4-8 Jahre (Grundschule und Sekundarstufe I)
Wochenstunden für Fremdsprache	2-4 Wochenstunden
Wochenstunden für Schulsprache	4-5 Wochenstunden
Wochenstunden unterrichtet von der Kooperationslehrperson	Zwischen 3 und 20 Wochenstunden
Für MELT eingesetzte Unterrichtsstunden	3-7 Wochenstunden
Sprachliche Heterogenität	zwischen 5,6% und 77.8% einsprachig Deutsch

	zwischen 22,2% und 94,4% mehrsprachig vertretene Sprachen: Luxemburgisch, Portugiesisch, Französisch, Serbisch, Italienisch,....
Geschlecht	zwischen 7 und 19 Jungen zwischen 2 und 11 Mädchen
Klassengröße	zwischen 11 und 27 Schüler*innen
Gesamtzahl Klassen und Schüler*innen	4 Klassen mit insgesamt 90 Schüler*innen
Diensterfahrung der Kooperationslehrkräfte	2 bis 30 Dienstjahre

Tabelle 2: Darstellung der Gesamtstichprobe des MELT-Projekts

Die Kooperationsklassen unterschieden sich stark hinsichtlich der eingesetzten Sprachkombinationen und des schulischen Kontexts. So waren die Schüler\*innen in Deutschland, Luxemburg und Österreich im Schnitt zwei Jahre älter als die Schüler\*innen der Schweizer Kooperationsklasse sowie zwei Klassenstufen über ihnen. Die Klassen unterschieden sich auch darin, wie lange sie bereits in den Fremdsprachen unterrichtet wurden. Zum Beispiel wurden die Klassen in Österreich schon wesentlich länger in Englisch beschult als die Klassen in der Schweiz. Auch in Bezug auf die sprachliche Heterogenität unterschieden sich die Klassen erheblich: In einer Klasse war für die Mehrheit der Schüler\*innen die Schulsprache Deutsch die Erstsprache (Deutschland), in den anderen Klassen war für die Mehrheit der Schüler\*innen Deutsch die Zweitsprache (vgl. Götz/ Kutzelmann/ Massler 2017: 41). Die verschiedenen Erprobungskontexte erforderten, dass eine Vielfalt von Lehr- und Lernmaterialien (hinsichtlich Sprachkombination, Altersstufen, Sprachenniveaus etc.) entwickelt werden mussten. Ziel der ersten Erprobung mit explorativem Charakter war es daher, allgemeine Erkenntnisse zur Gestaltung der Materialien (z. B. hinsichtlich Textauswahl, Aufbau und Struktur, fremdsprachliches Niveau) und die für ihre Bearbeitung im Klassenverband notwendigen Lehr- und Lernprozesse zu gewinnen.

Im **zweiten Projektjahr** wurde dann das *Mehrsprachige Lesetheater* mit den gleichen Lehrpersonen und Klassen während acht Schulwochen, die über das gesamte Schuljahr verteilt waren, während vier Erprobungszyklen von jeweils ein bis zwei Wochen Dauer weiter erprobt und systematisch evaluiert. In dieser für ein DR-Projekt wichtigsten Phase wurde das Konzept fortlaufend optimiert und sein praktischer Nutzen erhöht.

Zu Beginn dieser Forschungsphase wurde die Leseflüssigkeit in der Schulsprache und den Fremdsprachen mithilfe einer 1-Minuten-Lautleseprobe erfasst. Mithilfe dieser Werte konnten u. a. die Leseflüchtigkeitsleistungen der Kooperationsklassen zur Passung der Lesetheaterstücke differenziert erfasst werden, was insbesondere in Hinblick auf das fremdsprachliche Niveau sehr wichtig war (vgl. Götz/ Kutzelmann 2017: 63f.). Hierfür war der Befund bedeutsam, dass die durchschnittliche Leseleistung in Schweizer und Luxemburger Kooperationsklassen in allen Sprachen bei unter 100 Wörtern pro Minute lag (vgl. Götz/ Kutzelmann/ Massler 2017: 41). Entsprechend zur Erfassung der Leseflüssigkeit wurden auch die Daten zur Lesemotivation der Schüler\*innen mithilfe eines Fragebogens zur habituellen Lesemotivation (Möller/ Bonerad 2007) erfasst. Diese Werte wurden hauptsächlich dazu verwendet, um das Motivationsprofil der Kooperationsklassen zu beschreiben (vgl. Götz/ Kutzelmann 2017: 63f.). Es zeigte sich, dass keine der Klassen durch herausragend hohe oder niedrige Motivationswerte hervorstach, wobei die Werte der Schweizer Klasse minimal höher ausfielen (vgl. Götz/ Kutzelmann/ Massler 2017: 41).

Darüber hinaus wurde noch eine weitere Forschungsperspektive verfolgt, bei der es darum ging, verschiedene Zusammenhänge zu analysieren (z. B. zur Entwicklung der Leseflüssigkeit in den schulisch geförderten Sprachen oder der Einfluss auf die Lesemotivation). Die aus diesen Erhebungen hervorgegangenen Daten wurden aufgrund der sehr unterschiedlichen Erprobungskontexte allerdings nicht in eine Gesamtanalyse überführt, sondern stehen den Kooperationspartner\*innen in den einzelnen Ländern für weiterführende Forschungs- und / oder Entwicklungsarbeiten zur Verfügung (beispielsweise für Fallanalysen, die in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen genutzt werden können).

Für die Erhebung der Daten im Zuge der formativen Evaluation kamen unterschiedliche Instrumente (Feedbackbogen, Leitfadeninterviews) zum Einsatz, um die drei Perspektiven von Forschenden, Lehrpersonen und Schüler\*innen berücksichtigen zu können (vgl. Kutzelmann/ Götz 2017: 27).

Damit die Kooperationslehrpersonen sich mit ihrer Rolle im Projekt und ihrer eigenen Praxis vertieft auseinandersetzen konnten, wurden außerdem begleitend zur Erprobungsphase mehrere Lehrertrainings durchgeführt (z. B. zur Bedeutung und Funktion des literarischen Lernens im *Mehrsprachigen Lesetheater*) (vgl. Kutzelmann/ Götz 2017: 23).

Vor einem Erprobungszyklus wurden die für den praktischen Einsatz vorgesehenen Lehr- und Lernmaterialien mithilfe eines Fragebogens von den Kooperationslehrkräften begutachtet (siehe Beispielitems in Tabelle 3). Aufgrund der Rückmeldungen nahmen die Forschenden daraufhin Korrekturen und Änderungen vor. Nach einer Erprobung wurde je ein Fragebogen für die Perspektive der Kooperationslehrkräfte und für die ihrer Klassen eingesetzt (siehe Beispielitems in Tabelle 4). Die beiden Feedbackbogen dienten dazu, die grundsätzliche Passung der Materialien und der Prozesse zu erfassen und die problematischen Aspekte im Design auszumachen (vgl. Kutzelmann/ Götz 2017: 27).

Das Lesetheaterstück ist für meine Klasse ...	gar nicht interessant	mäßig interessant	interessant	sehr interessant
Ich persönlich finde das Lesetheaterstück ...	gar nicht interessant	mäßig interessant	interessant	sehr interessant
Für die Schüler*innen ist dieses Lesetheaterstück insgesamt ...	zu anspruchsvoll	anspruchsvoll	gerade richtig	zu einfach
Für das schulsprachliche Niveau der Klasse sind die Lesetheaterstücke ...	vollkommen unangemessen	unangemessen	richtig	genau richtig
Für das fremdsprachliche Niveau der Klasse sind die Lesetheaterstücke ...	vollkommen unangemessen	unangemessen	richtig	genau richtig

Tabelle 3: Beispielitems aus dem Feedbackbogen der Lehrpersonen im MELT-Projekt

Was trifft auf dieses Lesetheaterstück am ehesten zu? Kreuze an!	stimmt nicht	stimmt ein wenig	stimmt ziemlich	stimmt genau
--	--------------	------------------	-----------------	--------------

1.	Ich fand dieses mehrsprachige Lesetheaterstück interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Ich habe alles verstanden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Die fremdsprachlichen Passagen habe ich verstanden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tabelle 4: Beispielitems aus dem Feedbackbogen der Schüler\*innen im MELT-Projekt

Mithilfe von Leitfadeninterviews konnten dann die Angaben der Feedbackbögen vertieft werden, indem nach Begründungen und möglichen Verbesserungen des Konzepts gefragt wurde. Auf diese Weise konnten Erkenntnisse darüber gewonnen werden, was in der Wahrnehmung der Kooperationslehrkräfte und ihrer Klassen bedeutsam am Unterricht mit dem *Mehrsprachigen Lesetheater* war, was positiv aufgenommen wurde und was weniger stimmig war.

Außerdem wurden von den Forschenden Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Die Unterrichtsprotokolle erfassen sehr detailliert das konkret beobachtbare Verhalten der Lehrpersonen und der Schüler\*innen während der Durchführungen (vgl. ebd.).

Um die Funktionsweise des Konzepts als Ganzes sowie das Zusammenwirken der verschiedenen didaktisch-methodischen Gestaltungsmerkmale besser zu verstehen, aber auch um Schwachstellen identifizieren zu können, wurden für jeden Erprobungszyklus spezifische Forschungsschwerpunkte festgelegt, die sich an den Besonderheiten des Konzepts (kooperatives, mehrsprachiges, literarisches Lernen etc.) orientierten. Um das in dieser Phase gewonnene umfangreiche empirische Datenmaterial zielgerichtet auswerten zu können, wurden die Daten jedes Partnerlands in einer synoptischen Übersicht anhand von Leitfragen zusammengefasst und verdichtet. Die Leitfragen bezogen sich auf verschiedene Aspekte des Designs sowie auf die Lernprozesse der Schüler\*innen: Umgang mit Code-Switching, individuelles Lernverhalten von Schüler\*innen mit niedriger/hoher intrinsischer/extrinsischer Lesemotivation etc. In einem zweiten Schritt wurden die quantitativen Daten aus den Feedbackbögen der Schüler\*innen und Lehrpersonen in einer die verschiedenen Erprobungskontexte übergreifenden Matrix zusammengezogen. Diese bildete zusammen mit den synoptischen Übersichten die Grundlage für die Gruppengespräche der Forschenden.

Diese länderübergreifenden Gespräche wurden als Videokonferenzen durchgeführt und detailliert protokolliert. Die Gespräche fokussierten einerseits auf Auffälligkeiten im Unterrichtsgeschehen, die sich in allen Klassen mehr oder weniger ausgeprägt zeigten und ein Re-Design erforderten, und andererseits ging es um die konzeptuelle Kohärenz des Designs, um einzelfall-spezifische Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung identifizieren zu können. Vereinzelt kam es beispielsweise vor, dass Schüler\*innen angaben, zu wenig Lernzeit zum individuellen Üben ihrer Rolle gehabt zu haben. Ein solches Analyseergebnis erforderte allerdings kein grundlegendes Re-Design, weil es lediglich aufzeigte, dass das *Mehrsprachige Lesetheater* während eines Zyklus nicht entsprechend seiner Konzeption angewendet wurde bzw. dass im jeweiligen schulischen Erprobungskontext zu wenig Lernzeit zur Verfügung stand.

Diese Vorgehensweise der „Kontrolle der Design-Leitlinien“ ist angelehnt an das Verfahren von Burkhart (2006: 146). Die Kontrolle und Entscheidung lag allerdings nicht wie bei Burkhart bei einer einzelnen Person, sondern wurde von einer Gruppe von Forschenden mit je ein bis zwei

Vertreter\*innen pro Partnerland verantwortet. Während dieser Gespräche wurden Maßnahmen zur Überarbeitung des Designs miteinander beschlossen und das weitere Forschungsvorgehen in Hinblick auf den nächsten Erprobungszyklus festgelegt.

Aufgrund der Zusammenschau aller vorgenommenen Analysen nach Beendigung eines Zyklus konnte das Projektforscherteam Rückschlüsse darauf ziehen, was am *Mehrsprachigen Lesetheater* bereits gut funktionierte oder was als verbesserungswürdig zu betrachten war. Außerdem wurden die Lehr- und Lernmaterialien nach Bedarf nochmals überarbeitet.

Im Verlauf des zweiten Projektjahres wurden die folgenden besonders weitreichenden Re-Design-Maßnahmen (vgl. Kutzelmann/ Götz 2017: 28f.) vorgenommen:

In Bezug auf die Lehr- und Lernmaterialien:

- Einführung einer weiteren Version mit Hinweisen darauf, wie das Code-Switching innerhalb der mehrsprachigen Lesetheaterstücke vorgenommen werden kann (nämlich, dass das Code-Switching auch innerhalb von Erzähler- und Figurenrollen möglich ist, damit die vorkommenden Sprachen von allen Schüler\*innen angewendet und trainiert werden können).
- Einbezug von Audiounterstützung für die fremdsprachlichen Passagen, um das selbstständige Trainieren der Leseflüssigkeit zu verbessern.

In Bezug auf den mehrteiligen Lehr- und Lernprozess:

- Wegfall eines separaten Prozessschritts, in dem die kooperierenden Gruppen ihren Arbeitsprozess reflektieren, zugunsten von integrierten methodischen Hinweisen dazu, wann Phasen eingeschaltet werden können, in denen die Gruppen die Gelegenheit erhalten, ihre Zusammenarbeit und ihr gemeinsames Lernen zu überdenken.
- Erarbeiten einer Inhaltsangabe der Lesetheaterszene (inkl. Kurzpräsentation), damit die Schüler\*innen ein die einzelnen Szenen übergreifendes Verständnis des gesamten Lesetheaterstücks entwickeln können.
- Ausbau der Bedeutung des literarischen Lernens mithilfe von dramapädagogischen Übungen und Impulsen zur Anschlusskommunikation.

Nach Beendigung der Erprobungszyklen wurden am Ende des 2. Projektjahres im Sinne einer bilanzierenden summativen Evaluation mithilfe von Leitfadeninterviews die Akzeptanz des Designs bei den Kooperationslehrkräften ermittelt. Im dritten Projektjahr wurden schließlich die praxisbezogenen Produkte, die im Folgenden erläutert werden, entweder von Grund auf erarbeitet oder fertiggestellt.

### 3 | Praxisrelevante Ergebnisse

Um die Projektergebnisse Lehrpersonen sowie Verantwortlichen für die Aus- und Weiterbildung kommunizieren zu können, wurden verschiedene Produkte erstellt, die die Gestaltungsprinzipien des *Mehrsprachigen Lesetheaters* deutlich machen. So kristallisierten sich im Laufe des MELT-Projekts acht Schritte heraus, die den Ablauf des Lehr- und Lernprozesses didaktisch und methodisch sinnvoll strukturieren (siehe Tabelle 5). Darum wurde ein didaktisch-methodischer Begleitkommentar im Broschürenformat zum Lehr- und Lernprozess erstellt, der auf dem Web-Portal in den Sprachen Deutsch, Englisch und Französisch heruntergeladen werden kann (vgl. Kutzelmann/ Massler/ Peter 2016). Im Kommentar werden diese zentralen Schritte beschrieben und die jeweilige Funktion didaktisch begründet. Weiterführende methodische Anregungen, die auf den praktischen Erfahrungen der Kooperationslehrpersonen bei den Erprobungen basierten, sollten Lehrpersonen in ganz unterschiedlichen Kontexten eine methodisch vielfältige Umsetzung ermöglichen.

Die acht Schritte des <i>Mehrsprachigen Lesetheaters</i>	Sozialform	Richtzeiten
1. Einführung in das mehrsprachige Lesetheater	Plenum	15-25`
2. Vorlesen durch die Lehrperson	Plenum	05-10`
3. Lesen der Lesetheaterszene und Rollenverteilung	Gruppenarbeit	10-15`
4. Erarbeiten einer Inhaltsangabe der Lesetheaterszene	Gruppenarbeit	15-25`
5. Vorstellen der Szenen und der Figurenrollen	Plenum	15-25`
6. Üben der Leserollen und gegenseitiges Feedback	Partnerarbeit	20-45`
7. Generalprobe und Feedback	Gruppenarbeit	20-45`
8. Aufführung	Plenum	25-45`

Tabelle 5: Übersicht zum Ablauf des Lehr- und Lernprozesses

Für verschiedene Schulkontexte und Klassenstufen wurden rund dreißig mehrsprachige Lesetheaterstücke erstellt und erprobt, die sowohl auf aktueller Kinder- und Jugendliteratur als auch auf Klassikern basieren. Zur Veranschaulichung ist im Folgenden ein Textauszug aus dem Lesetheaterstück *Harry Potter and the Philosopher's Stone* zu sehen, das auf dem gleichnamigen Roman von J.K. Rowling beruht (siehe Tabelle 6).

Verteilung der Rollen auf Schüler\*innen:

S 1: Erzähler

S 2: Harry Potter

S 3: Ron Weasley

S 4: Neville Longbottom

Erzähler	An der Abteiltür des Zuges nach Hogwarts, in dem Harry und Ron zusammensaßen, klopfte es. Es war der Junge mit dem runden Gesicht, an dem Harry auf dem Bahnsteig vorbeigegangen war. Er sah ganz verweint aus.
Neville	Sorry, but have you seen a toad?
Erzähler	Harry und Ron schüttelten die Köpfe. Da schien der Junge noch verzweifelter:
Neville	I've lost him. - He keeps getting away from me!
Harry	Don't worry - He'll turn up.
Neville	Yes. Well, if you see him ...
Erzähler	Ron Weasleys Ratte ließ sich durch den Jungen nicht stören und döste weiter auf seinem Schoß. Ron sah sie voller Abscheu an.
Ron	Yesterday I tried to turn my rat yellow to make him more interesting, but the spell didn't work. I'll show you, look ...
Erzähler	Ron stöberte in seinem Koffer herum und zog seinen Zauberstab hervor. Der Stab war nicht mehr neu – an einigen Stellen blitzte schon das Einhornhaar hervor.

Tabelle 6: Textauszug aus der ersten (von insgesamt drei) Szenen des Lesetheaterstücks *Harry Potter and the Philosopher's Stone*.

Das mehrsprachige Lesetheaterstück, aus dem dieser Ausschnitt stammt, wurde für eine Klasse der Sekundarstufe I konzipiert, die seit mindestens vier Jahren Englisch lernt. Generell gilt für die Gestaltungsprinzipien des Lesetheaters, dass die Originaltexte so dramatisiert werden müssen, dass sie mit genügend Rollenwechseln und Sprechanteilen der einzelnen Figuren für das Lesetraining genutzt werden können. Ein Lesetheaterstück besteht aus mehreren Szenen, die innerhalb einer Klasse arbeitsteilig in Gruppen erarbeitet werden, sowie aus mehrsprachigen Lesetexten, die von der Lehrkraft in der Klasse vorgelesen werden. Abhängig von Alter und Sprachkompetenz der Schüler\*innen in der Schul- und Fremdsprache sind die Länge der Vorlesetexte, Lesetheaterstücke und einzelnen Szenen sowie das Verhältnis von fremd- und schulsprachlichen Anteilen. Eine oder mehrere Familiensprachen können neben der Schul- und Fremdsprache integriert werden. Ziel ist dann nicht die Förderung der Leseflüssigkeit, sondern die Sichtbarmachung der in einer Klasse vorhandenen Sprachen und deren schulrelevante Kontextualisierung.

Aus Gründen des Urheberrechtsschutzes steht bislang allerdings nur eine Auswahl dieser Lesetheaterstücke auf dem Web-Portal zur Verfügung. Für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wurde der Dokumentarfilm *Loud, deutlich, lentement: mit Mehrsprachigem Lesetheater Sprachgrenzen überwinden* produziert, der unter <https://melt-multilingual-readers-theatre.eu/videos/> verfügbar ist. Der Film zeigt und kommentiert die acht Schritte des Lehr- und Lernprozesses und bietet vielfältige Einblicke in die konkrete Unterrichtspraxis der am Projekt beteiligten Kooperationsklassen aus den vier Ländern.

Das Handbuch zu Theorie und Praxis des *Mehrsprachigen Lesetheaters* (Kutzelmann et al. 2017) richtet sich an Lehrpersonen sowie Fachdidaktiker\*innen der Sprachfächer und erlaubt eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Entwicklungs- und Forschungsprozess sowie den einzelnen charakteristischen Besonderheiten des Verfahrens.

Um die Einführung des *Mehrsprachigen Lesetheaters* in den verschiedenen Bildungsregionen zu unterstützen, wurde ein Fortbildungscurriculum konzipiert, das den für die Fortbildung von Lehrpersonen Verantwortlichen didaktische Leitideen an die Hand gibt, damit sie diese erfolgreich weiterbilden können (vgl. Kutzelmann/ Massler 2017b sowie zu den theoretischen Grundlagen des Curriculums Peter/ Unterthiner 2017b).

Zum Abschluss des Projekts wurden drei Multiplikator\*innenveranstaltungen durchgeführt. Ziel der zwei internationalen Lehrer\*innenfortbildungen war es, das *Mehrsprachige Lesetheater* und die im Projekt erarbeiteten Produkte einer breiten Lehrerschaft vorzustellen. Die internationale wissenschaftliche Fachtagung richtete sich in erster Linie an Forschende und Lehrende der Sprachdidaktiken sowie an Studierende und Forschende in der Qualifikationsphase an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Anlässlich der Tagung wurden grundsätzliche Überlegungen zur mehrsprachigen Leseförderung aus den beiden Perspektiven der Deutsch- und Fremdsprachendidaktik dargelegt sowie neueste Forschungsergebnisse zur Entwicklung einer (mehrsprachigen) Lesekompetenz präsentiert. Außerdem wurden praxisorientierte Konzepte wie das *Mehrsprachige Lesetheater* vorgestellt, welche die Bedeutung einer mehrsprachigen Leseförderung für die Schule und deren Umsetzung im Unterricht veranschaulichten. Ein Teil der Beiträge wurde in einem Studienbuch publiziert (vgl. Kutzelmann/ Massler 2018).

#### 4 | Methodologische Reflexion zu DBR als Forschungsstrategie

Im fachspezifisch organisierten Unterricht ist die Vermittlung und Förderung von Lesekompetenzen durch eine Lesedidaktik gekennzeichnet, die nach Sprachen und Unterrichtsfächern getrennt ist: Im Deutschunterricht geht es um das Lesen und Verstehen deutschsprachiger Texte, im Englischunterricht werden meistens nur englischsprachige Texte gelesen, etc. Die systematische Suche nach Synergiepotenzialien zwischen den Sprachfächern und die Entwicklung von übergreifenden Maßnahmen ist aufwändig (vgl. zu den Synergiepotentialen beim Aufbau von Lesekompetenzen Kutzelmann/ Massler 2019). Hier setzte das vorgestellte Projekt bei der Wahl seiner Forschungsstrategie an, die methodologisch DBR folgte. In der Projektkooperation zwischen Forschenden, Bildungsverantwortlichen und Schulen, die Leseförderung als ein gemeinsames schulisches Handlungsfeld betrachten, wurde anhand von praxisrelevanten Produkten gezeigt, wie das üblicherweise einsprachige Lautleseverfahren *Readers' Theatre* mehrsprachig gestaltet werden kann.

Bewährt hat sich aus unserer Sicht, dass im international zusammengesetzten Projektkonsortium Vertreter\*innen der verschiedenen Sprachdidaktiken und der Bildungswissenschaften eng mit Lehrpersonen zusammengearbeitet haben. Indem alle Beteiligten ihre verschiedenen Expertisen einbringen konnten, war es möglich, die mehrsprachigkeitsdidaktische Theoriebildung im Diskurs mit den verschiedenen Disziplinen und der Schulpraxis voranzutreiben. Aus der Perspektive der Didaktik der Mehrsprachigkeit bietet DBR daher aus unserer Sicht ein großes Potential, um die Umsetzung ihrer Prinzipien in die Praxis zu verbessern (vgl. Kutzelmann/ Götz 2018: 31).

Eine weitere wichtige Gelingensbedingung war, dass bereits bei Antragsstellung ein detaillierter Arbeitsplan für die DBR-Phasen und die angestrebten Outputs mit Zeitangaben vorlag. Das ermöglichte, dass das Zeitmanagement eingehalten werden konnte, und für die verschiedenen

Arbeitsphasen ausreichend Zeit für die Entwicklungs-, Forschungs- und Disseminationstätigkeiten zur Verfügung standen, die zudem in einem großen Projektkonsortium arbeitsteilig verantwortet werden konnten.

Das für DR typische Vorgehen der Methoden- und Perspektivtriangulation ist gegenüber einer einzelne Einflussfaktoren isolierenden Sichtweise herausfordernd, weil sehr viele quantitative und qualitative Daten generiert, ausgewertet und interpretiert werden müssen. Dieses methodische Vorgehen besitzt aber den Vorteil, das gesamte Unterrichtsgeschehen und die konkreten praktischen Potenziale hinsichtlich seiner Verbesserung in differenzierter Weise zu erfassen (vgl. Euler 2014: 17; Reinmann 2005: 59). Tatsächlich sind die im Verlauf des MELT-Projekts gewonnenen Erkenntnisse auch nicht auf einer abstrakten Ebene geblieben, sondern wurden so weit konkretisiert, dass in Form von vielfältigen Produkten anschauliche und tiefgehende Praxisorientierungen gegeben werden konnten (vgl. Kutzelmann/ Götz 2018: 31).

Insgesamt hat DR uns geholfen, einen Weg der produktiven und partizipatorischen Zusammenarbeit zwischen Vertreter\*innen der Praxis und der Forschung zu gehen, der in eine Innovation für eine mehrsprachige Leseförderung mündete und den wir vermutlich ohne den Forschungsrahmen von DR nicht gegangen wären.

## Literaturverzeichnis

- Burkhart, H. (2006). From Design-Research to Large-Scale Impact: Engineering Research in Education. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research*. (pp. 121-150). Routledge.
- Euler, D. (2014). Design-Research – a paradigm under development. In D. Euler, & P. Sloane (Eds.), *Design-Based Research*. (pp. 15-44). Steiner.
- Götz, K., & Kutzelmann S. (2017). Leseflüssigkeit und Lesemotivation: Die beiden Förderdimensionen des Mehrsprachigen Lesetheaters. In S. Kutzelmann, U. Massler, P. Klaus, K. Götz, & A. Ilg (Eds.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis*. (pp. 57-69). Budrich.
- Götz, K., Kutzelmann S., & Massler, U. (2017). Mehrsprachiges Lesetheater: Ergebnisse zur Akzeptanz dieser neuen mehrsprachigen Lesefördermethode. In S. Kutzelmann, U. Massler, P. Klaus, K. Götz, & A. Ilg (Eds.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis*. (pp. 42-56). Budrich.
- Götz, K., Hendel, R., Kutzelmann S., & Peter, K. (2017). Die schulischen Erprobungskontexte des MELT-Projekts. In S. Kutzelmann, U. Massler, P. Klaus, K. Götz, & A. Ilg (Eds.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis*. (pp. 32-41). Budrich.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge Univ. Press.
- Hallet, W., & Königs, F. (2013). Mehrsprachigkeit und vernetzendes Sprachenlernen. In W. Hallet, & F. Königs (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. (pp. 302-307), Klett-Kallmeyer.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Multilingual Matters.
- Hilbe, R., Kutzelmann, S., Massler, U., & Klaus, P. (Eds.) (2017). *Mehrsprachiges Vorlesen durch die Lehrperson. Handbuch zu Theorie und Praxis*. Budrich.
- Ilg, A., Ludescher, F., & Paul, S. (2017). Mehrsprachige Lesetheaterstücke. Konzeption der Lehr- und Lernmaterialien. In S. Kutzelmann, U. Massler, P. Klaus, K. Götz, & A. Ilg (Eds.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis*. (pp. 99-110). Budrich.
- Ilg, A., & Theinert, K. (2017). Literarisches Lernen als Design-Komponente des Mehrsprachigen Lesetheaters. In S. Kutzelmann, U. Massler, P. Klaus, K. Götz, & A. Ilg (Eds.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis*. (pp. 132-146). Budrich.
- Kutzelmann, S., Massler, U., & Peter, K. (2016). *Die zentralen Lehr-Lern-Prozesse des Mehrsprachigen Lesetheaters. Eine Anleitung für die Praxis*. Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Kutzelmann, S., Massler, U., Klaus, P., Götz, K., & Ilg, A. (Eds.) (2017). *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis*. Budrich.
- Kutzelmann, S., & Massler, U. (2017a). Anleitung zur Dramatisierung von mehrsprachigen Lesetheaterstücken am Beispiel von Bend it like Beckham. In S. Kutzelmann, U. Massler, P. Klaus, K. Götz, & A. Ilg (Eds.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis*. (pp. 181-185). Budrich.
- Kutzelmann, S., & Massler, U. (2017b). Mehrsprachiges Lesetheater: Die didaktische und strategische Konzeption des Fortbildungscurriculums. In S. Kutzelmann, U. Massler, P. Klaus, K.

- Götz, & A. Ilg (Eds.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis*. (pp. 168-179). Budrich.
- Kutzelmann, S., & Theinert, K. (2017). Miteinander sind alle Stars – Die Bedeutung des kooperativen Lernens im Mehrsprachigen Lesetheater. In S. Kutzelmann, U. Massler, P. Klaus, K. Götz, & A. Ilg (Eds.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis*. (pp. 120-131). Budrich.
- Kutzelmann, S., & Massler, U. (2018). *Mehrsprachige Leseförderung: Grundlagen und Konzepte*. Narr.
- Kutzelmann, S., & Massler, U. (2019). Konzepte einer Lesedidaktik der Mehrsprachigkeit: Wie im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht beim Aufbau von Lesekompetenzen Synergien geschaffen werden können. In A. Steinlen, & A. Rohde (Eds.), *Sprachenvielfalt als Ressource begreifen. Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen*. (pp. 219-236). DVB Verlag.
- Massler, U., & Kutzelmann, S. (2017). Vom Readers' Theatre über interlinguale Literatur zum Mehrsprachigen Lesetheater: Die didaktisch-methodischen Leitlinien der Gestaltung im Kontext der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In S. Kutzelmann, U. Massler, P. Klaus, K. Götz, & A. Ilg (Eds.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis*. (pp. 82-98). Budrich.
- Martinez, H. (2015). Mehrsprachigkeitsdidaktik: Aufgaben, Potenziale und Herausforderungen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 44(2), 7-19.
- Möller, J., & Bonerad, E.-M. (2007). Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54(4), 259-267.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (National Institute of Health pub. No 00-4769). National Institute of Child Health and Human Development.
- Nix, D. (2006). Das Lesetheater: Integrative Leseförderung durch das szenische Vorlesen literarischer Texte. *Praxis Deutsch*, 33(199), 23-29.
- Peter, K., & Unterthiner, D. (2017a). Das Unterrichtsdesign Mehrsprachiges Lesetheater aus linguistischer Sicht. In S. Kutzelmann, U. Massler, P. Klaus, K. Götz, & A. Ilg (Eds.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis*. (pp. 70-81). Budrich.
- Peter, K., & Unterthiner, D. (2017b). Professionswissen und Einstellungen von Sprachlehrpersonen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik. In S. Kutzelmann, U. Massler, P. Klaus, K. Götz, & A. Ilg (Eds.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis*. (pp. 157-167). Budrich.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 53-69.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, 11(20), 90-112.
- van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). Introducing Educational Design-Research. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research*. (pp. 3-7). Routledge.