

Florian Hesse & Jennifer Witte

Ambivalenz der Vielfalt

Reflexionen zu den Vorträgen der Sektion 12, *Literar- und medienästhetisches Lernen*, beim 24. Symposium Deutschdidaktik (18.-22.09.2022) in Wien

Ambivalence of Diversity

Reflections on the Presentations of Section 12, *Literary and Media Aesthetic Learning*, at the 24th Symposium on Teaching German as a First Language (18.-22.09.2022) in Vienna

Abstract: Der Beitrag gibt einen Überblick über die Vorträge der Sektion 12, *Literar- und medienästhetisches Lernen*, beim 24. Symposium Deutschdidaktik in Wien. Dabei geht er von der These aus, dass die Vielfalt der in der Sektion präsentierten Studien sowohl Chancen als auch Herausforderungen für eine empirisch ausgerichtete Literaturdidaktik mit sich bringt. Dies wird im Beitrag anhand dreier Vielfaltsdimensionen, der Gegenstände, der Methoden und der (auch politischen) Implikationen der Forschungsergebnisse, veranschaulicht. Auf den Beobachtungen aufbauend werden Schlussfolgerungen für zukünftige Studien im Bereich der empirischen Literaturdidaktik gezogen.

Keywords: Empirische Forschung, Literaturdidaktik, Literarisches Lernen, Medienästhetisches Lernen, Tagungsbericht

Abstract: The article gives an overview of the presentations of section 12, *Literary and Media-Aesthetic Learning*, at the 24th Symposium on Teaching German as a First Language in Vienna. It is based on the assumption that the diversity of the studies presented in the section holds both opportunities and challenges for empirical research in the field of teaching German as a first language. This is illustrated in the article by means of three diversity dimensions, the objects, the methods, and the (also political) implications of the research results. Based on the observations, conclusions are drawn for future studies.

Keywords: Empirical Research, Literary Learning, Media Aesthetic Learning, Conference Report

© 2023, Florian Hesse & Jennifer Witte
Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Lizenz [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) „Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen“.



Zeitschrift für Sprachlich Literarisches Lernen und Deutschdidaktik 3 (2023)
veröffentlicht am 28.04.2023
<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2023.10240>

Gefördert durch
DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

1 | Kontextualisierung

Die deutschdidaktische Forschung zu Literatur, Medien und Theater war beim 24. Symposium Deutschdidaktik in Wien durch zahlreiche Vorträge vertreten. Gleich drei Sektionen widmeten sich diesen Gegenständen, obschon mit unterschiedlichen Anliegen: Während sich die Sektionen 3 (*Perspektiven einer politischen Literatur- und Mediendidaktik*) und 13 (*Politische Implikationen literatur-, medien- und theaterdidaktischer Gegenstände und Fragestellungen*) vor dem Hintergrund des Tagungsthemas (*Dimensionen des Politischen*) insbesondere mit gegenstandsseitigen Potenzialen von Texten, Medien und Theaterinszenierungen sowie theoretisch-konzeptionellen Fragestellungen befassten, lag der Schwerpunkt der im Folgenden fokussierten Sektion 12 (*Literar- und medienästhetisches Lernen*) überwiegend auf der Präsentation empirischer Studien. Letztere adressierten nur selten Forschungsfragen, die sich genuin mit dem Politischen beschäftigen. Vielmehr versammelte die Sektion ein breites Spektrum laufender Projekte im Bereich der Literatur- und Mediendidaktik, die erst im Rahmen der Sektionsarbeit hinsichtlich ihrer politischen Dimensionen auf inhaltlicher wie methodischer Ebene reflektiert werden sollten. Dabei betraf die Reflexion potenzieller politischer Implikationen unterschiedliche Ebenen: Neben den zentral verhandelten fachpolitischen wurden ebenso hochschulpolitische, schul- und bildungspolitische und gesellschaftspolitische Dimensionen der präsentierten Forschung verhandelt.

In der Gesamtschau der insgesamt dreizehn Vorträge war bereits ausgehend von den Abstracts eine Tatsache besonders auffällig: die überaus große inhaltliche wie auch methodische Vielfalt der Beiträge. Dies betraf neben der Verortung in einer Subdisziplin der Deutschdidaktik bzw. den unterschiedlichen Bezugsdisziplinen – vertreten waren Beiträge aus der Schreibdidaktik, der Lesedidaktik, der Schüler:innenforschung, der Lehrer:innenforschung, der Lesesozialisationsforschung, der Film-, der Medien- und der Theaterdidaktik – die konkreten Untersuchungsgegenstände, die Erhebungs- wie Auswertungsmethoden, die Anlage (Design) und die theoretische Ausrichtung der Studien, die Frage der Praxisanbindung oder die Präsenz unterschiedlicher Dimensionen des Politischen. Dessen bewusst war sich auch die Sektionsleitung, bestehend aus Christel Meier (Erlangen-Nürnberg) und Stefan Emmersberger (Augsburg), die auch im Ausschreibungstext auf die „enorme Ausdifferenzierung“ der literatur- und mediendidaktischen Forschung verwies.

Im vorliegenden Beitrag möchten wir diese offenbar konsensfähige Beobachtung als Ausgangspunkt nehmen, um einerseits rückblickend die Vielfalt der Beiträge zu betrachten, zugleich aber auch zukunftsgerichtet danach zu fragen, welche Chancen und Herausforderungen sich daraus für eine empirisch forschende Literaturdidaktik insgesamt ergeben. Dabei gehen wir in unserer Argumentation davon aus, dass die Sektionsvorträge einen einigermaßen repräsentativen Einblick in die thematische und methodische Vielfalt aktueller empirischer literatur- und medien- didaktischer Forschung geben, wenngleich wir uns natürlich der Tatsache bewusst sind, dass sie nicht alle derzeit bearbeiteten Gegenstände und Forschungsmethoden abdecken.

Unsere zentrale These lautet, dass angesichts der Komplexität von Prozessen und Produkten literarischen Lernens Vielfalt in der empirischen literaturdidaktischen Forschung zwar notwendig und wünschenswert ist, die Disziplin aber zugleich (stärker als bisher) darauf achten muss, die unterschiedlichen Zugriffe und daraus resultierenden Ergebnisse sinnstiftend aufeinander zu beziehen. Dies gilt zumindest unter der normativen Prämisse, dass *ein* (perspektivisches) Ziel

empirischer literaturdidaktischer Forschung auch in der evidenzbasierten Weiterentwicklung (hoch-)schulischer (Wissenschafts-)Praxis bestehen sollte, wodurch die eingangs erwähnten Dimensionen des Politischen Berücksichtigung finden.

Anzumerken ist, dass die von uns formulierte These in jüngeren Forschungs- und Debattenbeiträgen auch von anderen Diskursteilnehmer:innen geteilt wird. „[D]ringlich erscheint die Forderung, dass höhere Gewissheit [i. S. v. Erhärtung und Validierung; F.H./J.W.] herzustellen in den Blick geraten sollte. Dafür bedarf es u. E. eines disziplinären Kulturwandels hin zu mehr gegenseitiger Bezugnahme, geteilten Begriffen für Zweckkonstrukte und Offenheit für Replikations- und Revisionsversuche“, schreiben Marc-Oliver Carl und Daniel Scherf (2022: 18) und skizzieren sodann mögliche Kriterien für den angemessenen Umgang mit „sog. didaktische[n] Implikationen“ (ebd.: 2) empirischer Forschung, womit sie forschungs- wie unterrichtspraktische Ableitungskonstruktionen meinen. Und auch die ersten Herausgeber von *Didaktik Deutsch* – Peter Klotz, Harro Müller-Michaels und Gerhard Rupp – schreiben zum 50. Heft-Jubiläum: „Die eigene fachliche Markanz und Kompetenz in immer neuen Anläufen zu konturieren bleibt notwendig, damit didaktisches Forschen und Lernen frei und über den Augenblick hinaus innovativ sein kann.“ (2021: 4) Entsprechend kommen sie zu dem Schluss, dass „die Frage nach einem Denkraum für die Disziplin [...] noch keineswegs abschließend beantwortet“ ist (ebd.: 7 f.). Um die fachliche Markanz auch unter den Vorzeichen der zunehmenden methodischen und inhaltlichen Vielfalt – oder Parzellierung und Segmentierung – der Literatur- und Medien- didaktik weiter zu konturieren, sollte jeder und jede von uns darum bemüht sein, die eigenen Forschungsergebnisse zielführend in den (auch internationalen¹) Diskurs einzubinden, um z. B. „über gemeinsame zeichen- und texttheoretische Grundlagen wieder Anschluss aneinander [zu] suchen“ (Emmersberger 2021: 16) und auch Rückbindungen der Forschung an die Praxis zu ermöglichen.

2 | Vielfalt der Erforschung des literar- und medienästhetischen Lernens in der Sektionsarbeit

Das literar- und medienästhetische Lernen ist also ein weites und facettenreiches Feld, dem sich die Beiträge in der Sektion unterschiedlich näherten. Als verbindendes Element der Beiträge sowie als Klammer zum Rahmenthema des Symposions dienten ausgewählte Dimensionen des Politischen. Thematisiert wurden fachpolitische, hochschulpolitische, schul- und bildungspolitische sowie gesellschaftspolitische Dimensionen und Implikationen.² Fachpolitisch meint bspw. den *explizit fachdidaktischen* Diskurs über bestimmte Gegenstände und Themen, aber auch über Konzepte wie Bildung und Kompetenzen, über Lernende und Lehrende oder über konkrete Unterrichtsmethoden sowie insbesondere Aspekte der Forschungsmethodik. Hochschulpolitische Dimensionen können allgemeine Fragen der Grundlagen- und Unterrichtsforschung, der Professionalisierung (Stichwort Lehrer:innenbildung), den konkreten Wissens-

¹ Argumente für den stärkeren Einbezug internationaler Forschung in den deutschdidaktischen Diskurs finden sich bezogen auf das literarische Lernen bei Winkler (2021).

² Diese Dimensionen des Politischen entstammen nicht einer Systematisierung oder Inventarisierung von uns, sondern waren der durch die Sektionsleitung aufgespannte Rahmen für die Diskussion der einzelnen Vorträge, weshalb wir diese Kategorien für unsere Reflexion übernommen haben. Weder die Sektionsleitung noch wir erheben dabei einen Anspruch auf Vollständigkeit oder absolute Trennschärfe.

transfer sowie die Theorie-Praxis-Verzahnung betreffen. Schul- und bildungspolitische Dimensionen, die den Schulunterricht oder allgemeiner das schulische Lernen, aber auch bildungsadministrative Facetten betreffen, fokussieren hingegen Aspekte wie Bildungsziele und die konkrete pädagogische Praxis, wie bspw. den Umgang mit Heterogenität, Diversität und Inklusion. Schließlich umfassen gesellschaftspolitische Dimensionen bspw. Fragen der politischen Bildung insgesamt, der gesellschaftlichen Teilhabe (durch Literatur und Medien), die Ausbildung einer Kritik- und Urteilsfähigkeit, die Persönlichkeitsbildung oder Aspekte der kulturellen Vielfalt.

Wie bereits eingangs erläutert, griffen die Beiträge die unterschiedlichen Dimensionen des Politischen in verschiedenem Maße auf. Differenzen ergaben sich insbesondere hinsichtlich dreier Aspekte, die nachfolgend zur Gliederung unserer Beobachtung herangezogen werden:

- 1) (Untersuchungs-)Gegenstände
- 2) Methoden
- 3) (Politische) Implikationen

Entsprechend werden wir die Beiträge nachfolgend nicht chronologisch-deskriptiv darstellen (vgl. hierzu den Kurzbericht im Mitgliederbrief 74 des Symposions Deutschdidaktik e. V.), sondern aspektorientiert hinsichtlich der genannten Vielfaltsaspekte betrachten.

2.1 | (Untersuchungs-)Gegenstände

Dass literar- und medienästhetische Lern- und Verstehensprozesse in der hier näher betrachteten Sektion in ganz unterschiedlicher Perspektive erforscht wurden, dürfte angesichts gängiger Inventarisierungen von Aspekten literarischen Lernens eigentlich nicht überraschen, zeichnet sich doch schon bei den vielzitierten „elf Aspekten“ (Spinner 2006) eine enorme Breite des Konstrukts „literarisches Lernen“ ab. Maiwald (2015) erwägt deshalb auch, dass „literarisches Lernen [wie Spinner es konzipiert hat; F.H./J.W.] *ein umfassender didaktischer Integrationsbegriff* sein [könnte]“ (92; Hervorh. i. O.). Selbstverständlich ist eine Zusammenführung unterschiedlicher Forschungsgegenstände indes nicht, bleiben literatur-, medien- und theaterorientierte Ansätze oft unvermittelt nebeneinanderstehen, ebenso wie literatur- und schreibdidaktische sonst kaum zusammengebracht werden. Dass die Sektion hier Beiträge mit ganz unterschiedlichen Gegenständen und Methoden bündelte, wurde entsprechend von etlichen Teilnehmenden äußerst positiv wahrgenommen. Gleichwohl versinnbildlicht das große Spektrum der Beiträge, vor welchen Herausforderungen eine empirisch ausgerichtete literaturdidaktische Forschung steht, die nicht nur einzelne Mosaikstücke betrachten, sondern ein aufeinander abgestimmtes Gesamtbild literar- und medienästhetischen Lernens nachzeichnen und verstehen will.

Schwierigkeiten ergeben sich etwa dahingehend, einzelne Beiträge der Sektion unter übergeordneten Fragestellungen zu subsummieren. Zwar lassen sich einerseits Vorträge bündeln, die eher auf die Rekonstruktion von Verstehensprozessen und Einstellungen im Umgang mit Literatur und Medien bedacht sind, und andererseits Vorträge zusammenstellen, die vornehmlich auf die Entwicklung, Evaluation und/oder Rekonstruktion von Unterricht und Unterrichtsmethoden zur Förderung literar- und medienästhetischer Lern- und Verstehensprozesse zielen.

Allerdings rückt dabei tendenziell die Tatsache in den Hintergrund, dass hinter entsprechenden Schlagworten mittlerweile sehr differenzierte Forschungsansätze stehen.

So fällt in die Gruppe der rekonstruktiven Beiträge zu Verstehensprozessen und Einstellungen zunächst ein Beitrag von Sandra Schatz (Eichstätt-Ingolstadt/München). Sie stellte Ergebnisse einer Pilotstudie zur Frage vor, wie Expert:innen bei der Lektüre literarischer Texte zu Interpretationshypothesen gelangen. Mark-Oliver Carl (Köln) präsentierte in seinem Vortrag ebenfalls Resultate einer Studie, die sich mit dem Verstehen literarischer Texte befasst. Im Mittelpunkt seiner Forschung stehen aber weder Interpretationshypothesen noch Expert:innen, sondern Schüler:innen und die Frage, welche Geschichtsbilder diese bei der Lektüre von Texten aus den 1940er-Jahren aktivieren. Tobias Stark (Wuppertal), Bettina Noack (Oldenburg) und Jörn Brüggemann (Bamberg) teilen mit Carl den Schüler:innenfokus. Allerdings interessierten sie sich im Rahmen ihres Vortrags weniger für verstehens(ir)relevante Kontexte bei der Textlektüre, sondern dafür, inwiefern sich die Toleranz von Schüler:innen hinsichtlich sprachlicher Komplexität von der Grundschule bis zum Ende der gymnasialen Sekundarstufe I ändert – und warum dies der Fall ist. In der (quasi-)längsschnittlichen Anlage bestand wiederum eine Verbindung zu den Befunden, die Jennifer Witte (Osnabrück) auf Basis ihrer Dissertationsstudie vorstellte. Sie ging der Frage nach, welche Deutungsmuster im Umgang mit (literarischen) Texten Schüler:innen am Übergang von Schule zu Universität aufweisen und wie diese sich in der biographischen Übergangssituation (im echten Längsschnitt) entwickeln.

Die Beiträge der zweiten Gruppe stellten Unterrichtsforschungsprojekte i. w. S. dar, die ebenfalls unterschiedliche Schwerpunkte aufwiesen. Während bspw. Florian Hesse (Jena) mit seinem Dissertationsprojekt allgemeine Einblicke in die Gestaltung und Qualität des Literaturunterrichts Studierender zu gewinnen versuchte, fragen andere Projekte weitaus spezifischer nach der (potenziellen) Lernwirksamkeit konkreter unterrichtlicher Methoden, Konzepte oder Praktiken. So überprüfte etwa Wolfgang Bay (Schwäbisch-Gmünd) die Wirksamkeit einer Intervention zur Förderung des Verstehens narrativer Texte, Franz Kröber (Berlin) fragte nach dem Potenzial literarischen Schreibens im Kontext des Filmverstehens und Daniela Matz (Karlsruhe) interessierte sich für die Modifikation traditioneller Schreibformen wie etwa der Inhaltsangabe oder des Interpretationsaufsatzes. Andere Projekte fokussieren wiederum stärker das Unterrichtsgespräch, wobei Jörn Brüggemann (Bamberg) und Volker Frederking (Erlangen-Nürnberg) in einem derzeit laufenden Projekt die Lernwirksamkeit kognitiv aktivierender vs. subjektiv-emotional-kognitiv aktivierender geführter Unterrichtsgespräche evaluieren wollen, Julia Weiss, Kristina Krieger, Florian Radvan (alle Bonn) Potenziale von Gesprächen zu Theateraufführungen ausloten, Irene Pieper (Berlin) Umgangsweisen von Lehrpersonen bei der gesprächsförmigen Bearbeitung von Metaphorik untersucht und Stefanie Granzow (Rostock) Kleingruppengespräche zu Comics analysiert. Lisa König und Jan Boelmann (beide Freiburg) gingen schließlich auf Basis des BOLIVE-Modells der Frage nach, wie sich durch die Auseinandersetzung mit polyvalenter Literatur Diskurskompetenzen bei Schüler:innen fördern lassen.

Auffällig ist, dass sich unterschiedliche Studien nicht nur für kategorial unterschiedliche Konstrukte (z. B. Geschichtsbilder von Schüler:innen vs. Einstellungen von Schüler:innen zur sprachlichen Komplexität vs. Umgang mit Metaphorik) oder literarische Gegenstände (z. B. Comic vs. Theateraufführung vs. epischer Text) interessieren. Vielmehr ist es auch der unterschiedliche Auflösungsgrad der Studien, der gegenseitige Bezugnahmen trotz gemeinsamer

Nenner, wie bspw. den geteilten Fokus einiger Studien zum Lehrer:innenhandeln und zu Unterrichtsgesprächen, erschwert. Wenn etwa Hesse die Fähigkeit von angehenden Lehrpersonen untersucht, einen kognitiv-emotional aktivierenden Unterricht zu gestalten, dann steckt er den Untersuchungsbereich deutlich größer ab als bspw. Pieper, die sich zwar auch für das Handeln von Lehrpersonen interessiert, dabei aber den Umgang mit Metaphorik fokussiert. Obgleich also beide Studien im Kern ein ähnliches Erkenntnisinteresse verfolgen – i. w. S. das Lehrpersonenhandeln im Unterricht –, ist eine Vergleichbarkeit nur bedingt gegeben. Um diese herzustellen, wäre zukünftig beispielsweise zu eruieren, inwiefern Hesses Konzept kognitiv-emotionaler Aktivierung mit Piepers Konzept von unterstützendem Lehrpersonenhandeln im Umgang mit Metaphorik kompatibel ist (einmal abgesehen von der Tatsache, dass Hesse Studierende und Pieper erfahrene Lehrpersonen untersucht). Forschende sollten also nicht nur bestrebt sein, neue „Lücken“ zu finden, um ebendiese zu schließen, sondern auch durch die Vernetzung mit und Bezugnahme auf andere Studien einen genuinen Beitrag zur Durchdringung unseres immer vielfältigeren oder vielleicht auch kleinteiliger werdenden Gegenstandes zu leisten. Die kontinuierliche Arbeit an einem konsensfähigen Begriffsinventar wäre dem mit Sicherheit dienlich.

Die aufgezeigten Beobachtungen gelten schließlich nicht nur für die beforschten Konstrukte, sondern auch für die jeweils eingesetzten literarischen Bezugstexte, -medien und -inszenierungen. Positiv hervorzuheben ist zweifelsohne, dass die Sektion diesbezüglich ein breites Spektrum abdecken konnte, das nicht ausschließlich auf schriftlich fixierte Texte begrenzt war. Gleichwohl würde es in Zukunft lohnen, genauer auszuloten, welche Beziehungen zwischen den jeweiligen Referenztexten bestehen (gemeint sind Texte i. w. S). Darüberhinaus nehmen die Studien literar- und medienästhetische Gegenstände mit unterschiedlichem Auflösungsgrad in den Blick: Während sich einige Studien ganz allgemein auf den Umgang mit Literatur beziehen (so etwa bei König/Boelmann oder Witte), konzentrieren sich andere auf konkrete Gattungen (z. B. Epik bei Bay, Theater bei Weiss et al., Lyrik bei Pieper) oder sogar Einzeltexte (z. B. „The Inksect“ als ein weitestgehend non-verbal funktionierender Animationsfilm bei Kröber oder „Der gigantische Bart“ als ein politischer und literarisch komplexer Comic bei Granzow). Auch hier wäre eine weitere Ausschärfung des Zusammenspiels der verschiedenen Ebenen (Literatur im Allgemeinen – Gattungen – Textsorten – Einzeltexte) einerseits und unterschiedlichen Referenztexten auf derselben Ebene (z. B. Ähnlichkeiten oder Differenzen beim Einsatz zweier Comics) andererseits zukünftig wünschenswert, um sich der Reichweite und Anschlussmöglichkeiten der eigenen Studie bewusst zu werden.

2.2 | Methoden

Bei der Vorstellung und der anschließenden Diskussion der Beiträge zeigte sich die Vielfalt überaus deutlich bezüglich der verwendeten (qualitativen und quantitativen) Erhebungs- wie Auswertungsmethoden, derer sich die Deutschdidaktik mittlerweile elaboriert und fundiert bedient. Unterschiedliche Phänomene literar- und medienästhetischen Lernens lassen sich je nach Fragestellung und Erkenntnisinteresse mit verschiedenen Erhebungs- wie Auswertungsmethoden sinnvoll erforschen. Das facettenreiche Spektrum des Designs bzw. der Anlage der Studien reichte von qualitativen Einzelfallstudien (z. B. Schatz, Witte, Kröber) über groß ange-

legte Mixed-Methods-Projekte (z. B. Brüggemann/Frederking) oder Feld- bzw. Interventionsstudien (z. B. Stark/Noack/Brüggemann, Bay) bis hin zu theoretisch ausgerichteten Arbeiten (z. B. Matz).

Vielfältig waren auch die verwendeten Forschungsmethoden. Als Erhebungsmethoden genutzt wurden etwa Lautes Denken (Schatz, Carl, Kröber), Materialanalysen (Carl), Leitfadeninterviews (König/Boelmann), Fragebögen (Brüggemann/Frederking, Stark/Noack/Brüggemann, Weiss/Krieger/Radvan), Kompetenztests (Brüggemann/Frederking), Leseverständnistests (Bay), fokussierte Interviews (Stark/Noack/Brüggemann), narrative Interviews (Witte), Videographien (Brüggemann/Frederking, Hesse, Granzow, Pieper), Lehrer:inneninterviews (Bay), Unterrichtsimplementierungen (Bay), Schreibprodukte von Schüler:innen (Kröber, Matz), Aufführungsgespräche (Weiss/Krieger/Radvan) oder Erinnerungsprotokolle (Weiss/Krieger/Radvan).

Hinsichtlich der Auswertungsmethoden bzw. -methodologien kamen u. a. die Grounded-Theory-Methodologie (Schatz), die qualitative Inhaltsanalyse (Bay, Boelmann/König, Carl, Stark/Noack/Brüggemann, Kröber), die sozialwissenschaftlichen Hermeneutik (Witte), die dokumentarische Methode (Granzow, Weiss/Krieger/Radvan), filmnarratologische Kategorien (Kröber), Gesprächsanalysen (Weiss/Krieger/Radvan), die narratologische Diskursanalyse (Granzow), Sequenzanalysen (Pieper), Unterrichtsevaluationen (Bay), Ctree-Analysen (Stark/Noack/Brüggemann), Kodierungen und Ratings (Hesse), Clusteranalysen (Hesse) und Varianzanalysen (Bay) zum Einsatz.

Auffällig war in den Diskussionen, dass trotz der enormen Vielfalt kaum kritische Rückfragen bspw. zur Passung von Erhebungs- bzw. Auswertungsmethode, Fragestellung und Gegenstand aufkamen. Auch von den bis vor einigen Jahren rege geführten Grabenkämpfen zwischen qualitativer und quantitativer Forschung war bei der Tagung wenig zu spüren. Eine Erklärung für die (vermeintliche) Einigkeit könnte darin bestehen, dass bestimmte Methoden mittlerweile zum ‚Standardrepertoire‘ literaturdidaktischer Forschung gehören. So sprechen etwa Carl und Scherf in diesem Zusammenhang von einem etablierten Diskursanliegen:

Der disziplinäre Anspruch, die empirischen Wissensproduktionen methodologisch adäquat zu verorten und methodisch angemessen durchzuführen, wird zunehmend expliziert und damit diskutabel; einige Gütekriterien und Standards empirischer Wissensproduktion dürften darüber hinaus bereits als breit akzeptiert gelten (2022: 2).

Gleichwohl merken die Autoren auch an, dass entsprechende Explikationen und Diskussionen häufig nur mit Blick auf konkrete Einzelmethoden oder innerhalb eines Paradigmas stattfinden und die Suche nach Schnittmengen oder auch klaren Trennlinien noch zu häufig vernachlässigt werde (vgl. ebd.: 18–19). Offen bleibt überdies die Frage, wonach genau die Angemessenheit der Adaption allgemeiner Forschungsmethoden an fachdidaktische Fragen und Gegenstände zu bewerten ist. Ob das Symposium Deutschdidaktik den passenden Ort für eine solche Verständigung darstellt oder ob es hierfür nicht gezielter Austauschmöglichkeiten bedürfte, ließe sich sicher kontrovers diskutieren. *Dass* eine entsprechende Verständigung stattfindet, halten wir allerdings für unabdingbar, wenn die Literaturdidaktik das Ziel verfolgt, belastbare Erkenntnisse zu produzieren.

2.3 | Implikationen

In der Sektion zeigte sich Vielfalt neben der Frage nach dem *Was* und dem *Wie* – also der Themen bzw. Gegenstände sowie den Methoden – schließlich auch mit Blick auf die Frage, welche Implikationen die einzelnen Beiträge für sich beanspruchten. Dies ist zunächst einmal positiv hervorzuheben, handelte es sich bei den (didaktischen) Implikationen doch lange Zeit um einen Begriff, „den man zunächst eindeutig mit Ableitungen für die schulische Unterrichtspraxis oder die praktische (Fach-)Lehrerbildung“ assoziierte, wenngleich er auch für die Forschungs- und Wissenschaftspraxis relevant ist (Carl/Scherf 2022: 12). Ganz in diesem Sinne wurde auch innerhalb der Sektionsarbeit vergleichsweise differenziert zwischen den fach-, hochschul-, schul- und bildungs- sowie gesellschaftspolitischen Dimensionen und folglich auch Implikationen der durchgeführten Studien unterschieden.

In den Beiträgen wurde diese Vielschichtigkeit dann auch sichtbar, wenn etwa Bay oder König/Boelmann anhand ihrer (jeweils unterschiedlich) erprobten Instrumente konkrete Förderansätze narrativer bzw. diskursiver Kompetenzen für den Unterricht herausarbeiteten, Hesse oder Witte erste Konsequenzen ihrer Studien für die Lehrer:innenbildung ableiteten und Matz anhand ausgewählter Praxisbeispiele eine stärkere Verbindung von literatur- und schreibdidaktischer Forschung anmahnte. Deutlich wird an diesen Beispielen, dass die Literatur- und Mediendidaktik empirische Erkenntnisse produziert, die auf ganz unterschiedlichen Ebenen liegen und dabei auch, aber längst nicht nur – wie vielfach von Studierenden oder Kolleg:innen aus den deutschdidaktischen Bezugsdisziplinen erwartet – einen konkreten Bezug zum schulischen Deutschunterricht aufweisen (müssen). Die bereits seit mehreren Jahren geführte Debatte um den „angemessenen Umgang mit empirischen Erkenntnissen“ (Carl/Scherf 2022) in der Literatur- und auch Deutschdidaktik (vgl. zur Thematik bspw. auch den Band von Bräuer 2016) dürfte hier zu einer entsprechenden Sensibilisierung beigetragen haben.

Eine mögliche ‚Nebenwirkung‘ dieser im Grunde positiven Entwicklung soll hier allerdings nicht unterschlagen werden: Die sich u. E. zunehmend durchsetzende Einsicht, dass die Erkenntnisse einer empirischen Untersuchung nicht notwendigerweise konkrete praktische Implikationen (bspw. i. S. v. Handlungsanweisungen) für den schulischen und hochschulischen Bereich nach sich ziehen müssen, darf nicht dahingehend umschlagen, dass schlussendlich keinerlei oder allenfalls allgemeinplatzartige Implikationen angedeutet werden. So fiel schon bei der Sichtung der Beitragsabstracts und dann auch bei den Vorträgen auf, dass diese zwar nachvollziehbar die Notwendigkeit der jeweiligen Studie herausarbeiten konnten, aber nur in wenigen Fällen konkrete Implikationen ihrer Forschung skizzierten bzw. aus den Limitationen des eigenen Zugriffs resultierende Perspektiven für die weitere Forschung aufzeigten. Gerade in Anbetracht der zunehmenden inhaltlichen und methodischen Diversifizierung innerhalb der empirischen Literatur- und Mediendidaktik scheint dieser Schritt allerdings mehr denn je notwendig.

Im Übrigen sei abschließend bemerkt, dass die in diesem Zusammenhang formulierten Forderungen u. E. auch nicht immer darauf zielen müssen, das eigene Studiendesign (in maximal aufwändiger Weise) durch Ergänzung zusätzlicher quantitativer oder qualitativer Daten auszuweiten (i. S. von Mixed-Methods-Untersuchungen) oder es auf neue Zielgruppen (Lehrer:innen, Schüler:innen, Expert:innen usw.) zu übertragen. Vielfach bestünde ein großer Erkenntnisgewinn auch schon darin, die Ergebnisse bestehender Designs zu replizieren, indem etwa ‚nur‘

ein anderer literarischer Bezugstext gewählt oder auf eine andere bzw. kontrolliertere Stichprobenzusammensetzung geachtet wird. Das von Brüggemann und Frederking vorgestellte Projekt SEGEL ist hierfür insofern ein gutes Beispiel, als es versucht, die bereits im Kontext von ÄSKIL gewonnenen Erkenntnisse systematisch abzusichern, ohne dabei jedoch von der Grundidee des Vorgängerprojekts abzuweichen.

3 | Schluss

In unserer eingangs formulierten These haben wir die bestehende (und zunehmende) Notwendigkeit, Forschungserkenntnisse sinnstiftend aufeinander zu beziehen, thematisiert. Vor dem Hintergrund der dargestellten Vielfalt der aktuellen Forschung zum literar- und medienästhetischen Lernen bekräftigt sich dieser Eindruck für uns und unterstreicht darüber hinaus vergleichbare Beobachtungen, die sich in den letzten Jahren im literaturdidaktischen Diskurs zu häufen scheinen.

Ignoriert die Literaturdidaktik diese Bedenken, läuft sie Gefahr, dass mangels „kritischer Masse“ der „von [ihren] Forschungen ausgehende Impuls mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit [verpufft]“ (Funke 2021: 6–7) bzw. als „Beliebigkeit und Durcheinander in Erscheinung [tritt]“ (ebd.: 3). Wichtig erschiene uns deshalb, Bemühungen zu intensivieren, die Bezüge zwischen bestehenden Untersuchungsgegenständen bzw. Forschungsmethoden oder -methodologien (auch unter Berücksichtigung internationaler Perspektiven) herstellen. Dies kann bspw. im Rahmen von darauf ausgerichteten Arbeitstagen oder Forschungswerkstätten geschehen. Aber auch die gemeinsame Arbeit an Daten in frei zugänglichen Korpora scheint uns ein wichtiger Baustein zu sein, insofern bspw. aus der methodenkontrastierenden Analyse vergleichbarer oder sogar identischer Datensätze wichtige Erkenntnisse über die Chancen und Grenzen verschiedener Forschungsansätze gewonnen werden könnten. Schließlich ist insbesondere solchen Textsorten mehr Gewicht beizumessen, die bestehende Forschung bündeln. Während es insbesondere in der Psychologie und in der empirischen Bildungsforschung mittlerweile selbstverständlich ist, (systematische) Reviews oder Metaanalysen zum Gegenstand von Keynotes, Tagungsvorträgen oder Publikationen zu machen, finden sich sog. „Forschungsüberblicke“ oder „-berichte“ in der Deutsch- und Literaturdidaktik bislang vornehmlich in Handbüchern oder in eigenständigen Zeitschriftenrubriken, die von Forschungsbeiträgen i. e. S. explizit abgegrenzt werden (so z. B. in den Zeitschriften *Didaktik Deutsch* und *SLLD-Z*).

An dem zuletzt genannten Beispiel wird dann auch deutlich, dass Carl und Scherf berechtigterweise einen „disziplinären Kulturwandel[]“ (2022: 18) fordern. Denn solange das (höchst aufwändige) Erstellen und Zugänglichmachen von Korpora oder das Anfertigen von Metaanalysen und systematischen Reviews nicht die gleiche Wertschätzung erfährt wie die Durchführung einer empirischen Studie, wird sich an dem Befund wenig ändern. Dass es diesbezüglich einen Wandel braucht, wird gerade auch mit Blick auf die für unsere Disziplin wichtigen Dissertations- und Habilitationsstudien deutlich. Diese böten grundsätzlich großes Potenzial, unterschiedliche (auch internationale) Diskurse aufeinander zu beziehen, Forschungsfelder umfassend zu sichten und Desiderate zu formulieren sowie wichtige Begriffsschärfungen für (nachgelagerte) empirische Untersuchungen vorzunehmen. Vielfach wird der Fokus aber auf das empirische Arbei-

ten gelegt – nicht zuletzt, weil sich Betreuende und Qualifikand:innen in der zunehmend empirisch ausgerichteten Literaturdidaktik durch den Ausweis der Befähigung zum empirischen Arbeiten bessere Chancen auf dem wissenschaftlichen Arbeitsmarkt versprechen.³

Mit diesen Gedanken im Hinterkopf wollen wir abschließend nochmals einen Bogen schlagen zu den Fragen, die in der hier betrachteten Sektion 12 schwerpunktmäßig diskutiert wurden und in einem geplanten Sektionsband (Meier/Emmersberger i. Vorb.) vertiefend besprochen werden sollen: Was bedeuten die Ergebnisse einer bestimmten Studie für die Lehre in Schule und Hochschule, also für die Literaturdidaktik als Handlungswissenschaft? Ab welchem Punkt ist es gerechtfertigt, in unserem Forschungsbereich von ‚erhärterter‘ Evidenz zu sprechen, die dann auch herangezogen werden kann, um bspw. Empfehlungen für die Veränderung (hoch-)schulischer Praxis auszusprechen? Wie können literatur- und mediendaktischer Forschungsdiskurs einerseits und (hoch-)schulische Praxis andererseits besser aufeinander bezogen werden und voneinander lernen?

In all diesen Fragen schwingt eine gewisse Unsicherheit dahingehend mit, was die Literatur- und Mediendidaktik eigentlich mit ihren im positiven wie im negativen Sinne vielfältigen empirischen Erkenntnissen anstellen soll. Diese Unsicherheit dürfte einerseits aus der Erkenntnis resultieren, dass Theorie-Praxis-Bezüge nicht als geradlinige Einbahnstraßen von der Universität in die Schule verlaufen, sondern ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ oft nur über Um- oder Irrwege, bspw. auch über dritte Instanzen wie die Bildungsadministration, miteinander kommunizieren und insgesamt ein Wissenstransfer in beide Richtungen möglich und wichtig ist. Andererseits ist ein grundsätzliches Problem sicherlich auch in den Unterschieden zwischen der philologisch-geisteswissenschaftlichen Tradition der Literaturdidaktik, die starke Bezüge zur Literatur- und Medienwissenschaft aufweist, und der eher sozial- und z. T. naturwissenschaftlich ausgerichteten, auf die Generierung von Evidenz zielenden Tradition der (vorwiegend quantitativ ausgerichteten) empirischen Bildungsforschung zu sehen (bspw. hinsichtlich des Selbstverständnisses, den Zielsetzungen oder den methodologischen Grundausrichtungen). Entsprechend scheint auch hier einmal mehr die Frage nach der disziplinären Identität der Literatur- und Mediendidaktik auf (vgl. vertiefend zu dieser Problematik Schultz-Pernice 2019: 5–15). Der oben angemahnte disziplinäre Kulturwandel hin zu mehr wechselseitiger Bezugnahme würde diese Spannungen nicht beseitigen, wohl aber dazu beitragen, sich des eigenen disziplinären Standpunktes – inkl. seiner Grenzen – bewusster zu werden.

³ Man mag hier einwenden, dass empirische Qualifikationsarbeiten sowohl auf einer umfassenden Sichtung des nationalen und internationalen Forschungsstandes als auch einer tragfähigen theoretischen Modellierung aufbauen sollten und sich die vorangestellte Forderung damit gewissermaßen erübrigt. Fraglich ist aber, ob solche Ansprüche angesichts häufig prekärer Arbeitsverhältnisse (befristete Stellen, Teilzeitverträge), zunehmend komplexerer Erhebungsbedingungen (Stichwort: Datenschutz, Lehrkräftemangel), fehlender finanzieller Mittel (z. B. mit Blick auf Hilfskräfte) und immer differenzierterer Forschungsstände sowie -methoden (zukünftig) auch bewältigbar sind. In diesem Sinne wäre zu diskutieren, ob es tatsächlich zu einer Professionalisierung der empirischen literaturdidaktischen Forschung beiträgt, Einzelforscher:innen stets einen vollständigen Forschungszyklus durchlaufen zu lassen (inkl. Literaturreview, Konstruktmodellierung, -operationalisierung, Datenerhebung, Auswertung und Diskussion), oder ob nicht auch der Fokus auf einzelne Schritte dieses Prozesses genügt, die dafür umso sorgfältiger ausgeführt werden können.

Literatur

- Bräuer, C. (Ed.) (2016). *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b10881>
- Carl, M.-O. & Scherf, D. (2022). Über den angemessenen Umgang mit empirischen Erkenntnissen in der Literaturdidaktik. *SLLD-Z*, 2, 1–22. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.8894>
- Emmersberger, S. (2021). Von der armen D. D. *Didaktik Deutsch*, 26(50), 15–17. <https://doi.org/10.25656/01:22963>
- Funke, R. (2021). Publizieren in der Deutschdidaktik. Reflexionen anlässlich der Eröffnung einer neuen deutschdidaktischen Publikationsplattform. *SLLD-Z*, 1, 1–12. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2021.8770>
- Klotz, P., Müller-Michaels, H. & Rupp, G. (2021). 25 Jahre Didaktik Deutsch - Drei Statements und eine Gratulation. *Didaktik Deutsch*, 26(50), 4–8. <https://doi.org/10.25656/01:22961>
- Maiwald, K. (2015). Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkrahmen für weiterführende Modellierung(en). *Leseräume*, 2(2), 85–95.
- Schultz-Pernice, F. (2019). *Die Literatur der Literaturdidaktik. Grundlegung und Entwurf einer literaturdidaktischen Objektconstitution aus deutschdidaktischer Perspektive*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04866-0>
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6–16.
- Winkler, I. (2021). Literarisches Lernen im Spiegel internationaler Forschung. *SLLD-Z*, 1, 1–12. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2021.8771>

Autor*inneninformation

Florian Hesse ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl Fachdidaktik Deutsch an der Universität Jena. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der literaturdidaktischen Professionalisierungs- und Unterrichtsforschung sowie in der Erforschung aktueller Kinder- und Jugendliteratur und -medien.

Florian Hesse
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Institut für Germanistische Literaturwissenschaft
Fürstengraben 18
D-07747 Jena
florian.hesse@uni-jena.de

Dr. Jennifer Witte ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Literaturdidaktik an der Universität Osnabrück. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der fachdidaktischen Lesesozialisations-, Bildungs- und Schüler:innenforschung, der Entwicklung von literaturbezogenen Überzeugungen und Erforschung von (aktueller) Kinder- und Jugendliteratur.

Jennifer Witte
Universität Osnabrück
Institut für Germanistik
Neuer Graben 40
D-49074 Osnabrück
jennifer.witte@uni-osnabrueck.de