

01 Mehr als Sprache: Die Multimodalität mündlicher Kommunikation im Deutschunterricht

Sektionsleitung:

Miriam Morek, Universität Duisburg/Essen, miriam.morek@uni-due.de
Stefan Hauser, Pädagogische Hochschule Zug, stefan.hauser@phzg.ch

Beschreibung:

Am Anfang war das Tonbandgerät: Als die empirische Beschäftigung mit mündlicher Kommunikation in den 1960er Jahren ihren Aufschwung nahm – sei es in der Gesprochenen-Sprache-Forschung, der Gesprächsanalyse oder Soziolinguistik – galten Audioaufzeichnungen und deren Transkription als das Mittel der Wahl; nur selten rückten daher z.B. Gestik, Blick- und Raumverhalten systematisch in den Blick (vgl. aber Goodwin 1986). Dass mündliche Interaktion *mehr* ist als Verbalsprache und daher nur dann angemessen beschrieben werden kann, wenn auch paraverbale und körperlich-visuelle Ausdrucksressourcen sowie der interaktive Einbezug materieller und medialer Objekte berücksichtigt werden, ist inzwischen eine weit geteilte Ansicht in der Interaktionsforschung (z.B. Mondada 2024; Schmitt 2015).

Die Deutschdidaktik hingegen hat Fragen der Multimodalität sprachlichen Handelns lange Zeit vernachlässigt oder operierte mit zunächst recht groben Annäherungen, bei denen „nonverbales Verhalten“ ex negativo konzipiert und noch nicht systematisch – etwa im Zusammenspiel verschiedener Ausdrucksressourcen – erfasst wurde. Gerade gesprächsanalytische Arbeiten zeigen jedoch auf, wie Lehrkräfte und Lernende im lernbezogenen Handeln multimodale Ressourcen einsetzen, koordinieren und interpretieren müssen (z.B. übergreifend: Pitsch 2006; Heller 2021 und Schönfelder & Heller 2019 zur Mimik und Gestik beim Argumentieren; Kern 2011 und Morek 2018 zur Multimodalität mündlichen Erzählens; Matschke 2014 zur animierten Rede). Ebenso gilt es Zuhören als multimodale Performanz zu modellieren und empirisch zu untersuchen (Giroud/Hauser, i.E.). Es trifft also auch für die gesprochene Sprache in Lehr-Lernprozessen zu, dass Mündlichkeit im Sinne des Tagungsthemas MEHRalsSprache umfasst.

Die theoretische und empirische Berücksichtigung der Multimodalität mündlicher Kommunikation – sowohl als *Gegenstand* wie auch als *Medium* von Lernprozessen im Deutschunterricht –, steckt zwar nicht mehr in den Kinderschuhen, stellt aber in verschiedener Hinsicht dennoch weitgehend ein Desiderat der deutschdidaktischen Forschung dar. Diesem Desiderat will sich die Sektion widmen, indem sie zu Beiträgen aufruft, die sich mit Fragen der folgenden Art beschäftigen:

- Wie kann bei der Untersuchung von mündlicher Interaktion in Lehr- und Lernprozessen das Zusammenspiel multimodaler Ressourcen systematisch berücksichtigt werden?
- Inwiefern stellt ein multimodales Verständnis mündlicher Kommunikation tradierte, normativ überformte Vorstellungen lehr-lernbezogener Sprache in Frage? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den Erwerb und die Förderung von bildungssprachlichen Fähigkeiten und Deutsch als Zweitsprache?
- Inwiefern erweisen sich gerade körperlich-visuelle Ausdrucksmittel und/oder materielle Artefakte als wesentliche Interpretations-, Erwerbs- und Lernressourcen in

Unterrichtskontexten (vgl. z.B. das Konzept „embodied cognition“)? Wie lassen sich performative Methoden wie szenische Interpretation, Theaterpädagogik oder körperbezogene Sprachbildung didaktisch nutzen? Können multimodale und performative Ansätze zur Inklusion und zur Differenzierung im Sprachunterricht beitragen?

- Inwiefern erfordert die Verfügbarkeit generativer KI von Deutschunterricht und Deutschdidaktik eine neue Auseinandersetzung mit Formen multimodaler Wissenspräsentation?
- Mit welchen (methodischen) Herausforderungen sieht sich eine multimodal ausgerichtete Mündlichkeitsforschung konfrontiert, wenn sie ihre Erkenntnisse nicht nur der gesprächslinguistischen *scientific community*, sondern auch dem Schulfeld zugänglich machen will?

Literatur:

- Charles Goodwin, (1986): Gestures as a resource for the organization of mutual orientation. *Semiotica*, 62 (12), S. 29–49
- Giroud, Claudine/Hauser, Stefan (i.E.): Zuhören im Fokus. Beobachtungen zur Interaktivität des Zuhörens im Unterricht. Erscheint in: Fornoll, Sara / Nell-Tuor, Nadine (Hrsg.): Zuhören – interdisziplinär. Bern: hep Verlag.
- Heller, Vivien (2021): Embodied Displays of 'Doing Thinking'. Epistemic and Interactive Functions of Thinking Displays in Children's Argumentative Activities. In: *Frontiers in Psychology* 12: 636671, S. 1–21. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.636671
- Kern, Friederike (2011): Der Erwerb kommunikativer Praktiken und Formen – Am Beispiel des Erzählens und Erklärens. In: Stephan Habscheid (Hg.): Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen. Linguistische Typologie der Kommunikation. Berlin: De Gruyter, S. 231–253.
- Morek, Miriam (2018): Multimodalität als Ressource der Platzierung von Erzählungen in Peer-Interaktionen von Kindern. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 19, S. 304–345.
- Mondada, Lorenza (2024): Multimodality in Conversation Analysis. In: Jeffrey D. Robinson, Rebecca Clift, Kobin H. Kendrick, Chase Wesley Raymond (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Methods in Conversation Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press, S. 700–742.
- Pitsch Karola (2006): Sprache, Körper, Intermediäre Objekte: Zur Multimodalität der Interaktion im bilingualen Geschichtsunterricht. Dissertation Universität Bielefeld. <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2304749>
- Schmitt, Reinhold (2015). Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In: Dausendschön-Gay, Ulrich/Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich (Hrsg.): *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen* (S. 43–51). Bielefeld: transcript.

02 (Mehr)sprachliches und transkulturelles Lernen mit literarischen Texten

Sektionsleitung:

Tabea Becker, Leibniz Universität Hannover, tabea.becker@germanistik.uni-hannover.de

Ines Heiser, Universität Duisburg-Essen, ines.heiser@uni-due.de

Beschreibung:

Sprachliche Vielfalt und Migration sind konstituierende Phänomene von Gesellschaft und Schule. Dennoch sind Bildungsungleichheiten mit Blick auf Menschen mit Zuwanderungsgeschichte und solchen mit nicht-deutscher Erstsprache empirisch vielfach belegt, ohne dass das mit Zuwanderungsgeschichte verbundene Labeling oder die Zuschreibung sprachlicher oder bildungsbezogener Defizite differenziert reflektiert werden. Der Deutschunterricht muss sich die Frage gefallen lassen, inwiefern er zur Entwicklung sozialer Ungleichheit beiträgt, wenn er trotz anderslautender Forschungsergebnisse nach wie vor einem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 1994) bzw. dem im 19. und frühen 20. Jhd. vertretenen Ideal einer deutschsprachigen Nationalkultur (vgl. Dawidowski 2024, 3f.) verhaftet bleibt.

Mit Rückgriff auf Steinbrenner (2016) beklagen Haueis & Lösener „die Sprachvergessenheit der Literaturdidaktik“ (2022, 143), welche gleich auf zweifache Weise verstanden werden kann, nämlich, dass literarischen Texten weder ein wichtiger Beitrag zur sprachlichen Bildung zugestanden wird, noch dass die sprachlichen Hürden, die mit literarischen Texten verbunden sind, angemessen in den Blick genommen werden. Einerseits werden also die sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen, die bei der Rezeption literarischer Texte gemeistert werden müssen, zu wenig reflektiert, und andererseits wird das gleichsam mehrdimensionale Potential zu (mehr)sprachlichem, transkulturellem und literarischem Lernen noch kaum genutzt.

Ziel der geplanten Sektion ist es, Beiträge einzuwerben, die eine dezidierte Verbindung sprach- und literaturdidaktischer Aspekte anstreben und adressieren, wie der Umgang mit literarischen Texten (in allen Schulstufen) transkulturelle, mediale und sprachliche Vielfalt abbilden und fördern könnte. Willkommen sind aber auch Beiträge, die die Herausforderungen adressieren, die einer sprachlich und kulturell heterogenen Schülerschaft begegnen, wenn sie sich im Unterricht mit literarischen Texten auseinandersetzen soll, die nicht den Rezeptionsgewohnheiten in ihrem außerschulischen Sozialisationsumfeld entsprechen oder die nicht Bestandteil ihres kulturellen Gedächtnisses sind.

Mögliche Fragestellungen könnten die folgenden sein:

- Welche Faktoren bedingen sprachliches und literarisches Lernen im Rahmen kultureller und sprachlicher Diversität (auch unter Einbezug unterschiedlicher Modalitäten in verschiedenen Medien)?
- Welche Unterrichtskonzepte und methodischen Zugänge zu literarischen Texten sind geeignet, um sprachliche Vielfalt aufzugreifen und (mehr)sprachliche Ressourcen konstruktiv zu nutzen?

- Wie können bei der Auswahl und unterrichtlicher Aufbereitung (z.B. im Sinne medialer Präsentation) literarischer Texte (mehr)sprachliches Lernen und kulturelle Vielfalt sinnvoll berücksichtigt werden?

Literatur:

Dawidowski, C. (2024). Die Entwicklung des Literaturunterrichts und der Literatur- und Mediendidaktik seit 1945. Ein Überblick. In: *Der Deutschunterricht* 1/2024, 2-11.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Haueis, E. & Lösener, H. (2022). *Die sprechbare Schrift – Zur Sprachlichkeit des literarischen Lernens im Deutschunterricht*. Frankfurt: Lang.

Steinbrenner, M. (2016). Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit – und als Denkraum für die Deutschdidaktik. In: Bräuer, C. (Hg.): *Denkraum der Deutschdidaktik*. Berlin: Lang, 95-123.

03 (Literar-)Ästhetisches Lernen – mehrsprachig, multimodal, medienübergreifend

Sektionsleitung:

Johannes Odendahl, Universität Innsbruck, johannes.odendahl@uibk.ac.at

Jeanette Hoffmann, Freie Universität Bozen, jeanette.hoffmann@unibz.it

Beschreibung:

Das SDD thematisiert „[t]ransformative Dynamiken wie die Medienentwicklung, Digitalität und KI“ sowie „Diversität und die voranschreitende sozial-kulturelle Diversifizierung“ (Mitgliederbrief, 82/2025, S. 2) als Herausforderungen und Impulsgeber für eine Deutschdidaktik, die über den Horizont der (deutschen) Sprache hinausblickt. Eine dezidierte Hinwendung zum Paradigma des Ästhetischen (Mitterer & Wintersteiner, 2015), so der Grundgedanke der vorgeschlagenen Sektion, eröffnet hier bedeutende Perspektiven.

Während primär diskursive Zugänge im Literaturunterricht von den disruptiven Entwicklungen der generativen KI derzeit besonders herausgefordert werden, bleibt ein leiblich-emotional grundlegender, ästhetischer Zugang (Magirius et al., 2023) den Lernenden als Alleinstellungsmerkmal unbenommen und stiftet nachhaltige Sinnperspektiven (Odendahl, 2023). Zudem verspricht er großes integrativ-inklusives Potential für mehrsprachige, kulturell und sozial heterogene Lerngruppen (Naujok, 2023; Wieler, 2018). Eine Ausrichtung am Ästhetischen (Spinner, 2013) bedingt die Abkehr von einer einseitigen Orientierung an verbalsprachlich verfasster, monolingualer Literatur (Hodaie et al., 2024), nimmt bei der Elementar- und Primarpädagogik ihren Anfang (Staege, 2016; Mattenklott, 2014) und führt zu einer Prioritätenverschiebung bei der Lehrer:innenbildung (Vorst et al., 2008). Die Sektion greift das aktuell verstärkte fachliche Interesse am literarästhetischen Lernen (Albrecht, 2022; Brune, 2020; Demirdögen & Staiger, 2025; Mitterer & Hudelist, 2025) auf und erweitert den Fokus um medien-, modalitäts- und sprach(en)übergreifende Zugänge (Dammers et al., 2020; Hoffmann & Mastellotto, 2023).

Zielsetzung: Die Sektion bündelt theoretische und empirische Forschungsansätze zu einer (literar-)ästhetisch angelegten Didaktik von der Elementarstufe bis zur Lehrer:innenbildung, um Perspektiven für einen mehrsprachigen, multimodalen und medienübergreifenden Deutschunterricht im Zeichen ästhetischer Erfahrung (Brandstätter, 2020) auszuloten.

Mögliche Fragestellungen:

- In welchem Verhältnis stehen ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung zum schulischen Ziel einer Lernprogression? Was genau heißt (literar-)ästhetisches Lernen?
- Wie verhält sich literarisches zum ästhetischen Lernen? Wie können Ansprüche an ein genuin literarisches Lernen mit einem medienübergreifenden Ansatz austariert werden?
- Welche Rolle spielen körpergebundene bzw. medial/digital vermittelte Lernmodi in einem ästhetisch angelegten Deutschunterricht?

- Welche Chancen bieten multimodale, medienübergreifende, mehrsprachige ästhetische Zugänge vor dem Hintergrund wachsender Heterogenität? Welche (Sprach-)Bildungspotenziale wohnen ihnen inne?
- Auf welche Bedingungen und Anforderungen stößt der Anspruch an ein (literar-)ästhetisches Lernen in verschiedenen Bildungskontexten von der Elementarpädagogik bis zur Lehrer:innenbildung?

Literatur:

- Albrecht, C. (2022). *Literarästhetische Erfahrung und literarästhetisches Verstehen. Eine empirische Studie zu ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL)*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-65672-3>
- Brandstätter, U. (2020). Staunen und Irritation als Katalysatoren ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Erkenntnis. In R. Freudenberg & M. Lessing-Sattari (Hrsg.), *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen (literar-)ästhetischer Erfahrung: Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16769>
- Brune, C. (2020): *Literarästhetische Literalität: Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839450017>
- Dammers, B., Seidler, A., & Staiger, M. (Hrsg.). (2020). Themenheft: Multimodales Erzählen im Deutschunterricht I: Digitale Medien. *MiDU*, 2(1). <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/is-sue/view/16>
- Demirdögen, D., & Staiger, M. (2025). Literarästhetisches Lernen und literarästhetische Bildung: Positionen – Begriffe – Perspektiven. *Der Deutschunterricht*, 77(1), 2–13.
- Hodaie, N., Rösch, H., & Treiber, L. T. (Hrsg.). (2024). *Literarische Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik*. Narr Francke Attempto.
- Hoffmann, J., & Mastellotto, L. (Hrsg.). (2023). Themenheft: Erzählen in multilingualen und interkulturellen Kontexten/Special Issue: Storytelling in Multilingual and Intercultural Contexts. *Zeitschrift für Interkulturelle Fremdsprachenunterricht*, 28(1). <https://zif.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/issue/89/info/>
- Magirius, M., Meier, C., Kubik, S., & Führer, C. (Hrsg.). (2023). *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens: Theorie und Empirie*. kopaed.
- Mattenkloft, G. (2014). Ästhetische Bildung als Aufgabe der Primarstufe. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *BilderBücher: Band 1 Theorie* (S. 135–140). Schneider Hohengehren.
- Mitterer, N., & Hudelist, A. (2025). Literarästhetische Erfahrung. *informationen zur deutschdidaktik (ide)*, 49(3). (i. V.)
- Mitterer, N., & Wintersteiner, W. (2015). Literarische Erfahrung: Ästhetischer Modus und Literarisches Lernen. *Leseräume*, 2(2), 96–108. <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-mitterer-wintersteiner.pdf>
- Naujok, N. (2023). Participation in Storytelling Settings: Multimodality in Multilingual Contexts. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28(1), 35–56. <https://doi.org/10.48694/zif.3610>
- Odendahl, J. (2023). ChatGPT oder Die überholte Kompetenzorientierung. *Literaturdidaktik im Gespräch*. <https://doi.org/10.58079/qyl9>
- Spinner, K. H. (2013). Ästhetische Bildung und Literaturunterricht. In: C. Rieckmann & J. Gahn (Hrsg.), *Poesie verstehen – Literatur unterrichten* (S. 17–34). Schneider Hohengehren.
- Staege, R. (Hrsg.). (2016). *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit*. Beltz Juventa.
- Vorst, C., & Grosser, S., Eckhardt, J., & Burrichter, R. (Hrsg.). (2008). *Ästhetisches Lernen: Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*. Peter Lang.
- Wieler, P. (2018). Sprachlich-ästhetische Literaturerfahrung als Beitrag zur Identitäts- und Sprachentwicklung jüngerer Kinder. *Leseräume* 2(2), 35–48. <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2018/05/lr-2018-1-wieler.pdf>

04 Deutschdidaktische Professions- und Professionalisierungsforschung in Zeiten gesellschaftlicher Transformationen

Sektionsleitung:

Florian Hesse, Friedrich-Schiller-Universität Jena, florian.hesse@uni-jena.de
Christina Knott, Universität Regensburg, christina.knott@ur.de

Beschreibung:

Gesellschaftliche Transformationen verändern die Bedingungen schulischer Bildung grundlegend und stellen Deutschlehrpersonen vor Herausforderungen. Mit Blick auf die zunehmende Digitalisierung und KI etwa sind Lehrpersonen jüngst gefordert, sich (kritisch) mit KI-Anwendungen auseinanderzusetzen, ihre Prüfungskultur zu reflektieren oder Chancen von KI für die Unterrichtsplanung auszuloten. Dabei treffen sie auf heterogene Lerngruppen, deren Sprachbiografien und Kommunikationspraktiken sich ebenso wie die Unterrichtsgegenstände stetig ausdifferenzieren. Die Sektion geht mit Blick auf diese und weitere technologische, gesellschaftliche oder ökologische Transformationen der Frage nach, über welche (neuen) professionellen Kompetenzen (angehende) Lehrpersonen gegenwärtig verfügen müssen. Zudem fragt die Sektion, wie eine (Deutsch-)Lehrkräftebildung zum Kompetenzerwerb beitragen kann, die angesichts des akuten Lehrkräftemangels mit neuen Formen der (De-)Professionalisierung konfrontiert wird (z. B. studentischer Vertretungsunterricht, Quer/Seiteneinstieg).

Die *Relevanz der Sektion* ergibt sich aus der entscheidenden Rolle professioneller Lehrpersonenkompetenzen für den Lernerfolg der Schüler:innen (Blömeke et al., 2015; Krauss et al., 2020). Hier hat die Deutschdidaktik in den vergangenen Jahren zwar Fortschritte in der Erforschung einzelner Kompetenzfacetten gemacht. Offen bleibt aber, in welchem Zusammenhang die einzelnen Facetten stehen und wie die in bestimmten Fachbereichen (Literatur, Schreiben etc.) gewonnen Erkenntnisse auf andere transferierbar sind. Auch fehlt es an Studien, die aktuelle Transformationsprozesse explizit aufgreifen (Hesse et al., 2025; Lessing-Sattari & Wieser, 2018; Schilcher & Rader, 2022; Wiprächtiger-Geppert & Riegler, 2018).

Ziel der Sektion ist es daher, Forschungsergebnisse zu diskutieren, die sich der theoretischen Modellierung und empirischen Untersuchung professioneller Lehrpersonenkompetenzen im Fach Deutsch widmen. Ein Schwerpunkt soll dabei auf Beiträgen liegen, die den besonderen Stellenwert von Professions- und Professionalisierungsforschung im Kontext aktueller Transformationsprozesse (s. o.) herausarbeiten. Hierzu können einerseits Projekte vorgestellt werden, die spezifisch an entsprechenden Herausforderungen ansetzen. Andererseits sind auch Ergebnisse aus anderen (Qualifikations-)Projekten willkommen, die ihre Forschung entsprechend dem Sektionsthema perspektivieren.

Eingereichte Vorträge können theoretisch oder empirisch ausgerichtet sein und sich auf alle Phasen der Lehrkräftebildung beziehen. Mögliche Fragestellungen können sein:

- Inwiefern berücksichtigen theoretische Modellierungen der Professionsforschung gesellschaftliche Transformationen?

- Über welche Kompetenzen im Umgang mit den o. g. Herausforderungen verfügen (angehende) Deutschlehrkräfte?
- Wie lassen sich entsprechende Kompetenzen in bestehenden und neuen Modellen der Aus- und Weiterbildung fördern?

Literatur:

- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies: Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift Für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Hesse, F., Magirius, M., & Heins, J. (2025). Literaturdidaktische Lehrer*innenforschung—Ein Scoping Review. *SLLD-Z*, 1–29. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2024.11591>
- Krauss, S., Bruckmaier, G., Lindl, A., Hilbert, S., Birkner, K., Steib, N., & Blum, W. (2020). Competence as a continuum in the CO-ACTIV study: The “cascade model.” *ZDM Mathematics Education*, 52(2), 311–327. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01151-z>
- Lessing-Sattari, M., & Wieser, D. (2018). Lehrkräfte. In J. M. Boelmann (Ed.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Band 3: Forschungsfelder* (pp. 41–56). Schneider Verlag Hohengehren.
- Schilcher, A., & Rader, M. (2022). Professionalität von Deutschlehrkräften – auf der Suche nach der guten Deutschlehrkraft. In T. Brand, J. Kilian, A. Sosna, & T. Riecke-Baulecke (Eds.), *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten* (pp. 72–89). Klett | Kallmeyer.
- Wiprächtiger-Geppert, M., & Riegler, S. (2018). Empirische Befunde zum Professionswissen von Lehrpersonen im Bereich der Doppelkonsonantenschreibung. In S. Riegler & S. Weinhold (Eds.), *Rechtschreiben unterrichten: Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik* (pp. 29–50). Erich-Schmidt-Verlag.

05 Digitalität und KI in Theater und Performance als Transformationen des Sozialen. Deutschdidaktische Perspektiven

Sektionsleitung:

Gabriela Paule, Universität Bayreuth, gabriela.paule@uni-bayreuth.de

Tom Klimant, Hochschule Neubrandenburg, klimant@hs-nb.de

Beschreibung:

Theater und Performance sind künstlerische Ausdrucksformen, die seit jeher multimodal und multimedial kommunizieren: Verbalsprache, Körpersprache, Bildsprache und weitere theatrale und mediale Zeichensysteme wirken performativ im Ereignis einer Aufführung, im Wechselspiel mit dem anwesenden Publikum zusammen. In dieser medienspezifischen Ästhetik, die notwendig MEHR als SPRACHE ist, nehmen Theater und Performance kulturelle Praktiken auf, spiegeln diese, reflektieren sie kritisch und werden so zum Ort gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse. Aktuell zeigt sich dies daran, dass Theater- und Performancekunst transformative Dynamiken wie Digitalität und KI nicht nur integrieren, sondern ästhetisch bearbeiten und dadurch postdigitale Bedingungen gesellschaftlichen Zusammenlebens mitgestalten, zum Thema machen und zur Diskussion stellen (vgl. Köstler-Kilian 2025). Dies reicht weit hinein in soziale Gefüge und das demokratische Grundverständnis als Situierung gegenwärtiger Bildungsprozesse. Für die Deutschdidaktik, die sich solcher Dynamiken produktiv und kritisch annimmt (vgl. Krieger/Radvan 2022; Wampfler 2023), sind Theater/Performance im Hinblick auf die kulturelle Partizipation von Kindern und Jugendlichen Lerngegenstände am Puls der Zeit. Damit verbunden sind neue Herausforderungen, wenn im Theater Körperlichkeit auf der Bühne analog und digital verhandelt wird, wenn Games dramaturgisch und virtuell genutzt werden, wenn KI für das Verfassen von Theater texts oder den Entwurf von Bühnenbildern zum Einsatz kommt, wenn über Praktiken von Social Media digitale Möglichkeiten der Partizipation des Publikums etabliert werden oder das Theater ganz ins Internet verlegt wird (vgl. Paule 2025). Die skizzierten ästhetischen Transformationen erfordern ein neues Nachdenken sowohl über etablierte deutschdidaktische Gegenstände, wie z. B. Text und Autor:innenschaft, als auch über die Positionierung des Fachs zu den Lerngegenständen Theater und Performance. Ziel der Sektionsarbeit ist es daher, das Potenzial von Theater und Performance unter den Bedingungen der Postdigitalität für Deutschdidaktik und Deutschunterricht auszuloten und damit eine signifikante Forschungslücke zu bearbeiten. Leitfragen können sein:

- Wie verändern Digitalität und KI als Aspekte theatraler Ästhetik die Kommunikationsstrukturen kultureller Praktiken, etwa im Hinblick auf Leiblichkeit und Subjektverständnis, auf Identität und Diversität, und welche Konsequenzen hat das für den Deutschunterricht?
- Wie eröffnen Aufführungen kritische Perspektiven auf KI und Digitalität sowie auf weitere gesellschaftlich virulente Themenfelder wie BNE oder politische Bildung (etwa durch VR-generierte Szenarien)?
- Inwiefern bietet digitales Theater die Chance, Schülerinnen und Schülern lebensweltnahe Zugänge zur ästhetischen Bildung zu eröffnen?

- Welche Chancen und welche Herausforderungen birgt die Verwendung von Digitalität/KI in Theateraufführungen (auch des Kinder- und Jugend- sowie des Schultheaters) für das literarische Lernen?
- Vor welchen Anforderungen stehen Lehrkräfte, die digitales Theater zum Lerngegenstand des Deutschunterrichts machen?

Literatur:

Köstler-Kilian, Sabine (2025): Schultheater in der postdigitalen Gegenwart. Eine Rekonstruktion ästhetischer Praxis in hybriden Lebenswelten. Münster, New York: Waxmann.

Krieger, Kristina / Radvan, Florian (Hrsg.) (2022): Theater und Digitalität. Der Deutschunterricht, Heft 3.

Wampfler, Philippe (2023): Medienbildung in den Mittelpunkt stellen – Deutschdidaktik und die Herausforderung der Digitalität. In: Didaktik Deutsch, 28. Jahrgang, Heft 54. S. 55–62.

Paule, Gabriela (2025): Mediale Praktiken im postdigitalen Schultheater. Potenziale für das junge Publikum. (erscheint demnächst in: Kammerer, Ingo / Emmersberger, Stefan (Hrsg.): Mediale Praktiken in einer Kultur der Digitalität)

Weiterführende Literatur:

Boles, Simone / Sting, Wolfgang (Hrsg.) (2021): Theater und Digitalität. Zeitschrift für Theaterpädagogik, Heft 78.

Kelle, Vera Anna (2022): T YA goes digital? Digitale Transformationen im Theater für junges Publikum. In: Josting, Petra (Hrsg.): Spielweisen für junges Publikum. Einblicke in das Kinder- und Jugendtheater. kjl6m 22.2, 74. Jahrgang, Heft 2, S. 59–62.

Klepacki, Leopold / Studt, André / Weig, Maximilian (Hrsg.) (2020): theater:digital. Zeitschrift Schultheater, Heft 41.

Knopf, Julia / Mergen, Torsten / Müller, Ann-Kristin (Hrsg.) (2022): Digitalität und Deutschunterricht. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. 69. Jahrgang, Heft 4.

Kolesch, Doris / Lazardzig, Jan / Schrödl, Jenny / Seidler, Lisa-Frederike / Walch, Thore / Warstat, Matthias (Hrsg.) (2025): Matters of Urgency – Herausforderungen der Gegenwart in Theater und Wissenschaft. Berlin: Universities Publishing; insbes. Kapitel „Virtualität und Digitalität“.

Krammer, Stefan / Leichtfried, Matthias (Hrsg.) (2024): Künstliche Intelligenz. Informationen zur Deutschdidaktik (ide), 48. Jahrgang, Heft 2.

06 «MEHRalsSPRACHE» und die Frage nach einem «Denkrahmen» für die Deutschdidaktik

Sektionsleitung:

Christoph Bräuer, Universität Göttingen, christoph.braeuer@phil.uni-goettingen.de

Marcus Steinbrenner, Pädagogische Hochschule Luzern, marcus.steinbrenner@phlu.ch

Beschreibung:

Deutschdidaktik beschäftigt sich mit mehr als Sprache und auch mit mehr als einer Sprache. Somit differenzieren sich das Gegenstandsfeld, die Forschungsfragen und -methoden und die Bezugswissenschaften weiter aus. Was macht das mit dem Fach bzw. der Fachlichkeit respektive den Forschenden: Verbindet sie noch ein «Kern», ein «Zentrum», eine «gemeinsame Basis»? Stehen das Lernen und der Erwerb von Sprache bzw. der Muttersprache oder der Landessprache im Zentrum? Und wenn ja: Wie wird Sprache gedacht, welche Auffassung(en) von Sprache sind leitend?

Deutschdidaktik ist eine zwischenzeitlich gereifte, in den vergangenen Jahren stark gewachsene und sich ausdifferenzierende Disziplin. Dies wirft immer wieder die Frage nach einer Orientierung gebenden Grundlage, einem «Denkstil» oder auch «Denkrahmen» auf (Bräuer 2016), um sich im Kollektiv der Deutschdidaktiker*innen verständigen und sich in Relation zu anderen Fachdidaktiken wie Fachwissenschaften setzen zu können. Diese Frage ist umso wichtiger, wenn Deutschdidaktik sich als normative praktische, eingreifende Wissenschaft versteht, die selbst als Professionswissenschaft Orientierung geben will und in Forschung, Lehre und Transfer auch geben muss – doch schon diese Beschreibungsversuche sind nicht unumstritten.

Dieser Diskurs zeichnet sich durch Kontinuität und Aktualität aus: Von Hubert Ivos «Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit» (1999) über die «Tumulte» einer Verortung der Deutschdidaktik (Rosebrock/Fix 2001), Ossners Entwurf eines kompetenzorientierten Denk- und Orientierungsrahmens (2006) und die Diskussion über die Identität der Disziplin (Bräuer 2016) bis zu den

Debattenbeiträgen um die Konsequenzen aus der fortschreitenden Ausdifferenzierung der Deutschdidaktik in Didaktik Deutsch 57/2024 und 58/2025.

Wir wollen diesen Diskurs im Rahmen der Sektion aufgreifen, vertiefen und weiterführen, vor dem Hintergrund äußerer (u.a. Diversität, Migration, Digitalität, LLM&KI) sowie innerer Herausforderungen (u.a. Ausdifferenzierung). Erwünscht sind theoretisch, historisch und empirisch ausgerichtete Beiträge, die die Situation der Disziplin und ihre Entwicklung reflektieren. Eingeladen sind dazu auch Vertreter*innen der germanistischen Fachwissenschaften, anderer Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaften. Mögliche Fragestellungen sind dabei:

- MEHRalsSPRACHE – gibt es eine Grenze / Grenzen für dieses «Mehr», wo verlaufen diese Grenzen?
- MEHRalsSPRACHE – von welcher Sprache ist hier die Rede? Welche Auffassungen von Sprache prägen den deutschdidaktischen Diskurs implizit und explizit?

- Wie lässt sich (noch) ein «Kern», ein «Zentrum», eine «gemeinsame Basis» der Deutschdidaktik als Wissenschaft (und ggf. auch «Wegränder» und ein «Außerhalb») bestimmen und wie hängen Sprachlichkeit und Fachlichkeit zusammen?
- Braucht insbesondere empirische Forschung eine gemeinsame theoretische Grundlage, einen gemeinsamen Referenzrahmen?
- Welche auch ethische Relevanz hat die Frage nach einem «Denkrahmen» für die Unterrichtspraxis und die Ausbildung von Lehrpersonen? Gibt es hier Zusammenhänge zu den Einstellungen, Haltungen und Deutungsmustern von Lehrpersonen?
- Wie stellen sich diese Fragen für die Sprach- und Literaturdidaktik?
- Wie gehen die germanistische Fachwissenschaft und andere Philologien damit um?
- Wie werden diese Herausforderungen in anderen Fachdidaktiken und den Erziehungswissenschaften diskutiert?
- Welche Aktualität und Relevanz haben bisherige / historische Entwürfe und Positionen?
- Gibt es implizite normative Grundlagen, die stärker expliziert und in einen Diskurs gebracht werden müssten?
- Was bedeutet die Frage nach den normativen Grundlagen im Kontext der aktuellen politischen Weltlage?

Literatur:

- Bräuer, C. (Hrsg.). (2016). *Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (Band 1 der Reihe Positionen der Deutschdidaktik). Peter Lang.
- Didaktik Deutsch (2024). Welche Konsequenzen ergeben sich aus der fortschreitenden Ausdifferenzierung der Deutschdidaktik? *Didaktik Deutsch* 30(57), 3–5 [und die daran anschliessenden Debattenbeiträge im selben und im folgenden Heft].
- Ivo, H. (1999). *Deutschdidaktik: Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Ossner, J. (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch*, 11(21), 5–19.
- Rosebrock, C., Fix, M. (Hrsg.) (2001). *Tumulte: Deutschdidaktik zwischen den Stühlen*. Schneider Verlag Hohengehren.

07 Lesedidaktik und Leseforschung in der digitalen Gesellschaft: Fortschritt und Friktionen

Sektionsleitung:

Fabiana Karstens, Universität zu Köln, fabiana.karstens@uni-koeln.de

Markus Linnemann, Universität Koblenz, mlinnemann@uni-koblenz.de

Beschreibung:

Digitale Bildung wird zunehmend als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe verstanden. Zugleich wird Bildung selbst grundlegend durch digitale Entwicklungen geprägt, was zur notwendigen Veränderung von Zielen, Inhalten und Kompetenzen des Deutschunterrichts führt (Krammer et al., 2021). In diesem Kontext ist und bleibt das Lesen eine zentrale Schlüsselkompetenz. In der heutigen mediatisierten Lebenswelt verschmelzen nicht nur analoge und digitale Textsorten, Formate und Kommunikationssituationen, sondern es verändern sich auch die Praktiken des Lesens: Vom linearen Textverständnis zum multimodalen und funktional fragmentierten Lesen. Dies erfordert, das Lesen als kognitiv-kulturelles Werkzeug unter den Bedingungen der Digitalität neu zu konzeptualisieren, theoretische aufzuarbeiten (Philipp, 2025) und didaktisch zu verorten. Dabei sind Aspekte des Lesemediums, der Leseverstehensprozesse sowie der Lesesituation gleichermaßen zu berücksichtigen (Lenhard & Richter, 2024). Digitale Medien sollten dabei als integraler Bestandteil sprachlicher Bildungsprozesse verstanden werden – in technischer, epistemischer und bildungspolitischer Hinsicht. Dies bedeutet, sie als Werkzeug zur Gestaltung von Leseprozessen sowie als unterrichtlichen Gegenstand zu begreifen und dabei zugleich gesellschaftlich-kulturelle Gegebenheiten und didaktische Entscheidungen im Blick zu behalten (Knopp et al., 2022).

Die Sektion geht der Frage nach, *welche Potenziale und Friktionen sich durch die Digitalisierung für die Lesedidaktik und -forschung ergeben*. Gewünscht sind Beiträge im Spannungsfeld zwischen konzeptueller Auseinandersetzung, technischer Entwicklung, didaktischer Praxis und bildungspolitischer Strategie, die u.a. folgende Fragen aufgreifen:

- Wie wirkt sich die Digitalisierung auf etablierte theoretische Konstrukte/Modelle des Leseverstehens aus?
- Wie verändern sich kognitive und metakognitive Leseverstehensprozesse? Welche Teilkompetenzen (z. B. kritisches Denken, Bewertung von Quellen, Umgang mit Multimodalität) sind dabei relevant?
- Inwieweit haben sich Lesemedien durch die Digitalisierung verändert (z.B. Umgang mit Multimodalität und KI)? Welche Einflüsse haben diese Veränderungen auf Leseerfahrungen, Lesepraktiken und das Leseverstehen?
- Wie verändert die Digitalisierung den Blick auf die Lesenden als Akteur*innen?
- Wie gestaltet sich der Einfluss motivationaler Faktoren beim digitalen Lesen?
- Wie verändert die Digitalisierung den Leseerwerbsprozess sowie das Lesen als kulturelle Praxis?

- Welche neuen Anforderungen entstehen durch die Digitalisierung an die Vermittlung von Lesekompetenz (z.B. Anpassung von Lesestrategien)?
- Wie können digitale und/oder KI-basierte Tools gezielt zur Leseförderung eingesetzt werden? Was sind Kriterien (z.B. Adaptivität, Individualisierung) eines gelungenen didaktischen Einsatzes?
- Wie verändert die Digitalisierung die Erhebung/Auswertung lesebezogener Kompetenzen im Unterricht sowie im Large Scale-Kontext?
- Welche Forschungsdesigns und -methoden braucht eine ‚digitale‘ Leseforschung?
- Welche Konsequenzen ergeben sich für die Lehrkräfteprofessionalisierung?
- Welche Auswirkungen haben bildungspolitische Strategien (z.B. Digitalpakt, länderspezifische Vorgaben) auf die Praxis des Leseunterrichts im digitalen Wandel?

Literatur:

- Knopp, M., Bulut, N., Jambor-Fahren, S., Hippmann, K., Linnemann, M. & Stephany, S. (2022). Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft. Einführung in den Band. In M. Knopp, N. Bulut, S. Jambor-Fahren, K. Hippmann, M. Linnemann & S. Stephany (Hrsg.), *Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft. Was wir in Zukunft wissen und können müssen* (S. 11–22). Waxmann.
- Krammer, S., Leichtfried, M. & Pissarek, M. (2021). Digitalisierung im Deutschunterricht. Dimensionen – Diskurse – Handlungsfelder. In S. Krammer, M. Leichtfried & M. Pissarek (Hrsg.), *Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung* (S. 7–15). StudienVerlag.
- Lenhard, W. & Richter, T. (2024). Leseverständnis: Kognitive Komponenten und Prozesse. In T. Richter & W. Lenhard (Hrsg.), *Diagnose und Förderung des Lesens im digitalen Kontext* (S. 1–18). Hogrefe.
- Philipp, M. (2025). *Lesen digital. Komponenten und Prozesse einer sich wandelnden Kompetenz*. Beltz.

08 Fachlichkeit und Wissen in Zeiten gesellschaftlicher Transformation. Reflexion der Situiertheit deutschdidaktischen Handelns

Sektionsleitung:

Nazli Hodaie, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd, nazli.hodaie@ph-gmuend.de

Magdalena Kißling, Universität Paderborn, magdalena.kissling@uni-paderborn.de

Beschreibung:

Bei den Gegenständen des Deutschunterrichts geht es um MEHR als nur – scheinbar objektive – fachspezifische Vermittlungswege von Sprache(n), Literatur und Medien. Vielmehr gilt es, das ihnen zugrunde liegende und von ihnen (re-)produzierte Wissen in seinen spezifischen sozialen und historischen Verortungen in (dominanten) gesellschaftlichen Wissensbeständen zu begreifen und in seiner Verwobenheit mit historischen und aktuellen Wissen-Macht-Strukturen zu lesen.

Voraussetzung dafür ist ein Bewusstsein über die Situiertheit (Haraway, 1988) des eigenen –handlungsleitenden – Wissens und die damit einhergehenden Selbst- und Fremd-Positionierungen auf verschiedenen Ebenen des Deutschunterrichts: Auswahl und Analyse der Bildungsgegenstände, deutschdidaktische Theorien und Konzepte, lehr- und lernseitige Aneignungswege, Vermittlungsprozesse (u.a. Kanning & Kruse, 2023) und deren Beforschung.

Gerade in Zeiten gesellschaftlicher Transformation, in denen global geradezu dichotom-hierarchischen Positionierungen Vorschub geleistet wird, ist es bedeutsam, den Blick auf symbolische und konstruierte Grenzen der (Nicht-)Zugehörigkeit (Mecheril, 2010) zu lenken, die sich unmittelbar auf fachdidaktische Lehr- und Forschungspraktiken auswirken. Dies gilt für Prozesse der VerÄnderung sowie für institutionell hervorgebrachte Lernhürden im Kontext des Deutschunterrichts.

Vor diesem Hintergrund möchte die Sektion den Blick auf die Situiertheit des deutschdidaktischen Handelns lenken. Mit Blick auf das übergeordnete Tagungsthema befasst sie sich mit Fragen schulischer Sozialisation in der Migrationsgesellschaft und dem Beitrag deutschdidaktischen Handelns zur Stärkung einer pluralistischen Gesellschaftsordnung.

Damit ist zugleich das vor kurzem erneut diskutierte „Selbstverständnis der Deutschdidaktik“ (Bräuer, 2016, S. 12) adressiert, das sich wiederkehrend im Spannungsverhältnis zwischen kulturwissenschaftlicher Theoriebildung und empirischer Bildungsforschung bewegt und dabei um das genuin Fachliche ringt (siehe Debatte in DiDeu, H. 57/58).

Erwünscht sind (selbst)kritische Reflexionen über fachspezifische Gegenstands-, Konzept- und Methodenfragen, die in allen Lernbereichen aufzuspüren sind. Dies sollte am Beispiel ausgewählter Gegenstände, Forschungsprojekte oder Lehransätze und -projekte ausgeführt und konkretisiert werden:

- Von welchen Theorien und Denkschulen sind wir – i.e. Deutschdidaktiker:innen in Praxis, Hochschullehre und Forschung geprägt? Welches Norm- und Normalitätsverständnis liegt unserer Unterrichtspraxis sowie unseren Lehr- und Forschungsansätzen zugrunde? Welches Selbstverständnis der Deutschdidaktik wird damit geprägt?

- Wie gehen wir im Lehr- und Forschungsprozess mit Markierungen fachreflexiv um („doing difference“), nicht zuletzt unter Berücksichtigung des KI-Bias?
- Welche Konsequenzen hat die Berücksichtigung der Situiertheit für die deutschdidaktische (Hochschul-)Lehre sowie für die Wahl (und Deutung) der Gegenstände des Deutschunterrichts oder mit Blick auf unsere Methoden und Aufgaben?
- Welche Rolle spielen Fallvignetten und biografische Zugänge als Forschungs- und/oder (hochschulische) Lehrmethode im Kontext gesellschaftlicher Transformationsprozesse, um stereotypisierende Praktiken in deutschdidaktischen Lehr-Lernprozessen sicht- und (be-)sprechbar zu machen?

Literatur:

- Bräuer, Ch. (2016). Einleitung – (k)ein Denkraum für die Deutschdidaktik? In Ders. (Hrsg.), *Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 9–17). Peter Lang.
- Didaktik Deutsch (2024). 29(57). DOI: 10.21248/dideu.733
- Didaktik Deutsch (2025). 30(58). DOI: 10.21248/dideu.767
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledge. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies* 14(3), 575–599.
- Kruse, I., Kanning, J. (2023). Nie wieder! Plädoyer für eine ‚Fragen-generierende-Didaktik-des-staunenden-Erschreckens‘ mit Kinderliteratur zum Holocaust. In Dies. (Hrsg.), *„So viel Größenwahn muss sein!“ Kinderliteratur – Schule – Gesellschaft* (S. 103–129). Kopaed.
- Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In Ders. et al. (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 7–22). Beltz.

09 Grammatikunterricht 4.0 – Grammatikunterricht in und für eine sich transformierende Gesellschaft

Sektionsleitung:

Anne Berkemeier, Universität Münster, anne.berkemeier@uni-muenster.de
 Anna-Maria Jünger, Universität Heidelberg, juenger@idf.uni-heidelberg.de

Beschreibung:

Grammatikunterricht steht nach wie vor unter Legitimationsdruck: Auch angesichts technischer und gesellschaftlicher Transformationsprozesse – insbesondere durch Digitalität, Multimodalität und sprachlich-kulturelle Diversität – verschärfen sich die Rahmenbedingungen schulischer Bildung und machen eine Neuausrichtung notwendig. Zu den Anforderungen und Aufgabenfeldern zählen etwa bekannte Herausforderungen, wie zum Beispiel situationsadäquat zu kommunizieren, und neue wie der Umgang mit medialer sowie kommunikativ-ästhetischer Repräsentation von Sprache, veränderten Diskurs- und Wissenskulturen sowie mit sich wandelnden Bedingungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens.

Vor diesem Hintergrund gewinnt ein dienender, funktionaler, handlungsbezogener und an den Sprachfähigkeiten der Lernenden orientierter Zugang zunehmend an Bedeutung (Berkemeier & Selmani, 2024; Langlotz & Janzon, 2024; Myhill et al., 2020). Im „Grammatikunterricht 4.0“ wird deswegen Sprache als Werkzeug fokussiert – denkbar wäre die Reflexion und Gestaltung von Prompts oder die kritische Auseinandersetzung mit sprachlicher Exklusion zum Beispiel in politischen Debatten.

Die Sektion möchte diesen Spannungsraum produktiv machen, indem sie innovative Perspektiven auf Grammatikunterricht zusammenführt und diskutiert, wie ein zeitgemäßer Grammatikunterricht gestaltet werden kann und wo seine Grenzen liegen (könnten). Eingeladen sind sowohl empirisch fundierte als auch theoretisch-konzeptionelle Beiträge. Im Zentrum der Sektion stehen drei wesentliche Fragenkomplexe, welche die Diskussion bewusst interdisziplinär anlegen und Perspektiven aus (Zweit-)Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik integrieren:

1. *Potenziale und Grenzen des Grammatikunterrichts im Hinblick auf bekannte und neue Anforderungen:* Welche Beiträge kann Grammatikunterricht zur Bearbeitung bekannter und neuer Anforderungen leisten? Darunter fallen unter anderem sein Nutzen für (zweit-)sprachliche Bildung, die adaptive Bewältigung kommunikativer, auch multimodaler Herausforderungen, die sprachliche Be- und Verarbeitung komplexer Themen wie nachhaltige Entwicklung, soziale
2. *Gerechtigkeit und Demokratiebildung:* Wo stößt er an seine Grenzen – etwa im Anspruch auf umfassende Sprachbildung, durch Transferhürden in die Schulpraxis oder durch curriculare Restriktionen?
3. *Potenziale und Grenzen bekannter und neuer Anforderungen im Hinblick auf den Grammatikunterricht:* Welche Potenziale und Schranken ergeben sich durch Digitalität oder künstliche Intelligenz, Mehrsprachigkeit oder sozial-diversifizierte Lebenswelten für den Grammatikunterricht?
4. *Professionalisierung und Kompetenzziele:* Welche Anforderungen ergeben sich aus den technischen und gesellschaftlichen Transformationen für Lehrpersonen und Lernende? Dabei geht es

gleichermaßen um die professionellen Kompetenzen von Lehrenden (z. B. Baumert & Kunter, 2011) wie um die (Weiter-)Entwicklung grammatischer Lernziele auf Seiten der Lernenden.

Literatur:

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.

Berkemeier, A. & Selmani, L. (2024). *Handlungsbezogene Grammatikdidaktik*. Erich Schmidt. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-23909-2>

Langlotz, M. & Janzon, L. (2024). Sprache und Sprachgebrauch untersuchen = Grammatikunterricht? *Der Deutschunterricht*, (4), 48–56.

Myhill, D., Watson, A. & Newman, R. (2020). Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. In: *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 13 (2), 1–19.

10 Multimodalität in Texten und Medien für Kinder und Jugendliche

Sektionsleitung:

Anna-Lena Demi, FU Berlin, anna-lena.demi@fu-berlin.de

Dieter Wrobel, Universität Würzburg, dieter.wrobel@uni-wuerzburg.de

Beschreibung:

Transformationen hin zu einer multimodal geprägten Medienkultur verändern Medialität und Materialität von KJLM gleichermaßen wie ihre Rezeptions- und Produktionsbedingungen (Staiger 2025). Multimodale KJLM bringt eine Vielfalt von Narrationen und Zeichensystemen hervor, in denen sich Schrift, Bild und Ton miteinander verbinden. Bilderbücher, Graphic Novels, serielle Erzählformate, digitale und kollaborative Formen (Fanfiction oder Games) u.a.m. stellen komplexe semiotische und intertextuelle Anforderungen an Rezipierende (Abraham 2015) und eröffnen produktive Formen der Teilhabe und des Zugangs zu Literatur.

Das hat didaktische Konsequenzen: Denn es gerät nicht nur Sprache in Bewegung, vielmehr artikulieren sich veränderte Diskurs- und Wissenskulturen, die bspw. gattungsspezifische Grenzziehungen infrage stellen. Zudem erweitert sich der Literacy-Begriff um die Kenntnis und das Verstehen der von kulturellen Symbolen und Werkzeugen vermittelten Bedeutungen (Wood 2017). Vor allem in digitalen Erzählpraktiken bilden sich neue Textsorten heraus, die sich durch Vermischtheit, Vernetztheit, Zersplitterung, Nichtabgeschlossenheit, Rezeptionsoffenheit, Autor:innenvielfalt und Abwandlung auszeichnen (Fix 2016) und die zugleich anschlussfähig sind an tradierte Themen, Stoffe und Motive.

Die Rezeption multimodaler Erzählformen als Teil der Erzählkultur (Anders 2023) schlägt sich auch in Erzählaktivitäten von Kindern und Jugendlichen nieder, die selbst multimodal erzählen, Bild und Sprache verbinden und akustische Elemente einbeziehen (Demi 2025). Die Zieldimension einer multimodalen Kompetenz (Staiger 2020) geht darüber hinaus und vernetzt sprachliches, literarisches und mediales Lernen. Dies umfasst auch, unterschiedliche Zeichensysteme im Sinne des Erwerbs multiliteraler Diskurskompetenz (Hallet 2012) zu erschließen, verschiedene Zeichenressourcen zu einem syntaktischen, semantischen und funktionalen Ganzen (Stöckl 2010) zusammenzufügen sowie Bezüge zwischen Modalitäten herzustellen und diese für Textverständnis und Deutung zu nutzen.

Die Zielperspektiven der Sektion richten sich auf didaktisch relevante Facetten multimodaler KJLM. Ausgehend von einem weiten Textbegriff (Maiwald 2005) und einem anzupassenden Lesekonzept (Wildfeuer 2025) sind diese Akzente möglich: Adaptionen, Medienverbünde (Standke 2020), transmediale (Pietschmann/Völkel 2020) und serielle Formate (Brendel-Kepser/Kretzschmar 2021) sowie ihre Erzähl- und Darstellungsmodi, die das transformative Potenzial multimodaler KJLM konturieren.

Folgende Schwerpunktsetzungen sind denkbar:

- *Wie lassen sich multimodale Kinder- und Jugendliteraturmedien aus theoretischer, empirischer, gegenstandsbezogener oder inklusiv-didaktischer Perspektive erschließen?*
- *Welche grundsätzlichen Möglichkeiten eröffnet multimodale KJLM für fachliche Lehr- und Lernprozesse von der Primarstufe bis zur Oberstufe?*

- Wie lassen sich historische, mediale oder literarische Lernprozesse durch die Bezugnahme auf multimodale KJLM akzentuieren?

Literatur:

- Anders, P. (2023). Multimodales Erzählen. *Praxis Deutsch*, 301, 4–11.
- Abraham, U. (2015). Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: *Leseräume*, 2, 1–15.
- Bateman, J. (2008). *Multimodality and Genre. A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents*. Palgrave Macmillan.
- Brendel-Kepser, I., & Kretzschmar, A. (2021). *Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Schneider.
- Demi, A.-L. (2025). *Inklusiver und symmedialer Literaturunterricht in der Grundschule*. Metzler.
- Fix, U. (2014). Aktuelle Tendenzen des Textsortenwandels – Thesenpapier. In St. Hauser, U. Kleinberger & K.S. Roth (Hrsg.), *Musterwandel – Sortenwandel. Aktuelle Tendenzen der diachronen Text(sorten)linguistik* (15–48). Lang.
- Hallet, W. (2012). Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 46 (117), 2–8.
- Maiwald, K. (2005). *Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote*. kopaed.
- Maiwald, K. (Hrsg.). (2019). *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik*. Schneider.
- Kepser, M. (2020). Sounds in Silence. Tonalität in Comics und Graphic Novels. Systematische Grundlegung, Multimodalität und Überlegungen für den Deutschunterricht. *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 2, 1–28.
- Pietschmann, D., & Völkel, S. (2020). Transmediales Erzählen. In T. Kurwinkel & P. Schmerheim (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur* (95–104). Metzler.
- Renner, K., von Hoff, D. & Krings, M. (Hrsg.). (2013). *Medien. Erzählen. Gesellschaft. Transmediales Erzählen im Zeitalter der Medienkonvergenz*. de Gruyter.
- Schmitz, U. (2016). Multimodale Texttypologie. In N.-M. Klug & H. Stöckl (Hrsg.), *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext* (327–347). de Gruyter.
- Staiger, M. (2020). Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. *Der Deutschunterricht*, 5, 65–74.
- Staiger, M. (2025). Schrift-Bild-Lesen. Ausgangspunkte, Theorien und Modelle. In: M. Staiger (Hrsg.): *Schrift / Bild – Lesen. Abhandlungen zur Medien- und Kulturwissenschaft* (3–25). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-69717-7_1
- Standke, J. (2020). Multimodale Literatur: Medienverbund, Erzählen und Lesen im digitalen Zeitalter. *Der Deutschunterricht*, 72(4), 38–48.
- Staubach, K. (Hrsg.). (2021). *Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht*. Schneider.
- Stöckl, H. (2010). Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In H. Diekmannshenke, M. Klemm & H. Stöckl (Hrsg.), *Bildlinguistik* (43–70). Schmidt.
- Wiesner, E. (2016). Multimodales Handeln im Unterricht. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/564/2016_1_Wiesner.pdf.
- Wiesner, E. (2017). Bedeutungen (ko-)konstruieren – Multimodalität als Ressource schulischen Sprachenlernens. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/594/2017_1_Wiesner.pdf.
- Wildfeuer, J., Bateman, J. & Hiippala, T. (2020): *Multimodalität. Grundlagen, Forschungen und Analyse. Eine problemorientierte Einführung*. de Gruyter.
- Wildfeuer, J. (2025). Multimodale Texte lesen. Theoretische und methodische Bausteine aus der Multimodalitätsforschung. In M. Staiger (Hrsg.): *Schrift / Bild – Lesen. Abhandlungen zur Medien- und Kulturwissenschaft* (27–46). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-69717-7_2.

- Wood, C. (2017). Early literacy practice – more than just knowing how to read and write. In N. Kucirkova, C. Schnee, V. Grøver & C. McBride (Hrsg.), *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education* (55–65). Routledge.
- Wrobel, D. (2015). Graphic Novels. *Praxis Deutsch*, 252, 4–14.
- Wrobel, D. (2024). Geschichte in Wort und Bild erzählen. Graphic Novel als Medium der Erinnerungskultur. In S. Feuchert, T. Mergen & C. Plien (Hrsg.), *Der Deutschunterricht als Gedächtnisagentur. Didaktische Annäherungen an eine spezifische schulische Erinnerungskultur*. (247–266) Metropol.

11 Sprachnormen reflektieren – Konzepte sprachlicher Korrektheit im Spiegel gesellschaftlicher Transformationsprozesse

Sektionsleitung:

Laura Guse, Goethe-Universität Frankfurt, Lguse@em.uni-frankfurt.de

Iryna Zachow, Universität Hildesheim, iryna.zachow@uni-hildesheim.de

Beschreibung:

Welche Vorstellungen von Korrektheit sind im Deutschunterricht handlungsleitend für Lehrende und Lernende? Angesichts einer sich ausdifferenzierenden Gesellschaft, deren sprachliche Handlungsmuster von enormen Transformationsprozessen betroffen sind, bleibt das eine hochrelevante Frage für den DU. So sind beispielsweise sprachliche Standards durch unterschiedliche Medien im beschleunigten Wandel und durch KI-gestützte Schreibwerkzeuge verschiebt sich die Bedeutung von Ausdrucks- und orthographischer Kompetenz.

Für die Deutschdidaktik ergeben sich große Herausforderungen angesichts des dynamischen Gegenstands Sprache. In diesem Zusammenhang geraten tradierte Vorstellungen von Korrektheit unter Druck – insbesondere dort, wo sie auf ein statisches, normorientiertes Sprachmodell rekurrieren (vgl. Feilke, 2012; Bredel & Feilke, 2021). Studien zeigen bereits seit den 1980er Jahren, dass Korrekturpraktiken uneinheitlich ausfallen und von erheblicher Unsicherheit auf Seiten der Lehrkräfte geprägt sind (vgl. Ramge, 1980; Häfele & Zillig, 2008; Hennig, 2012). Diese Unsicherheiten dürften eher zu- als abgenommen haben. Ein neuralgischer Punkt liegt möglicherweise in der mangelnden Differenzierung zwischen statuierten Normen – etwa in der Orthographie – und nicht-statuierten, kontextabhängiger sprachlicher Angemessenheit: Statt kontextsensibler Urteile greift eine dichotome Bewertungspraxis von Sprachgebrauch als „richtig“ oder „falsch“ – auch dort, wo kreative Ausdrucksformen im Vordergrund stehen sollten (vgl. Kruse et al., 2014; Guse, 2025). Hier besteht Bedarf, die im Gegenstand und Praxisfeld angelegten Spannungsverhältnisse systematisch zu erheben sowie zu reflektieren.

Die Sektion verfolgt das Ziel, den DU als Aushandlungsort sich wandelnder sprachlicher Normen vor dem Hintergrund transformativer Prozesse zu diskutieren. Dabei können unterschiedliche Gegenstandsbereiche – etwa Rechtschreibung, Grammatik, Stilistik oder Textsortenwissen – eingebracht werden, die empirisch oder theoretisch-konzeptionell bearbeitet werden können.

- Wie lassen sich statuierte und nicht-statuierte sprachliche Normen auch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Teilhabe differenzieren (vgl. Davies & Langer, 2014; Kilian, 2021)?
- Welche fachlichen und institutionellen Faktoren beeinflussen die Beurteilung sprachlicher Leistungen im Spannungsfeld von Korrektheit und Angemessenheit (vgl. Vanselow et al., 2022)?
- Wie kann der DU als Aushandlungsraum sprachlicher Normen beschrieben werden, der zwischen normativer Orientierung, individueller Förderung und didaktischer Handlungspraxis oszilliert (vgl. Jost & Böttcher, 2012)?

- Wie werden sprachliche Normen im DU (re)produziert?
- Wie lassen sich Bewertungspraktiken von Lehrkräften im Umgang mit sprachlicher Korrektheit untersuchen und theoretisch einordnen (vgl. Zachow, 2025)?

Literatur:

- Bredel, U., & Feilke, H. (2021). Die Lage der deutschen Sprache in den Schulen. In Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung & Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.), *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden. Dritter Bericht zur Lage der deutschen Sprache* (S. 11–33). Erich Schmidt.
- Davies, W. V., & Langer, N. (2014). Die Sprachnormfrage im Deutschunterricht: Das Dilemma der Lehrenden. In A. Plewnia & A. Witt (Hrsg.), *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation* (S. 299–322). De Gruyter.
- Feilke, H. (2012). Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In S. Günthner, W. Imo, D. Meer & J. Schneider (Hrsg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* (S. 149–176). De Gruyter.
- Guse, L. (2025, 2. April). *Cool word – but can you use a different one here? Linguistic creativity in school correction practices* [Vortrag]. Department of Germanic Studies, College of Liberal Arts, University of Texas at Austin.
- Häfele, D., & Zillig, W. (2008). Aufsatzkorrektur-Analyse: Ein Modell und eine erste empirische Untersuchung. *Sprache und Literatur*, (02), 56–74.
- Hennig, M. (2012). Was ist ein Grammatikfehler? In S. Günthner, W. Imo, D. Meer & J. Schneider (Hrsg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit: Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm* (S. 125–151). De Gruyter.
- Jost, J., & Böttcher, I. (2012). Leistungen messen, bewerten und beurteilen. In M. Becker-Mrotzek & I. Böttcher (Hrsg.), *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen* (S. 113–144). Cornelsen.
- Kilian, J. (2021). Didaktische Sprachkritik im Spannungsfeld zwischen Norm und Variation. Zur Markierung grammatischer Fehler in der Praxis der Bewertung von Schülerinnen- und Schülertexten im Deutschunterricht. In Toke Hoffmeister/Markus Hundt/Saskia Naths (Hg.): *Laien, Wissen, Sprache. Theoretische, methodische und domänenspezifische Perspektiven* (S. 491–516). De Gruyter.
- Kruse, N., Ehlich, K., Maubach, B., & Reichardt, A. (2014). *Unkonventionalität in Lernertexten: Zur Funktion von Divergenz und Mehrdeutigkeit beim Textschreiben*. Erich Schmidt.
- Ramge, H. (1980). Korrekturhandlungen von Lehrern im Deutschunterricht. In H. Ramge (Hrsg.), *Studien zum sprachlichen Handeln im Unterricht* (S. 132–157). Schmitz.
- Vanselow, L., Kilian, J., Jansen, T., Strahl, F., & Möller, J. (2022). Gerecht? Zu streng? Zu mild? Das ASSET-G-Projekt zur Erforschung von Einflussfaktoren bei der Bewertung schriftlicher Leistungen im Deutschunterricht. *Der Deutschunterricht*, 2022(4), 89–95.
- Zachow, I. (2025). Korrekturen orthographischer Fehler in Schüler*innentexten – Zur Rekonstruktion der Fehlerkonzepte von Deutschlehrkräften. In I. Zachow, J. Heins, S. Böse, K. Hauenschild & U. Schütte (Hrsg.), *Konzepte der Professionalisierungsforschung im Dialog. Theoretische und empirische Perspektiven für die Lehrkräftebildung* (S. 107–120). Klinkhardt.

12 Deutschdidaktische Potenziale für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung

Sektionsleitung:

Felix Böhm, FU Berlin, felix.boehm@fu-berlin.de

Christian Hoiß, Universität zu Köln, christian.hoiss@uni-koeln.de

Elisabeth Hollerweger, Universität Bremen, hollerweger@uni-bremen.de

Beschreibung:

Phänomene globaler Dimension (Klimakrise, Verlust von Biodiversität, exzessiver Ressourcenverbrauch etc.) betreffen essenziell die kulturellen, sozialen und politischen Bereiche des Lebens. Vielfach wird daher die Querschnittsaufgabe „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ ins Feld geführt (u.a. KMK, 2016; Wanning, 2016), um transformative Prozesse anzustoßen. Diese Aufgabe fordert die Deutschdidaktik in besonderer Weise heraus, sind Vorstellungen von Zukunft doch entscheidend durch sprachliche, ästhetische, mediale Praktiken geprägt, die individuelle und kollektive Ideen, Werte, Haltungen, Hoffnungen und Ängste zum Ausdruck bringen (Böhm, 2023; Hollerweger, 2020). Zentral ist, dass Deutschdidaktik und -unterricht das eigene Potenzial im Rahmen der Querschnittsaufgabe BNE erkennen sowie die Herausforderung annehmen, aus sich heraus konzeptionell, forschungsgestützt und praxisbezogen einen Beitrag zur Lösung globaler Probleme zu leisten (Hoiß, 2019; Susteck, 2025; Wintersteiner, 2006). Dies gilt im Besonderen unter den Vorzeichen einer Kultur der Digitalität, die mit Blick auf BNE neue Potenziale und zugleich Zielkonflikte mit sich bringt (vgl. Hauck-Thum et al., 2023; Maurer & Schluchter, i.E.).

Nachdem 2024 erstmalig in einer Sektion des Symposion Deutschdidaktik Fragen von Deutschunterricht und BNE zusammengedacht worden sind, setzt diese Sektion die begonnene Arbeit fort. Dafür soll ein Diskursraum über das produktive Potenzial verbindender Perspektiven eröffnet werden:

- verbindende Perspektiven innerhalb der deutschdidaktischen Teildisziplinen, etwa in Hinblick auf die Vielfalt nachhaltigkeitsrelevanter Gegenstände (z.B. Medienverbünde, Social Media, Brettspiele) und Forschungsstile (theoretische, qualitative und quantitative empirische Forschung etc.)
- verbindende Perspektiven durch die Verschränkung literatur-, sprach- und/oder mediendidaktischer Forschung im Hinblick auf Gegenstände und Unterrichtsettings zur Förderung von Gestaltungskompetenz (Bormann/de Haan, 2008), etwa durch Diskurskompetenzförderung im Literaturunterricht oder durch Schreiben mit und zu ästhetischen Medien
- verbindende Perspektiven über die Grenzen der Disziplin hinaus, etwa in Hinblick auf eine durch international einflussreiche Theoretiker:innen (R. Braidotti, D. Haraway, B. Latour, T. Morton etc.) geprägte Theoriebildung oder auf fächerübergreifende Forschungsprojekte und Lehr-Lern-Arrangements. Hier könnten Schnittmengen von Fachwissenschaft und Fachdidaktik ebenso im Fokus stehen wie interdisziplinäre Projekte, die deutschdidaktische Ansätze erweitern (Didaktik der Biologie, der Sozialwissenschaften usw.). Dabei bliebe zu klären, welchen Beitrag die Deutschdidaktik zu interdisziplinären Projekten leisten kann und

inwiefern andere Disziplinen im Kontext von BNE dazu beitragen können, deutschdidaktische Ansätze zu verändern.

Literatur:

- Böhm, F. (2023). Über Klimawandel nachdenken – Über Klimawandel sprechen – Vom Klimawandel erzählen. Durch drei Perspektiven zu einem Deutschunterricht für nachhaltige Bildung. *leseforum.ch*, 02/2023, 1–18.
<https://doi.org/10.58098/lffl/2023/2/788>
- Bormann, I., & Haan, G. de (Hrsg.). (2008). *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Hauck-Thum, U., Heinz, J., & Hoiß, C. (Hrsg.). (2023). *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Themenheft 52 „Gerecht, digital, nachhaltig! Interdisziplinäre Perspektiven auf Lehr- und Lernprozesse in der digitalen Welt.“ <https://doi.org/10.21240/mpaed/52/2023.02.01.X>
- Hoiß, C. (2019). *Deutschunterricht im Anthropozän. Didaktische Konzepte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. LMU München, Elektronische Hochschulschriften.
- Hollerweger, E. (2020). Das Anthropozän erlesen. Literaturdidaktische Perspektiven auf Mensch-Umwelt-Erzählungen. In C. Sippl, M. Scheuch, & E. Rauscher (Hrsg.), *Das Anthropozän lernen und lehren. Theoretische Reflexionen und praktische Beispiele* (S. 455–466). StudienVerlag.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, & Engagement Global (Hrsg.). (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“* (2. akt. u. erw. Aufl.). Cornelsen.
- Maurer, B., & Schluchter, J.-R. (Hrsg.) (i.E.). *Handbuch Digitalität und Nachhaltigkeit in der Bildung*. Beltz Juventa.
- Susteck, S. (2025). *Der Deutschunterricht und die ökologische Krise*. Reclam.
- Wanning, B. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung und der zukünftige Deutschunterricht. In S. Anselm, & M. Janka (Hrsg.), *Vernetzung statt Praxischock. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven einer innovativen Lehrerbildung* (S. 113–124). Edition Ruprecht.
- Wintersteiner, W. (2006). *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Drava.

13 Multilinguale Ressourcen und Praktiken als Potenziale für gesellschaftliche Transformationsprozesse

Sektionsleitung:

Monika Angela Budde, Universität Vechta, monika-angela.budde@uni-vechta.de

Lena Bien-Miller, JLU Gießen, lena.bien-miller@germanistik.uni-giessen.de

Beschreibung:

Gesellschaftlicher Wandel innerhalb und außerhalb Europas beeinflusst Wahrnehmung und Anerkennung von mehrsprachigen Lebens- und Diskursräumen und öffnet den Blick für benötigte und vorhandene Ressourcen. Aufgabe der Deutschdidaktik ist es, Handlungsfelder zu modellieren, die dazu beitragen, dass junge Menschen sich aufgerufen und vorbereitet fühlen, unter den Bedingungen des multimodalen und multilingualen Zusammenlebens Gesellschaftsprozesse verantwortungsvoll zu gestalten.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik fordert seit Jahrzehnten eine konsequente Einbindung aller Ressourcen, die durch mehrsprachige Handlungssituationen entstehen (Europarat 2001). Ihr liegen Konzepte verschiedener Disziplinen zugrunde: Language Awareness (Hawkins 1985; Andrews 2007), Sprachbewusstheit (Bien-Miller, Wildemann 2023, Budde, Martinez 2023, Budde 2025); Tertiärsprachendidaktik (Hufeisen, Neuner 2005), Interkomprehension (Meißner 2020), Translanguaging (Budde 2019; Duarte 2022), koordinierter Deutsch- und Herkunftssprachenunterricht (Roll et al. 2020), Didaktik der Sprachenvielfalt (Oomen-Welke 2017), CLIL (Hemmi, Banegas 2022). Eine systematische Einbindung dieser Ansätze im Rahmen der Deutschdidaktik steht jedoch noch aus.

Vor dem Hintergrund der emergenten gesellschaftlichen Transformationsprozesse stellt sich die Frage, ob sich die Deutschdidaktik als ein Teil(bereich) einer Mehrsprachigkeitsdidaktik positionieren soll, der die multilingualen Praktiken und Ressourcen genuin als Grundlage für die Initiierung und Gestaltung sprachlicher, fachlicher und kultureller Ko-Konstruktionen nutzt oder ob sich vor dem Hintergrund der Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit im Deutschen besondere Herausforderungen zeigen.

Vorschläge für die Einbindung von Mehrsprachigkeit liegen bereits seit den 1980er Jahren vor, ohne dass ihr Mehrwert für das sprachliche Lernen systematisch erforscht wäre.

Das Ziel der geplanten Sektion ist es, Forschungsergebnisse zu multilingualen Praktiken im Deutschunterricht systematisch zusammenzutragen und für eine mehrsprachigkeitsorientierte Deutschdidaktik zu diskutieren. Willkommen sind Beiträge, die Bezüge zu den folgenden Schwerpunkten aus empirischer Perspektive herstellen:

Fokus auf mehrsprachige Lernende:

- mehrsprachige Ressourcen als Basis für sprachliche und fachliche Ko-Konstruktionsprozesse
- Merkmale und Indikatoren translingualer Aktivitäten der Lernenden im Deutschunterricht
- Sprachlernbiografien und Sprachengebrauch

Fokus auf didaktische Modellierungen

- mehrperspektivische Ko-Konstruktionsprozesse in den Teilbereichen des Faches auch unter Einbezug digitaler Tools
- Translinguale Praktiken zur Entwicklung von Literalität
- Translingualität und Sprachenbewusstheit in den Gegenstandsfeldern des Deutschunterrichts

Fokus auf Lehrende

- Wissen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrkräften zur Nutzung translingualer Praktiken im Deutschunterricht
- Sprachen- und Sprachlehrerbewusstheit von Lehrenden für die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen.
- disziplinenübergreifende Lehrkräfteprofessionalisierung.

Literatur:

- Andrews, S. (2007): *Teacher Language Awareness*. Cambridge University Press.
- Bien-Miller, L., Wildemann, A. (2023). Sprachbewusstheit – Begriffe, Positionen und (In-) Kongruenzen. In Wildemann, Bien-Miller (Hrsg.), *Sprachbewusstheit: Perspektiven aus Forschung und Didaktik* (7–39). Springer VS.
- Budde, M.A. (Hrsg.) (2025). *Mehrsprachigkeit in DaF- und DaZ-Lehr-Lernkontexten wahrnehmen, aufgreifen und nutzen (MALWE). Ergebnisse eines internationalen und transdisziplinären Projekts*. Waxmann.
- Budde, M. A., Martinez, H. (2023). Sprachbewusstheit aus der Sicht von Zweit-, Fremd- und Mehrsprachigkeitsdidaktik. In Wildemann, Bien-Miller (Hrsg.). (83–114).
- Budde, M. A. (2019). Translanguaging im Deutschunterricht: Didaktische Grundlegung eines Modells für den Unterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. *Der Deutschunterricht*, 3, 17–31.
- Duarte, J. (2020). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17 (2), 232–247.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Hawkins, E. W. (1985). *Awareness of language*. Cambridge University Press.
- Hemmi, C., Banegas, D.L. (Hrsg.) (2021). *International Perspectives on CLIL*. Palgrave Macmillan.
- Hufeisen, B., Neuner, G. (2005). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch: Tertiary language learning – German after English*. Council of Europe.
- James, C., & Garrett, P. (Hrsg.) (1991). *Language awareness in the classroom*. Longman.
- Meißner, F. J. (2020). Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsdidaktik in Deutschland. In Hülsmann, Ollivier, Strasser (Hrsg.), *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension* (25–44). Waxmann.
- Oomen-Welke, I. (2017). Didaktik der Sprachenvielfalt. In Ahrenholz, Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (617–632).
- Roll, H. et al. (Hrsg.) (2020). *Schreiben im Fachunterricht der Sekundarstufe I unter Einbeziehung des Türkischen*. Waxmann.

14 „Mehr als eine Sprache!?“ Mehrsprachigkeit als Herausforderung eines deutschdidaktischen Selbstverständnisses

Sektionsleitung:

Michael Hofmann, Universität Paderborn, mhofmann@mail.upb.de

Denise Büttner, Universität Paderborn, denise.buettner@uni-paderborn.de

Beschreibung:

Historisch betrachtet ist der Deutschunterricht durch seine Indienstnahme für die Etablierung eines einheitlichen deutschen Nationalgefühls (Reh & Pieper, 2018) untrennbar mit der Herausbildung eines monolingualen Habitus (Gogolin, [1994] 2008) verbunden, der sich bis heute als wirksam erweist und zu symbolischen wie faktischen Ausschlüssen von als migrationsbedingt mehrsprachig adressierbaren Schüler*innen führen kann. Seine Fachlichkeit beruht insofern (noch immer) auf der Imagination von Einsprachigkeit, die sich nicht nur mit Blick auf seine Adressat*innen hält, sondern auch hinsichtlich seiner sprachlich verfassten Gegenstände sowie Sprache als sein Medium. Dies zeigt sich etwa in Argumentationen, welche die Berücksichtigung mitgebrachter Mehrsprachigkeit zwar fordern, diese jedoch nicht aus der Fachlogik heraus begründen, sondern sie vielmehr als Reaktion auf gesellschaftliche Transformationen und eine damit einhergehende ‚mehrsprachigere‘ Schüler*innenschaft ableiten. Das erkennt jedoch, dass Sprache, Sprechende, Literatur und Medien immer schon mehrsprachig waren und sind und führt dazu, dass Mehrsprachigkeit – wenn überhaupt – im Sinne einer parallelen Einsprachigkeit auftritt (vgl. z.B. Panagiotopoulou, 2018; Gouma & Döll, 2023). Fachliche Adressierungen und fachkulturelle Wissensordnungen verbleiben dabei weiterhin im Paradigma der Monolingualität und bringen Mehrsprachigkeit infolgedessen als Abweichung hervor (Büttner, 2024). Stattdessen wäre zu fragen, wie sie jenseits einer Besonderung thematisierbar ist und Schüler*innen *fachlich* als mehrsprachig adressiert werden können, ohne das Einbüßen von Adressabilität oder gar Ausschluss befürchten zu müssen.

Didaktische Ansätze wie Translanguaging oder Language Awareness scheinen in dieser Frage vielversprechend und werden mittlerweile breit rezipiert und für fachdidaktische Kontexte ausgearbeitet. Im Bereich Deutschdidaktik werden linguistische und literarische Aspekte von Mehrsprachigkeit dabei durchaus integrativ betrachtet, u.a. um zu vermeiden, sprachliches bzw. literarisches Lernen für das jeweils andere zu instrumentalisieren (vgl. z.B. Rösch, 2017 & 2021, Hodaie et al., 2024). An diese kritischen Einsätze möchte die Sektion anknüpfen und lädt dazu ein, Beiträge einzureichen, die die Frage bearbeiten, wie die pädagogisch-didaktische Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit als konstitutives Moment fachlicher Praxis zu denken ist. Damit soll eine disziplinweite Kritik der Einsprachigkeitsorientierung(en) und eine genuin deutschdidaktische Theoretisierung des Mehrsprachigkeitsbegriffs angeregt werden. Beiträge können sich auf alle Domänen beziehen und aus verschiedenen method(olog)ischen Perspektiven die Frage bearbeiten, was Mehrsprachigkeit innerhalb der Deutschdidaktik jenseits einer Fortschreibung von Einsprachigkeit als Normalfall bedeuten kann.

Konkret können Beiträge eingereicht werden, die danach fragen,

- welche Rolle Mehrsprachigkeit für das Lehren und Lernen im Fach Deutsch hat,
- welche mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze fruchtbar gemacht werden können, um die Fachlichkeit des Deutschunterrichts weiterzuentwickeln, und welche Bedeutung dem Zusammenspiel lebensweltlicher und schulisch unterstützter Mehrsprachigkeit dabei zukommt,
- welche (interdisziplinären) Zugänge dazu beitragen können, Deutschunterricht als soziale Praxis zu betrachten, in der sprachliche Machtverhältnisse (re-)produziert, aber auch transformiert werden (können),
- welche Sprachbegriffe der Deutschdidaktik zugrunde liegen und wie diese aus einer theoretischen und/oder historischen Perspektive untersucht werden können,
- wie literarische Mehrsprachigkeit zum Unterrichtsgegenstand werden kann und wie ihre verschiedenen Perspektivierungen (sprachensible, machtkritische, literarästhetische Ansätze) kritisch reflektiert werden können,
- wie Deutschunterricht als postmigrantischer Bildungsort diskursiv in hegemoniale Strukturen, gesamtgesellschaftliche Transformationen und/oder bildungspolitische Programmatiken eingebunden ist.

Literatur:

- Büttner, D. (2024). Doing language im Deutschunterricht: Eine Analyse sprachbezogener Adressierungen in diskursiver Praxis. Springer VS. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-44640-6>
- Gogolin, I. ([1994] 2008). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann.
- Gouma, S., & Döll, S. (2023, 21. September). Migrationspädagogische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit in Unterrichtsvignetten – die MALWE-Unterrichtsvignetten. *MPZD* 2023(2), 87–114. <https://doi.org/10.25365/mpzd-2023-2-5>
- Hodaie, N., Rösch, H., & Treiber, L. T. (2024). Literarische Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. *Narr*.
- Panagiotopoulou, J. A. (2018). Inklusion und Mehrsprachigkeit: Translanguaging in Kitas und Schulen. *ZMI-Magazin*, 12, 11–13.
- Reh, S., & Pieper, I. (2018). Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzner, H. Gresch, I. Hardy, & C. Schelle (Eds.), *Konstruktionen von Fachlichkeit: Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung* (pp. 21–41). Julius Klinkhardt.
- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft: Eine Einführung*. J.B. Metzler.
- Rösch, H. (2021). Literature und Language Awareness (LitLA). In U. Titlbach (Ed.), *Mehr Sprachigkeit: Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit mehrsprachiger Literatur in der Sekundarstufe* (pp. 17–39). Praesens.

15 MEHRalsSPRACHE: Schriftspracherwerb in Interaktion

Sektionsleitung:

Swantje Weinhold, Universität Bremen, swantje.weinhold@uni-bremen.de

Jan Thomas Röhrig, Universität Duisburg-Essen, jan.roehrig@uni-due.de

Beschreibung:

Der Schriftspracherwerb in institutionellen Settings sieht sich mehr denn je mit gesamtgesellschaftlichen (Heraus-)Forderungen konfrontiert: Einerseits hat er den Anspruch, bei wachsender Heterogenität und trotz gesellschaftlicher Segregationstendenzen allen Kindern gleichermaßen einen Zugang zur Schrift und damit eine selbstbestimmte Teilhabe zu ermöglichen (vgl. u.a. Köb/Sauerborn 2025). Auf der anderen Seite soll – neben lauter offenen Ressourcenfragen für heterogenitätssensibles Arbeiten – das Monitoring messbarer Leistungsstände und die Fokussierung auf Basiskompetenzen stattfinden.

Im (fach-)didaktischen Diskurs und in der schulischen Praxis wird der Heterogenität der Lernenden häufig mit Differenzierungen und (verstärkt durch digitale Tools) Individualisierungen begegnet. Was adaptiv gedacht ist und Selbständigkeit fördern soll, birgt allerdings auch die Gefahr, sich zu einem Nebeneinander (von Alleingelassenen) zu verschieben (vgl. u. a. Lipowsky/Lotz 2015). In diesem Sinne ist auch zu vermuten, dass das Potenzial des gemeinsamen Arbeitens und der (fachlichen) Auseinandersetzung mit kompetenten Anderen und Mitlernenden für den Schriftspracherwerb noch zu wenig genutzt wird.

Im Zentrum unserer Sektion steht daher die Frage, wie und unter welchen Bedingungen (medienkultureller Transformationen) Interaktion eine Ressource für einen heterogenitätssensiblen Schriftspracherwerb im Unterricht und im Elementarbereich ist bzw. sein kann – in dyadischen wie in polydyadischen Settings, auf Mikro- und Makroebene.

Wir schließen mit dieser Fragestellung an den fachübergreifenden Diskurs darüber an, inwiefern (sprachliche) Interaktion ein entscheidender Faktor für fachliche Lernprozesse ist (vgl. u. a. Heller/Morek 2022). Neuere Arbeiten in der Schriftspracherwerbsforschung (vgl. u. a. das DFG-Graduiertenkolleg INTERFACH) beginnen in diesem Kontext zu untersuchen, wie Schriftsprache beim Lesen und (Text)schreiben – in der Interaktion zwischen Lehrkräften, Lernenden, Materialien und digitalen Tools – ko-konstruiert und gelernt wird. Dabei nehmen sie auch explizit kooperative und kollaborative Lernformen wie z. B. Autorenrunden, Rechtschreibgespräche und Lesetandems in den Blick (vgl. u.a. Hüttis-Graff/Merklinger/Weinhold 2024).

Wir freuen uns über Beiträge u. a. zu folgenden Fragen:

- Wie und in welchen Formen findet Verstehen und Verständigung über Schrift in und mit Schrift – im Kontext medienkultureller Transformationen – statt?
- Welche Rolle(n) oder Aufgaben übernehmen die beteiligten Akteure inkl. (digitaler) Lehr-Lern-Materialien in der Interaktion?
- Welche Bedingungen und Potenziale von (fachlicher) Interaktion lassen sich für den Schriftspracherwerb identifizieren?

- Welche Konzepte von Schriftsprache bzw. über den Erwerbsprozess liegen den Interaktionen zugrunde?
- Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für (digitalisierte) diagnostische und unterrichtliche Prozesse?

Literatur:

Heller, V., & Morek, M. (2022). Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. *Didaktik Deutsch*, (46). <https://didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/view/576>

Hüttis-Graff, P., Merklinger, D., Weinhold, S. (Hg.) (2024). Sprechen über Schrift. Die Gestaltung von Fachgesprächen im Deutschunterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, Heft 347, S. 6-10.

INTERFACH (2025, Juni). Fachlichkeit und Interaktionspraxis im Grundschulunterricht, DFG-Graduiertenkolleg 2731. <https://interfach.de>

Köb, S., & Sauerborn, H. (2025). Schriftspracherwerb in heterogenen Lerngruppen. W. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-044310-5>

Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In: G. Mehlhorn, K. Schöppe, F. Schulz (Hg.). *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern*, München: kopaed, S. 155-219.

16 Literarästhetisches Lernen in Zeiten gesellschaftlich-technologischer Umbrüche. Empirische und konzeptionelle Forschung der Literaturdidaktik

Sektionsleitung:

Sebastian Bernhardt, Universität Münster, sbernhar@uni-muenster.de

Marco Magirius, Universität Erfurt, marco.magirius@uni-erfurt.de

Beschreibung:

Gesellschaftliche Umbrüche und technische Entwicklungen betreffen in besonderer Weise den Literaturunterricht sowie das literarische Lernen (Spinner, 2006) und die literarische Erfahrung (Lösener & Vellusig, 2024) als Zieldimensionen des Literaturunterrichts. Die Entwicklungen auf dem Feld der AI, aber auch auf Social Media, stehen exemplarisch dafür, dass sich die Rezeptionsgewohnheiten von Kindern, jugendlichen und jungen Erwachsenen stark verändern und damit auch Neuaushandlungen von Fragen ästhetischer Erfahrung, von literarischer Sozialisation, kurzum von Erziehung zur und durch Literatur, notwendig machen (Zabka et al., 2022, Fritzsche, 1994). Die Sektion möchte literaturdidaktischer Forschung in ihrer ganzen Breite eine Bühne bieten, die zur empirischen Rekonstruktion und konzeptionellen Modellierung literarischer Lehr-Lern-Prozesse unter den gegenwärtigen und womöglich zukünftigen Bedingungen beiträgt. Leitend ist dabei ein integrativer Ansatz, der versucht, verschiedene didaktische Perspektiven zu fokussieren und zueinander ins Verhältnis zu setzen, um die Praxis des Literaturunterrichts als komplexes Geschehen mit unterschiedlichen Akteur:innen und damit verbundenen Relevanzen in den Blick zu nehmen.

Die Beiträge können dabei alle Eckpunkte des didaktischen Dreiecks fokussieren:

1. Literarische Gegenstände: Wie verändert eine Erweiterung des Textbegriffs – etwa hin zur Multimedialität –, eine veränderte Gegenstandsauswahl – etwa hin zu vereinfachten Lektüren – und die ständige Verfügbarkeit Künstlicher Intelligenz literarische Erwerbsprozesse in der Schule oder an der Universität?
2. Lernende: Wie reagiert die Literaturdidaktik auf die zunehmende Heterogenisierung der Lerngruppen? Welche Befunde zu Passungsverhältnissen zwischen Gegenständen und Rezipient:innen liegen vor? Wie kann Schüler:innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen literarisches Lernen und literarische Erfahrung ermöglicht werden?
3. Lehrende: Wie kann man (angehende) Lehrkräfte auf die genannten Transformationsdynamiken vorbereiten? Verändern sich ihre Ziele von Literaturunterricht? Welche diesbezüglichen Einstellungen bringen sie mit und wie wirken sich diese einerseits auf Professionalisierungs- und andererseits auf schulische Lehr-Lern-Prozesse aus? Welche Fähigkeiten sind im Studium auszubilden, um Schüler:innen eine Erziehung durch Literatur ebenso wie eine Erziehung zur Literatur zu ermöglichen? Wie gestaltet sich heute ein dem literarischen Lernen und der literarischen Erfahrung zuträgliches professionelles Handeln von Lehrpersonen?

Das in den empirischen Beiträgen untersuchte Material kann von Unterrichtsgesprächen, Lehrmaterial bis hin zu Interviews etc. reichen. Methodisch sind qualitative ebenso wie quantitative Zugriffe möglich. Auch rein konzeptionelle Beiträge sind erwünscht, wenn sie Theoriearbeit betreiben und über die Analyse literarischer Gegenstände hinausreichen.

Literatur:

Fritzsche, J. (1994). Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts (Bd. 3). Umgang mit Literatur. Klett.

Lösener, H. & Vellusig, R. (2024). Literarische Erfahrung. Reclam.

Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. Praxis Deutsch, 33(200), 6–16.

Zabka, Th., Winkler, I., Wieser, D. & Pieper, I. (2022). Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten. Klett Kallmeyer.