

Gerhard Rupp

Fremde und vertraute Schwestern – Konstellationen interdisziplinärer Forschung in der Deutschdidaktik seit den 90er Jahren¹

Abstract Interdisciplinary cooperation is the way by which „Deutschdidaktik“ has gained reputation in the academic world. This is especially true for the younger generation of „Deutschdidaktik“. Many teams have been formed by researchers of Educational Sciences, Psychometrics and Didactics of German Literature and Language. These teams and their findings are the starting point of further research and further successful cooperation – and indeed on an international scale.

1 Fremde und vertraute Schwestern – Umriss eines mittlerweile eingebürgerten Bildes

Wenn man nach dem Stellenwert interdisziplinärer Forschung in der gegenwärtigen Deutschdidaktik fragt, kann ein Blick in die Geschichte der Disziplin klärende Funktion haben. Vor allem die Frage, wie sich das Verhältnis der Deutschdidaktik zu benachbarten Disziplinen entwickelt hat, rückt dabei in den Vordergrund.

Terhart (2002) geht von der Beziehung zwischen der Allgemeinen Didaktik und der Lehr-Lern-Forschung aus und zeigt auf, wie deren Annäherung letztlich fachdidaktische Perspektiven im interdisziplinären Dialog stärkt. Die Fremdheit der beiden ‚Schwestern‘ Allgemeine Didaktik und Lehr-Lern-Forschung hat eine lange Geschichte, obwohl sie angesichts des geteilten Gegenstandsbereichs eigentlich paradox anmutet. Sie erklärt sich Terhart zufolge aber aus dem unterschiedlichen Selbstverständnis, der den beiden Schwestern eigen ist:

Lehr-Lern-Forschung ist – wie der Name schon sagt – ein *Forschungsbereich* innerhalb der Pädagogischen Psychologie. Die Allgemeine Didaktik ist demgegenüber gerade *kein* Forschungsbereich, sondern ein Element des *Ausbildungsprozesses* von angehenden Lehrern. Aufgrund dieses klaren Forschungsbezugs von Lehr-Lern-Forschung ist es auch angemessen zu sagen, dass sich die Forschungsstränge der Lehr-Lern-Forschung mit der *theoriegeleiteten Beschreibung, Erklärung und Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen* befassen. (Terhart 2002, S. 80, Herv. ebd.)

1 Für wertvolle Hinweise zu diesem Beitrag danke ich Norbert Groeben.

Allerdings überwinden beide Schwestern ihre Fremdheit. Terhart führt diesen Wandlungsprozess wissenschaftsintern auf die sog. *kognitive Wende* zurück. Beide Disziplinen konzentrieren sich nach dieser kognitiven Wende auf die Inhaltlichkeit des Lernens und tun dies mit Konzepten wie dem geordneten Wissensaufbau, der Problemlösefähigkeit, der Metakognition und der Selbstreflexivität. Besonders bedeutsam für die Deutschdidaktik ist eine der Perspektiven, die Terhart zum Schluss seiner Familiengeschichte ausweist. Es geht um die zunehmende Bedeutung von Fachdidaktiken, die zwar weiten Teils noch immer „systematisierte Handwerkslehren“ sind, aber zunehmend „fachspezifische Konkretisierungen allgemein-didaktischer Postulate [leisten können], die sich auf die Erfahrungsbasis von Praktikern in diesem Fach stützen“ (Terhart 2002, S. 84). Innerhalb der Allgemeinen Didaktik kommt den verschiedenen Fachdidaktiken

die Aufgabe zu, die allgemeinen Reflexionen über Lehren und Lernen im Blick auf einen bestimmten Inhaltsbereich, im Blick auf ein bestimmtes Fach, im Blick auf einen bestimmten Lern- und Kompetenzbereich umzusetzen. (ebd.)

So kommt es laut Terhart zu einer „*Höherbewertung der Fachdidaktik* in der pädagogisch-didaktischen Diskussion“ (ebd., Herv. G. R.). Diese Höherbewertung ist gleichbedeutend mit der (endgültigen) Verwissenschaftlichung der Fachdidaktik und mit der interdisziplinären Position, die die Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lern-Forschung einnimmt. Sie spiegelt sich in vielen Fällen in der Abkehr der Deutschdidaktik von der bisher meist betriebenen Einzelforschung und im produktiven Dialog mit verschwisterten Disziplinen u. a. im Kontext von Forschungsverbänden.

Einen anderen Akzent mit Blick auf die interdisziplinäre Stellung der Deutschdidaktik setzt Bettina Hurrelmann, wenn sie 1998, auf dem Siegener Symposion, aus der Sicht der Fachdidaktik „*Integrationsfelder zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik*“ (Hurrelmann 1998, S. 27, Herv. G. R.) ausmacht. Unter dem Titel „Deutschdidaktik – Kein Ort, nirgends?“ hebt sie hervor, dass diese Felder weder zureichend aus der fachwissenschaftlichen noch allein aus der fachdidaktischen Perspektive heraus erforscht werden können. Hierzu zählen die Schriftlichkeitsforschung, die Erforschung des Erwerbs mündlicher Diskursfähigkeiten, die Kinder- und Jugendliteraturforschung, die Forschung zu Lesesozialisation, (neuen) Medien und der Multilingualität in einer multikulturellen Gesellschaft (vgl. Hurrelmann 1998, S. 27–30). All dies sind didaktisch und gesellschaftspolitisch hoch relevante Felder, die unter einem erheblichen Aktualitätsdruck bearbeitet und für das didaktische Handeln fruchtbar gemacht werden sollen. Hurrelmann macht fünf kennzeichnende Dimensionen aus, die die deutschdidaktische Forschung in diesen Integrationsfeldern auszeichnen:

[Die] fachspezifische Gegenstandsentsfaltung, [die] Medialitätsperspektive, [die] Erwerbsperspektive, [die] Empirieorientierung [und den] Anwendungsbezug. (Ebd., S. 31)

Für zwei dieser Integrationsfelder, für die Lesesozialisation und die Medien, ist diese Neuausrichtung der Deutschdidaktik mit der Bewilligung des sechsjährigen DFG-Schwerpunktprogramms „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ von 1998 bis 2004 unmittelbar darauf Wirklichkeit geworden. An den insgesamt ca. zwölf Projekten war die Fachdidaktik neben der Psychologie, der Soziologie, der Publizistik und der Medienwissenschaft etwa zu einem Viertel mit eigenen Projekten vertreten (vgl. Groeben/Hurrelmann 2004).

Mit Hurrelmann und Terhart lassen sich zwei Stimmungen benennen, die um die Jahrtausendwende herum eine bedeutsame Zeitenwende für die Deutsch- bzw. für die Fachdidaktik allgemein konstatieren. Hurrelmann und Terhart konzentrieren sich im Wesentlichen auf wissenschaftsinterne Veränderungen, wobei allerdings Hurrelmann mit den aufgewiesenen Integrationsfeldern auf den soziokulturellen Wandel und auf die veränderten kulturellen Praktiken Jugendlicher abhebt.

Die wissenschaftsinternen Vorgänge konvergieren jedoch mit u. U. viel wirkungsmächtigeren wissenschaftsexternen Entwicklungen der Studienreform und der Bildungspolitik, die zu einer nachhaltigen sozialen Aufwertung der Fachdidaktik führen. In der neuen BA-MA-Studienstruktur werden zum ersten Mal in der Bildungsgeschichte fachdidaktische Lehrstühle gezielt mit Fachdidaktikern besetzt, die sich durch einschlägige Publikationen und in der Regel mit einer mehrjährigen Schulpraxis ausgewiesen haben. Und die nach wie vor schlechten Leistungsstände deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich führen dazu, dass verstärkt Anstrengungen unternommen werden, die Kompetenz- und die Standardorientierung in Schule und Lehrerbildung an deutschen Hochschulen zu stärken (vgl. u. a. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013).

Als erstes Fazit meiner Einleitung lässt sich festhalten: Fach- und damit auch deutschdidaktische Forschung hat zur Jahrtausendwende eine bedeutsame Veränderung erfahren. Sie hat sich durch ihre Forschungsausrichtung nach den anfänglichen Versuchen seit Ende der 70er Jahre endgültig als Wissenschaft konstituiert, nicht nur durch Selbsterklärung, sondern durch die Anerkennung vertrauter Schwestern wie der Allgemeinen Didaktik und später auch fremderer Schwestern wie der Psychologie. Durch diese Entwicklungen hat sich die deutschdidaktische Forschung zumindest in Teilbereichen als Verbundforschung und als reviewte, anerkannte Forschung etabliert. Auslöser dieser Entwicklung sind u. a.

- der soziokulturelle Wandel,
- bildungspolitische Initiativen wie PISA als Druck auf die Ausbildungssysteme,

- die durch PISA bewirkte Internationalisierung des Blicks auf Bildung, Erziehung und Unterricht sowie die Auswirkungen der Bologna-Studienreform auf die Lehrerbildung.

Mein Beitrag bringt im Folgenden:

- eine *chronologische Rekonstruktion der Forschungsentwicklung seit den 90er Jahren* und
- die *systematische Bewertung der Forschungsentwicklung* durch die Beantwortung der folgenden drei Fragen:
 1. Was haben die einzelnen Forschungsverbände für die Deutschdidaktik, aber auch für die beteiligten fremden Schwestern gebracht und was soll wieder auf die Tagesordnung gesetzt werden?
 2. Wie ist der Prozess der Bildung von Forschungsverbänden seit den 90er Jahren zu bewerten?
 3. Welche Forschungsverbände werden in der Gegenwart gebildet und welche Forschungs-Optionen werden in der Zukunft mit welchen Zielen gewählt?

2 Chronologische Rekonstruktion der Forschungsentwicklung seit den 90er Jahren

Für die chronologische Rekonstruktion der Forschungsentwicklung seit den 90er Jahren benötigen wir ein Rahmenschema für die einzelnen Stufen oder Phasen, in die sich die Forschungsentwicklung untergliedert. Folgende Gesichtspunkte für diese Untergliederung sind ausschlaggebend: In der Einleitung hat sich die Jahrtausendwende bereits als bedeutsamer Einschnitt erwiesen, die man als Kernphase der empirischen Wende in der Deutschdidaktik bezeichnen kann, welche zur interdisziplinären Verbundforschung führt. Auch in diese Kernphase fallen die internationalen Large-Scale-Untersuchungen, bei denen wie bei PISA und IGLU Deutschdidaktiker als Berater, dann bei DESI als gleichberechtigte Forscher mitwirken. Dieser Kernphase deutschdidaktischer Forschung von 1998–2005 geht eine Vorbereitungsphase in den 70er, 80er und 90er Jahren voraus. Diese ist durch bedeutende Einzelforscher wie Jürgen Grzesik, Hubert Ivo oder Harro Müller-Michaels gekennzeichnet und durch einzelne empirische Projekte wie „Angenommen: Agamemnon“ von Ernst Nündel und Werner Schlotthaus.² Der

2 Vgl. Grzesik (1976); Ivo (1977); Müller-Michaels/Rupp (1978); Nündel/Schlotthaus (1978). Für einen Überblick vgl. Becker-Mrotzek (1997); Müller-Michaels (1994) sowie Rupp/Bonholt (2006).

Kernphase der empirischen Wende folgt 2005–2015 eine Differenzierungsphase. In dieser Phase schlägt zum einen das Pendel wieder stärker zur pädagogisch-psychologischen Forschung aus. Man elaboriert das kompetenzorientierte Paradigma in einem weiteren DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzdiagnostik“ unter verringerter Beteiligung der Fachdidaktik. Andererseits werden die seit DESI bestehenden Forschungsverbände wieder neu aufgegriffen. So läuft mit ähnlich wie bei DESI gelagerter didaktischer Beteiligung und gefördert vom BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) von 2008–2012 die TEDS-LT-Studie (Teacher Education and Development Study: Learning to Teach). Schließlich gibt es in dieser Differenzierungsphase auch erstmals völlig in deutschdidaktischer Hand liegende eigenständige Forschung. Beispiel ist hierfür das durch Christine Garbe, Karl Holle und Swantje Weinhold geleitete internationale Leseförderungsprogramm „ADORE“ von 2006–2009. ADORE nimmt damit die nächste, ab 2015 beginnende *Autonomisierungsphase* vorweg, in der Deutschdidaktikerinnen und Deutschdidaktiker eigenständig disziplinäre Forschungsprojekte initiieren. Diese Forschungsprojekte implizieren allerdings fast niemals die Rückkehr zur Einzel-forschung der Vorbereitungsphase, sondern die Nutzung der Erkenntnisse der bisherigen Forschungserfahrung und ihrer Maximen zum Ausbau eigenständiger Perspektiven, zur Bearbeitung eigenständiger deutschdidaktischer Themen, zur Wahl angemessener affiner Untersuchungsverfahren und zur Zusammenstellung entsprechender Forschungsverbände. Auffällig ist, dass nunmehr deutschdidaktische Kollegen pädagogische Psychologen ‚mit ins Boot holen‘ und nicht umgekehrt.

In der Übersicht ergibt sich der folgende Ablauf, der nunmehr nochmals vertieft beleuchtet wird:

1. *Vorbereitungsphase: 1945–1990*: Wandel der Deutschdidaktik von der Methodik zu einer empirischen Wissenschaft
2. *Kernphase: Empirische Wende 1990–2005*
 - 2.1. *Internationale Large-Scale-Untersuchungen*: PISA (ab 2001), IGLU (ab 2003), DESI (2001–2007)
 - 2.2. *Interdisziplinäre Verbundforschung 1998–2005*: z. B. Schwerpunktprogramm *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*
3. *Differenzierungsphase, Nachfolge Verbundforschung 2005–2015*: z. B. Schwerpunktprogramm *Kompetenzdiagnostik*, ADORE, TEDS-LT etc.
4. *Autonomisierungsphase, eigenständige disziplinäre Forschung ab ca. 2015*: z. B. Belke et al. 2015; Becker-Mrotzek et al. 2015; Dawidowski 2016; Pieper et al. 2012; Pieper 2014; Schneider et al. 2012.

2.1 Vorbereitungsphase 1945–1990

Die hier aufgrund der Fokussierung auf die didaktische Wende so genannte Vorbereitungsphase ist die zeitlich am längsten währende Phase der Nachkriegszeit bis etwa 1990, dem Beginn der Kernphase der empirischen Wende. Sie untergliedert sich in *drei voneinander abzusetzende Phasen*, die man ihrerseits als Annäherung an die Empirie kennzeichnen kann: am Beispiel der Sprachdidaktik sind dies die Tradierung didaktischen Brauchtums³, die Umsetzungs- oder Anwendungsdidaktik und die empirische Sprachdidaktik.⁴

2.1.1 Tradierung didaktischen Brauchtums (Methodiken): 1945–1970

Zu Anfang reduziert sich die Didaktik auf Methodik und auf eine vorwissenschaftliche Handwerkslehre. Durch Lehrpläne und/oder fachwissenschaftliche Empfehlungen vorgegebene Unterrichtsinhalte wurden nicht in Frage gestellt, sondern selbstverständlich und unkritisch übernommen. In der Nachkriegszeit benötigte man neben der weitgehend verdrängten kritischen Aufarbeitung des Nationalsozialismus die Sicherheit vermittelnde Orientierung an unhinterfragten Inhalten, Gegenständen und überkommenen restaurativen Wertvorstellungen wie z. B. Ulshöfers Orientierung am „Leitbild eines ritterlichen (adeligen) Menschen“ (Ulshöfer 1957, S. 59). Literatur diente als Hilfestellung zur Lebensbewältigung, als unhinterfragtes ‚Erlebnis‘, der Deutschunterricht insgesamt diente zur sprachlichen Bildung (vgl. Essen 1956) der Lernenden.

Auch didaktisch-methodische Vermittlungs- oder Korrekturverfahren wurden als ‚Rezept-Wissen‘ von Lehrergeneration zu Lehrergeneration weitergegeben, ohne dass darüber nachgedacht wurde. Ein typisches Beispiel hierfür ist aus dem Bereich des Korrekturverhaltens das Anstreichen des sogenannten Wiederholungsfehlers, für das es keine sprachwissenschaftlich-sprachdidaktische Begründung gibt. Nach Sieber (1998) war

Voraussetzung für fachdidaktisches Arbeiten [...] in erster Linie erfolgreiche Unterrichtserfahrung und weniger die Kenntnis relevanter sprachwissenschaftlicher und didaktischer Zusammenhänge. (Sieber 1998, S. 357)

Die Fachwissenschaft war der Unterrichtspraxis als Instanz der Auswahl der Unterrichtsgegenstände vorgelagert, die Fachdidaktik verstand sich als nachgeordnete Methodik, die sich um das Wie der Umsetzung im Unterricht kümmerte.

3 Vgl. zu diesem auf Ivo (1977, S. 56) zurückgehenden Begriff die Wiederaufnahmen bei Ossner (1993, S. 194ff.); Becker-Mrotzek (1997, S. 17) und Sieber (1998, S. 357).

4 Vgl. Becker-Mrotzek (1997); Sieber (2005).

Allenfalls kam es zur Reflexion der Praxis in den Beiträgen der von Ulshöfer begründeten und herausgegebenen Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ ab 1948.

2.1.2 *Umsetzungsdidaktik, Anwendungsdidaktik: 1970–1980*

Umsetzungs- und Anwendungsdidaktik stellen zum ersten Mal die didaktische Frage nach der Auswahl der Unterrichtsgegenstände, z. B. durch den Bezug auf die Sprachwissenschaft und die Relevanz der jeweiligen Theorie-Ansätze.⁵ So werden Paradigmen der Sprachwissenschaft wie die Transformationsgrammatik im Zuge der Linguistisierung des Deutschunterrichts unmittelbar in Konzepten für den Unterricht umgesetzt.

Die Anwendungsdidaktik bezieht sich ebenfalls auf Paradigmen der Sprachwissenschaft wie die Soziolinguistik und will damit z. B. zur Sprachförderung durch die Aufhebung sozial bedingter Sprachbarrieren beitragen. Durch den Bezug auf die Pragmatik fördert sie das Ziel mündlicher Kommunikationsfähigkeit, z. B. indem Arbeitsformen wie das Rollenspiel empfohlen werden.

Umsetzung- und Anwendungsdidaktik markieren mit der Hervorhebung und mit der Betonung der Didaktik den Wissenschaftsbezug der Deutschdidaktik. Allerdings stehen dabei immer noch aus den Fachwissenschaften übernommene Fragestellungen im Mittelpunkt und noch keine eigenen Fragestellungen oder Paradigmen. Entsprechend geschieht die Umsetzung und/oder Anwendung vorschnell und kurzschrittig und verhilft der Deutschdidaktik vorerst nicht zur Emanzipation als eigenständige Disziplin.

2.1.3 *Erfahrungswissenschaftliche Didaktik: 1980–1990*

Durch die erfahrungswissenschaftliche bzw. empirische Sprachdidaktik werden zum ersten Mal in der Geschichte der Deutschdidaktik die Wirkungen didaktischen Handelns durch die systematische Beobachtung, Dokumentation und Reflexion von Lehr-Lernprozessen überprüft:

Bevor Praxis verändert werden konnte, musste untersucht werden, wie Unterricht überhaupt läuft, wie Schüler denken und handeln und welche Interessen sie verfolgen. Handlungsorientierung und empirische Studien haben insofern miteinander zu tun, als sie beide bei der Kategorie Schüler ansetzen, deren Entwicklungen, Neigungen und Erfahrungshorizonte studieren, um sie produktiv zu beeinflussen. (Müller-Michaels 1994, S. 40)

5 Mit Umsetzungsdidaktik ist die Nutzung oder die Thematisierung fachwissenschaftlicher Theorien gemeint. Mit der Anwendungsdidaktik werden darüber hinausgehend methodische Konzepte bezeichnet, die aus den fachwissenschaftlichen Theorien folgen.

Während das Studium der „Entwicklungen, Neigungen und Erfahrungshorizonte“ der Schüler kaum regelgeleitet betrieben wird, kommen durch die Empirie schrittweise Kriterien strengerer Wissenschaftlichkeit ins Spiel. Nach Becker-Mrotzek tritt an „die Stelle der theoretischen Deduktion aufgrund von Erfahrung [...] die empirische Rekonstruktion authentischer Wirklichkeitsbeobachtung“ (Becker-Mrotzek 1997, S. 21). Damit ist die seit 1977 angestrebte *Wissenschaftlichkeit der Deutschdidaktik* (Ivo 1977) vollendet: und zwar durch den Theoriebezug, durch die methodengeleitete „empirische Rekonstruktion authentischer Wirklichkeitsbeobachtung“ (Becker-Mrotzek 1997, S. 21) mit angemessenen Verfahren und durch die Beachtung strenger wissenschaftlicher Regeln. Unter diesen Voraussetzungen können Lehr-Lern-Prozesse untersucht oder bestimmte Diskurstypen entdeckt werden wie z. B. der sog. Unterstützungsdiskurs in der Eltern-Kind-Kommunikation (vgl. ebd., S. 26).

Die der empirischen Wende vorauslaufende Phase zeigt, wie sich die Deutschdidaktik in einem relativ kurzen Zeitraum fundamental ändert und sich von einer Handwerkslehre zu einer empirischen Disziplin weiterentwickelt. Dies ist mit einem halben Disziplinwechsel vom *hermeneutischen zum szientistischen Paradigma* verbunden. Im Zeitraum von nur zehn Jahren vollziehen sich demnach bedeutsame Wandlungsprozesse.

2.2 Kernphase Empirische Wende: 1990–2005

Durch die zuletzt beschriebene Hinwendung der Deutschdidaktik zur Empirie ist die Disziplin einigermaßen vorbereitet auf den Umschwung, der sich um die Jahrtausendwende vollzieht, und der durch mehrere gleichzeitige oder kurz aufeinander folgende Entwicklungen gekennzeichnet ist:

1. Das Bildungssystem wird von der *Input-* auf die *Outputorientierung* umgestellt. Dies ist die Folge und zugleich das Ziel internationaler Large-Scale-Untersuchungen.

Bei den großen internationalen als Auftragsforschung der OECD durchgeführten Schulleistungsstudien PISA und IGLU wirken Deutschdidaktiker, wie z. B. Bettina Hurrelmann und Heiner Willenberg, beratend in deutlich nachgeordneter Position mit. D. h., dass Felder wie Lesen und Schreiben wie übrigens seit ehedem, also auch in den 80er und 90er Jahren und auch weitgehend heutzutage, fachfremd beforscht wurden. Dies ändert sich etwas bei der stärker fachdidaktisch ausgerichteten DESI-Studie von 2001 bis 2007, an der zumindest Deutsch- und Englischdidaktiker mitwirkten und sowohl domänenspezifische Kompetenz- wie psychometrische Messmodelle entwarfen.

2. Im Bereich der Bildungsforschung werden umfangreiche Schwerpunktprogramme unter Einschluss der Fachdidaktik gegründet. Diese *Großforschung* und die Drittmittelinwerbung gewinnen im Zuge von Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitungen und Professoren mehr und mehr an Gewicht. Durch den Nachweis von Forschungsleistungen kann die Deutschdidaktik das Reputationsgefälle zu den Fachwissenschaften und zu anderen Domänen, vornehmlich zu den MINT-Fächern, wenigstens ansatzweise ausgleichen.
3. Die *Lehrerbildung* wird in vielen Bundesländern auf die BA-MA-Struktur umgestellt. In den im Kontext dieser Struktur neben den Master of Arts-Studiengängen eingerichteten fachdidaktischen Master of Education-Studiengängen unterrichten u. a. grundständig ausgebildete Fachdidaktiker als Professoren. Dies führt zu einem deutlichen Stellenausbau der Fachdidaktiken; durch die Zentren für Lehrerbildung oder Professional Schools bekommen sie vielerorts einen ‚Ort in der Hochschule‘ (vgl. aber Böttcher/Blasberg 2015).
4. Innerhalb der Deutschdidaktik verläuft diese Entwicklung in der Sprach- und der Literaturdidaktik höchst unterschiedlich. Während in der Sprachdidaktik empirisch exakte und auch quantitative Methoden bereits seit einiger Zeit genutzt und entsprechende Arbeiten auch rezipiert werden,⁶ ist das in der Literaturdidaktik allenfalls in Ansätzen erkennbar. Beispielsweise werden die „empirischen Arbeiten von Jutta Wermke aus dem Jahre 1989 in der Literaturdidaktik so gut wie gar nicht rezipiert“ (Frederking 2014, S. 116). Wermke hatte Kreativitätsförderung im Literaturunterricht mit quantitativen Methoden untersucht und evaluiert (vgl. Wermke 1994, S. 584).

2.2.1 Umstellung von der Input auf die Output-Orientierung: *Internationale Large-Scale-Untersuchungen*

Die durch die OECD initiierten internationalen Large-Scale-Untersuchungen lösten durch ihren *Untersuchungsstil*, durch die *Durchsetzung der Psychometrie* als verbindliche Messmethode für empirische Bildungsforschung und durch ihre meist skandalös schlechten empirischen Ergebnisse einen noch immer anhaltenden bildungspolitischen Schock aus. Sie haben die Forschungslandschaft und ansatzweise die Schul- und die Unterrichtswirklichkeit nachhaltig verändert.

Der *Untersuchungsstil* zeichnet sich durch den internationalen Vergleich, durch große Probandengruppen und durch zyklische Wiederholungen innerhalb eines

6 Dies gilt für die „Erforschung von Unterrichtshandlungen wie vor allem der Unterrichtskommunikation und des Schriftspracherwerbs“, wie Dawidowski (2009, S. 29) mit Blick auf die Beiträge in Kammler/Knapp (2002) zusammenfasst.

jahrzehntelangen Untersuchungszeitraums aus. Durch diese zyklischen Wiederholungen von Messzeitpunkten mit unterschiedlichem thematischem Schwerpunkt wird die Nachhaltigkeit der Überprüfung und der bildungspolitischen Verbesserungen angezielt.

Forschungsmethodisch haben PISA und IGLU die Standards der Lehr-Lern-Forschung auch für die fachdidaktische Forschung implizit verbindlich gemacht. Dies hat zur Konsequenz, dass theoretische Konzepte durch Testfragen operationalisiert und in psychometrische Messmodelle überführt werden sollen. Dies betrifft die Datenerhebung und die meist nach der Raschskalierung vorgenommene statistische Datenauswertung. Die hier zu leistende Übersetzung bzw. Reduktion anspruchsvoller theoretischer Modelle führt zu einer Überprüfung und kritischen Sichtung von Theorieannahmen, bei der sich die fremden Schwestern einander annähern oder so fremd bleiben, wie es die Reaktion eines nennenswerten Anteils der Deutschdidaktik zeigt (vgl. Abraham et al. 2003).

Während PISA und IGLU allgemeine Kompetenzmessungen vorlegen, die sie nachträglich theoretisch modellieren, und nur wenig Hinweise auf konkrete Verbesserungsmöglichkeiten der Unterrichtsqualität bieten, entwickelt DESI z. B. zum Lesen eine *eigenständige theoretische Modellierung*, die bereits Hinweise auf konkrete Fördermöglichkeiten der Lesekompetenz gibt. Dies geschieht beispielsweise durch die errechneten relevanten Korrelationen des Teilbereichs Lesen mit den anderen fünf Bereichen des Faches Deutsch:

Abb. 1: Korrelationen des Teilbereichs Lesen (Willenberg 2014, S. 559)

TEILGEBIETE	Wortschatz	Argumentation	Sprachbewusstheit	Textproduktion	Rechtschreibung
Lesen	.59	.61	.61	.46	.28

Argumentation und Sprachbewusstheit sowie der Wortschatz weisen hohe signifikante Werte auf, während Textproduktion und Rechtschreibung wenig signifikante Werte zeigen. Durch Förderung der für das Lesen relevanten Teilbereiche des Deutschunterrichts kann, so die Interpretation der DESI-Forscher, also auch die Lesekompetenz erhöht werden.

2.2.2 Großforschung: Interdisziplinäre Verbundforschung 2000–2005

Beispielhaft für eine interdisziplinäre Verbundforschung steht das Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“, das von 1998 bis 2005 gefördert wurde und seine inhaltlichen Ergebnisse u. a. in dem Band „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ und seine methodologischen Ergebnisse u. a. in dem Band „Empirische Unterrichtsforschung – ein Weiterbildungsprogramm“

zusammengefasst hat (vgl. Groeben/Hurrelmann 2004, 2006). Die hier realisierten deutschdidaktischen Projekte stechen durch ihre thematische Breite, durch die Vielfalt der Ansätze und durch die differenzierten Ergebnisse hervor: Themen sind Lesen und Medien sowie die Lese- und die Mediensozialisation in historischer und systematischer Hinsicht. Zahlreiche Verfahren der Datenerhebung und der Datenauswertung wurden eingesetzt: Biographiestudien, Feldanalysen, Leitfadenterviews, Befragungen, kontrastive Tests in Haupt- und Vergleichsgruppen sowie Triangulationen. Heute noch bedeutsame Ergebnisse resultieren z. B. aus der Hauptschulstudie „Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten“ von Pieper et al. 2004, aus der historisch ausgerichteten Gegenüberstellung der Lesesozialisationsbedingungen 1800, 1900 und 2000 im Projekt Hurrelmann, aus der Ermittlung von Buch- bzw. Medien-Sozialisationstypen in den Projekten Garbe und Rupp sowie aus der Überprüfung von Wirkungen des Literaturunterrichts im Projekt Fritzsche (Pieper et al. 2004; Hurrelmann/Groeben 2006; Schulte-Berge et al. 2002; Rupp et al. 2004; Fritzsche et al. 2006).

Wichtiger noch als diese Erträge deutschdidaktischer Forschung ist der Gewinn, den alle Beteiligten aus dem Miteinander mit den fremden und allmählich immer vertrauenswürdigeren Schwestern und Brüdern gewonnen haben. Implizit haben alle Beteiligten gelernt, dass gemeinsame Forschung auf gemeinsam geteilten Begriffen beruht, ferner auf gemeinsam geteilten Methoden und Verfahren der Datenerhebung und der Datenauswertung. Hieraus rühren die Identität und die Wiedererkennbarkeit der Disziplin. Nicht ohne Grund waren die ersten Projektpublikationen grundlegenden Begriffen und grundlegenden Forschungsverfahren gewidmet (vgl. u. a. Groeben 1999). Schließlich hat das wissenschaftliche Denken eine spezifische Ablaufform, die allmählich immer mehr von deutschdidaktischen Kollegen übernommen wurde und die mit den Stationen Vorstrukturierung (Problembenennung) – Hypothesenbildung – Experiment (Durchführung) – Ergebnisdarstellung und Diskussion den zielführenden Weg der Erkenntnisgewinnung aufzeigt. Eine solche Matrix gilt und galt auch für zahlreiche Aufsatzformen. Diese Strenge des wissenschaftlichen Denkens und Schreibens in empirischen Forschungskontexten hatte sich auch an der schwierigen Textsorte des DFG-Antrags zu bewähren.

Die interdisziplinäre Konstellation beförderte zweifellos sehr stark einen Brain-drain von der Psychologie zur Didaktik. Umgekehrt stellten die Fachdidaktiken ihr reichhaltiges soziales Feld zur Verfügung: die spannenden Lernprozesse und -produkte sowie die einzelnen Phasen der Lese- und der Mediensozialisation, die in der Biographieforschung erhoben und ausgewertet werden. Zusätzlich komplettierten die Fachdidaktiken den theoretischen Rahmen z. B. durch die Auslotung

des „geschichtlichen und kulturellen Umfeld[s]“ (Rupp/Bonholt 2006, S. 53) und die Explikation „lesedidaktische[r] Konzepte“ (Nickel-Bacon 2006, S. 95). Durch die somit vollzogene Integration in die sozialwissenschaftliche Empirie hat die Deutschdidaktik somit die Anerkennung als Forschungsdisziplin und damit innerhalb der Fächergemeinschaft ein zunehmend selbstbewusstes Standing gewonnen, das sie in ihrem Bestand sichert und festigt.

Bei all diesen positiven Aspekten dürfen die schwierigen Begleiterscheinungen dieser Entwicklung nicht verschwiegen werden. So mussten sich diejenigen Deutschdidaktiker, die von der skizzierten Entwicklung profitieren wollten, innerhalb kürzester Zeit in Verfahren, Normen und Kriterien der meist exakt arbeitenden Lehr-Lern-Forschung einarbeiten bzw. diese für das eigene Arbeiten und die eigenen Fragestellungen übernehmen. Dies bedeutete sehr oft, ‚weiche‘ Fragestellungen disziplin-spezifischer Natur aufzugeben bzw. hintan zu stellen. Das Prestige und auch die Corporate Identity von Psychologie, Erziehungswissenschaft und Lehr-Lern-Forschung waren aber auch nach vollzogener Anpassungsleistung seitens der Deutschdidaktik so stark, dass die Verbünde bis auf wenige Ausnahmen von Vertretern der anderen Disziplinen angeführt wurden und Deutschdidaktiker sich mit der Rolle als nachgeordnete Partner zufrieden gaben. Dies erforderte starkes Selbstvertrauen bzw. Durchhaltevermögen bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt der 10er Jahre des 21. Jahrhunderts, in denen sich eine Rückbesinnung auf die Stärken der eigenen Disziplin der Deutschdidaktik immer mehr abzeichnet.

Zurück zu den positiven Aspekten der Kooperation und hier den *persönlichen Aspekten*, die nicht unerwähnt bleiben dürfen. Dies betrifft zunächst die solidarische Kooperation, die durch die Kollegen z. B. aus der Kulturpsychologie den deutschdidaktischen Kollegen entgegengebracht wurde. Diese Kooperation wirkte sich durch die Beratung, die Anregung sowie durch unermüdliche Hilfestellungen bei den Antragsstellungen aus.

Weiterhin ist der personelle Austausch zwischen den Disziplinen bemerkenswert. Mehrere Kollegen wechselten die Seiten zwischen psychologischen und literaturdidaktischen Projekten. Schließlich ist die nachdrückliche Nachwuchsförderung zu erwähnen, durch die zahlreiche junge Kollegen Lebenszeitstellen und Professuren erringen konnten. Dies entsprach dem Ziel des Schwerpunktprogramms, die intendierten Forschungsüberzeugungen durch die Berufung junger Wissenschaftler in Lebenszeitprofessuren zu realisieren, was für zahlreiche Forscher aus beiden Disziplinen zutrifft. Dass das zweite Ziel, die institutionelle Durchsetzung des Forschungs-Weiterbildungsprogramms, z. Zt. nicht institutionalisiert ist, ist demgegenüber nachrangig (vgl. Hurrelmann/Groeben 2006; Groeben 2005, bes. S. 28–30).

2.3 Differenzierungsphase: 2005–2015

In der Differenzierungsphase von 2005–2015 werden die Aspekte der interdisziplinären Konstellation zwischen der Unterrichtsforschung und den Fachdidaktiken weiter präzisiert. In der Programmatik des Schwerpunktprogramms „Kompetenzdiagnostik“ werden erstmals die „kognitionspsychologischen und fachdidaktischen Grundlagen von Kompetenzen“ und die „psychometrische(n) Modelle und konkrete(n) Technologien für ihre Messung“ einander gleichberechtigt gegenüber gestellt. Thematisch geht es in der Förderphase von 2007–2013 u. a. um schulische und berufliche Bildung, mehrfache Raschmodelle und um dynamisches adaptives Testen.⁷ Einziges Projekt mit deutschdidaktischer Beteiligung ist die Erforschung der literarästhetischen Urteilskompetenz (vgl. Frederking et al. 2008; Frederking/Henschel, in diesem Band). Die literarästhetische Urteilskompetenz wird in die drei Dimensionen semantisches literarästhetisches Urteilen, idiolektales literarästhetisches Urteilen und kontextuelles literarästhetisches Urteilen aufgeteilt. Diese Dimensionen sind in der ersten Projektphase unter Berücksichtigung von Annahmen über Anforderungsniveaus mit Aufgaben operationalisiert und erprobt worden.

Daneben wird in der Differenzierungsphase die *Kooperation zwischen Pädagogischer Psychologie und Deutschdidaktik* fortgeführt. Hierfür steht u. a. das erfolgreiche Frankfurter Leseflüchtigkeits-Projekt von Gold und Rosebrock (2006–2008). Leseflüchtigkeit bezieht sich auf die Leseprozesse im hierarchieniedrigen Bereich.⁸ Man versteht darunter eine grundständige Voraussetzung für Leseverstehen, die aus der genauen und automatisierten Dekodierfähigkeit, der angemessenen Lesegeschwindigkeit und der „Fähigkeit zum ausdrucksstarken Vorlesen“ besteht (Rosebrock/Nix 2008, S. 38):

Im Projekt werden die Effekte zweier unterrichtlicher Settings zur Förderung von Fluency auf die Lesegeschwindigkeit, die Textverstehensleistung und die Lesemotivation in insgesamt 24 Hauptschulklassen der 6. Jahrgangsstufe im Einzugsbereich Frankfurts bestimmt: Jeweils acht Klassen erfahren ein Treatment mit einem „Sustained Silent Reading“-Programm bzw. mit einem „Oral Reading“-Setting über jeweils ein halbes Schuljahr (3 × 20 Min/Woche), acht weitere Klassen bleiben als Kontrollgruppe.⁹

7 Vgl. http://kompetenzmodelle.dipf.de/pdf/Kompetenzmodelle_Flyer_d_27032012_rz.pdf (abgerufen am 06.05.2015).

8 „Der Erwerb von Leseflüchtigkeit ist [...] nach der alphabetischen Phase und vor der Fähigkeit zum effizienten Umgang mit längeren Texten angesiedelt“ (Rosebrock/Nix 2008, S. 35).

9 Vgl. <http://www.uni-frankfurt.de/42717567/Lesefluessigkeit> (abgerufen am 06.05.2015). Vgl. zusammenfassend Rosebrock et al. (2011).

Eine erste, wenn nicht die erste internationale Forschungskooperation wurde durch das europäische Forschungsprogramm des Referenzrahmens Literatur LiFT-2 („Literary Framework For Teachers in Secondary Education“) gebildet:

Innerhalb des Projektes LiFT-2 wurde ein Referenzrahmen für die Altersgruppen der 12- bis 19-Jährigen entwickelt, der Anforderungsniveaus unterscheidet, diesen Niveaus Bücher zuordnet und Vorschläge für didaktische Übergänge macht. Das Projekt wurde von 2009 bis 2012 im Rahmen des EU-Comenius-Programmes durchgeführt. Teilnehmende Länder waren die Niederlande (Federführung), Tschechien, Finnland, Deutschland, Rumänien und Portugal. Auf der Grundlage von Expertendiskussionen mit Lehrkräften aller teilnehmenden Länder wurden Leseniveaus von Schülerinnen und Schülern beschrieben. Dies diente – neben einem Vergleich der Kerncurricula aller teilnehmenden Länder – der Erschaffung eines europäischen Referenzrahmens für Literatur. (Pieper et al. 2012, S. 5)

Bei LiFT-2 (vgl. auch Pieper/Sâmihăian, in diesem Band) unterscheidet man das eigentliche vorausgegangene interdisziplinäre Forschungsprojekt, das zur Erstellung des literarischen Referenzrahmens geführt hat, und die Nutzung und Erprobung des Referenzrahmens durch die Lehrkräfte in den angesprochenen europäischen Ländern. Die Antworten auf Forschungsfragen wie die der literarischen Kompetenzentwicklung, der literarischen Entwicklung und Progression sowie der dazu passenden literarischen Texte wurden nicht nur national, sondern kulturvergleichend in internationalem Maßstab beantwortet. Forschungsmethodisch wurden Expertendiskussionen unter den beteiligten Lehrkräften genutzt, um ihr „professionelles Wissen im Sinne des Pedagogical Content Knowledge (Shulman 1986) zu rekonstruieren (vgl. Pieper 2014, S. 588). Die zu dem Projekt gehörende Webseite ermöglicht den gleichfalls internationalen Austausch über die Projektergebnisse.

Als Beispiel für die Kooperation zwischen Unterrichtswissenschaft und Deutschdidaktik und zwischen zwei benachbarten Hochschulstandorten steht das Bochum-Wuppertaler Kooperationsprojekt „Textkohäsion als Bedingung des Leseverständnisses“ (Rupp/Gräsel) von 2012–2014. Rupp und Gräsel untersuchten den Einfluss der lokalen vs. globalen Kohäsion von Sach- und literarischen Texten auf das Textverständnis und variierten in einem 2x3-Design den Inhalt, den Texttyp und die Lesererwartung. Als Ergebnis resultierte die geringe Signifikanz der in den Testtexten vorgenommenen Manipulationen, durch die jeweils eine wenig bzw. besonders ausgeprägte lokale und globale Kohäsion erreicht wurde. Im Folgeprojekt 2013–2015 wurde deshalb das auf nominalen Markern basierende Kohäsionskonzept um strukturelle und diskurstheoretische Kategorien wie das Tempus erweitert (vgl. Rothstein et al. 2014).

Als Teilfortführung der DESI-Studie lässt sich das BMBF-Projekt TEDS-LT 2008–2012 verstehen, das unter der Beteiligung deutschdidaktischer Kollegen durchgeführt wurde.

TEDS-LT zielt im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung auf die Beschreibung des professionellen Wissenserwerbs und der Lerngelegenheiten von Lehramtsstudierenden im Bachelor- und Masterstudium bzw. in den grundständigen Staatsexamensstudiengängen. Die Zielpopulation von TEDS-LT besteht aus Lehramtsstudierenden der Unterrichtsfächer Deutsch, Englisch und Mathematik, die die Lehrbefähigung für die Sekundarstufe I anstreben. (Buchholtz et al. 2011, S. 25)

Die für TEDS-LT vorgegebene Testzeit ließ

nur die Möglichkeit, sich für die Untersuchung einzelner Dimensionen zu entscheiden. Positiv gesehen ermöglicht es die Begrenzung aber, das fachwissenschaftliche Wissen mit jeweils zwei Subdimensionen abzubilden, und zwar für die Sprachen differenziert in Literatur- und Sprachwissenschaft sowie für Mathematik in Arithmetik und Algebra. (Blömeke 2011, S. 14)

Im Fach Deutsch wurden fünf linguistische Subdimensionen von Phonetik bis Pragmatik und fünf literaturwissenschaftliche Subdimensionen von „Autoren, Werke[n] bzw. Medien vornehmlich des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart“ bis zu den Methoden der Textanalyse/Textinterpretation verwendet (vgl. Bremerich-Vos et al. 2011, S. 50f.). Eines der Hauptergebnisse der empirischen Testung besteht in dem Mangel an systematischer Vermittlung von Überblickswissen:

Viele Studierende wiesen nach der Testung darauf hin, dass sie sich zwar mehr oder weniger dunkel an den ‚Stoff‘ erinnern könnten. Er sei in der Lehre in der Folge aber nicht mehr systematisch aufgegriffen worden. Daraus mag man schließen, dass es jedenfalls aus der Sicht der Studierenden keine auf *kumulatives Lernen* hin angelegte Lehre gibt. Kompetenzorientierte Lehre sollte aber vor allem darin bestehen, dass den Lernenden immer wieder Gelegenheit gegeben wird, in multiplen Kontexten intelligent zu üben, so dass es zu den gewünschten Transfereffekten kommen kann. (ebd., S. 72)

Vollends unter deutschdidaktischer Ägide lief von 2007–2009 das Projekt „ADORE – Teaching Struggling Adolescent Readers in European Countries“ als EU-Projekt. In elf europäischen Ländern wurde durch Lehrplansichtung, Unterrichtsbeobachtung und Leitfadeninterviews mit Schüler und Lehrer die jeweilige Leseförderpraxis per Erziehungssystemvergleich erhoben. Die Studie folgt einem qualitativ-heuristischen Konzept und zielt auf die bildungspolitische Veränderung und Vernetzung der Leseförderpraxis in den einzelnen europäischen Ländern. Als „superior goal“ listet sie „Changing the self-concept of ASR [i.e. Adolescent Struggling Readers]“ (Garbe et al. 2009, S. 6) sowie „6 key elements of good practice“ (ebd., S. 75–222) auf, die in einem weit gespannten Bogen alle

Ebenen des Leseprozesses, der Leseförderung und der institutionellen Bedingungen umfassen. Die quantitative Überprüfung bestimmter Treatmenteffekte tritt dabei zurück. Ein problematischer Punkt des ADORE-Projekts besteht u. a. in der implizit normativ vollzogenen Setzung, „als ‚beste Praxis‘ für Lese(kompetenz-)förderung generalisierend eine Praxis zu definieren, die sich in allen Fächern manifestiert“ (Scherf 2013, S. 425). Trotzdem gibt ADORE in seiner Formation als eigenständiges internationales Forschungsprogramm die Blaupause für die letzte Autonomisierungsphase ab 2015 ab.

2.4 Autonomisierungsphase ab 2015

Wie schon ADORE zeichnen sich die zahlreichen gegenwärtigen Projekte durch eigenständige Initiierungen von Seiten der Deutschdidaktik aus. Sie sind thematisch breit gestreut, durch unterschiedliche Förderinstitutionen unterstützt und in unterschiedlichen „Formaten fachdidaktischer Forschung“ realisiert (vgl. Bayrhuber 2012). Dabei ist es nur möglich, einige Schlaglichter auf die gegenwärtige Entwicklung zu werfen, zu der man als Beobachter nur einen eingeschränkten Zugang hat.

Systematisch lassen sich drei Formate voneinander abgrenzen: internationale, interdisziplinäre und deutschdidaktische Forschungsprojekte.

2.4.1 Internationale Projekte

Das Ende 2014 bewilligte Bochum-Genfer Forschungsprojekt „Psycholinguistic perspectives on orthography instruction and literacy acquisition“ kann als Flaggschiff der ersten Kategorie gelten. Es wurde von den Bochumer Sprachwissenschaftlerinnen Eva Belke und Stefanie Dipper, der Genfer Neurobiologin Sonia Kandel und der Bochumer Sprachdidaktikerin Claudia Müller im VW-Programm „Key Issues for Research & Society“ unter dem Titel „Literacy as a key to social participation“ beantragt.

Dieses Projekt ist insofern exemplarisch, als es in einem außergewöhnlich kompetitiven Wettbewerb den Zuschlag und als einzelnes Verbundprojekt die Fördersumme von fast 1 Mio € erteilt bekommen hat. Weiterhin ist die interdisziplinär-internationale Zusammensetzung der Forschergruppe insbesondere mit der Genfer Neurobiologin Sonia Kandel bemerkenswert. Obwohl mit Claudia Müller nur eine Deutschdidaktikerin in diesem Projekt vertreten ist, ist die Leithypothese des Projekts fachdidaktischer Natur und zielt auf die sprachstatistisch absehbare Wirkkraft impliziten Lernens sowie auf die daraus abzuleitenden Konsequenzen, die eine eigens hierfür geschaffene Professur ableiten soll:

Implicit learning enables speakers to acquire knowledge of the statistical properties of written utterances, i. e. patterns of co-occurrence and contingencies of letters in written word forms arising from graphotactic, phonological and morphosyntactic principles in orthography. Critically, unlike the standard belief, implicit learning requires that the linguistic input be optimized for it to occur. [...] In corpus linguistic and experimental studies as well as an intervention study, we will assess the predictions following from this hypothesis. A research professorship flanking these research strands is aimed at compiling psycholinguistic, linguistic, didactic and cognitive psychological evidence in order to put forward a working model of language and literacy acquisition in preschool and primary school children.¹⁰

2.4.2 *Interdisziplinäre Forschungsprojekte*

Als interdisziplinäres Großprojekt darf das Entwicklungs- und Forschungsprogramm „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“ gelten. Es wurde am 1. September 2013 mit einer Laufzeit von fünf Jahren gestartet. BiSS ist eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Konferenz der Jugend- und Familienminister (JFMK) der Länder zur Verbesserung der Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln, das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) und die Humboldt-Universität zu Berlin in Kooperation mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) übernehmen als Trägerkonsortium die wissenschaftliche Ausgestaltung und Gesamtkoordination des Programms. Kindergärten, Kindertagesstätten und Schulen haben sich mit einzelnen Förderkonzepten beworben.

Dieses Projekt belegt, dass die Deutschdidaktik mittlerweile eine gleichberechtigte leitende Position in national angelegten Großforschungsprojekten einnimmt. Dies war vor gut zehn Jahren noch nicht der Fall. Außerdem handelt es sich um eine Art Selbstreflexion der Deutschdidaktik, insofern als die Wirksamkeit derjenigen Förderkonzepte unter die Lupe genommen wird, die zwar mittlerweile gut bekannt, aber doch erst seit ca. 15 bis 20 Jahren diskutiert werden.

BiSS zielt mit einzelnen thematischen Modulen auf den Elementar-, den Primar- und den Sekundarbereich. Zentrale Handlungsfelder sind die Sprachförderung insbes. des Deutschen als Zweitsprache, die Sprachdiagnostik, die Lese- und die Schreibförderung. Die thematische Bandbreite reicht von der Förderung

10 Vgl. <http://staff.germanistik.rub.de/claudia-mueller/wp-content/uploads/Projektzusammenfassung.pdf> (abgerufen am 30.06.2015).

phonologischer Bewusstheit als Vorläuferfähigkeit der Lesekompetenz über das dialogische Lesen als Form kooperativen Lernens bis zur Diagnose und Förderung der Leseflüssigkeit und der Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien mit digitalen Medien (vgl. Schneider et al. 2012, S. 22; kritisch dazu: Ehlich/Valtin 2012). Mit diesen Thematiken werden zugleich Schwerpunkte der Forschungsk Kooperationen der vorausgegangenen Jahre wieder aufgenommen und jetzt breit und vertieft zahlreichen Praxistests unterzogen, deren Evaluation z. Z. noch aussteht:

Ziel von BiSS ist es also, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Maßnahmen der Sprach- und Leseförderung in den verschiedenen Etappen des institutionellen Bildungsweges – vom Elementarbereich über die Grundschule bis zur Sekundarstufe – sich in der pädagogischen Praxis bewähren und Wirkungen zeigen. Auf Wunsch der Initiatoren sollten dabei Ansätze der Förderung aufgegriffen, gebündelt und evaluiert werden, die bereits umgesetzt werden. Um eine Bündelung solcher Maßnahmen zu ermöglichen, wurden in einem ersten Schritt in einer Expertise (Schneider et al. 2012) sog. Module definiert, die für alle Bildungsetappen und für unterschiedliche Bereiche Maßnahmen beschreiben, deren Wirksamkeit entweder empirisch belegt oder aber theoretisch plausibel zu erwarten ist. (Becker-Mrotzek et al. 2015, S. 84)¹¹

2.4.3 *Deutschdidaktische Forschungsprojekte*

Rein deutschdidaktische Forschungsprojekte, die als DFG-Sachbeihilfe gewährt werden, sind herausragende Erfolge auf dem Hintergrund der bisherigen Forschungsentwicklung. Eines der ersten Projekte dieser Kategorie ist das seit 2013 laufende Projekt von Christian Dawidowski „Ko-Konstruktion von Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe“ (Deutungsmuster über Literatur bei Schülern der Sekundarstufe), das mit narrativen Interviews und der Videographie von Unterrichtssequenzen sowie mit der Analyse von Essays der Schüler arbeitet (vgl. Dawidowski, in Vorb.).¹²

11 Als interdisziplinäres und zugleich deutschdidaktisches Projekt ist die von 2009 bis 2015 vom BMBF geförderte Forschergruppe „Teilkomponenten der Schreibkompetenz“ als weiteres Schreibprojekt zu nennen. (<http://www.bmbf.schreibkompetenz.com>). Ich danke Michael Becker-Mrotzek für seine Hinweise zum Stand beider Projekte.

12 Als weiteres Beispiel rein deutschdidaktischer von der DFG geförderter Einzelprojekte ist als kürzlich bewilligtes Projekt zu nennen: Irene Pieper/Dorothee Wieser: „Literarisches Verstehen im Umgang mit Metaphorik: Rekonstruktion von lernerseitigen Verstehensprozessen und lehrerseitigen Modellierungen (LiMet)“.

Mit diesem Projekt ist ein literaturdidaktischer Projektantrag mit einer systematischen Fragestellung zum Zuge gekommen – dies war bislang nur mit fachhistorischen Fragestellungen möglich.¹³ Mit dem Konzept der literarischen Bildung kommt dieses Projekt auf die ureigene Fragestellung der Literaturdidaktik vor der Kompetenzorientierung sozusagen wieder zurück. Außerdem rückt das Projekt die Literaturrezeption in den Mittelpunkt, die in der Forschung zuvor als ein nachgeordneter Spezialfall von Lesekompetenz gegolten hat. Die dieser Fragestellungen angemessenen Untersuchungsmethoden sind die ‚weichen‘ Verfahren qualitativer empirischer Forschung.

Das Projekt „Ko-Konstruktion von Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe“ bezieht sich auf die Frage,

wie Bildungsvorstellungen (verstanden als Deutungsmuster und Wertvorstellungen literarischer Bildung von Schüler/innen und Lehrer/innen) wechselseitig im Sinne von Bestätigung, Ablehnung oder Variation konstruiert werden. Hierbei wird von einer Ko-Konstruktion im Rahmen des Unterrichtshandelns als einer interaktionstheoretischen Maßgabe ausgegangen. (Dawidowski, in Vorb.)

Das Profil literarischer Bildung wird als soziales, nicht als individuell privates Phänomen konturiert, wodurch der Befund des Auseinanderklaffens öffentlicher und privater Lektüre(-vorlieben) bestätigt wird.

Im Bereich der erfolgreichen deutschdidaktischen Schreibforschung ist das durch die VW-Stiftung im Rahmen des Programms „Deutsch Plus – Wissenschaft ist mehrsprachig“ von 2012 bis 2016 geförderte Gießener Projekt zur Eristischen Literalität¹⁴ unter der Leitung von Helmuth Feilke und Katrin Lehnen zu erwähnen. Dieses Projekt belegt, welchen Spezifizierungs- und Elaborationsgrad die deutschdidaktische Schreibforschung erreichen kann. Es handelt sich um ein Projekt, das in einem der von Hurrelmann genannten ‚Integrationsfelder‘ angesiedelt ist, in denen fachwissenschaftliche Fundierung und fachdidaktische Expertise Hand in Hand gehen müssen (s. o., Abschnitt 1). Das Thema der Eristischen Literalität ist – wie für die sog. ‚Integrationsfelder‘ kennzeichnend – noch dazu hochschulpolitisch und gesellschaftspolitisch bedeutsam, da es bei der Förderung ausländischer Studierender und bei Studierenden mit Migrationshintergrund

13 Vgl. dazu das u. a. von Bodo Friedrich und Harro Müller-Michaels geleitete DFG-Projekt „Geschichte des Deutschunterrichts in beiden deutschen Staaten von 1945 bis 1989“ (<http://homepage.ruhr-uni-bochum.de/harro.mueller-michaels/DFG/dfg.html>, abgerufen am 25.11.2015).

14 Unter der Eristischen Literalität wird die Fähigkeit verstanden, „im Schreiben widerstreitende Positionen darzustellen und zugleich für die eigene Problembearbeitung zu nutzen“ (Feilke/Lehnen 2012).

bedeutsam ist.¹⁵ Zwar ist die Modellbildung auch in anderen Lernbereichen fortgeschritten. Jedoch ermöglicht es die seit langem empirisch und interdisziplinär arbeitende Schreibforschung, dass man einzelne Schreibtextsorten exakt benennen, in Teilprozeduren zerlegen und Erwerbsbedingungen und Förderaspekte erläutern kann.

3 Systematische Bewertung der Forschungsentwicklung seit den 90er Jahren

Die zu Anfang gestellten Fragen nach dem Nutzen interdisziplinärer Konstellationen für die Deutschdidaktik, nach ihrer Bewertung sowie nach der Zukunft solcher Forschungsverbünde sind implizit schon beantwortet worden. Es ist keine Frage, dass die Deutschdidaktik als Disziplin in ihrer Repräsentanz an den Hochschulen, in ihrer Reputation und besonders bezogen auf den wissenschaftlichen Nachwuchs erheblich gewachsen ist, obwohl zugleich in allen angesprochenen Punkten noch Verbesserungsbedarf besteht. Zugleich sind zahlreiche Einzelforscher und ihre Teams gegenseitig anerkannt und es haben sich tragfähige Arbeitsbündnisse etabliert, die ihrerseits große Forschungsverbünde wie LiFT-2 und BiSS ermöglicht haben. So ist die Option für die Zukunft zweifellos die Fortsetzung interdisziplinärer und auch internationaler Verbundforschung. Durch die immer weiter ausgefeilte Modellierung und Ausarbeitung einzelner Faktoren des Lehrens und Lernens wie z. B. dem fachlichen Selbstkonzept und den epistemischen Überzeugungen wird eine präzisere Modellierung von Lehr-Lern-Prozessen möglich (vgl. Wieser 2012, S. 141f.; Winkler 2014).

Allerdings ist die Fortschreibung dieses Paradigmas nicht der einzige Weg, den die Deutschdidaktik der 10er und der 20er Jahre des 21. Jahrhunderts geht und in der Zukunft noch gehen wird. Sie erschöpft sich nicht in demjenigen Wissenschaftstyp, der auch hier in diesem Beitrag im Vordergrund stand: nämlich in der kompetenzorientierten quantitativen empirischen Forschung. Nach dem beispiellosen Erfolg der letzten 25 Jahre sollte sich die Deutschdidaktik wieder etwas kontemplativ und meditativ zurücklehnen, sich nach wie vor auch als *Kulturwissenschaft* mit einem weiten Themenspektrum begreifen und zu kreativen und innovativen Beobachtungen zurückkehren (vgl. Kepser 2013).

15 Ich danke Helmuth Feilke für wertvolle Hinweise zum Stand des Projekts. Ebenfalls auf das Schreiben in mehrsprachigen Kontexten ausgerichtet ist das schweizerische Weiterbildungsprojekt „Quims Schreibförderung“, das „zu drei Dimensionen der Schreibförderung – basale Schreibfertigkeiten, Schreibstrategien, Schreiben als soziale Praxis – einen vertieften Einblick und praktische Anregungen [gibt]“ (Lindauer/Sturm 2012).

Neben dieser Ausrichtung als Kulturwissenschaft formiert sich in explizit forschungsbezogener Hinsicht eine *selbstreflexive Richtung in der Deutschdidaktik*. So beleuchtet Daniel Scherf zum Abschluss seiner Untersuchung über die Wirkung von Leseförderkonzepten bei der Lehrerschaft (selbst-)kritisch die Rezeption deutschdidaktischer Implementationen und stellt fest:

Die Lese- und Weiterbildungsdidaktik sollte sich dafür interessieren, was Studierende bzw. Lehrende außerhalb fachdidaktischer Wissensbestände zu Leseförderung wissen[,] und sie sollte thematisieren, wie ihre Wissensangebote in die komplexe Legierung professionellen Wissens eingehen, [...] da das immer noch verbreitete Ansinnen, nichtwissenschaftliche oder nicht innovative Wissensbestände durch wissenschaftliche einfach zu ‚überschreiben‘, nur in den seltensten Fällen funktioniert. (Scherf 2013, S. 438)

Der Kern der hier vollzogenen Selbstreflexion besteht in der Rückbesinnung auf die eigene Disziplin und auf deren Fachlichkeit. Bei dieser Rückbesinnung kommt es nicht primär auf die Vernetzung und auf die interdisziplinäre Kooperation an, sondern vielmehr auf die Selbstvergewisserung der eigenen fachlichen Inhalte und wie sich fachliches (fachwissenschaftliches und fachdidaktisches) Wissen und Können zueinander verhalten. Dass Fachwissen hohe Relevanz für die Wirksamkeit von Professionshandeln hat, wurde zum ersten Mal in der COACTIV-Studie am Beispiel der Mathematik nachgewiesen (vgl. ausführlich z. B. Baumert/Kunter 2011). Auch in den hier referierten Untersuchungsreihen des TEDS-LT-Projekts spielt Fachwissen eine wichtige Rolle (s. o., Abschnitt 2.3). Während bei TEDS-LT das fachwissenschaftliche Wissen im Vordergrund steht, fungiert in der selbstreflexiven Deutschdidaktik das fachdidaktische Wissen als Fundament gerade für die Methodenentwicklung, die die Deutschdidaktik ja im Paradigma der interdisziplinären Verbundforschung aus der Hand gegeben hatte:

Fachdidaktische Methodenentwicklung hat sich als Grundlage *fachangemessener empirischer Forschung* auf einen fachbezogenen hermeneutischen ‚Denkrahmen‘ (Ossner 2006a, 9) zu beziehen, der (fortwährend) zu hinterfragen und zu begründen ist, statt einen (neuen) Denkrahmen darzustellen (vgl. Ossner 2006b; Steinbrenner 2007, 6ff.); sie muss im Kontext fachlicher Vergewisserung erfolgen. (Scherf 2013, S. 441f.)

Aus diesem Zitat sind der ‚fachbezogene hermeneutische Denkrahmen‘ (statt des fraglos vorgegebenen szientifischen Denkrahmens) und die ‚fachliche Vergewisserung‘ als Eckpunkte ‚fachangemessener empirischer Forschung‘ hervorzuheben. Diese ‚neue‘ deutschdidaktische Unterrichtsforschung ist bestrebt, ihre Ergebnisse selbstreflexiv und selbstkritisch an die Praxis zu vermitteln.¹⁶ Dies begreift sie als eigenständige, aber der Forschung noch zugehörige Aufgabe.

16 Vgl. als von Scherf selbst genannte Beispiele Schmelz (2009) und Nix (2011).

Während im Paradigma der Kompetenzorientierung die empirische Verifizierung von Forschungshypothesen dem unwiderrufbaren Nachweis der Richtigkeit und Wahrheit der zugrunde liegenden Aussagen entsprach und damit von dieser empirischen Verifizierung eine selbstverständliche Handlungsanweisung für die Praxis ausging, eine Art selbstredende Plausibilität, suchen deutschdidaktische Forscher dieser neuen Generation den Dialog mit den Akteuren vor Ort. Dieser Dialog – als Variante von Interdisziplinarität, die sich in diesem Fall zwischen Wissenschaft und Handlungsfeld vollzieht – hat Vorrang vor der Suche nach Arbeitsbündnissen innerhalb der Wissenschaft, in denen durchaus der kritische Dialog unter den Peers gepflegt wurde. Neben diesem Dialog gibt es ein Primat der programmatischen Elaboration der eigenen Fachlichkeit und ihrer Bedeutung für das Lehramtsstudium. Von diesem sich abzeichnenden Paradigma der selbstreflexiven Fachlichkeit in der deutschdidaktischen Unterrichtsforschung ist in der Zukunft noch einiges zu erwarten.

Literatur

- Abraham, Ulf/Bremerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hrsg.) (2003): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 9. H. 4, S. 469–520.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2011): Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In: Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster et al.: Waxmann, S. 163–192.
- Bayrhuber, Horst (Hrsg.) (2012): *Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen*. Münster u. a.: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. In: *Didaktik Deutsch*. Jg. 2. H. 3, S. 16–32.
- Becker-Mrotzek, Michael/Hasselhorn, Marcus/Roth, Hans-Joachim/Stanat, Petra (2015): Stichwort: Die Bund-Länder Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. Jg. 63. H. 1, S. 75–77.
- Belke, Eva/Dipper, Stefanie/Kandel, Sonia/Müller, Claudia (2015): *Literacy as a key to social participation. Psycholinguistic perspectives on orthography instruction*

- and literacy acquisition. <http://staff.germanistik.rub.de/claudia-mueller/wp-content/uploads/Projektzusammenfassung.pdf> Abgerufen am 30.06.2015.
- Blömeke, Sigrid (2011): Teacher Education and Development Study: Learning to Teach (TEDS-LT). Erfassung von Lehrerkompetenzen in gering strukturierten Domänen. In: Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Schwippert, Knut/Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann, S. 7–24.
- Böttcher, Wolfgang/Blasberg, Sina (2015): Strategisch aufgestellt und professionell organisiert? Eine explorative Studie zu Strukturen und Status der Lehrerbildung. Berlin: Deutsche Telekom Stiftung und Stifterverband für die deutsche Wissenschaft. http://www.hrk.de/uploads/media/Studie_Querstrukturen.pdf. Abgerufen am 24.11.2015.
- Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta/Willenberg, Heiner/Schwippert, Knut (2011): Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In: Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Schwippert, Knut/Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann, S. 47–76.
- Buchholtz, Christiane/Doll, Jörg/Stancel-Piatak, Agnes/Blömeke, Sigrid/Lehmann, Rainer/Schwippert, Knut (2011): Anlage und Durchführung der Studie TEDS-LT. In: Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Schwippert, Knut/Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann, S. 25–45.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes vom 12. April 2013. https://www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf. Abgerufen am 24.11.2015.
- Dawidowski, Christian (2009): Literarische Bildung in der heutigen Mediengesellschaft. Eine empirische Studie zur kultursoziologischen Leseforschung. Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Dawidowski, Christian (2016): Literarizität und literarische Bildung im Literaturunterricht: Eine empirische Annäherung. In: Brüggemann, Jörn/Dehrmann, Mark-Georg/Standke, Jan (Hrsg.): Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung. Fachdidaktische und Fachwissenschaftliche Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider, S. 155–168.
- Dawidowski, Christian/Hoffmann, Anna (in Vorb.): Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe. In:

- Mitterer, Nicola/Nagy, Hajnalka/Wintersteiner, Werner (Hrsg.): Die Ansprüche der Literatur und deren Vermittlung. Mitteilbares, Mittelbares und Unvermitteltes. Theoretische Perspektiven auf die Literaturdidaktik. Frankfurt a. M.: Lang.
- Ehlich, Konrad/Valtin, Renate (2012): Wieder ein fragwürdiges Millionenprojekt zur Sprachforschung. Die Länder wollen wissen, ob sie für die Sprachaneignung das Richtige tun, werden es aber kaum erfahren. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 05.12.2012.
- Essen, Erika (1956): Methodik des Deutschunterrichts. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin (2012): Eristische Literalität. Erwerb und Ausbau wissenschaftlicher Textkompetenz im Deutschen. Adjungiertes Projekt des Instituts für Germanistik. Universität Gießen. <https://www.uni-giessen.de/fbz/zmi/projekte/eristischeliteralitaet>. Abgerufen am 30.06.2015.
- Frederking, Volker/Meier, Christel/Stanat, Petra/Dickhäuser, Oliver (2008): Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz. In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. H. 25, S. 11–31.
- Frederking, Volker (2014): Deutschdidaktik als transdisziplinäre, anwendungs- und grundlagenorientierte empirische Wissenschaft. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Jg. 61. H. 2, S. 109–119.
- Fritzsche, Joachim/Krempelmann, Anita/Tosun, Claudia (2006): Literaturunterricht kontrastiv. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Garbe, Christine/Holle, Karl/Weinhold, Swantje (2009): ADORE – Teaching Struggling Adolescent Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries. LEUPHANA University of Lueneburg. http://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/Inst_Deutsch/ADORE_Executive_Summary_15-06-09-1.pdf. Abgerufen am 07.05.2015.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2006): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm (Lesesozialisation und Medien). Weinheim: Juventa.
- Groeben, Norbert (Hrsg.) (1999): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen. Köln: Psychologisches Institut.
- Groeben, Norbert (2005): Auf dem Weg zu einer deutsch-didaktischen Unterrichtsforschung? In: Stückrath, Jörn/Strobel, Ricarda (Hrsg.): Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 7–33.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa.

- Grzesik, Jürgen (1976): Die Steuerung von Lernprozessen im Unterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hurrelmann, Bettina (1998): Deutschdidaktik – kein Ort, nirgends? In: Didaktik Deutsch. Sonderheft, S. 13–39.
- Hurrelmann, Bettina/Groeben, Norbert (2006): Forschungspraktikum. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm (Lesesozialisation und Medien). Weinheim: Juventa, S. 529–535.
- Ivo, Hubert (1977): Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Vorüberlegungen zu einer „Fachunterrichtswissenschaft“. Frankfurt a. M., Berlin/München: Diesterweg.
- Kammler, Clemens/Knapp, Werner (Hrsg.) (2002): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kepser, Matthis (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch. Jg. 18. H. 34. S. 52–68.
- Lindauer, Thomas/Sturm, Afra (2012): QUIMS Schreibförderung. Qualität in multikulturellen Schulen. Zentrum Lesen – Fachhochschule Nordwestschweiz. <http://www.fhnw.ch/personen/thomas-lindauer/projekte>. Abgerufen am 30.06.2015.
- Müller-Michaels, Harro (1994): Konzepte des Deutschunterrichts nach 1968. In: Hohmann, Joachim S. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Blicke auf die Zeit 1968 bis heute. Frankfurt u. a.: Lang, S. 27–43.
- Müller-Michaels, Harro/Rupp, Barbara (1978): Literatur im Alltag und Unterricht. Ansätze zu einer Rezeptionspragmatik. Kronberg: Scriptor.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2006): Positionen der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts. Ein heuristischer Explikationsversuch für die empirische Grundlagenforschung. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim: Juventa, S. 95–114.
- Nix, Daniel (2011): Förderung von Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht. Weinheim: Juventa.
- Nündel, Ernst/Schlotthaus, Werner (1978): Angenommen, Agamemnon. Wie Lehrer mit Texten umgehen. München u. a.: Urban & Schwarzenberg.
- Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike/Volz, Steffen (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim: Juventa.
- Pieper, Irene et al. (2012): Referenzrahmen Literaturalter 12–15 Jahre. Literary Framework for Teachers in Secondary Education (LiFT-2). Schlüsseltexte: Handreichung

- zur Webseite. <http://de.literaryframework.eu/>; de.literaryframework.eu/keydocuments.html. Abgerufen am 09.03.2016.
- Pieper, Irene (2014): Den Schüler vor Augen, den Anspruch im Sinn: Der internationale Referenzrahmen LiFT-2 zu Progression und Textauswahl für den Literaturunterricht der Sekundarstufen. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 586–609.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel/Rieckmann, Carola/Gold, Andreas (2011): *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Rothstein, Björn/Kröger-Bidlo, Hanna/Gräsel, Cornelia/Rupp, Gerhard (2014): Überlegungen zur Messung des Kohäsionsgrades von Texten. In: Linguistische Berichte. H. 237, S. 37–56.
- Rupp, Gerhard/Bonholt, Helge (2006): Lehr-Lern-Forschung als empirische Lese-/Literaturdidaktik?! In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim: Juventa, S. 239–253.
- Rupp, Gerhard/Heyer, Petra/Bonholt, Helge (2004): Lesen und Medienkonsum. Wie Jugendliche den Deutschunterricht verarbeiten. Weinheim: Juventa.
- Rupp, Gerhard/Gräsel, Cornelia (2012): Textkohäsion als Bedingung des Leseverständnisses am Beispiel der Verarbeitung von expositorischen und literarischen Texten. <http://www.ruhr-uni-bochum.de/lidi/content/aktuelles.htm>. Abgerufen am 10.03.2016.
- Scherf, Daniel (2013): Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmelz, Markus (2009): Texte überarbeiten im Deutschunterricht der Hauptschule. Eine empirische Untersuchung zur Rezeption schreibdidaktischer Neuerungen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schneider, Wolfgang/Baumert, Jürgen/Becker-Mrotzek, Michael/ Hasselhorn, Marcus/Kammermeyer, Gisela/Rauschenbach, Thomas/Roßbach, Hans-Günther/Roth, Hans-Joachim/Rothweiler, Monika/Stanat, Petra (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“ (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung). Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin. https://www.bmbf.de/files/BISS_Expertise.pdf. Abgerufen am 09.03.2016.
- Schulte-Berge, Gerlind/Schoett, Silja/Garbe, Christine (2002): Medienkompetenz und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit von Jugendlichen im Lichte

- biographischer Forschung: zwei medienbiographische Fallstudien zum Zusammenhang von familiärer Gewalterfahrung und der Rezeption von Gewalt im Fernsehen. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 255–268.
- Shulman, Lee (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher. Vol. 15. No. 2, pp. 4–14.
- Sieber, Peter (1998): Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik – zum Verhältnis zweier ungleicher Schwestern. In: Beiträge zur Lehrerbildung. Jg. 16. H. 3, S. 353–366.
- Terhart, Ewald (2002): Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. Jg. 16. H. 2, S. 77–86.
- Ulshöfer, Robert (1957): Methodik des Deutschunterrichts. Mittelstufe II. Stuttgart: Klett.
- Wieser, Dorothee (2012): Die Vermittlung fachlichen Wissens: Praktisches professionelles Wissen und epistemologische Überzeugungen. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 135–152.
- Winkler, Iris (2014): Durch die Brille der anderen sehen. Professionsbezogene Überzeugungen im Lehramtsstudium Deutsch. Antrittsvorlesung. Jena.

