

Christel Meier & Stefan Emmersberger

Praxisbezug als zentrale politische Dimension von Deutschdidaktik

Überlegungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Unterrichtspraxis

Abstract

Der Beitrag versteht Praxisbezug als zentrale politische Dimension von Deutschdidaktik. Es wird ein Referenzrahmen für die Einordnung fachdidaktischer Studien vorgestellt, in dessen Zentrum das „Kaskadenmodell“ der Unterrichtsforschung nach Krauss et al. (2020) steht, das eine idealtypische Wirkungskette von professionellen und situationsbezogenen Kompetenzen der Lehrkräfte über deren Unterrichtsperformanz und die Aufgabennutzung durch die Lernenden bis zur Erreichung von Unterrichtszielen annimmt. Eingebettet sind diese Zusammenhänge in das gesellschaftspolitische Handlungsfeld Deutschunterricht und Lehrkräftebildung. Transdisziplinäre fachdidaktische Forschung bewegt sich dabei in der Schnittmenge fachlicher, kulturwissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Diskurse und kann rekonstruktiv und/oder konstruktiv erfolgen. Der Theorie-Praxis-Transfer kann dabei stärker top-down oder bottom-up ausgerichtet sein. Auch methodologisch verschiedenartige Studien lassen sich so hinsichtlich einzelner oder mehrerer Aspekte des Referenzrahmens einordnen und gewinnbringend aufeinander beziehen.

Keywords

Praxisbezug, Theorie-Praxis-Transfer, Politik und Deutschunterricht, Transdisziplinarität, Kaskadenmodell der Unterrichtsforschung

Abstract

The article conceptualises practical relevance as a central political dimension of teaching German language and literature. As a frame of reference for the classification of studies in the field of teaching German language and literature, a model is presented that is based on the “cascade model” according to Krauss et al. (2020), which conceives the relationship between teacher competences, teaching performance, the use of tasks by the students and teaching goals as an idealized chain of effects. These relations are embedded in the socio-political field of teaching and teacher training. Transdisciplinary research on teaching language and literature operates at the overlap of subject-specific, cultural-scientific and social-scientific discourses and can take a reconstructive and/or constructive approach. The transfer between theory and practice can vary between top down and bottom up. Thus even methodologically different studies can be categorised in regard to individual or several aspects of the presented frame of reference and fruitfully related to each other.

Keywords

Practical Relevance, Transfer between Theory and Practice, Politics and Teaching German Language and Literature, Transdisciplinarity, Cascade Model

1 | Dimensionen des Politischen in Literatur- und Mediendidaktik

In den Ergebnissen der PISA-Studie 2022 zeigt sich bei deutschen Schüler*innen eine deutlich negative Tendenz (vgl. im Überblick Lewalter et al., 2023). Beim Lesen lag der Mittelwert 2022 sogar unter dem Punktwert von 2000 (vgl. Heine et al., 2023, S. 151), und Deutschland befindet sich lediglich in der „Negativ-Rangreihe“ der Staaten mit signifikanten Zunahmen schwacher Lesender „im oberen Drittel“ der OECD-Staaten. Im Vergleich zu 2012 erreichten 11 % mehr Jugendliche nur untere Kompetenzstufen (Heine et al., 2023, S. 154). In der Presse wird daher in Anlehnung an den sogenannten PISA-Schock von 2001 bereits von einem *zweiten* PISA-Schock gesprochen (vgl. z. B. DIPF, 2023). Als mögliche Gründe für diese alarmierenden Ergebnisse werden unterschiedliche Punkte diskutiert, nicht zuletzt auch die Schulschließungen im Zusammenhang mit Corona und der anscheinend nur bedingt erfolgreiche Online-Unterricht. Allerdings zeichnet sich diese negative Tendenz bezüglich der Leseleistungen schon seit 2015 ab (Heine et al., 2023, S. 151). Vor diesem Hintergrund wird die Frage immer dringlicher, wie erfolgreich die bildungspolitischen Maßnahmen der jüngeren Vergangenheit tatsächlich sind und inwiefern es in den letzten zwei Jahrzehnten gelungen ist, die Erkenntnisse der empirischen Bildungsforschung in Form eines evidenzbasierten Lehrens und Lernens in die Unterrichtspraxis zu transferieren.

An den Schockwellen der PISA-Ergebnisse und den damit verbundenen Anstrengungen verschiedener mit Bildung befasster Akteur*innen lassen sich wie in einem Brennglas zentrale Dimensionen des Politischen beobachten, die für die Deutschdidaktik Relevanz besitzen: Die Schlüsselkompetenz Lesen gilt als bedeutender Standortfaktor für ein auch wirtschaftlich erfolgreiches Deutschland und als Bedingung für kulturelle Teilhabe. Politische Akteure haben also ein hohes Interesse, über Bildungsstandards, Bildungspläne, Reformen der Lehrkräftebildung oder die Vergabe von Forschungsmitteln eine Leistungsverbesserung auf diesem Feld herbeizuführen. Die Deutschdidaktik sieht sich hohen Erwartungen bezüglich der Lehrkräftebildung und der Erforschung evidenzbasierter Förderverfahren gegenüber, was regelmäßig zu fachpolitischen Diskussionen bezüglich fachlicher Inhalte oder fachdidaktischer Forschungsmethodik führt. Solche und andere *Dimensionen des Politischen* waren Gegenstand des 22. Symposions Deutschdidaktik 2022 in Wien (vgl. im Detail SDD, 2022a). So heißt es gleich zu Beginn der Themabeschreibung: „Die Deutschdidaktik ist von unterschiedlichen Dimensionen des Politischen durchdrungen: sei es durch ihre spezifischen Gegenstände, Methoden und Ziele, sei es durch ihre theoretischen Positionierungen, sei es durch ihre inter- und transdisziplinäre Ausrichtung.“ (SDD, 2022a) Als mögliche Dimensionen werden unter anderem politische Bildung, kommunikative Kompetenzen, Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt, potenzielle und reale Vermittlungskulturen in Schule und Hochschule sowie die historisch-kritische Selbstreflexion des Fachs ausgeführt. Am Ende verspricht die Themabeschreibung eine „facettenreiche Standortbestimmung der Deutschdidaktik“ (SDD, 2022a), wobei die Perspektiven einer politischen Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik in den Blick genommen werden sollen.

Die zwölfte Sektion mit dem Titel *Literar- und medienästhetisches Lernen*, aus der dieser Band entstanden ist, fokussierte aus der Perspektive von Literatur- und Mediendidaktik die politischen Implikationen sowohl von Konzeptionen und Unterrichtsmethoden als auch von Forschungsmethodik (vgl. im Detail SDD, 2022b). Dabei lässt sich das jeweilige Verständnis des

Politischen anhand zentraler systemischer Felder noch einmal genauer auffächern und präzisieren (vgl. Abbildung 1).



Abb. 1: Dimensionen des Politischen im Hinblick auf literar- und medienästhetisches Lernen

Liegt der Schwerpunkt zum Beispiel auf der pädagogischen Praxis und dem Umgang mit Heterogenität, kann man von einer *schulpolitischen* Dimension sprechen. Kommen primär die Lehrkräftebildung und der Forschungstransfer in den Blick, geht es eher um *Hochschulpolitik*. Rücken beispielsweise Inter- und Transdisziplinarität samt Forschungsmethodik in den Vordergrund, ist insbesondere eine *fachpolitische* Dimension angesprochen. *Gesellschaftspolitische* Relevanz bzw. eine politische Dimension im engeren Wortsinn liegt bei Themen wie politischer Bildung, Demokratieerziehung oder Persönlichkeitsbildung vor. Diese Aufzählung an systemischen Feldern ist selbstredend nicht erschöpfend. Sie zeigt aber die Komplexität des Tagungsthemas und die Vielfalt an politischen Dimensionen, die es zu bedenken gilt (vgl. hierzu zusammenfassend auch Hesse & Witte, 2023, S. 3–4).

Dessen bewusst wollen wir dennoch den Versuch wagen, einen kleinsten gemeinsamen Nenner für literar- und medienästhetisches Lernen zu formulieren, auf den sich die verschiedenen politischen Dimensionen beziehen lassen. Aus unserer Sicht ist dieser das kulturelle Handlungsfeld unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lernens mit Literatur in verschiedenen medialen Formen. Zumindest im Bereich der Didaktik sind Fachpolitik und Hochschulpolitik in letzter Konsequenz auf dieses Praxisfeld ausgerichtet und gesellschaftspolitische Wirkung entsteht letztlich aus diesem.

Wie zentral der Praxisbezug in der aktuellen bildungswissenschaftlichen (und bildungspolitischen) Diskussion ist, zeigt auch das Thema der GEBF-Tagung von 2024, das *Bildung verstehen – Partizipation gestalten – Transfer gestalten* lautet. Hier wird insbesondere unter dem letzten Punkt betont, dass für die Weiterentwicklung des Bildungssystems Transferprozesse essenziell sind:

Damit sich unsere Bildungsgesellschaft weiter entwickeln und den heutigen Anforderungen aus Wissenschaft, Wirtschaft und Gesellschaft begegnen kann, gilt es den Austausch von Expertise zwischen den verschiedenen Akteur:innen im Bildungssystem zu stärken, neue Erkenntnisse sichtbar zu machen und diese in ko-konstruktiver Art in Bildungsangebote zu implementieren sowie die Wirkung der Dissemination zu analysieren. So lässt sich mittels Transferprozessen nicht nur Bildung besser verstehen, sondern auch Partizipation erreichen. (GEBF, 2024)

Wie sich der Praxisbezug deutschdidaktischer Forschung bei der „Vielfalt“ (Hesse & Witte, 2023, S. 1) von Themen, methodischen Zugangsweisen und Forschungsinteressen systematisieren lässt, soll im Folgenden skizziert werden.

2 | Zum Praxisbezug deutschdidaktischer Forschung

Die folgende Abbildung, die das literaturdidaktisch adaptierte „Kaskadenmodell“ der Unterrichtsforschung nach Krauss et al. (2020) in das gesellschaftspolitische Handlungsfeld Deutschunterricht und Lehrkräftebildung einbettet, veranschaulicht das Gesamtgefüge des Praxisbezugs fachdidaktischer Forschung.

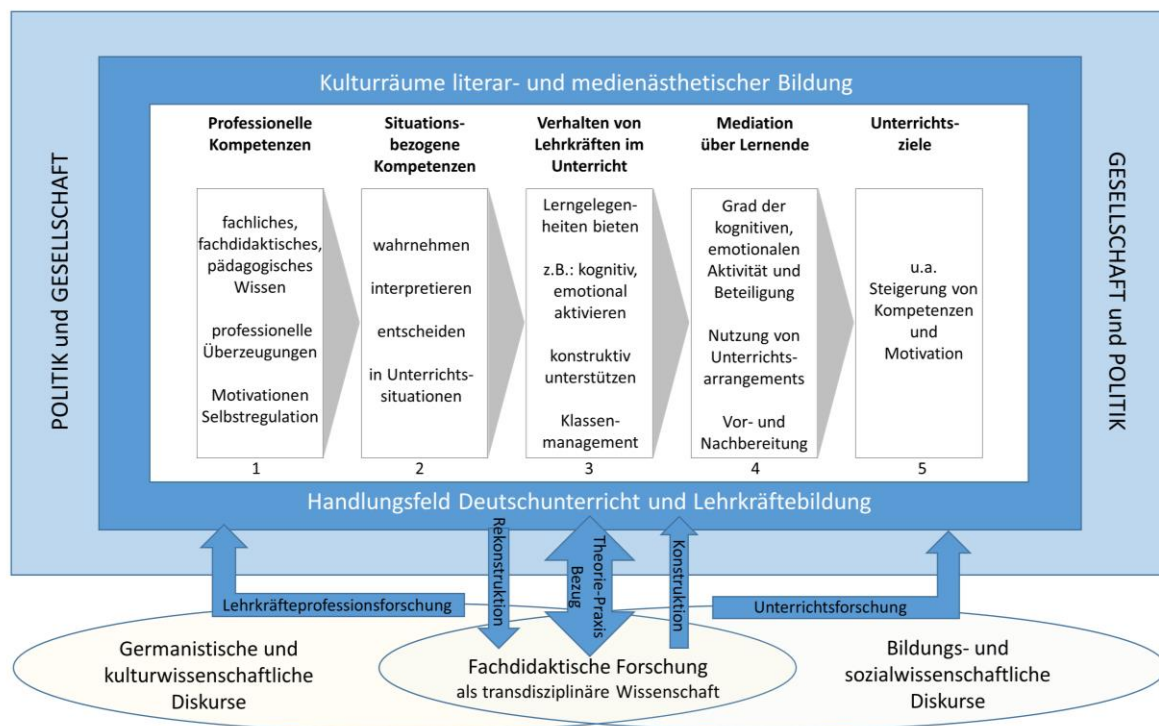


Abb. 2: Aspekte der Praxisorientierung fachdidaktischer Forschung in Bezug auf das nach Krauss et al. (2020) adaptierte „Kaskadenmodell“¹

Im Zentrum des Handlungsfelds Deutschunterricht und Lehrkräftebildung stehen Aspekte der Lehrkräfteprofessionalität und des Unterrichts mit seinem Anregungspotenzial für Lernende, die dieses individuell unterschiedlich für ihre kognitive und emotionale Entwicklung nutzen (Helmke, 2009, S. 73). Die idealtypischen Zusammenhänge dieser Praxisaspekte werden im „Kaskadenmodell“ von Krauss et al. (2020) schlüssig dargestellt, weshalb es in unserem Modell die zentrale Referenz bildet (vgl. Abschnitt 2.1). Eingebettet ist das Unterrichtsgeschehen in verschiedenste „Kulturräume“ (Kepser, 2013, S. 57) literar- und medienästhetischer Bildung, die vom schulischen Klassenzimmer und dem universitären Hörsaal bis zu Lernorten wie Literaturhäusern oder Theatern reichen. Dieses Gesamtgefüge steht schließlich in einer komplexen

¹ In Anlehnung an Hesse (2024, S. 154) wurden in den Säulen 3 und 4 die „emotionale“ Aktivierung und Beteiligung ergänzt, da diese insbesondere für das literar- und mediendidaktische Feld zentral sind.

Wechselbeziehung mit gesellschaftlichen und politischen Diskursen, Bedingungen und Akteur*innen.

Fachdidaktische Forschung bezieht sich auf diese Kulturräume bzw. Handlungsfelder sowohl rekonstruktiv, indem verschiedene Praxisaspekte oder praxisrelevante Grundlagen erforscht werden, als auch konstruktiv, wenn z. B. didaktische Konzeptionen oder Zielsetzungen für die Praxis entwickelt werden (vgl. Abschnitt 2.2). Dabei ist fachdidaktische Forschung stets transdisziplinär, insofern sie neben ihren fachwissenschaftlichen Kernkompetenzen weitere fachliche Bezüge und Methoden integriert. Diese können im Fall der Literatur- und Mediendidaktik kulturwissenschaftlicher Natur sein und/oder sozial- und bildungswissenschaftlich. Die Schnittmenge zwischen diesen Diskursen spannt sozusagen den Forschungsraum auf, in dem sich die inhaltlich und methodisch vielfältige deutschdidaktische Forschung bewegt (vgl. Abschnitt 2.3). Schließlich ist mit der Praxisorientierung fachdidaktischer Forschung immer auch die Frage verbunden, wie ein gelungener Theorie-Praxis-Bezug aussehen kann (vgl. Abschnitt 2.4).

Diese insgesamt vier Aspekte des Modells sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

2.1 | Das „Kaskadenmodell“ der Unterrichtsforschung als Referenzrahmen für den Praxisbezug fachdidaktischer Forschung

Um die verschiedenartigen Praxisbezüge in der deutschdidaktischen Forschung zu systematisieren, greifen wir als Referenzrahmen auf das „Kaskadenmodell“ der Unterrichtsforschung zurück. Dieses von Krauss et al. (2020) entwickelte Modell verbindet Aspekte der Lehrkräfteprofessionalität (vgl. Shulman, 1986, 1987; Krauss, 2020, S. 155–156) sowie der situationspezifischen Performanz, in der sich Kompetenzen äußern (vgl. Blömeke et al., 2015), u. a. mit dem Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2009, S. 73). Der in dem Modell veranschaulichte prototypische Wirkungsverlauf beginnt in Säule 1 mit Aspekten der „professionellen Kompetenz“ (Lindl et al., 2023, S. 7) von Lehrkräften, wie sie in der COACTIV-Studie (vgl. Kunter & Voss, 2011) konzipiert wurden. Dazu gehören Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen, Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation. Die zweite Säule bezieht sich auf „situationsspezifische Kompetenzen“ (Lindl et al., 2023, S. 7), wobei professionelle Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtssituationen und die damit verbundenen Entscheidungen nach Blömeke et al. (2015) im Fokus stehen. Die dritte Säule betrifft die „Unterrichtsperformanz“ (Lindl et al., 2023, S. 7) von Lehrkräften unter Bezug auf grundlegende Aspekte von Unterrichtsqualität wie die kognitive Aktivierung, die konstruktive Unterstützung der Lernenden und die Klassenführung (vgl. z. B. Praetorius et al., 2018). Dass diese Lerngelegenheiten von Lernenden auch genutzt werden müssen, also über diese mediiert werden, berücksichtigt die an Helmkes (2009) Angebots-Nutzungs-Modell orientierte vierte Säule, die der fünften Säule zur Erreichung von Unterrichtszielen wie Kompetenzentwicklung oder Motivation der Schüler*innen vorgeschaltet ist (vgl. im Überblick auch Lindl et al., 2023, S. 2–9; Schilcher & Rader, 2022, S. 74–75). Dabei ist anzumerken, dass es sich bei den skizzierten Wirkzusammenhängen, die graphisch durch die Pfeile zwischen den Säulen symbolisiert werden, um „eine theoretisch idealisierte, plausible Wirkungskette“ (Lindl et al., 2023, S. 9) handelt, deren komplexes Gefüge bislang nur in der Mathematikdidaktik bezüglich vier der fünf Säulen anhand der COACTIV-Daten empirisch untersucht wurde (Säule vier wurde dabei nicht berück-

sichtig). Dabei weist ein entsprechendes Strukturgleichungsmodell insgesamt zwar einen zufriedenstellenden Modellfit und eine Varianzaufklärung von 90 % auf, die Mediationshypothesen bestätigen sich darin aber kaum (vgl. Krauss et al., 2020, S. 324).² Wie genau die verschiedenen Säulen direkt oder auch indirekt zusammenwirken, stellt derzeit für alle Fachdidaktiken ein zentrales Forschungsdesiderat dar.

Gleichwohl eignen sich die beschriebenen fünf Säulen sehr gut zur Strukturierung der Praxis des häufig beschworenen „Handlungsfeld[s] Deutschunterricht“ (Bremerich-Vos, 1993; Ivo, 1975; Rupp, 2016, S. 190; Wieser, 2016, S. 131). Wenn z. B. Ossner (2016, S. 153) wiederholt betont, dass die Deutschdidaktik Lehrkräfte in die Lage versetzen müsse, aufgrund transparenter Modelle, „valide[r] Konstrukte“ und Konzeptionen „begründbare Entscheidungen“ zu treffen, so zielt diese Forderung sowohl auf deren Professionswissen ab als auch auf situationsspezifische Kompetenzen und die Unterrichtsperformanz. Sein Plädoyer dafür, dass solche Modelle nicht starr auf alle Lerngruppen gleichermaßen bezogen werden können (vgl. Ossner, 2016, S. 164), trägt der Nutzung dieser Lernangebote durch Schüler*innen Rechnung, die durch die verschiedensten schüler*innenseitigen Faktoren bedingt ist.

Diese Wirkzusammenhänge beziehen sich jedoch nicht nur auf schulische Kontexte, sondern auch auf Kontexte der Lehrkräftebildung in den verschiedenen Ausbildungsphasen (z. B. Hochschuldidaktik) und auf außerschulische Bildungszusammenhänge. Lehr-Lernprozesse, wie sie im Kaskadenmodell dargestellt sind, sind „Bestandteile des soziokulturellen Subsystems der Gesellschaft“, wie Kreft (1982, S. 152) es formuliert, bzw. Teil von „Kulturräumen“ (Kepser, 2013, S. 57), die sich historisch wandeln und die in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen und politischen Parametern stehen. Der „Adressat deutschdidaktischer Forschung“ ist dabei letztlich, wie Rupp (2016, S. 190) zu Recht betont, die „Gesellschaft“. Zugleich stellen Gesellschaft und Politik aber auch beständig Anforderungen an die Deutschdidaktik. So steuern und bündeln z. B. BMBF-Ausschreibungen oder Förderlinien von Stiftungen (Mercator, Bosch etc.) fachdidaktische Forschungsbemühungen durch entsprechende Drittmittelzuweisungen mit einem vorgegebenen gesellschaftlichen Fokus. Vice versa nehmen Forschende z. B. über Gremien wie die *Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz* (SWK) Einfluss auf die Bildungspolitik, sie beraten bei der Erstellung von Bildungsstandards und Curricula.

2.2 | Praxisbezogene fachdidaktische Forschung als transdisziplinäre Wissenschaft

In der Fachdidaktik Deutsch lassen sich verschiedene Konzeptionen inter- oder transdisziplinärer Deutschdidaktik ausmachen, die gesellschaftliche Veränderung als Praxisfokus besitzen, sich aber zum Teil auf unterschiedliche Fächergruppen und Forschungsmethoden beziehen.

Am stärksten gesellschaftspolitisch argumentiert Kepser (2013), wenn er die Fachdidaktik Deutsch in Anknüpfung an Ingendahl (1991) und Fingerhut (1996) als „eingreifende Kulturwissenschaft“ charakterisiert. Als Teil der „cultural studies“ sei deutschdidaktische Forschung auf gesellschaftliche Veränderung ausgerichtet und erforsche die „Kulturräume“, in denen sich

² Es gibt zwar signifikante Effekte von Säule 1 zu Säule 2, diese vermitteln sich aber nicht signifikant über Säule 3 auf Säule 5. Letztlich zeigt in diesem sehr komplexen Pfadmodell nur das Klassenmanagement einen kleinen signifikanten Zusammenhang zum Leistungszuwachs der Lernenden.

sprachliches, literar- und medienästhetisches Lernen vollzieht, inter- bzw. transdisziplinär mit den verschiedensten Methoden (Kepser, 2013, S. 57–58). Dieser Strang deutschdidaktischer Forschung beansprucht für sich, das Handlungsfeld und die darin agierenden Akteur*innen kritisch-distanziert zu betrachten – auch als Korrektiv für bildungspolitische Entscheidungen und z. B. zu verengte Vorstellungen von Kompetenzentwicklung (vgl. Kepser, 2013, S. 58). Frederking (2014, S. 112) hat gegen diese Verortung der Fachdidaktik Deutsch als Teil der Kulturwissenschaften u. a. eingewandt, dass dieser Begriff „nicht den wissenschaftlichen Status aller Fachdidaktiken“ erfasse, insofern z. B. naturwissenschaftliche Fachdidaktiken dadurch exkludiert würden (vgl. hierzu auch Krelle, 2016, S. 232). Außerdem gibt Frederking (2014, S. 113) zu bedenken, dass sich der „Praxisbezug der Deutschdidaktik [...] keinesfalls im ‚Eingreifen‘ bzw. in ‚Eingriffen‘“ erschöpfe, da „Praxis z. B. auch theoretisch modelliert oder empirisch beobachtend erforscht“ werde (vgl. hierzu auch Abschnitt 2.3). Er schließt sich daher teilweise Ossners (2001, S. 24) Definition der Deutschdidaktik als „*Handlungswissenschaft*“ (Hervorh. i. Orig.) an, erweitert diese Definition aber um den der Fachdidaktik ebenfalls inhärenten Aspekt der „Grundlagenforschung“ (Frederking, 2014, S. 113) zu „anwendungsorientierter Grundlagenforschung“ nach Mittelstraß (1996, S. 62). Diese sei notwendigerweise empirisch, da Deutschdidaktik als Wissenschaft überprüfen müsse, „ob das, was wir theoretisch modellieren und als praxistauglich empfehlen, tatsächlich die erhofften Wirkungen zeitigt“ (Frederking, 2014, S. 115). Das bedeute keine Suspendierung der „hermeneutisch-theoretischen Ausrichtung“, sondern deren „komplementäre“ Ergänzung durch – auch quantitative – empirische Zugänge (Frederking, 2014, S. 116), denen kulturwissenschaftlich fundierte Ansätze häufig skeptisch begegnen. Frederkings (2014) Ansatz enthält damit auch, was Rupp (2016) Kepsers (2013) kulturwissenschaftlichem Ansatz „als andere[n] Pol“ gegenüberstellt: Deutschdidaktik als „kompetenzorientierte Vermittlungswissenschaft“ (Rupp 2016, S. 192), er geht aber nicht darin auf.

Transdisziplinäre Deutschdidaktik in Frederkings (2014) Sinn lässt sich z. T. auch als „domänenspezifische Bildungswissenschaft“ (Schilcher & Meier, 2021, S. 1) beschreiben. Je nach Problemstellung geht sie „Wahlverwandtschaften“ mit Bildungs- und Sozialwissenschaften ein und verwandelt sich auch deren empirisches Methodenrepertoire an (Schilcher & Meier, 2021, S. 1). Politisch ist sie insofern, als sie versucht, gesellschaftliche Probleme im Fach (z. B. eine zu geringe Lese- oder Diskursfähigkeit) in Kooperation mit für das spezifische Problem geeigneten wissenschaftlichen Partner*innen zu lösen. Denn unter „Transdisziplinarität“ versteht Mittelstraß (2005, S. 21) ein „Forschungs- und Wissenschaftsprinzip“, das jeweils dort gefragt ist, „wo eine allein fachliche oder disziplinäre Definition von Problemlagen und Problemlösungen nicht möglich ist“, z. B. bei gesellschaftlichen Problemen. Dadurch komme es „zu einer andauernden, die fachlichen und disziplinären Orientierungen selbst verändernden wissenschaftssystematischen Ordnung“ (Mittelstraß, 2005, S. 19) und zu einer Veränderung der „methodischen und theoretischen Perspektiven“ (Mittelstraß, 2005, S. 23).

Köster (2016, S. 66) fasst sowohl Kepsers (2013) als auch Frederkings (2014) Ansatz als „paradigmatisch für eklektische Positionen“ in der Deutschdidaktik auf, die sie genauso problematisch findet wie die Heterogenität verschiedenster Partikularansätze im Fach. Zwischen der im Fach beobachtbaren „Partialisierung“ auf der einen und eklektizistischen Positionen auf der anderen Seite werde „das Handlungsfeld des Deutschunterrichts zum blinden Fleck. Aus dem Blickfeld geraten seine Inhalte und Gegenstände, die Tauglichkeit von Bildungsstandards und Kompetenzerwartungen, die Lernwirksamkeit von Lernaufgaben, die Leistungsfähigkeit von

Prüfungsaufgaben und Operatoren etc.“ (Köster, 2016, S. 60). Dieser tendenziell pessimistischen Einschätzung schließen wir uns in diesem Band nicht an. Um nochmals auf Mittelstraß (2005, S. 20–21) zurückzukommen, bleiben auch bei Problemen, die nicht aus einem einzigen Fachzusammenhang heraus zu lösen sind, „[d]isziplinäre Kompetenzen [...] die wesentliche Voraussetzung“. Diese bringt die Fachdidaktik Deutsch maßgeblich in Forschungsverbünde verschiedenster Zusammensetzung ein, egal ob es z. B. um Grundlagenforschung zu fachspezifischen Kompetenzen oder Lehrkräfteprofessionsforschung geht (vgl. Schilcher & Meier, 2021). Mit Schneuwly (2009, S. 323) lässt sich hier durchaus selbstbewusst feststellen, dass „Fachdidaktik [...] im Zentrum der Unterrichtsforschung“ steht, „da, wo es um das Wesentliche geht: Was wie unterrichtet wird und warum – aus der Perspektive der Lehrpersonen, aus der Schülerperspektive und aus Schulfach- und allgemeiner Schulperspektive.“

Diese Sichtweise greifen wir in unserem Modell auf, indem wir dieses Handlungsfeld in Form des Kaskadenmodells als praxisbezogenen Kern jeglicher fachdidaktischen Forschung ins Zentrum stellen. Die Gesamtheit fachdidaktischer Forschung lässt sich dann mit Rupp (2016, S. 196) als „Synthese von Kultur- und Vermittlungswissenschaft“ fassen, wobei unser Modell weniger in „Polen“ (Rupp, 2016, S. 192), sondern eher in Schnittmengen denkt, die je nach transdisziplinären fachwissenschaftlichen, bildungs- und sozialwissenschaftlichen oder kulturwissenschaftlichen Anteilen sowie den eingesetzten Methoden variieren. In unserer Grafik bilden die entsprechenden Diskurse gewissermaßen den Forschungsraum, in dem sich die Deutschdidaktik bewegt. Transdisziplinäre Forschung kann dabei – je nach Zielsetzung – auf einzelne, mehrere oder sogar alle Säulen des Kaskadenmodells bzw. den sie umgebenden Kulturraum zielen. Lehrkräfteprofessionsforschung z. B. fokussiert primär auf die ersten drei Säulen des Modells, kann aber auch nur eine Säule (z. B. Säule 1 bei Untersuchungen zu Überzeugungen von Lehrkräften) oder (fast) alle Säulen betreffen, wenn – wie z. B. bei COACTIV (vgl. Krauss et al., 2020) – untersucht wird, wie sich Lehrkräftehandeln auf die Leistungsentwicklung von Lernenden auswirkt. Unterrichtsforschung als Implementationsforschung wird hingegen eher auf die Säulen 3–5 abzielen, Grundlagenforschung zu Schüler*innen-Kognitionen oder -Emotionen eventuell nur auf Säule 4, Forschung zu Kompetenzmodellen oder Leistungsdiagnostik primär auf Säule 5.

Allen praxisbezogenen Forschungen ist dabei gemeinsam, dass sie rekonstruktiv oder/und konstruktiv Bezug auf die Praxis fachspezifischer Lehr-Lern-Prozesse nehmen.

2.3 | Zum (re)konstruktiven Praxisbezug fachdidaktischer Forschung

Wieser (2016) greift mit dem Terminus der „Konstruktion“ einen Begriff von Tenorth (2012, S. 14) auf. Als konstruktiv gelten Aktivitäten der Fachdidaktiken, die auf Lehren und Lernen Einfluss nehmen, indem z. B. Lehrplanreformen begleitet werden, Diagnoseinstrumente entwickelt oder Unterrichtsvorschläge unterbreitet werden (vgl. Wieser, 2016, S. 131). Sobald aus fachdidaktischer Forschung didaktische Implikationen abgeleitet werden, sind diese letztlich „konstruktiv“ (vgl. Wieser, 2016, S. 134).

Unter „Rekonstruktion“ lassen sich all jene Studien subsumieren, die Lehr- und/oder Lernprozesse empirisch erforschen. Wieser (2016, S. 135) rechnet auch „Studien außerhalb des unterrichtlichen Kontextes, die als eine Form der Grundlagenforschung verstanden werden können,

bis hin zu Interventionsstudien, welche die konkrete Wirksamkeit bestimmter Verfahren überprüfen“, zur Rekonstruktion. Frederkings (2014, S. 113) „anwendungsbezogene Grundlagenforschung“ wäre also ebenso hier zu verorten.

Nicht nur die Konstruktion, sondern auch die Rekonstruktion ist Wieser (2016, S. 137) zufolge dabei „mit normativen Setzungen verbunden“, wobei der „normative Horizont“ der „empirisch-rekonstruktiven Zugänge“ ihres Erachtens „häufig unzureichend reflektiert wird“.

In Abbildung 2 deuten die Pfeile „Rekonstruktion“ und „Konstruktion“ die entsprechende Ausrichtung fachdidaktischer Forschung an, wobei sich beide Richtungen keineswegs ausschließen. So formulieren die meisten rekonstruktiven Studien zumindest vorsichtige didaktische Implikationen und werden damit auch konstruktiv (vgl. zur Problematik „didaktischer Implikationen“ rekonstruktiver Studien zuletzt Carl & Scherf, 2022). Pieper (2018, S. 5) fordert dies sogar explizit ein: „Mit Blick auf die Vermittlung von Forschung und Entwicklung muss sich aber auch eine deutschdidaktisch-rekonstruktive Forschung der Frage stellen, welche konstruktiven Anschlussmöglichkeiten an ihre Ergebnisse entwickelt werden könnten“. Vice versa basieren konstruktive Studien stets auf mehr oder minder expliziten Rekonstruktionen von Lehr-Lern-Konstellationen.

2.4 | Zur Problematik des Theorie-Praxis-Transfers

Zur politischen Dimension des Praxisbezugs gehört immer auch die Frage, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis zu denken ist.

Rupp (2016, S. 198) stellt hier einem „Top Down-Modell“, bei dem „die durch empirische Untersuchungen ermittelten plausiblen Lehr- und Lernprozesse im Rahmen der Kompetenzorientierung zur allfälligen Realisierung an die Praxis weitergegeben werden“, ein „[s]ymbiotisches Entwicklungsmodell“ gegenüber, bei dem „didaktische Innovationen mit den Lehrpersonen als gleichberechtigten ExpertInnen zusammen vor Ort konzipiert und durchgeführt werden“. Pieper (2018, S. 5–6) plädiert für die „direkte Zusammenarbeit mit Lehrkräften“ z. B. durch „Action Research“, „ökologisch valide Interventionsforschung“, „Qualitative Experimente“ oder „Design Based Research“ und warnt davor, „Schulen [...] als Landeplatz empirischer Untersuchungen in Anspruch“ zu nehmen.

Der Frage, wie der „Wissenschaft-Praxis-Transfer“ gelingen kann, widmet sich auch ein 2022 erschienener Band von McElvany et al., in dem zwei Projekte mit deutschdidaktischer Beteiligung vertreten sind: das FiLBY-Projekt (Schilcher et al., 2022) und das BiSS-Projekt (Becker-Mrotzek & Roth, 2022). Schilcher et al. (2022, S. 30) zeigen dabei auf, wie bei einem groß angelegten Leseförderprojekt für die Grundschule, das zum Ziel hat, empirisch überprüfte Konzepte „nachhaltig in den alltäglichen Unterricht zu implementieren“, Wissenschaft, Lehrkräftefortbildung, die kultusministerielle Ebene sowie Schulentwicklung miteinander interagieren. Auch Schilcher et al. (2022, S. 30) betonen wie Pieper (2018, S. 5–6), dass es „meist nicht nachhaltig“ sei, „wenn die Wissenschaft glaubt, alleine einen Masterplan für qualitativ vollen Unterricht entwickeln zu können, der dann von den Akteurinnen und Akteuren in der Praxis und Bildungsadministration implementiert werden soll.“ Vielmehr sei „eine frühe und enge Zusammenarbeit zwischen allen beteiligten Akteurinnen und Akteuren [...] unabdingbar“. Becker-Mrotzek & Roth (2022, S. 83) betonen ähnlich wie Schilcher et al. (2022), „dass Transfer sich

nicht auf die eindimensionale Weitergabe von Wissen beschränken kann, sondern dass es sich um einen komplexen kommunikativen Prozess handelt, der die Kontextgebundenheit von Ansätzen und Praktiken im Blick behalten muss“. Transfer wurde im BiSS-Projekt in die Aspekte „Dissemination“ zur Verbreitung von Forschungsergebnissen, „Multiplikation [...] gesicherten Wissens und entsprechender Kompetenzen zum Zwecke der Qualifizierung und Professionalisierung der Akteurinnen und Akteure auf unterschiedlichen Ebenen“ und „Implementation“ im Sinne einer „systematische[n] Umsetzung [...] erfolgreich evaluierter Maßnahmen und Konzepte an anderer Stelle“ aufgespalten (Becker-Mrotzek & Roth 2022, S. 87, Hervorh. i. Orig.), wobei das Implementieren das Verbreiten und Multiplizieren geeigneter Maßnahmen voraussetze. Der idealtypische Implementationsverlauf im BiSS-Projekt orientiert sich an Helmke (2015). Einer „Diagnose“ der aktuellen Situation an einer bestimmten Bildungseinrichtung folgt die „Reflexion“ dieses Zustands als Ausgangspunkt für die Festlegung bestimmter Maßnahmen unter Abwägung von Aufwand und Nutzen („Motivation und Entscheidung“), bevor diese umgesetzt („Aktion“) und evaluiert werden (Becker-Mrotzek & Roth, 2022, S. 88). Eine zentrale Herausforderung bei der Implementation sei dabei die Entwicklungen von Maßnahmen, die „nicht nur unter hoch kontrollierten (Labor-)Bedingungen wirksam sind, sondern auch in an den Unterrichtsalltag adaptierter“ Form (Becker-Mrotzek & Roth, 2022, S. 91). Aktuell wisse man nicht, welche Aspekte eingeführter Modelle ohne Verlust an Wirksamkeit weggelassen werden könnten und welche nicht.

Doch wie ist Theorie-Praxis-Transfer in der Literatur- und Mediendidaktik zu denken, in der es bislang wenig vergleichbar „gesichertes Wissen“ (Carl & Scherf, 2022, S. 16) über Konstrukte oder die Wirksamkeit bestimmter Maßnahmen gibt? Carl und Scherf (2022, S. 12) haben hier zu Recht zu bedenken gegeben, dass „die Frage nach jeweils angemessenen Umgangsweisen mit empirisch gewonnenen Erkenntnissen im Hinblick auf sog. didaktische Implikationen in der innerdisziplinären Diskussion eine (zu) kleine Rolle spielt“ und dass dies „ein Problem darstellt für eine Wissenschaft, die auf die Praxis von (zukünftigen) Lehrenden einwirken möchte“. Gerade bei Empfehlungen für die Bildungsadministration, die zwingend aus einem „erhärteten Forschungsstand hervorgehen“ müssten, seien auch methodisch „besonders hohe Maßstäbe“ an die empirische Absicherung anzulegen (Carl & Scherf, 2022, S. 18). Um auch in der Literatur- und Mediendidaktik einen stärkeren Konsens über (empirisch) abgesicherte Erkenntnisse zu erlangen, die man zur Grundlage für Praxisempfehlungen guten Gewissens heranziehen könne, mahnen Carl & Scherf (2022, S. 18) „mehr gegenseitige Bezugnahme“ an.

Diese gegenseitige Bezugnahme methodisch und inhaltlich vielfältiger literatur- und mediendidaktischer Forschungsansätze soll in diesem Band durch den Bezug auf gemeinsam beforschte Praxisfelder ermöglicht werden. Behält man den Bereich im Blick, für den fachdidaktische Forschung Implikationen haben kann und soll, fällt ein Dialog auch zwischen methodisch verschiedenen sozialisierten Forschenden leichter. Setzt man einzelne Mosaiksteine fachdidaktischer Erkenntnisse für bestimmte Aspekte des Kaskadenmodells zusammen, so dürfte sich sukzessive ein schärferes Bild der verschiedenen Säulen des Modells ergeben, was mittelfristig auch literatur- und mediendidaktische Praxisempfehlungen im Handlungsfeld Deutschunterricht erleichtern sollte.

3 | Praxisbezüge literar- und medienästhetischer Forschung in diesem Band

Die Gliederung des Bandes orientiert sich an den vier in Abschnitt 2 ausgeführten Aspekten des Modells zum Praxisbezug fachdidaktischer Forschung (vgl. Abbildung 2). Im Mittelpunkt steht dabei das Kaskadenmodell der Unterrichtsforschung, mithilfe dessen sich Forschungsprojekte danach einteilen lassen, welche Glieder der Wirkungskette sie von den Lehrkräften über den Unterricht und die Schüler*innen bis hin zu den unterrichtlichen Zielkriterien in den Blick nehmen. Festmachen lässt sich dies in der Regel an der Art der erhobenen Daten und den eingesetzten Datenerhebungsverfahren. Verbunden mit der jeweiligen disziplinären Ausrichtung ist darüber hinaus die Frage zentral, ob zunächst der Status quo der Unterrichtspraxis rekonstruiert wird oder ob bereits (neu) konstruierte Modelle oder Methoden überprüft werden. Auf dieser Basis lässt sich sodann noch einmal genauer unterscheiden, wie das Theorie-Praxis-Verhältnis im Detail gedacht und konkret ausgestaltet wird. Das Forschungsinteresse kann beispielsweise eher grundlagen- oder eher anwendungsorientiert ausfallen sowie der Wissenstransfer und die eventuelle Zusammenarbeit eher top-down oder eher bottom-up ausgerichtet sein.

Der Blick in die Forschungspraxis zeigt, dass die vier Aspekte selten eindeutig bestimm- und trennbar sind. So kommt es gerade bei größeren, umfassender angelegten Forschungsprojekten zu Überschneidungen und Kombinationen. Aus diesem Grund ist es für die Gliederung der in diesem Band versammelten Forschungsprojekte erforderlich, die vier Aspekte zusammenzudenken und zu bündeln. Konkret werden folgende drei Kapitel unterschieden: (1) Interventionsstudien, (2) rekonstruktive Studien zur Lehrer*innenprofessionalisierung und Aufgabenkultur sowie (3) rekonstruktive Studien zur Nutzung von Lernangeboten durch Schüler*innen. Gerade für erstere ist es charakteristisch, Effekte über verschiedene Säulen hinweg nachzuvollziehen und dabei sowohl auf quantitative als auch qualitative Forschungspraktiken zurückzugreifen. Die rekonstruktiven Studien verbindet der primär qualitativ ausgerichtete Ansatz, bestehende Unterrichtspraxis im Detail zu verstehen bzw. Innovationen in einem ersten Schritt eingehend zu explorieren. Dabei werden in aller Regel einzelne Säulen fokussiert.

Kapitel 1 zum Praxisbezug in Interventionsstudien wird durch einen Beitrag von Jörn Brüggemann, Volker Frederking, Benjamin Nagengast und Ulrich Trautwein eröffnet, in dem methodisch-konzeptionell gezeigt wird, wie anwendungsorientierte Grundlagenforschung im Verbund aus Literaturdidaktik und empirischen Bildungswissenschaften sich auf alle fünf Säulen des Kaskadenmodells beziehen kann. Das Projekt *SEGEL*, das sich mit *Subjektivität und Emotionalität in Gesprächen über Literatur* beschäftigt, indem Kombinationsformen von Aktivierungstypen und Interaktionsformen literarischer Gespräche systematisch empirisch untersucht werden, bezieht sich auf Säule 1 u. a. aufgrund von Lehrkräftefortbildungen im Kontext der Intervention, auf Säule 2 im Hinblick auf qualitative Analysen situationsspezifischer Lehrkräftekompetenzen anhand von video- und audiographierten Gesprächen, auf Säule 3 durch die Entwicklung kognitiv, emotional und subjektiv aktivierender Lernangebote, auf Säule 4 im Hinblick auf die Untersuchung der Nutzung dieser Angebote durch Schüler*innen und auf Säule 5 durch die Untersuchung der kognitiven und emotionalen Effekte der Treatments. Die Studie verbindet Konstruktion und Rekonstruktion insofern, als die erprobten Unterrichtsarrangements zwar auf der Rekonstruktion typischer Gesprächsformen beruhen, letztlich jedoch spezifische Spielarten

von Unterrichtsgesprächen konstruiert werden. Im Mixed-Methods-Design werden dabei sowohl qualitative Methoden (z. B. hinsichtlich der Rekonstruktion situativen Unterrichtshandelns von Lehrkräften oder der Nutzung von Angeboten durch Schüler*innen) als auch quantitative Methoden bezüglich der Effekte der Treatments eingesetzt. Durch die Einbindung von Lehrkräften in die Entwicklung der Treatments handelt es sich um ein komplexes Theorie-Praxis-Verhältnis, das sowohl Bottom-up- als auch Top-down-Prozesse umfasst.

Im zweiten Beitrag des ersten Kapitels reflektiert Wolfgang Bay „Lese- und Literaturdidaktik als anwendungs- und nutzenorientierte Grundlagenwissenschaft“ am Beispiel seines Lesestrategieprogramms *Geschichten verstehen* für die sechste Jahrgangsstufe. Dabei diskutiert er die Umsetzbarkeit des Praxistransfers wissenschaftlicher Erkenntnisse u. a. im Hinblick auf Aspekte der ökologischen Validität. Die Theorie-Praxis-Bezüge sind auch bei ihm vielfältig. Die Entwicklung und Optimierung des Programms erfolgte über formative Evaluationsiterationen mit direkten Rückmeldungen zu Umsetzbarkeit und Akzeptanz durch Lehrkräfte und Schüler*innen. Die Wirksamkeit des Trainings wurde hypothesengeleitet durch summative Evaluation über ein quasiexperimentelles Kontrollgruppendesign realisiert. Auch Bays Beitrag bezieht sich damit auf mehrere Säulen des Kaskadenmodells. Die Konstruktion eines spezifischen Lesetrainings fokussiert auf Säule 3, die qualitativen Begleitstudien zur Nutzung des Trainings durch Lehrkräfte und Schüler*innen beziehen sich auf die Säulen 2 und 4. Die quantitativen Tests zur Wirksamkeit des Trainings betreffen Säule 5 des Modells, und durch Lehrkräftefortbildungen im Verlauf der Studie ist zusätzlich Säule 1 betroffen. Wie bei Brüggemann und Frederking gehen also bei Bay Konstruktion und Rekonstruktion, qualitative und quantitative Methoden sowie Top-down- und Bottom-up-Prozesse im Theorie-Praxis-Verhältnis Hand in Hand.

Das zweite Kapitel beginnt mit einer Studie von Florian Hesse zu Praxisbezügen in der Unterrichtsforschung. Seine Videostudie zur Qualität von Literaturunterricht stellt Säule 3 in den Mittelpunkt, indem untersucht wird, wie Deutschstudierende im Praxissemester Lernangebote im Unterricht gestalten. Zur Einschätzung der Qualität wird ein Modell genutzt, das Klassenführung (inklusive sozio-emotionaler Unterstützung), Auswahl und Aufbereitung der Lerngegenstände, Adaptivität sowie kognitiv-emotionale Aktivierung als Basisdimensionen in den Blick nimmt. Für die Operationalisierung werden diese dann noch einmal jeweils in detaillierte Qualitätsmerkmale bezüglich der Aufgabenstellung und Aufgabenbearbeitung sowie bezüglich der Anforderungen und der Unterstützung ausdifferenziert. Ein zentrales Ergebnis der Studie ist die Beschreibung von vier Clustern, die prototypisch für unterschiedliche qualitative Ausprägungen von Literaturunterricht stehen und wertvolle Hinweise für dessen Verbesserung geben. Abschließend wird anhand von drei Spannungsfeldern im Handlungsfeld Schule allerdings davor gewarnt, voreilige Rückschlüsse auf die Unterrichtspraxis zu ziehen. Gerade One-Size-Fits-All- und Top-Down-Ansätze werden problematisiert und in diesem Zuge insbesondere fachspezifische Anforderungen sowie die Heterogenität der Unterrichtswirklichkeit und die Bedürfnisse von Lehrkräften thematisiert.

Im nächsten Beitrag entwickelt Daniela Matz eine schreib- und literaturdidaktische Neukonzeption der schulischen Textsorte Inhaltsangabe und konzentriert sich damit ebenfalls auf Säule 3. In einem ersten Schritt wird dafür die umfangreiche Kritik aus der Forschungsliteratur resümiert, einschlägige Schulbücher werden exemplarisch gesichtet und schließlich etablierte didaktische Orientierungen für Textrezeption und -produktion festgehalten. Vor dieser Folie wird

daraufhin ein Forschungsdesign vorgestellt, dessen zentrales Ziel die Neuausrichtung der Inhaltsangabe auf der Basis aktueller schreib- und literaturdidaktischer Erkenntnisse ist. Dazu soll mithilfe dreier Textkorpora sowohl die bestehende Unterrichtspraxis noch einmal genauer untersucht als auch deren Öffnung für die kulturelle Praxis in Form von Textsortenvarianten wie Lesetagebüchern, Buchvorstellungen oder Rezensionen empirisch erprobt werden. Den verbindenden theoretischen Hintergrund bildet das Konzept der Textprozeduren.

Das zweite Kapitel schließt mit einem Beitrag von Jan Boelmann und Lisa König. Sie setzen sich kritisch mit einer auf Vereindeutigung zielenden Aufgabenkultur und Bewertungspraxis in der Schule auseinander und betonen im Kontrast dazu die zentrale Bedeutung, die Sinndeutungsprozessen bei literarischem Verstehen zukommt. Ihre Kritik stützen sie dabei vor allem auf einschlägige bildungspolitische Vorgaben zu Kompetenzen und Bildungsstandards sowie auf unterrichtspraktische Dokumente wie Lehrwerke, Lektürehilfen und Erwartungshorizonte, womit schwerpunktmäßig Säule 3 und zu einem gewissen Grad auch Säule 1 und 2 fokussiert werden. Für die Darstellung möglicher Alternativen greifen sie auf das empirisch erprobte BOLIVE-Modell zu literarischen Grundkompetenzen zurück und schlagen vor, Plausibilität als zentrales Qualitätskriterium literarischer Sinndeutungsprozesse anzusetzen und als neues Paradigma für die Bewertungspraxis zu etablieren. Der Fokus verschiebt sich an dieser Stelle größtenteils zu Säule 4 und 5, da nun detaillierte Niveau- und Durchdringungsstufen für Schüler*innen der Primar- und Sekundarstufe modelliert werden. Abschließend wird auf dieser Basis jedoch noch einmal ein Rückbezug zur gegenwärtigen Aufgabenkultur und Bewertungspraxis hergestellt und eine entsprechende Neuausrichtung gefordert.

Das dritte Kapitel zu rekonstruktiven Studien, die sich schwerpunktmäßig auf die Nutzung von Lernangeboten durch Schüler*innen beziehen, beginnt mit Mark-Oliver Carls Beitrag zu „Geschichtsbildern und Kontextualisierungen literarischer Texte“. Carl vergleicht darin Laut-Denkdaten von Schüler*innen der zehnten Jahrgangsstufe und Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch zu Texten von Heinrich Böll und Bertolt Brecht mit Unterrichtsmaterialien zu diesen Autoren. Dabei zeigt sich eine Kluft zwischen den durch die Proband*innen aktivierten pauschalen, fortschrittsoptimistischen universellen Geschichtsbildern und den partikularen, fachbezogenen Geschichtsbildern der Unterrichtsmaterialien. Carl fokussiert dabei v. a. auf Säule 4 des Kaskadenmodells, insofern er Einblicke in die Nutzung literarischer Texte durch Schüler*innen und Studierende gibt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse aufzeigt, welche kognitiven Kontextualisierungsaktivitäten solche Texte bei den Lesenden auslösen. Die Dokumentenanalyse bezieht sich hingegen auf Säule 3, insofern Lerngelegenheiten auf ihr kognitives Aktivierungspotenzial hin befragt werden. Da die Studie dazu führt, dass Lehrkräfte Verstehensprobleme und -horizonte von Schüler*innen besser antizipieren und bei der Auswahl von Unterrichtsmaterialien einplanen können, adressiert der Beitrag auch das Professionswissen von Lehrkräften (Säule 1). Hochschulpolitische Relevanz gewinnt die Studie aufgrund der qualitativen Einblicke in die Kontextualisierungspraxis von Lehramtsstudierenden zu Beginn ihres Studiums und gesellschaftspolitische Relevanz aufgrund der nachgezeichneten Geschichtsbilder, wobei kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben wird.

Kristina Krieger und Julia Weiss fokussieren wie Carl auf die Nutzung von Lerngelegenheiten durch Schüler*innen (Säule 4). Sie nehmen dabei das kognitive und emotionale Aktivierungspotenzial des „Aufführungsgesprächs“ in den Blick (Säule 3), bei dem sich Schüler*innen im

Sinne einer theaterspezifischen Spielart des Heidelberger Modells über ihre Theatererfahrungen austauschen. Der Beitrag besitzt konstruktive Anteile, insofern die Konzeption des Aufführungsgesprächs theoretisch fundiert und entfaltet wird. Dabei kommen der Flüchtigkeit der Theatererfahrung und theatersemiotischen Aspekten eine besondere Rolle zu. Rekonstruktive Elemente zeigen sich in der empirischen Auswertung eines Aufführungsgesprächs in einem Oberstufenkurs nach dem Besuch von Arthur Millers *Ein Blick von der Brücke*. Mithilfe der dokumentarischen Methode werden Prozesse des Aushandelns von Bedeutung in der Gruppe transparent gemacht, wobei ausschließlich die kognitive Wahrnehmungsdimension im Zentrum steht und affektive und körperliche Aspekte des Theatererlebnisses von den Schüler*innen nicht thematisiert werden. Die Schlüsse, die Krieger und Weiss aus ihren Beobachtungen für die Moderation von Aufführungsgesprächen ziehen, sind wiederum konstruktiver Natur und berühren das Professionswissen von Lehrkräften (Säule 1).

Auch Stefanie Granzow untersucht in ihrer Studie Anschlusskommunikation im Literaturunterricht und konzentriert sich dabei auf die Frage, wie sich Neunt- und Zehntklässler*innen den Comic *Der gigantische Bart, der böse war* (2014), in gesellschaftlich-politischer Hinsicht aneignen. Ihr Fokus liegt damit auf Säule 4 und zumindest perspektivisch zudem auf Säule 5. Als empirische Daten stehen videografierte Gruppengespräche von Schüler*innen im Mittelpunkt, die mithilfe der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Zentrales Ergebnis sind vier prototypische Rezeptionsmodi, die mit Blick auf literarisches Lernen ausführlich reflektiert werden und erste Rückschlüsse auf literar- und medienästhetische Lern- und Bildungspotenziale sowie damit verbundene Herausforderungen erlauben.

Den Abschluss des dritten Kapitels und damit des Bandes insgesamt bildet der Beitrag von Jennifer Witte. Sie untersucht anhand von Oberstufenschüler*innen bzw. Studierenden die Entwicklung von Lesewerthaltungen über die Schule hinaus und fragt nach möglichen Implikationen für die Hochschuldidaktik. Im Zentrum der Überlegungen stehen somit Säule 4 und Säule 5 im weiteren Sinne sowie bei angehenden Lehrkräften darüber hinaus ansatzweise Säule 1. Konkret wurden im Rahmen eines echten Längsschnittdesigns biografisch-narrative Interviews zu drei markanten Erhebungszeitpunkten durchgeführt: zu Beginn eines Leistungskurses Deutsch, kurz vor dem Abitur und schließlich zu Beginn des Studiums. Dabei werden auf Basis der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik einschlägige lesebezogene Deutungsmuster herausgearbeitet, für die sich vier Trends identifizieren und sieben Entwicklungshypothesen formulieren lassen. Auf dieser Basis wird abschließend ein gesellschaftskritischer Blick auf das Lesen entwickelt, der den Unterschied zwischen privatem und formell-institutionellem Lesen herstellt.

4 | Literatur

Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2022). Wirksame Konzepte der Sprachförderung implementieren: Erfahrungen aus der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS). In N. McElvany, C. Lepper, M. Becker, H. Gaspard & F. Lauermaun (Hrsg.), *Schulische Intervention: Wie kann Wissenschaft-Praxis-Transfer gelingen?* (S. 81–94). Waxmann.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>

- Bremerich-Vos, A. (Hrsg.). (1993). *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext* (1. Aufl.). Diesterweg.
- Carl, M.-O. & Scherf, D. (2022). Über den angemessenen Umgang mit empirischen Erkenntnissen in der Literaturdidaktik. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 2. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.8894>
- DIPF (2023, 7. Dezember). Der nächste PISA-Schock. (Presse-)Dossier zur OECD-Studie „PISA 2022“. *Bildung + Innovation*. <https://www.bildungserver.de/innovationsportal/bildungplusartikel.html?artid=1329>
- Fingerhut, K. (1996). Literaturdidaktik – eine Kulturwissenschaft. In J. Belgrad & H. Melenk (Hrsg.), *Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben: Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik* (S. 50–72). Schneider.
- Frederking, V. (2014). Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 61(2), 109–119.
- GEBF (2024, 25. Oktober). GEBF 11. 18.–20. März 2024. <https://www.uni-potsdam.de/de/gebf2024/index>
- Heine, J.-H., Heinle, M., Hahnel, C., Lewalter, D. & Becker-Mrotzek, M. (2023). Lesekompetenz in PISA 2022. Ergebnisse, Veränderungen und Perspektiven. In D. Lewalter, J. Diedrich, F. Goldhammer, O. Köller & K. Reiss (Hrsg.), *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland* (S. 139–162). Waxmann.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Franz Emanuel Weinert gewidmet. Klett/Kallmeyer.
- Helmke, A. (2015). Vom Lehren zum Lernen: Paradigmen, Forschungsstrategien und Kontroversen. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 33–43). Beltz.
- Hesse, F. (2024). Qualitäten von Literaturunterricht. Eine Videostudie im Praxissemester. *Deutschdidaktik*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-68775-8>
- Hesse, F. & Witte, J. (2023). Ambivalenz der Vielfalt. Reflexionen zu den Vorträgen der Sektion 12, Literar- und medienästhetisches Lernen, beim 24. Symposium Deutschdidaktik (18.–22.09.2022) in Wien. *SLLD(Z)*, 3, 1–11. DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2023.10240>
- Ingendahl, W. (1991). *Sprachliche Bildung im kulturellen Kontext: Einführung in die kulturwissenschaftliche Germanistik*. Westdt. Verl.
- Ivo, H. (1975). *Handlungsfeld Deutschunterricht: Argumente und Fragen einer praxisorientierten Wissenschaft*. Fischer.
- Kepser, M. (2013). Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft: Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. *Didaktik Deutsch*, 18(34), 52–68.
- Köster, J. (2016). Die dilemmatische Disziplin – Deutschdidaktik zwischen Eklektizismus und Partialisierung. In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 59–77). Peter Lang.
- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Binder, K., Steib, N. & Blum, W. (2020). Competence as a continuum in the COACTIV study: the “cascade model”. *ZDM*, 52(2), 311–327. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01151-z>
- Krauss, S. (2020). Expertise-Paradigma in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 154–162). Julius Klinkhardt.

- Kreft, J. (1982). *Grundprobleme der Literaturdidaktik* (2. Aufl.). Quelle & Meyer.
- Krelle, M. (2016). Deutschdidaktik als (zu) gestaltende Wissenschaft? In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 229–240). Peter Lang.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Waxmann.
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (Hrsg.). (2023). *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann.
- Lindl, A., Krauss, S. & Buchholtz, N. (2023). Professionswissen von Mathematiklehrkräften – eine einleitende Übersicht. In S. Krauss & A. Lindl (Hrsg.), *Professionswissen von Mathematiklehrkräften. Implikationen aus der Forschung für die Praxis* (S. 1-35). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64381-5_1
- McElvany, N., Lepper, C., Becker, M., Gaspard, H. & Laueremann, F. (Hrsg.). (2022). *Schulische Intervention: Wie kann Wissenschaft-Praxis-Transfer gelingen?* Waxmann. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830995388>
- Mittelstraß, J. (1996). *Leonardo-Welt: Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Mittelstraß, J. (2005). Methodische Transdisziplinarität. *TATuP – Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis*, 14(2), 18–23. <https://doi.org/10.14512/tatup.14.2.18>
- Ossner, J. (2001). Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen. In C. Rosebrock (Hrsg.), *Tumulte: Deutschdidaktik zwischen den Stühlen* (S. 17–32). Schneider.
- Ossner, J. (2016). Didaktische Konstrukte und Konstruktvalidität in der Deutschdidaktik. In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 147–167). Peter Lang.
- Pieper, I. (2018). Zumutungen erkennen, Verhältnismäßigkeiten im Blick behalten: Für mehr Balance in einer feldnahen Deutschdidaktik. *Didaktik Deutsch*, 23(44), 4–9.
- Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality. The German framework of three basic dimensions. *ZDM Mathematics Education*, 50(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0918-4>
- Rupp, G. (2016). Deutschdidaktik – eine eingreifende Kultur- und kompetenzorientierte Vermittlungswissenschaft. In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 187–212). Peter Lang.
- Schilcher, A. & Meier, C. (2021). Verwandtschaften, Wahlverwandtschaften und andere Beziehungskisten: Deutschdidaktik als transdisziplinäres Fach. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. <https://doi.org/10.1007/s41244-021-00190-7>
- Schilcher, A. & Rader, M. (2022). Professionalität von Deutschlehrkräften – auf der Suche nach der guten Deutschlehrkraft. In T. von Brand, J. Kilian, A. Sosna, T. Riecke-Baulecke, U. Abraham & T. Becker (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten* (S. 72–89). Klett|Kallmeyer.
- Schilcher, A., Wilhelm, M., Stein, M., Neugebauer, C. & Wild, J. (2022). Das Leseförderprojekt FiLBY: Ein Erfahrungsbericht aus vier Perspektiven. In N. McElvany, C. Lepper, M. Becker, H. Gaspard & F. Laueremann (Hrsg.), *Schulische Intervention: Wie kann Wissenschaft-Praxis-Transfer gelingen?* (S. 9–34). Waxmann.

- Schneuwly, B. (2009). Die Fachdidaktiken – im Zentrum der Unterrichtsforschung und -entwicklung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 27(3), 313–326.
- SDD (2022a). *Tagungsthema des 24. Symposium Deutschdidaktik in Wien*. <https://sdd2022.univie.ac.at/programm/tagungsthema/>
- SDD (2022b). *Sektion 12 des 24. Symposium Deutschdidaktik in Wien*. <https://sdd2022.univie.ac.at/programm/sektionen/literar-und-medienaesthetisches-lernen/>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Tenorth, M. (2012). *Forschungsfragen und Reflexionsprobleme – zur Logik fachdidaktischer Analysen*. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön, H. J. Vollmer & H.-G. Weigand (Hrsg.), *Formate fachdidaktischer Forschung: Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen* (S. 11–27). Waxmann.
- Wieser, D. (2016). Zum Verhältnis von Rekonstruktion, Konstruktion und Normfragen in der Deutschdidaktik. In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 127–145). Peter Lang.