

Reinold Funke

Publizieren in der Deutschdidaktik. Reflexionen anlässlich der Eröffnung einer neuen deutschdidaktischen Publikationsplattform

**Publishing in the field of German L1 education research.
Considerations on the occasion of a new publication platform being launched**

Abstract: Die Bedingungen des Publizierens gehören zu den zentralen Determinanten der wissenschaftlichen Arbeit einer forschenden Disziplin. Sie werden nicht willkürlich geschaffen, sondern ergeben sich aus dem Kontext, in dem ein Fach seine Arbeit tut. Der Beitrag geht von dem Kontext aus, wie er sich mit Blick auf die Deutschdidaktik darstellt, und erörtert die Konsequenzen für Publizieren unter vier Aspekten: (1) Nachfrage- und Angebotsorientierung beim Publizieren, (2) Internationalität und Interdisziplinarität, (3) Peer Review und Qualitätssicherung, (4) Zitieren und Plagiiieren.

Keywords: Deutschdidaktik als Wissenschaft, Publizieren, Internationalität, Interdisziplinarität, Peer Review

Abstract: The conditions of researchers' publishing activities impact markedly on their work. These conditions are not set arbitrarily by the people involved; rather, they result from the given context in which research is done. The present article focuses on the context set for research on first-language education (Deutschdidaktik) in German speaking regions. It discusses how this context shapes publishing according to four dimensions: (1) publishing on demand versus publishing on initiative, (2) internationality and interdisciplinarity, (3) peer review and quality monitoring, (4) plagiarism versus giving credit.

Keywords: L1 research as a scientific endeavor, publishing, internationalism, interdisciplinary research, peer review

© 2021, Reinold Funke
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 1 (2021)
veröffentlicht am 26.01.2021
<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2021.8770>

Gefördert durch
DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

1| Einleitung

„Die Produktion der Ideen, Vorstellungen, des Bewußtseins“, so Karl Marx und Friedrich Engels in der *Deutschen Ideologie* (entstanden 1845/46), „ist unmittelbar verflochten in die materielle Tätigkeit und den materiellen Verkehr der Menschen“ (Marx & Engels 1969, 26). Was mit ‚materieller Tätigkeit‘ und ‚materiellem Verkehr‘ von Menschen gemeint ist, präzisieren die Autoren als „was sie produzieren“ und „wie sie produzieren“ (1969, 21). Was produziert die Deutschdidaktik und wie produziert sie es?

Eine mögliche Antwort auf die erste Frage ist: Die Deutschdidaktik produziert Deutschlehrkräfte. Lehrerinnen und Lehrer muss es geben; eine Alternative ist für die absehbare Zukunft nicht erkennbar. Eine Besonderheit im Fall der Deutschdidaktik besteht darin, dass Deutschlehrkräfte in größerer Zahl benötigt werden als Lehrkräfte für andere Schulfächer. Das ergibt sich aus dem Sonderstatus, den das Fach gewonnen hat, als es im 19. Jahrhundert das Latein (in der höheren Bildung) bzw. den Religionsunterricht (in der niederen Bildung) als schulisches Leitfach ablöste und in der Folge entsprechend erhöhte Stundenkontingente zugewiesen bekam (Frank 1973).

Eine mögliche Antwort auf die zweite Frage lautet: Die Deutschdidaktik ist in hohem Maße staats- und in geringem Maße wirtschaftsabhängig finanziert. Ein ökonomisches Interesse an der Ausbildung qualifizierter Deutschlehrkräfte dürfte es geben. Es resultiert unter anderem daraus, dass sprachliche Kompetenzen (etwa im Bereich des Leseverstehens) instrumental für den Erwerb beruflicher Kompetenzen sind. Soweit das Interesse so begründet ist, ist es jedoch indirekt. Es richtet sich ja nicht auf den Erwerb sprachlich-literarischer Kompetenzen um ihrer selbst willen, sondern auf das, was sich auf dem Weg über sie erreichen lässt. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Interesse solcher Art sich in Drittmittelzuwendungen, Stiftungslehrstühlen oder Joint Ventures niederschlägt, dürfte gering sein, weil der Ertrag von Investitionen kaum unmittelbar erkennbar sein würde.

Die vorliegenden Überlegungen sind entstanden aus Anlass des Erscheinens der neuen deutschdidaktischen Publikationsplattform *Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik*. Dieses bietet eine Gelegenheit, sich Zeit für einen Prozess selbstreflexiver Kommunikation innerhalb des Faches zu nehmen. Das ist das Vorhaben, dem sich die folgenden Überlegungen widmen. Sie gehen von individuellen Erfahrungen und Perspektivierungen aus. Dabei versuchen sie, Erfahrungen so weitgehend zu objektivieren und Perspektivierungen in dem Ausmaß zu neutralisieren, wie es im Rahmen ihres Anliegens möglich erscheint – das heißt in Form einer reflexiven Distanzierung. Ihr Anspruch ist nicht, es in der Form zu tun, wie es eine wissenschaftliche Studie leisten könnte. Eine systematische Erhebung von Daten, etwa in Form einer Befragung der Redaktionen von Publikationsorganen oder einer Recherche von Marktanteilen und Finanzierungsquellen, wäre wünschenswert. Sie ist aber nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

Diese Einschränkung voraussetzend, möchte ich sagen, dass mir die genannten, durch das ‚Was‘ und das ‚Wie‘ der Tätigkeit gegebenen Bedingungen die Arbeit von Deutschdidaktiker(inne)n deutlich zu prägen scheinen. Deutschdidaktik hat sich in meiner beruflichen Erfahrung nie anders dargestellt denn als ein akademisches Fach, dessen Existenzberechtigung davon abhängig gemacht wird, dass es Durchsatz macht, also Absolvent(inn)en in hinreichender

Zahl hervorbringt. Dieses Fach hat eine große Klientel, die allerdings wenig selektiv zusammengesetzt zu sein scheint. Erhebungen zu den fachlichen Kompetenzen seiner Studierenden lassen eine ausgeprägte Heterogenität erkennen (Bremerich-Vos & Dämmer 2013, Lindl & Krauss 2017). Erfolg kann ein solches Fach nur haben, wenn es ihm gelingt, sich zu einem gewissen Grad auf diese Klientel einzustellen.

Die Folgen kann man unterschiedlich bewerten. Jedenfalls gehen sie keineswegs alle in die gleiche Richtung. Die hohe Studierendenzahl bringt eine chronische Lehrüberlastung mit sich, und diese beeinträchtigt die Forschungsarbeit durchschlagend. Andererseits garantiert sie ein im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken umfangreiches, halbwegs stabiles Angebot akademischer Stellen. Der große Anteil von Staatsfinanzierung verhindert, dass die Türme der Forschungsaspiration in den Himmel wachsen. Er schafft aber auch einen bescheidenen Raum in geschützter Randlage, in dem Drittmittelquoten und Publikationsindices in weitaus geringerem Umfang als anderswo das Gängelband darstellen, an dem einzelne Forschende geführt werden. Der wenig selektiv zusammengesetzten Klientel auf Studierendenseite scheint ein geringer Grad von Homogenität professioneller Standards auf Seiten der Lehrenden zu entsprechen. Ein Indiz dafür bietet gerade die Publikationskultur. In der Psychologie haben sich (bei gewissen Spielräumen) Standardisierungen für die Art, wie über Forschungsergebnisse zu berichten ist, durchgesetzt. Sie betreffen (neben randständigen Details) die Art der Informationen, die man zu finden erwartet, den Aufbau der Argumentation und die Form der Präsentation von Daten sowie Statistiken (DGP 2007, APA 2020). Die empirische erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung ist diesem Weg gefolgt (vgl. etwa ZeF 2020). Eine Standardisierung über einzelne Zeitschriften hinweg ist in aktuellen deutschdidaktischen Periodika dagegen nicht zu erkennen, und es wäre zudem fraglich, ob sie im Fach Akzeptanz finden würde. Auch das ist ein Kontrast, den man durchaus unterschiedlich beurteilen kann. Um es zugespitzt zu formulieren: Auf der einen Seite steht ein (im Positiven) rational organisierter, auf kollektives, progredientes Voranschreiten angelegter Forschungsprozess, dem (im Negativen) Replizierbarkeit von Ergebnissen wichtiger zu sein scheint als Eigenständigkeit. Auf der anderen Seite steht (im Positiven) eine gewisse Unabhängigkeit des Forschens, die (im Negativen) als Beliebigkeit und Durcheinander in Erscheinung treten kann. Vermutlich überwiegt, von Fall zu Fall wechselnd, mal das eine, mal das andere.

Der Deutschdidaktik als Wissenschaft dürfte von außen eine überwiegend periphere Rolle zugeschrieben werden. Unter den dreißig deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Zeitschriften mit der höchsten ‚publication power‘ führen Dees & Botte (2010, 17) drei fachdidaktische auf, die jedoch alle aus den Didaktiken der Naturwissenschaften oder der Mathematik kommen; ein deutschdidaktisches Periodikum ist nicht dabei. Der Bericht einer niedersächsischen Evaluationskommission beschreibt die gefundenen deutschdidaktischen Forschungsleistungen zurückhaltend als „sehr heterogen“ (Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2016, 137) und notiert zugleich, dass die im Bericht identifizierten „Problemlagen [...] über Niedersachsen hinausgehend“ bestehen (212). Man sollte solche Feststellungen weder leichthin abtun noch sie zum Anlass nehmen, sich Selbstzweifeln zu überlassen. Beides würde eine produktive Auseinandersetzung mit einer von außen an das Fach herangetragenen Herausforderung erschweren. Das beschränkte Forschungsprestige könnte zudem ebenfalls ein in sich mehrdeutiger, aus einer strukturellen Randposition resultierender Sachverhalt sein. In einer Randlage können Forschungs-Gewächse überleben, die anderswo dem methodologischen

Mainstream zum Opfer fallen würden. Darunter können sich ebenso eindeutige Fehlleistungen finden wie von außen möglicherweise fremdartig wirkende, bei Licht besehen aber jedenfalls bedenkenswerte Eigenwilligkeiten.

Bei dem Versuch, eine eigene Identität als forschende Wissenschaft auszubilden, hat die Deutschdidaktik es mit zwei Fronten zu tun.

- In Gesprächen mit Vertreter(inne)n der Sprach- und Literaturwissenschaft ergibt sich stellenweise das Bild, dass die Fachwissenschaften die Inhalte des Unterrichts definieren und die Didaktik sich dann um deren Vermittlung kümmere. Bei einer solchen Sicht kann man kaum anders als eine inhärente Trivialität der fachdidaktischen Forschung anzunehmen.
- Noch stärker dürfte viele Deutschdidaktiker(innen) gegenwärtig die Beziehung ihrer wissenschaftlichen Arbeit zur empirisch forschenden Psychologie und Bildungswissenschaft beschäftigen (vgl. die Beiträge in Standke & Topalovic 2019). Denn darin wird die Frage akut, ob es überhaupt irgendein Spezifikum deutschdidaktischer Forschung gibt.

Was den ersten Punkt angeht, so gehe ich davon aus, dass es im Fall der Deutschdidaktik unangemessen wäre, ihre Aufgaben in einem Schema lokalisieren zu wollen, das Gegenstände und deren Vermittlung voneinander trennt. Der Grund ist, dass sprachliche und literarische Gegenstände selbst nur insoweit existieren, wie sie jeweils vermittelt werden. Was den zweiten Punkt angeht, so nehme ich an, dass ein methodisch kontrolliertes empirisches Forschen ein originäres Anliegen der Deutschdidaktik ist, kein von außen in sie hinein transplantiertes Fremdkörper. Denn es wäre eine Verengung und würde überdies eine illusorische Erwartungshaltung offenbaren, wenn man empirisches didaktisches Forschen nur als etwas Instrumentales verstehen würde, also die Optimierung von Lernprozessen oder Bildungssystemen als ihr ausschließliches Ziel betrachten würde. Empirisch zu forschen heißt, sich mit seinen Vorannahmen und Voreingenommenheiten der Möglichkeit einer Widerlegung auszusetzen. In dieser Funktion ist es ein Mittel der Selbsterkenntnis und Selbstentwicklung für Menschen. Damit realisiert es ein originäres Bildungsanliegen und zudem ein Anliegen, das der geisteswissenschaftlichen Tradition der Deutschdidaktik entspricht.

Im Fazit ergibt sich, dass Deutschdidaktik als Wissenschaft eine komplexe und anspruchsvolle Theorie über Gegenstände-in-Vermittlung darstellt, die von sich aus empirische Forschung einschließt. Wenn das so ist, dann braucht das Fach eine ausgebaute Infrastruktur für wissenschaftliches Publizieren und eine geteilte Kultur wissenschaftlichen Publizierens (wie – was immer mitverstanden werden sollte – wissenschaftlichen Rezipierens). Mein Vorhaben für das Folgende ist, mit Blick auf vier Aspekte, unter denen die ‚Produktionsbedingungen‘ wissenschaftlicher Publikationstätigkeit variieren können, zu erörtern, was das bedeutet.

2| Produktionsbedingungen wissenschaftlicher Publikationstätigkeit im Fach Deutsch

2.1| Nachfrageorientierung gegenüber Angebotsorientierung

Dass die ‚Produktionsbedingungen‘ für die Arbeit von Deutschdidaktiker(inne)n auch deren Publikationstätigkeit betreffen, liegt auf der Hand. Insbesondere gibt es im Fach Deutsch mit

seiner hohen Zahl an Studierenden und, dazu korrespondierend, der hohen Zahl an praktizierenden Deutsch-Lehrkräften einen im Vergleich großen Markt potentieller Abnehmer für Publikationen.

Diese grundsätzlich publikationsförderliche Gegebenheit wird zu einem Problem, wenn man sich in ihr gewissermaßen einrichtet. Denn die Folge ist, dass der Markt die Arbeitskraft der Forschenden absorbiert. Mein Eindruck ist jedenfalls, dass Deutschdidaktiker(innen) viel damit beschäftigt sind, diesen Markt zu bedienen. Wenn derzeit zehn Einführungen in die Sprach- und/oder Literaturdidaktik und sieben entsprechende Handbücher (darunter ein dreizehnbändiges) erhältlich sind, bedeutet das, dass eine ganze Generation von Deutschdidaktiker(inne)n damit beschäftigt war, immer wieder einen (laut Annahme bestehenden) Forschungsstand auf elementarer Ebene zu rekapitulieren. Mir scheint das keine günstige Voraussetzung zu sein für eine wissenschaftliche Arbeit, die über das Gegebene hinausgeht oder es in Frage stellt. Die vorherrschende Nachfrageorientierung zeigt sich auch darin, dass sechs von acht aktuellen deutschdidaktischen Periodika dem Themenheftprinzip folgen und dabei z. T. sehr spezifische Vorgaben hinsichtlich Aufbau, Umfang und Schwerpunktsetzung der Beiträge machen. Solche Vorgaben für die Gestaltung von Beiträgen sind plausibel im Blick auf die potentiellen Abnehmer, insbesondere Lehrkräfte im Schuldienst. Sie sind aber nicht unbedingt förderlich im Blick auf die ‚Produzenten‘ wissenschaftlicher Forschungsarbeiten. Für diese liegt eine Angebotsorientierung wissenschaftlichen Publizierens näher, bei der die interne Logik des Forschungsprozesses darüber entscheidet, was wann zur Publikation eingereicht wird.

2.2| Internationalität und Interdisziplinarität

Abbildung 1 zeigt die Anteile an der Gesamtzahl der Publikationen, die verschiedene Länder in der internationalen Zeitschrift *L1-Educational Studies in Language and Literature* in der Dekade von 2010-2019 erreichten. Berücksichtigt sind die zehn Länder mit den größten Anteilen (von insgesamt 37 Ländern). Publikationssprache der Zeitschrift ist Englisch.

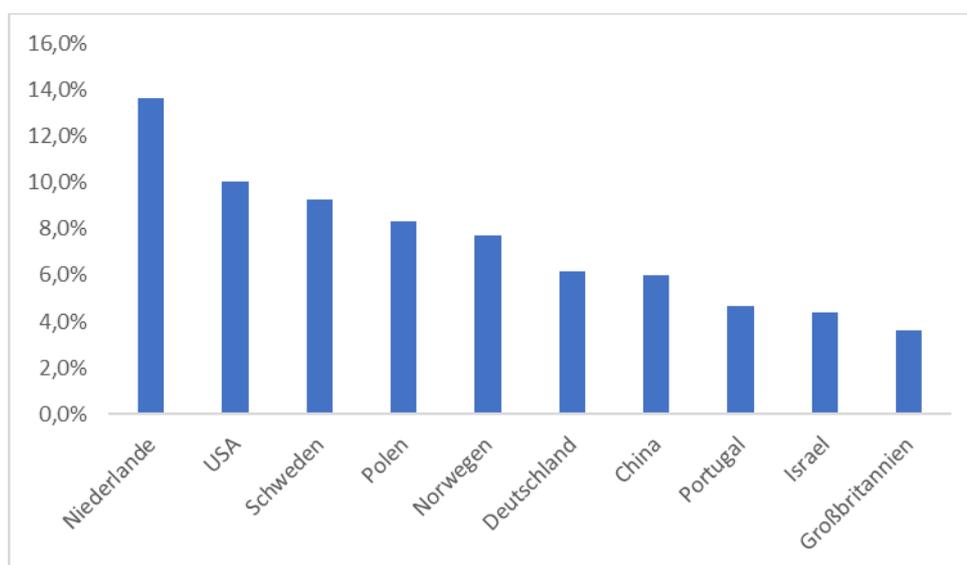


Abbildung 1. Anteil an der Gesamtzahl der Publikationen in *L1-Educational Studies in Language and Literature* im Zeitraum 2010-2019 nach Ländern.

Das Themengebiet von *L1-Educational Studies in Language and Literature* entspricht, da die Zeitschrift einen Fokus auf erstsprachliches Lernen mit einem Fokus auf literarisches Lernen verbindet, seinem Zuschnitt nach dem der Deutschdidaktik. Wie die Abbildung erkennen lässt, haben deutschsprachige Autor(inn)en auch durchaus in dieser Zeitschrift publiziert. Insgesamt aber zeigt die Abbildung, dass in (von der Bevölkerungszahl her gesehen) kleineren Ländern während des Zeitraums 2010-2019 von der gebotenen internationalen Publikationsmöglichkeit deutlich mehr Gebrauch gemacht wurde als in größeren Ländern. Gemessen an seiner Bevölkerungszahl ist Deutschland unterrepräsentiert. In noch ausgeprägterem Umfang lässt sich das für andere europäische Länder mit vergleichbarer Bevölkerungszahl sagen. Britische Autor(inn)en waren nur wenig vertreten, und französische oder italienische Beiträge waren so selten, dass diese Staaten in der Statistik der ersten zehn Länder gar nicht auftreten. Das Bild findet eine Ergänzung, wenn man die Gepflogenheiten bei Promotionen betrachtet. Etwa 15% der in den skandinavischen Ländern im Zeitraum 2000-2017 angenommenen Dissertationen zum erstsprachlichen Unterricht waren ganz oder teilweise in Englisch abgefasst (Holmberg et al. 2019). Von den Dissertationen mit thematischem Schwerpunkt auf erstsprachlichem oder literarischem Lernen, die zwischen 1994 und 2020 an den im „Interuniversity Centre for Educational Sciences“ zusammengeschlossenen niederländischen und belgischen Universitäten angenommen wurden, waren 92% in Englisch geschrieben (vgl. die Statistik des Zentrums, ICO 2020). Wenn diese Zahlen hier aufgeführt werden, soll damit nicht die Idee propagiert werden, etwas anderes als die deutsche Sprache ausgerechnet in der Deutschdidaktik zur Norm für Dissertationen zu machen. Ein solches Vorhaben könnte man wohl nur mit Ironie kommentieren. Was jedoch Sinn macht, ist, Offenheit für englischsprachiges Publizieren *als Mittel für einen alle Sprachen wertschätzenden, sprachenübergreifenden Austausch* von Anfang an in akademischen Karrieren zu verankern.

Sieht man es aus diesem Blickwinkel und gestattet sich eine paradoxe Formulierung, mag man den Eindruck, den Abbildung 1 nahelegt, so beschreiben: Ein großer Sprachraum kann den Blick klein werden lassen. In der Tat scheint es denkbar, dass erstsprachdidaktische Autor(inn)en aus Ländern wie Deutschland, Frankreich oder Italien, die mit ihren Veröffentlichungen ohnehin ein vergleichsweise großes Publikum erreichen, wenig Notwendigkeit sehen, in einem internationalen Organ zu publizieren. Wenn das zutrifft, würde es, wie mir scheint, eine Selbsttäuschung offenbaren. Denn internationales und interdisziplinäres Publizieren – und, was genauso wichtig ist, Rezipieren – ist unausweichlich, wenn die Erstsprachdidaktik sich als forschende Disziplin weiterentwickeln soll.

Der Grund für diese Annahme ist, dass ein Fach wie die Deutschdidaktik zwar einen im Vergleich großen Abnehmermarkt bedienen mag, als forschende Gemeinschaft aber letztlich klein ist – zu klein, um nachhaltige Effekte zu erzielen. Das gilt besonders für empirische Forschung. Diese funktioniert nicht als einmaliges, epochemachendes Beibringen von Belegen, sondern als ein aufwendiges, umwegiges und Zähigkeit voraussetzendes kollektives Puzzle-Spiel. Dazu tragen einzelne Publikationen in einem über Jahre anhaltenden, manchmal kooperativen und manchmal kompetitiven Prozess bei. Der Prozess braucht eine ihn tragende, von (gegebenenfalls konträrer) theoretischer Energie motivierte Gruppe, die einen thematischen Fokus teilt. Vereinfacht gesagt: Er braucht eine kritische Masse an Arbeiten zum gleichen Thema. Ein Fach wie die Deutschdidaktik kann sie in den wenigsten Fällen aus sich heraus bereitstellen. Als Folge verpufft der von seinen empirischen Forschungen ausgehende Impuls mit einer gewissen

Wahrscheinlichkeit. In der derzeitigen Praxis werden etwa einzelne Forschungsansätze über einen gewissen Zeitraum hinweg immer wieder zitiert (was leider nicht zwingend heißt, dass die sie dokumentierenden Arbeiten noch einmal neu gelesen wurden), um dann aber aus den Literaturverzeichnissen zu verschwinden und dem Vergessen anheimzufallen. Fortschritt im Sinne einer Kumulation empirischen Wissens und einer Weiterentwicklung methodologischer Standards wird so kaum befördert.

International sichtbares Publizieren wird in der Regel in Englisch erfolgen. Aber das sollte auf keinen Fall bedeuten, dass man eigene Fragestellungen und Argumentationsformen schlicht zugunsten einer Anlehnung an angelsächsische Muster aufgibt. Gerade für die erstsprachlichen Didaktiken in der Welt ist die Vielfalt der Sprachen ein grundlegender Ausgangspunkt. Angesichts dessen ‚international‘ gleichzusetzen mit ‚auf angloamerikanische Literatur bezogen‘ ist überflüssig und könnte nichts anderes provozieren als einen Rückfall in erneuten Provinzialismus (den es allerdings durchaus gibt, und zwar gerade in der internationalen Literatur).

In der auf die erste PISA-Studie im Jahr 2001 folgenden Diskussion ist die Deutschdidaktik in einem bis dahin nicht vorhandenen Ausmaß von außen zum interdisziplinären Arbeiten eingeladen worden (vgl. etwa Klieme et al. 2003). Der Grund war, dass den diese Diskussion dominierenden theoretischen Vorstellungen zufolge Kompetenzen domänenspezifisch sind. Für die Erforschung ihrer Struktur und ihrer Ausbildung bedarf es daher fachdidaktischer Expertise. Die Deutschdidaktik ist in manchen Bereichen der Einladung in sehr produktiver Weise gefolgt; als ein Beispiel (neben anderen) lassen sich Kooperationen mit den Didaktiken der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer nennen (Andresen et al. 2017, Harren 2013, Kern et al. 2017, Schmellentin et al. 2017, Stephany et al. 2013, Winkler et al. 2016). Das Verhältnis der Deutschdidaktik zur empirischen Bildungswissenschaft als Ganzer scheint aber, wie beschrieben, zum Teil durch Distanz geprägt zu sein. Unabhängig davon, ob man diese Distanz teilt oder nicht, dürfte es hilfreich sein, Interdisziplinarität als Lernen von anderen wie als Einbringen des Eigenen zugleich zu verstehen.

2.3| Peer Review und Qualitätssicherung

Das Peer Review ist ein Gegenstand vielfältiger empirischer Forschungen (Übersichtsdarstellungen sind u. a. Armstrong 1997; Campanario 1998a, 1998b; Fröhlich 2003; Lee et al. 2013; Tennant & Ross-Hellauer 2020; Weller 2001; Metaanalysen zu speziellen Aspekten enthalten Bornmann et al. 2010 und Bruce et al. 2016). Diese legen nahe, dass die Reliabilität von Peer Reviews, wenn man sie definiert als Gutachterübereinstimmung, nur wenig über Zufallsniveau liegt. Eine immer wieder geäußerte (aber leider schwer überprüfbare) Befürchtung ist, dass das Peer Review abseits vom Mainstream liegenden Arbeiten den Weg zur Publikation erschweren und Mainstream-Arbeiten begünstigen könne. Positiv äußern die Beteiligten – Herausgeber(innen), Gutachter(innen) und Autor(inn)en – überwiegend, das Peer Review führe dazu, dass Texte besser werden.

Kritische Einwände wie positive Erfahrungen dieser Art sollte man unbedingt im Blick behalten. Aber es wäre nicht hilfreich, zuzulassen, dass sie sich zu etwas auswachsen, was den Blick auf Peer Review als Ganzes prägt. Wenn man der Begutachtung wissenschaftlicher Arbeiten eine Reliabilität zuschreibt, betrachtet man sie als einen Messvorgang, der auf die Erfassung einer

eindimensional skalierbaren Eigenschaft zielt. Tatsächlich ist sie ein Element des wissenschaftlichen Kommunikationsprozesses, in dem eine forschende Gemeinschaft sich der Belegbarkeit und der Tragweite dessen vergewissert, was sie hervorgebracht hat. Die beiden Basiskriterien ‚Belegbarkeit‘ und ‚Tragweite‘ ergeben nicht zwingend eine homogene Dimension; sie können im Einzelfall sogar in gegenläufiger Weise wirksam werden. Andererseits ist das Peer Review aber auch nicht primär eine Art von kollegialer Schreibberatung, die dazu dient, Texte zu verbessern.

Soweit man aus den Befunden der empirischen Forschung positive Konsequenzen ziehen kann, bestehen diese darin, dass jedenfalls nicht alle Katzen gleich schwarz sind. Die Gutachterübereinstimmung bei Peer Reviews ist gering, sie kann aber von Zeitschrift zu Zeitschrift deutlich unterschiedlich ausfallen (Rothwell & Martin 2000). Gutachtertrainings erbringen Effekte, die begrenzt sind und im Laufe der Zeit zu verschwinden drohen, aber erkennbare Verbesserungen darstellen können (Schroter et al. 2004). Die Qualität von Gutachten, gemessen an der Zahl identifizierter statt übersehener methodologischer Schwachstellen, scheint durch die jeweilige Fachkultur beeinflussbar zu sein (Epstein 1991). Salopp gesagt: Die Lage ist chronisch prekär, aber man kann in einem gewissen Rahmen daran arbeiten. Das gilt gerade dann, wenn ein neues Publikationsorgan das Licht der Welt erblickt. Denn auch das legt die empirische Forschung nahe: Das Peer Review braucht Herausgeber(innen), die eine aktive Rolle im Prozess der Entscheidungsfindung einnehmen (Brown 2004). Sie können durch auf ihren Erfahrungen beruhende Gutachterrichtlinien die Qualität von Gutachten beeinflussen oder durch Rückfragen auf die Aufklärung von Missverständnissen zwischen Gutachtenden und Autor(inn)en hinwirken. Obwohl Peer Reviews nur dann Sinn machen, wenn Herausgeber(innen) sich im Grundsatz bei Entscheidungen über die Annahme oder Ablehnung von Artikeln auf diese stützen, können Fälle auftreten, in denen ein(e) Herausgeber(in) gefragt ist, der (die) sich gegen Gutachten entscheidet.

Ein Resümee mag sein, dass es sich mit dem Peer Review nicht anders verhält als mit anderen Versuchen, Entscheidungen auf Urteile von Menschen zu gründen: Das Vorgehen ist keineswegs irrtumsfrei, aber damit ist noch nicht absehbar, worin eine grundsätzlich bessere Alternative bestehen sollte. Angesichts dessen könnte ein mit Augenmaß praktiziertes, auf der Voraussetzung gleicher Augenhöhe von Begutachtenden und Begutachteten beruhendes und in einem geteilten professionellen Ethos fundiertes Peer Review für die deutschdidaktische Forschung durchaus Nutzen stiften. Das gilt jedenfalls in einem Punkt, der nicht primär die Qualitätssicherung, sondern die Herstellung von Kohärenz innerhalb von Forschungsdiskussionen betrifft: Ein typischer Gutachter-Einwand lautet, dass bestimmte Positionen nicht erörtert oder bestimmte Publikationen nicht berücksichtigt seien. Dieser Einwand kann im Einzelfall zu den Überflüssigkeiten gehören, mit denen man seufzend lebt; schließlich fehlt irgendwelche Literatur immer irgendwo, ohne dass das zwangsläufig die Argumentation invalidieren muss. Im Ganzen aber nötigen derartige Einwände Autor(inn)en dazu, sich systematisch aufeinander zu beziehen und damit Gemeinsamkeit in ihren Debatten herzustellen. Gerade die verstärkte Herstellung von Kohärenz in fachlichen Debatten ist ein Schritt, der im Fall der Deutschdidaktik geboten erscheint.

2.4| Zitieren und Plagieren

Das Zitieren ist ein erster Schritt zur Herstellung von Kohärenz innerhalb von Debatten. Aus der Deutschdidaktik heraus sind gelegentlich Klagen zu hören, deren Tenor durch Stichworte wie ‚Zitierkarussell‘ und ‚Totschweigen‘ beschrieben werden kann. Hilfreich könnte es sein, dieses Problem als ein strukturelles zu sehen, nicht nur als Ausdruck individueller Autor(inn)en-Willkür. Wenn Sequenzen von Publikationen in ihrer Zitationspraxis selbstreferentiell verfahren oder wenn der Sache nach eigentlich relevante Ansätze im toten Winkel bleiben, könnte das unter anderem auch mitbedingt sein durch die eingangs beschriebenen ‚Produktionsbedingungen‘, unter denen die deutschdidaktische Forschungsarbeit sich vollzieht. Absorbiertsein durch marktgesteuertes Publizieren ist geeignet, das Kriterium, nach dem Autor(inn)en den Erfolg ihrer Veröffentlichungen einschätzen, zu verschieben von ‚ist forschungsdienlich‘ zu ‚findet im Publikum Anklang‘. Das erschwert eine wirklich inhaltliche Auseinandersetzung innerhalb der Wissenschaft selbst.

Plagieren ist ein Thema, das derzeit in aller Munde ist, bei dem aber, wie ich denke, in der Öffentlichkeit gar nicht verstanden wird, wo das eigentliche Problem für eine forschende Gemeinschaft liegt. Inzwischen ist es stellenweise so, dass die Bedeutung des Verbs ‚plagieren‘ mit der Bedeutung des Verbs ‚abschreiben‘ gleichgesetzt wird (etwa bei Lenhard et al. 2013). Wer in der Wissenschaft abschreibt, verstößt ohne Zweifel gegen Standards. Aber Abschreiben in diesem Sinne zu praktizieren ist eine wissenschaftsunspezifische Unart. Sie findet sich ebenso in Abiturklausuren; folgt man dem Hörensagen, hat es sie auch in Politikerreden und sogar in Liebesbriefen schon gegeben. Wenn in der Wissenschaft abgeschrieben wird, wird sie durch einen *von außen* in sie hereingetragenen Typ von Fehlverhalten korrumpiert. Gravierender und für das Anliegen von Wissenschaft folgenreicher ist es, wenn die Korrumpierung *von innen* heraus erfolgt, nämlich dadurch, dass ein Tun betroffen ist, das zum Kern der wissenschaftlichen Aufgabe gehört. Plagieren in der Wissenschaft heißt nicht, Textpassagen zu kopieren, sondern Ideen zu stehlen. Sieht man es so, kommt man in eine Grauzone, in der die Grenzen zwischen Schwarz und Weiß weit weniger klar gezogen werden können, als ein Blick auf vroniplag.de es nahelegen mag. Denn wo und wie wissenschaftliche Ideen aufkommen, ist oft nicht nur schwer zu klären, es ist aufgrund der Natur der Sache manchmal gar nicht definierbar. Dennoch muss die Diskussion darüber geführt werden, da sie zentral mit dem Kernanliegen wissenschaftlicher Forschung verbunden ist.

Die Deutschdidaktik hat sich, wie alle Fachdidaktiken, aus der Praxis einer Gruppe heraus entwickelt, in der die nachweislose Übernahme von fremden Ideen selbstverständlich und sogar erwünscht, da produktiv ist. Das ist die Unterrichtspraxis von Lehrkräften. Es ist bis heute so, dass die Herkunft verbreiteter unterrichtspraktischer Ideen sich im Dunkel verliert. Das ist in der sozialen Gruppe, die die Unterrichtspraxis trägt, kein Mangel. Wenn diese Gruppe sich aber als forschende Gemeinschaft konstituieren will, wird es zu einem Problem. Denn eine solche Gemeinschaft braucht die stete gegenseitige Bezugnahme aufeinander, um zu einer kohärenten Diskussion zu gelangen, und sie braucht kohärente Diskussionen, um durch ihr Forschen selbst hinzuzulernen. Mit anderen Worten: Eine forschende Gemeinschaft braucht eine Geschichte, die als das Gedächtnis ihrer Debatten und als Spiegel ihrer Identität fungiert. Um ihre

Geschichte zu finden, muss sie sich ihrer vergewissern. Die habituelle und sorgfältige Rekonstruktion der Herkunft von Ideen ist unter dieser Voraussetzung für eine forschende Gemeinschaft nicht bloß eine Frage der Korrektheit, sondern auch eine Frage der Identitätsfindung.

3| Schluss

Die neue Publikationsplattform *Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik* wird sich im Feld der oben beschriebenen vier Problembereiche positionieren. Sie setzt einen über diese vier Bereiche hinausgehenden Akzent durch die Entscheidung für ein elektronisches Open Access-Format. Zu vermuten ist, dass in ein paar Jahren auf der Grundlage der dann gemachten Erfahrungen der Katalog der vier Bereiche, die Chancen und Risiken für das Publizieren in der Deutschdidaktik bezeichnen, durch Aussagen zu diesem Punkt ergänzt werden kann.

Publizieren in der Deutschdidaktik – wie das dazu komplementäre Rezipieren – ist jedenfalls eine Praxis, die keineswegs als bereits konsolidiert betrachtet werden kann. Für einen neuen Ansatz zu einer deutschdidaktischen Publikationsplattform scheint es mir deshalb viel Raum zu geben. Eine solche Plattform wird nicht nur bestehende Bedarfe bedienen, sie wird Bedarfe auch neu prägen und verändern. Im günstigen Fall trägt sie dazu bei, eine Kultur des Publizierens und Rezipierens entstehen zu lassen, die für die Forschung in der deutschdidaktischen Gemeinschaft förderlich ist.

Literaturverzeichnis

- Andresen, H., Lang, B., Heering, P. & Schließmann, F. (2017). Zugänge zu sprachlichem und naturwissenschaftlichem Handeln von Vorschulkindern in didaktischer Perspektive. Theoretische Überlegungen und Erprobung von Forschungsinstrumenten. *Didaktik Deutsch*, 22(43), 57-77.
- APA (2020). *Publication manual of the American Psychological Association*. 7th edition. APA.
- Armstrong, J. S. (1997). Peer review for journals: Evidence on quality control, fairness, and innovation. *Science and Engineering Ethics*, 3(1), 63-84.
- Bornmann, L., Mutz, H. & Daniel, H.-D. (2010). A reliability-generalization study of journal peer reviews: a multilevel meta-analysis of inter-rater reliability and its determinants. *PLoS One*, 5(12), e14331. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0014331>
- Bremerich-Vos, A. & Dämmer, J. (2013). Professionelles Wissen im Studienverlauf. Lehramt Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.-U. Keßler, & K. Schwippert (Hgg.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf*. (S. 47-76). Waxmann.
- Brown, T. (2004). *Peer review and the acceptance of new scientific ideas. Discussion paper from a working party on equipping the public with an understanding of peer review*. Sense About Science. <https://archive.senseaboutscience.org/data/files/resources/17/peerReview.pdf> (Abruf 11.09.2020)
- Bruce, R., Chauvin, A., Trinquart, L., Ravaud, P., & Bouton, I. (2016). Impact of interventions to improve the quality of peer review of biomedical journals: a systematic review and metaanalysis. *BMC Medicine*, 14(1), 85. <https://link.springer.com/article/10.1186/s12916-016-0631-5>
- Campanario, J. M. (1998a). Peer review for journals as it stands today – part I. *Science Communication*, 19(3), 181-211.

- Campanario, J. M. (1998b). Peer review for journals as it stands today – part II. *Science Communication*, 19(4), 277-306.
- Dees, W., & Botte, A. (2010). *Innovative bibliometrische Verfahren zur kontinuierlichen Beobachtung der sozial-wissenschaftlichen Forschungsproduktion*. DIPF. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9809/pdf/DeesBotte_2010_Schlussbericht_Bibliometrieprojekt.pdf (Abruf 07.08.2020)
- DGP (2007). *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung*. Herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. 3. Auflage. Hogrefe.
- Epstein, W. M. (1991). Confirmational response bias among social work journals. *Science, Technology & Human Values*, 15(1), 9-38.
- Frank, J. (1973). *Geschichte des Deutschunterrichts*. Hanser.
- Fröhlich, G. (2003). Anonyme Kritik: Peer Review auf dem Prüfstand der Wissenschaftsforschung. *medizin – bibliothek – information*, 3(2), 33-39.
- Harren, I. (2013). Sprachförderung im Unterrichtsgespräch. Integration unterstützenden Feedbacks zur Versprachlichung naturwissenschaftlicher Inhalte. In R. Vogt & E. Grundler (Hgg.), *Unterrichtskommunikation. Grammatik, Experimente, Gleichungen*. (S. 13-29). Stauffenburg.
- Holmberg, P., Krogh, E., Nordenstam, A., Penne, S., Skarstein, D., Karlskov Skyggebjerg, A., Tainio, L. & Heilä-Ylikallio, R. (2019). On the emergence of the L1 research field: A comparative study of PhD abstracts in the Nordic countries 2000–2017. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-27.
- ICO (2020). *ICO dissertation series*. Interuniversity Center for Educational Sciences. <https://ico-education.nl/wp-content/uploads/2019/05/ICO-Dissertation-Series.pdf> (Abruf 11.11.2020)
- Kern, F., Olhus, S. & Rottmann, T. (2013). Zur Rolle von Sprache und multimodalen Ressourcen beim Erwerb von Rechenstrategien. In B. Ahrenholz, B. Höverbrinks & C. Schmellentin (Hgg.), *Fachunterricht in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. (S. 225-246). Narr Francke Attempo.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Volmert, H.-J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Lee, C. J., Sugimoto, C. R., Zhang, G. & Cronin, B. (2013). Bias in peer review. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(1), 2–17.
- Lenhard, W., Baier, H., Lenhard, A., Hoffmann, J. & Schneider, W. (2013). *context. Förderung des Leseverständnisses durch das Arbeiten mit Texten*. Manual. Hogrefe.
- Lindl, A. & Krauss, S. (2017). Transdisziplinäre Perspektiven auf domänenspezifische Lehrerkompetenzen. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff, & R.-H. Mulder (Hgg.), *FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen*. (S. 381-438). Waxmann.
- Marx, K. & Engels, F. (1969). Die deutsche Ideologie. In *Karl Marx – Friedrich Engels: Werke. Band 3*. (S. 5-530). Dietz Verlag.
- Rothwell, P. M. & Martin, C. N. (2000). Reproducibility of peer review in clinical neuroscience. *Brain*, 123, 1964-1969.
- Schroter, S., Black, N., Evans, S., Carpenter, J., Goodle, F. & Smith, R. (2004). Effects of training on quality of peer review: randomised controlled trial. *BMJ*, 328(7441), 673. <https://www.bmj.com/content/328/7441/673.short>

- Standke, O. & Topalovic, E. (Hgg.) (2019). Deutschdidaktik 2000-2018. Debatten – Entwicklungen – Perspektiven. Themenheft *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(1).
- Stephany, S., Linnemann, M. & Becker-Mrotzek, M. (2013). Schreiben als Mittel des mathematischen Lernens. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hgg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. (S. 203-222). Waxmann.
- Tennant, J. P. & Ross-Hellauer, T. (2020). The limitations to our understanding of peer review. *Research Integrity and Peer Review*, 5(6), 1-14. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s41073-020-00092-1.pdf>
- Weller, A. C. (2001). *Editorial peer review. Its strengths and weaknesses*. Information Today.
- Winkler, I., Heinrich, M., Fischer, A. & Krause, U. (2016). Multiperspektivität in der Lehrerbildung. Fächerübergreifendes Lernen in der Mathematik- und Deutschdidaktik. In I. Winkler & F. Schmidt (Hgg.), *Interdisziplinäre Forschung in der Deutschdidaktik*. (S. 181-199). Peter Lang.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2016). *Forschungsevaluation der Berufswissenschaften der Lehrerbildung und der Erziehungswissenschaft in Niedersachsen 2016*. Geschäftsstelle der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen. https://www.wk.niedersachsen.de/download/114102/Forschungsevaluation_Berufswissenschaften_der_Lehrerbildung_2016.pdf (Abruf 07.08.2020)
- ZeF (2020). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Manuskriptrichtlinien für Autoren*. <https://www.springer.com/journal/11618/updates/17419578> (Abruf 10.11.2020)

Autor*inneninformation

Reinold Funke war Professor für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Pädagogische Hochschule Heidelberg (jetzt im Ruhestand). Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich des grammatischen und textuellen Lernens sowie der empirischen Forschung zum sprachlichen Lernen.

Reinold Funke
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Institut für deutsche Sprache und Literatur
Im Neuenheimer Feld 561
D-69120 Heidelberg
funke@ph-heidelberg.de