

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>

16. Jahrgang 2011 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

**19. SYMPOSIUM  
DEUTSCHDIDAKTIK:  
„SPRACHLICH-LITERARISCHE  
VIELFALT  
WAHRNEHMEN, AUFGREIFEN,  
FÖRDERN“  
16.-20. September 2012,  
Universität Augsburg**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 16. H. 31. S. 96-  
107.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

## 19. SYMPOSION DEUTSCHDIDAKTIK:

### „SPRACHLICH-LITERARISCHE VIELFALT WAHRNEHMEN, AUFGREIFEN, FÖRDERN“

16.-20. September 2012, Universität Augsburg

Unsere Welt ist von Vielfalt geprägt – Vielfalt der Menschen in ihren Potenzialen, ihrer Herkunft, ihren Lebensentwürfen und Überzeugungen. Vielfältig sind auch die sprachlichen, literarischen und medialen Angebote, die Heranwachsende heute vorfinden. Schüler/-innen sollen diese Vielfalt für ihre eigenen Lebensentwürfe nutzen und sich in ihr orientieren können. Hierfür haben Deutschunterricht und Deutschdidaktik eine wichtige Funktion: Die Fülle sprachlich-literarischer Angebote muss gesichtet, geordnet, auch bewertet werden, und zwar auf der Ebene deutschdidaktischer Reflexion wie im Klassenzimmer. Die Auswahl der Gegenstände für den Unterricht, die traditionell vorwiegend durch Kanonisierung erfolgte, ist heute auch aus der Perspektive der Lernenden zu treffen, damit der Diversität sozialer und kultureller Prägungen und unterschiedlicher Lernpotenziale mit einer Vielfalt der Zugänge begegnet werden kann.

Sowohl hinsichtlich der Literatur, ihrer Medien und kulturellen Praktiken als auch hinsichtlich der sprachlichen Varietäten und ihrer Sprecher/-innen ist Schule herausgefordert, auf Heterogenität konstruktiv zu reagieren. Zum Beispiel kann Deutschunterricht längst nicht mehr rein buchorientiert sein und sich nicht nur an diejenigen richten, die Deutsch als Erstsprache sprechen. Die Reichhaltigkeit eines sprachlichen und literarischen Angebots in der Sozialisation gilt mit Recht als Prädiktor für deren Erfolg. Sprachliche Ausdrucks- und Handlungsfähigkeiten müssen angelegt, ausgebaut und reflektiert werden, und vorhandene Repertoires an kulturellen Praktiken im Umgang mit den Medien sind aufzugreifen: Vielfalt fördern – das gilt auf Seiten der Lernenden vor allem für Mehrsprachigkeit ebenso wie auf Seiten der Gegenstände vor allem für neue Formen und Medien der Literalität.

Daraus ergeben sich anregende Fragen für die Fachdidaktik Deutsch: Wie verhalten sich beispielsweise aktuelle Jugendkulturen zum schulischen Kanon der Texte und Medien? Welche kulturellen Praktiken können und sollen in der Schule einen Platz finden, welche nicht? Verträgt der Deutschunterricht eine noch stärkere Ausweitung des Textbegriffs?

Vielfalt ist in der Schule aufzugreifen, aber sie ist auch kritisch zu reflektieren. Hieraus ergibt sich der Auftrag, Lernende einerseits in Richtung der Kompetenzen und Inhalte von Allgemeinbildung, andererseits in Richtung auf die Weiterentwicklung ihrer personalen, sozialen und kulturellen Besonderheit zu fördern.

Literarisch und medial geht es eher um ein Aufgreifen der wachsenden Vielfalt kultureller Praktiken des Alltags. Sprachlich dagegen geht es eher um Fördern im Sinn

einer Erweiterung des – mitunter schmalen – Repertoires bei den Lernenden. In beiden Bereichen ist aber eine differenziertere Wahrnehmung die erste Aufgabe.

Aber Vielfalt kann Lernende wie Lehrende auch überfordern. Das gilt zum einen gegenstandsseitig: Noch nie war das Angebot an Kinder- und Jugendmedien, an Gegenwartsliteratur, an Filmen, so breit und so zugänglich. Gefragt sind Überblick und die Fähigkeit, nach Gesichtspunkten der Passung auszuwählen. Kann man Bildungsstandards im Bereich Literatur/Medien auch mit nicht-kanonischen Texten und Genres erreichen, im Bereich Sprache und Kommunikation auch mit nicht-standardsprachlichen Varietäten?

Der Herausforderung durch Heterogenität der Lernenden und der Gegenstände bei gleichzeitiger Outcome-Orientierung der Schule ist mit Professionalisierung der Lehrenden zu begegnen: Gerade angesichts der Vielfalt brauchen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer ein breites Handlungswissen als Grundlage didaktischer Entscheidungen.

Die auf dem SDD in Augsburg zu führende Diskussion über den Umgang mit Vielfalt ist der notwendige nächste Schritt nach der Standardisierungsdebatte der vergangenen Jahre.

Vorträge können bei den Leiterinnen und Leitern der Sektionen unter Beifügung eines ersten Exposés von maximal einer Seite angemeldet werden. Die Kontaktadressen finden sich in den nachfolgenden Sektionsbeschreibungen.

## **Fristende für die Anmeldung von Vorträgen: 30.11.2011**

### **Sektion 1: Literal schwache Jugendliche wahrnehmen und fördern**

**Leitung:** Maik Philipp, Afra Sturm

Heterogenität geht mit Leistungsgefällen einher, auch in der Domäne Schrift. Bis zu einem Drittel der Jugendlichen aus der Sekundarstufe I zählen je nach Studie zur Gruppe schwach Lesender (PISA und DESI) und Schreibender (DESI). Solche literal schwachen Jugendlichen sind ein dringliches Thema für die Deutschdidaktik und Thema der Sektion. In ihr sollen Lesen und Schreiben nicht getrennt, sondern anwendungsbezogen integriert werden. Die geplante Sektion will insbesondere

- Differenzen und Übereinstimmungen in der Förderung dieser Risikogruppe in den Blick nehmen (und zwar sowohl aus konzeptionell-didaktischer als auch empirischer Perspektive) sowie
- Befunde der angelsächsischen und pädagogisch-psychologischen Lese- und Schreibforschung aufbereiten.

Erwünscht sind Beiträge zu folgenden Themenfeldern:

- 1) die Zielgruppe: Merkmale schwach lesender und schreibender Jugendlicher;
- 2) ein Vergleich der beiden Domänen: Zusammenhänge und Entwicklung von Komponenten der Literalität, Besonderheiten bei literal schwachen Jugendlichen;
- 3) Didaktik: a) Selbstregulation beim Schreiben und Lesen; b) Unterrichtsmodelle für schriftschwache Jugendliche; c) kooperatives Lernen in der Domäne Schrift; d) Konzepte und Ansätze zur (integrierten) Schreib- und Leseförderung.

**Kontakt:** *maik.philipp@fhnw.ch; afra.sturm@fhnw.ch*

## **Sektion 2:** Deutschunterricht im mehrsprachigen Klassenzimmer (Didaktik DaZ und Sprachenvielfalt)

**Leitung:** İnci Dirim, Ingelore Oomen-Welke

In Ballungsgebieten Deutschlands, Österreichs und der Schweiz sind Klassen seit Jahrzehnten zwei-, mehr- oder sogar vielsprachig. Der Anteil von Kindern mit nicht deutschsprachiger Familiengeschichte wird insgesamt auf mehr als ein Viertel geschätzt. Empirische Großstudien zeigen: In den amtlich deutschsprachigen Ländern sind – trotz jahrzehntelanger Erfahrung mit Einwanderung – Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schlechter gestellt im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund.

Offenbar sind die Bildungssysteme nicht in der Lage, die migrationsbedingte Sprachenvielfalt gewinnbringend zu nutzen. Denn auch der Deutschunterricht orientiert sich weiterhin an den nur deutschsprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern als Norm. Lebensweltliche Sprachen wie Arabisch, Türkisch, Polnisch, Bosnisch usw. bleiben weitestgehend unberücksichtigt, die Frage, ob Deutsch *Muttersprache* oder *Zweitsprache* ist, wird in der Schule nicht wirklich gestellt. Aber: Viele Kinder und Jugendliche wachsen in sprachlich gemischten Lebenswelten auf, in denen die Sprachen alternierend eingesetzt und auf eine spezifische Weise verändert, ethnolektal gebraucht werden. Der Deutschunterricht ist als Sprachenfach herausgefordert, einen Raum für die Reflexion dieser Veränderungen anzubieten.

Die Deutschdidaktik kennt inzwischen Konzepte für einen Unterricht der Sprachenvielfalt, der den Schülern und Schülerinnen Raum lässt für ihre sprachbezogenen Fragen und Interessen und der sie daran teilweise autonom arbeiten lässt. (1) Hier spielen Vergleiche von literarischen Texten und Textsorten verschiedener sprachlicher Traditionen eine Rolle und in diesen der kulturelle Horizont, den die Texte eröffnen. (2) Einen weiteren Aspekt liefern die direkten Beobachtungen an sprachlichen Äußerungen, die spontan von den Lernenden vergleichend vorgebracht werden oder die von Lehrpersonen angeregt sind, sei es situativ, unterrichtslogisch oder durch Material. (3) Der bislang kontroverse Aspekt ist die Einbettung des Deutschen als Zweitsprache: DaZ nur deutsch oder in die Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt eingebettet? In (2) und (3) können auch gemischte Sprachwelten und hybride

migrationspezifische kulturelle Formationen Beachtung finden. In jedem Falle ist das Ergebnis eine erhöhte Sprachbewusstheit aller Schüler und Schülerinnen und eine stärkere derer, die sich im Deutschen nicht besonders sicher fühlen, wie neueste Studien mit Lehrerinterviews belegen.

Die didaktischen Aspekte migrationssprachlicher Heterogenität sollen in der Sektion bearbeitet werden. Erwartet werden Beiträge (Darstellung, Diskussion, Maßnahmen) zu

- 1) Projekten und Untersuchungen zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht und
- 2) Projekten und Untersuchungen zur Berücksichtigung bzw. Förderung des Deutschen als Zweitsprache im Deutschunterricht.

**Kontakt:** *inci.dirim@univie.ac.at; oomenwelke@ph-freiburg.de*

### **Sektion 3:** Sprachliche und literarische Vielfalt im Elementar- und Primarbereich – Herausforderungen und Chancen

**Leitung:** Dieter Isler, Werner Knapp

Die sprachliche Bildung im Elementar- und Primarbereich steht heute im Fokus der bildungspolitischen Diskussion. Empirische Befunde belegen, dass sich frühe Sprachförderung langfristig positiv auf die Entwicklung sprachlicher Leistungen auswirken kann. Voraussetzung ist allerdings, dass sowohl auf der Elementar- als auch auf der Primarstufe eine hohe Qualität der sprachlichen Lehr-Lern-Prozesse gewährleistet ist. In vorschulischen Einrichtungen findet Sprachförderung aber unter anderen Bedingungen statt als in der Schule und wird dementsprechend anders konzipiert.

In der Sektion sollen die pädagogischen Herausforderungen und Chancen von Vielfalt im Elementar- und Primarbereich anhand von zwei Aspekten beleuchtet werden. Es geht erstens um die Vielfalt der Ressourcen, die Kinder – Mädchen und Jungen unterschiedlicher sozialer, sprachlicher und ethnischer Herkunft mit ihren je individuellen Dispositionen – in Bildungseinrichtungen hineinbringen. Hier stellt sich die zentrale Frage, wie eine Sprachförderung konkret auszugestalten sei, die allen Kindern den Anschluss an ihre Bildungsressourcen ermöglicht und sie beim Erwerb jener Sprachfähigkeiten unterstützt, die für Schulerfolg besonders relevant sind. Zweitens soll die Vielfalt der Konzeptionen und Praktiken von Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich thematisiert werden. Gefragt sind Sektionsbeiträge, die diese Aspekte von Vielfalt – womöglich auf der Grundlage empirischer Daten – praxisnah und theoretisch fundiert diskutieren.

**Kontakt:** *knapp@ph-weingarten.de; dieter.isler@fhnw.ch*

## **Sektion 4:** Die Vielfalt des Erzählens aus didaktischer Sicht

**Leitung:** Petra Wieler, Tabea Becker

Erzählen entwickelt seine Vielfalt dadurch, dass es in einem überaus breiten Spektrum realisiert werden kann: zwischen den Polen monologisch-dialogisch, linear-strukturiert, affektiv-affektlos, fiktiv-real, oral-literal etc. Gerade diese Diversität, in ihrer jeweiligen Ausprägung und Aneignung, wird durch zahlreiche neuere Erkenntnisse erhellt: über Funktion, Kontext, Konstruktion von Erzählungen ebenso wie über die Verbindung zu Kognition und medialer Erfahrung.

Hinsichtlich der Förderung des Erzählenlernens (in Vor- und Grundschule) ist nun zu bestimmen, wie sich z. B. die narrative Konstruktion fiktiver Wirklichkeit(en) von anderen mündlichen Textproduktionen (u. a. mitteilen, berichten) und auch von anderen Erzählgenres unterscheidet oder wie sie von Begegnungen mit Schriftkultur beeinflusst wird und selbst wieder auf diese Erfahrungen zurückwirkt. In dieser Sektion gilt es deshalb, Erzählen(lernen) jeweils so zu konkretisieren, dass es die Folie für didaktische Konzepte darstellen kann, zugleich aber auch in seiner Vielfältigkeit und den damit gegebenen Lernpotenzialen erhalten bleibt. Die Beiträge sollten sich sowohl mit empirischen als auch mit theoretischen Fragestellungen auseinandersetzen:

- Welche Konstrukte versprechen anschlussfähige und zugleich fördernde Konzepte des Erzählerwerbs?
- Wie lassen sich Unterschiede, aber auch Wechselwirkungen zwischen dem Erzählen und dem Gebrauch anderer mündlicher und schriftlicher Textformen bestimmen?
- Wie kann die Vielfalt des Erzählens bezüglich einer komplexen Sprachförderung und der Unterstützung von Zwei- und Mehrsprachigkeit genutzt werden?

**Kontakt:** *petra.wieler@freenet.de; tbecker@uni-muenster.de*

## **Sektion 5:** Film im deutschdidaktischen Handlungsfeld

**Leitung:** Ingo Kammerer, Matthis Kepser

In den letzten 10 Jahren hat sich in der fachdidaktischen Forschung die Einsicht durchgesetzt, dass dem Film als Kulturgut und besondere Textsorte im Deutschunterricht mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Neben dem klassischen Medienvergleich (Literaturverfilmung) sind als konzeptionelle Leitsysteme bislang verschiedene Kompetenzmodelle, Kanones, filmgeschichtliche oder genrespezifische Aspekte formuliert worden. Auch liegen mittlerweile Vorschläge vor, wie handlungs- und produktionsorientiert filmbezogene Kompetenzen vermittelt werden können. Gleichwohl ist die Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten von Film im Deutschunterricht keineswegs vollständig erschlossen, kann hier nur von einem Anfang ge-

sprochen werden, der mittel- und langfristig das Aufgabenfeld des DU (und anderer Fächer) erweitern wird.

In dieser Sektion wollen wir deshalb diskutieren, ob und wie Filmbildung die Lernrespektive Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts bereichern kann bzw. welche Aufgaben mit anderen Fächern geteilt oder ihnen gar überlassen werden sollten. Beiträge sind somit willkommen zu den jeweiligen Aufgabenfeldern Schreiben (Verfassen von z. B. Inhaltsangaben, Rezensionen/Kritiken, backstories, Untertiteln), Sprechen und Zuhören (z. B. laborierte filmbezogene Anschlusskommunikation in verschiedenen sozialen Kontexten, Neusynchronisation), Umgang mit Texten und Medien (z. B. medienästhetische Reflexion, gattungsspezifische Aspekte der Texterschließung, Einbezug von Paratexten einschließlich Filmtheorie, Filmgeschichte, Verfilmungen), Sprache und Sprachgebrauch untersuchen (z. B. Semiotik, Textualität, Pragmatik des Films). Auch können Seitenblicke in andere Unterrichtsfächer Parallelen und Differenzen der Behandlung verdeutlichen.

**Kontakt:** *ingo.kammerer@phil.uni-augsburg.de; kepsler@uni-bremen.de*

## **Sektion 6:** Lehrerprofessionalität im Umgang mit unterschiedlichen Lernenden und vielfältigen Lerngegenständen

**Leitung:** Christoph Bräuer, Dorothee Wieser

Kompetenzorientierung und Kerncurricula eröffnen einerseits Gestaltungsspielräume, stellen andererseits aber Lehrende vor die Herausforderung, in Planung und Durchführung ihres Unterrichts eigenständig zu entscheiden, an welchen Lerngegenständen Kompetenzen erworben werden können und wie eine sinnvolle Progression gewährleistet werden kann. Diese Entscheidungen müssen nicht nur die Vielfalt medialer Phänomene mit der Funktion sprachlich-literarischer Tradierung verbinden, sondern zugleich die unterschiedlichen Lernenden und ihre Zugänge zu den Lerngegenständen berücksichtigen. Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler nicht nur defizitorientiert wahrzunehmen, ist ein vielfach formulierter Anspruch. Mit welchen Spannungen und Antinomien Lehrende im Fach Deutsch bei der Realisierung desselben konfrontiert sind, ist hingegen kaum empirisch untersucht worden.

Im Rahmen der Tagung sollen in der Sektion folgende Fragen diskutiert werden:

- Welche professionsbezogenen Überzeugungen und Wissensbestände beeinflussen im Fach Deutsch die Auswahl und Prozessierung der Lerngegenstände?
- Welche Verfahren und Methoden der Unterrichtsforschung können zur Klärung der fachspezifischen professionellen Handlungsmuster beitragen?
- Wie kann eine fachdidaktische Professionalisierung in Bezug auf die Planung und Durchführung kompetenzorientierten, binnendifferenzierten Unterrichts gelingen?

**Kontakt:** *Chr.Braeuer@gmx.de; dorothee.wieser@hu-berlin.de*

## **Sektion 7:** Differenzierung in der Aufgabenkultur

**Leitung:** Thomas Lindauer, Iris Winkler

Die Frage, *wie* im Unterricht Gegenstände behandelt werden (sollen), um mit Blick auf ganz bestimmte Lernende erwünschte Lernerfolge zu erzielen, ist eine der didaktischen Kardinalfragen. Die Vielfalt der Möglichkeiten, mithilfe von Aufgaben Lernprozesse zu strukturieren und anzuregen, stellt dabei hohe Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer. Die Sektion verbindet eine deskriptive und eine normative Perspektive auf die Aufgabenkultur und domänenspezifische Aufgabenstruktur im Deutschunterricht.

Zum einen erbitten wir Beiträge, die den Ist-Zustand deutschunterrichtlicher Aufgabenkultur erhellen, und zwar sowohl auf der konzeptuellen Ebene als auch auf der Prozessebene im Unterricht. Inwieweit etwa greifen didaktische Arrangements die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auf? Kann man innerhalb der einzelnen Schulformen und Kompetenzbereiche eine didaktisch fundierte Aufgabenvielfalt beobachten? Usw.

Zur Untersuchung der Aufgabenauswahl und der curricularen Abfolge von Aufgabensettings im Unterricht gehört auch die Frage nach deren Wirksamkeit. Damit rücken Qualitätsmerkmale von Deutschunterricht in den Blick. Erwünscht sind deshalb zum anderen Beiträge, die Fragen der Unterrichtsqualität und -wirksamkeit thematisieren. Die Diskussion über bewährte oder erwünschte Aufgabenkultur(en) ist immer auch mit normativen Vorstellungen verbunden, die es in der Sektion ebenfalls zu reflektieren gilt.

**Kontakt:** *th.lindauer@bluewin.ch; iris.winkler@uni-oldenburg.de*

## **Sektion 8:** Bildungsmedien im/für den Deutschunterricht

**Leitung:** Dieter Wrobel, Astrid Müller

Im Deutschunterricht verwendete Bildungsmedien sind so vielfältig wie die Funktionen, die sie innerhalb des Lehr-Lern-Prozesses erfüllen. Das Lehrwerk wird immer häufiger ergänzt (teilweise auch ersetzt) durch Materialien, Arbeitsblätter, Kopiervorlagen und Ähnliches aus Fachzeitschriften, Handreichungen für Lehrende oder aus dem Internet. Die Bandbreite reicht von Internetangeboten wie „Antolin“ über Literaturkarteien bis zu Prüfungsaufgabensammlungen. Die Landschaft der Bildungsmedien wird unübersichtlich; ihre Herkunft sowie ihre didaktische und fachliche Qualität variieren erheblich. Mit Blick auf die Thematisierung und Förderung sprachlicher und literarischer Vielfalt soll der disparate Markt der Bildungsmedien ausgeleuchtet werden. Hierzu kann zum einen ihr Einsatz in der alltäglichen Unterrichtspraxis reflektiert werden, zum anderen sollen fachdidaktisch angelegte Analysen zu ausgewählten Bildungsmedien unternommen werden. Dadurch soll die Diskussion um fachdidaktisch modellierte Einsatzmöglichkeiten von unterschiedlichen Bildungsmedien angeregt werden. Hierbei ist nicht allein an Fragen der methodi-

schen Ausrichtung bzw. Aktualität oder der Spiegelung von Kompetenzorientierung(en) in Bildungsmedien zu denken, auch Aspekte der Professionalisierung von Auswahlentscheidungen sollen thematisiert werden. Zudem ist zu fragen, (ob und) wie exemplarische Bildungsmedien fachliche bzw. fachwissenschaftliche Positionen aufnehmen, diese didaktisch erarbeiten und so Lernprogressionen mitbestimmen.

**Kontakt:** *dieter.wrobel@germanistik.uni-wuerzburg.de;*  
*astrid.mueller@uni-hamburg.de*

## **Sektion 9:** Vielfalt der Sprachreflexion

**Leitung:** Ursula Bredel, Claudia Schmellentin

Aus der Kritik am traditionellen Grammatikunterricht resultieren unterschiedliche Forderungen: Die einen fordern seine Abschaffung bzw. Umformung, sei es durch Hinwendung zur allgemeinen Sprachbetrachtung, sei es durch grundsätzliche Streichung, andere fordern einen Grammatikunterricht mit neuen vielfältigeren Zielsetzungen, Zugangsweisen und Betrachtungsgegenständen. In der Sektion steht vor allem die letzte Forderung im Vordergrund. Erwünscht sind daher Beiträge, die sich mit den Zielen, methodischen Zugängen bzw. Aufgaben und Inhalten eines auf Reflexion von Grammatik fokussierten Unterrichts auseinandersetzen.

In den Beiträgen sollen folgende Themen diskutiert werden:

- Vielfalt in den Ländern: Wie variieren die Zielsetzungen und didaktischen Kulturen in den einzelnen Ländern? Welchen Einfluss haben die Varietäten und der Umgang damit auf die Sprachreflexion im Unterricht? Welche Vielfalt zeigt sich in den Schulbüchern, Unterrichtsmodellen, Lehrplänen, Standards usw.?
- Vielfalt in den Gegenständen: Welche Inhalte eignen sich, um vielfältige Erkenntnisse und Reflexionen zu ermöglichen? Führt Vielfalt zu Beliebigkeit oder fördert sie eine Erweiterung der Wissens- und Kompetenzbereiche? Und um welche Wissens- und Kompetenzbereiche soll es dabei gehen?
- Vielfalt in den methodischen Zugängen: Welche methodischen Zugänge sind für welche Zielsetzungen, Inhalte und Erwerbsstände passend? Welche regen die Reflexionskompetenzen besonders an? Fördert Vielfalt in den Zugangsweisen auch vertiefere und vielfältigere Reflexionen?
- Grammatische Vielfalt und Lehrerbildung: Wie viel und was müssen (künftige) Lehrpersonen über Sprache wissen?

**Kontakt:** *ursula.bredel@uni-hildesheim.de; claudia.schmellentin@fhnw.ch*

## **Sektion 10:** Vielfältige Zugänge: Schriftspracherwerb und Orthographie

**Leitung:** Johanna Fay, Christopher Sappok

Die orthographische Norm als Gegenstand hat wenig mit Vielfalt zu tun. Und doch kann ihr, gerade in ihrer Eigenschaft als Konstante, eine zentrale Rolle im Umgang mit Vielfalt zugesprochen werden – sei diese nun gegeben bei den kulturellen, sozialen oder einfach idiosynkratischen Hintergründen der Schülerinnen und Schüler oder aber bei den kommunikativen Kontexten, in denen sie sich erproben können und bewähren sollen. Denn erst auf dem Boden der Norm hat das gemeinsame sprachliche Gestalten von Vielfalt Bestand. Während also der Gegenstand feststeht, ist bei den Zugängen Flexibilität gefragt.

Die Beiträge unserer Sektion behandeln didaktische und individuelle Zugänge in ihrer Vielfalt und die Orthographie selbst als Schlüssel zu Vielfalt bzw. Entfaltung. Dabei sollen sie insgesamt die Vielfalt der wissenschaftlichen Perspektiven auf die Thematik repräsentieren. Willkommen sind auch Beiträge aus der Unterrichtspraxis. Konkret kann es z. B. um Fragen gehen wie:

- Wie funktioniert Rechtschreiblernen und was wissen wir heute über die Herangehensweisen von Kindern an den Gegenstand?
- Wie können andere Disziplinen die deutschdidaktische Perspektive bereichern (z. B. Phonetik, Psycholinguistik, Computerlinguistik)?
- Welche Rolle spielt orthographisches Wissen im Informationszeitalter?
- Wie ist der aktuelle Stand in der empirischen Unterrichtsforschung, bei der Rechtschreibdiagnostik, in der Lehrerbildung, in der graphematischen Diskussion, bei der Umsetzung der Rechtschreibreform? Usw.

**Kontakt:** *fay@ph-karlsruhe.de; sappok@uni-bonn.de*

## **Sektion 11:** Vielfalt der Zugänge zu literarischen Texten

**Leitung:** Iris Kruse, Thomas Zabka

Die Heterogenität der Geschlechter, der kulturellen und sozialen Hintergründe sowie der individuellen Lernpotenziale führt im Umgang mit literarischen Texten zu einer Vielfalt von thematischen und medialen Interessen, von Formen der Textwahrnehmung und Wissensaktivierung, der Sinnkonstruktionen und Wertungen. Die Sektionsarbeit soll zur Erforschung und Entwicklung eines Unterrichts beitragen, der solche Unterschiede wahrnimmt und sie zum Gegenstand einer adaptiven Kompetenzförderung macht, indem er sie mit der textseitigen Vielfalt der Sinnpotenziale vermittelt.

Leitfragen für die Sektionsbeiträge: (1) Woran und auf welche Weise können im Unterricht Effekte literarischer Sozialisation und andere relevante Faktoren von Heterogenität beobachtet werden? (2) Welche unterrichtsorganisatorischen Möglichkei-

ten der Anerkennung und differenzierten Unterstützung schülerseitiger Unterschiede wurden entwickelt und erforscht? Dies umfasst die Auswahl von Texten, Medien und Unterrichtsmethoden. (3) Wie korrespondiert die Vielfalt schülerseitiger Zugänge mit der Erschließung vielfältiger Sinnpotenziale literarischer Texte? (4) Wie lassen sich die vielfältigen individuellen Zugänge und die daran anknüpfenden Lernmethoden und Lernwege zusammenführen im Sinne eines dialogisch-kooperativen Lernens? (5) Welche Konsequenzen hat der jeweils untersuchte Aspekt des Umgangs mit Heterogenität für die Auswahl von Forschungsmethoden?

**Kontakt:** [iris.kruse@uni-hamburg.de](mailto:iris.kruse@uni-hamburg.de); [thomas.zabka@uni-hamburg.de](mailto:thomas.zabka@uni-hamburg.de)

## **Sektion 12:** Eigenes und Fremdes am Beispiel der Kinder- und Jugendmedien

**Leitung:** Petra Josting, Caroline Roeder

Dass Kinder- und Jugendwelten Medienwelten sind und diese wiederum wichtige Sozialisationsinstanzen, gilt seit langem als gesichert. Im Zuge der Globalisierung und Medialisierung der vergangenen Jahre hat sich der Trend noch einmal verstärkt. Dabei treffen im Prozess der Globalisierung zwei Dynamiken aufeinander: zum einen die Nivellierung kultureller Unterschiede, zum anderen die Vielfalt kultureller Entwicklungen. Die Medialisierung hat nicht nur Medienvielfalt, sondern auch einen Bedeutungszuwachs der digitalen Kommunikationsmedien zur Folge. Welche Auswirkungen diese Entwicklungen auf den Sozialisationsprozess des Individuums haben, respektive auf die Auseinandersetzung mit dem Eigenen und Fremden, ist somit gesellschaftspolitisch eine wichtige Frage. Im Hinblick auf den Deutschunterricht ist zu klären, in welcher Form das Thema *Fremdes verstehen, Eigenes reflektieren* konstruktiv zu nutzen ist, welche Perspektiven sich hier eröffnen.

Im Fokus der Sektion stehen medienspezifische, didaktische und empirische Beiträge. Zu klären ist der Begriff des Fremden, und zwar beispielsweise unter historischen, kulturellen und geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten. Des Weiteren ist aufzuzeigen, wie sich die Deutschdidaktik des Themas in der Vergangenheit angenommen und wie sie ihre Konzepte möglicherweise zukünftig zu verändern hat. In historischer Perspektive soll der Wandel des Eigenen und Fremden vorgestellt werden, mit dem Schwerpunkt der Betrachtung auf Kinder- und Jugendliteratur sowie Kinder- und Jugendfilmen. Im Zentrum stehen Eigenes und Fremdes in aktuellen Produktionen (Bücher, Hörmedien, Filme, Spiele, soziale Netzwerke etc.), hier unter dem Gesichtspunkt medialer Diskurse und Formate bzw. Medienverbundsysteme, wie sie sich im Zeitalter der Globalisierung, aber ebenso auch der sich neu formierenden Nationalstaaten (einhergehend mit einer neuen Vielfalt an Identitätswürfen) herausgebildet haben. Dabei impliziert der Blick in die Historie und auf den aktuellen Markt stets methodisch-didaktische Überlegungen.

**Kontakt:** [petra.josting@uni-due.de](mailto:petra.josting@uni-due.de); [roeder@ph-ludwigsburg.de](mailto:roeder@ph-ludwigsburg.de)

### **Sektion 13:** Strukturelle Vielfalt und didaktische Potenziale literaler Prozeduren im Schreibunterricht

**Leitung:** Thomas Bachmann, Helmuth Feilke

Erfahrene Schreiberinnen und Schreiber verfügen über ein breites Repertoire von Textroutinen, die sie variabel in vielfältigen Schreibsituationen anwenden können. Es geht dabei um Formulierungsmuster, die zeichenhaft auf komplexe Texthandlungsschemata verweisen. Wir nennen sie „literale Prozeduren“. Wie kann man ein Märchen beginnen? Wie kann man beim Beschreiben den Blick des Lesers lenken? Wie kann man beim Argumentieren ein potenzielles Gegenargument aufgreifen und zugleich erwidern? Solche Werkzeuge des Schreibens beschreiben sprachliche Kompetenzen auf einer mittleren Ebene. Sie „vermittelt“ Grammatik- und Wortschatzkompetenzen mit Textgenres und ordnet das sprachliche Wissen von textlichen Anforderungssituationen her.

Erfahrene Schreiber und Schreiberinnen kennen diese Werkzeuge. Schwache Schreiber und Schreiberinnen haben weder praktisch noch metasprachlich einen Zugriff darauf. Die prozedurenorientierte Schreibdidaktik will das Schreiben als „handhabbaren“ Lerngegenstand zum Thema machen. In den Blick geraten soll die Handwerklichkeit und Lehrbarkeit des Schreibens. Ziel der Sektionsarbeit ist eine Bestandsaufnahme: Wie können Prozeduren theoretisch gefasst werden? Wie weit sind sie in mündlicher Spracherfahrung fundiert? Welche didaktischen Möglichkeiten gibt es, im Unterricht z. B. durch das Reden über Texte und ihre Qualitäten eine entsprechende Sprachaufmerksamkeit zu erzeugen? Wie kann eine Förderung der Textroutinen-Kompetenz aussehen?

Wir bitten um geeignete konzeptionelle, didaktische und empirische Beiträge zur Diskussion.

**Kontakt:** *thomas.bachmann@phzh.ch; Helmuth.Feilke@germanistik.uni-giessen.de*

### **Sektion 14:** Vielfalt des Dramatischen und Theatralen in didaktischer Sicht

**Leitung:** Gabriela Paule, Ralph Olsen

Auf die Vielfalt dramatischer Texte hat die Deutschdidaktik traditionell mit Kanonisierung reagiert. Doch es gab in der Geschichte des Fachs immer auch Stimmen, die mit gutem Grund für die Öffnung des schulischen Lektüreangebots plädiert haben, z. B. in Richtung auf Gegenwartsdramatik oder auf Kinder- und Jugendstücke. Nimmt man das Theater hinzu, öffnet sich das Spektrum weiter im Hinblick auf z. B. verschiedene Theaterformen, Regie- und Schauspielstile, Performances, inter- bzw. transkulturelles oder intermediales Theater. Hier sieht sich die Deutschdidaktik vor der Herausforderung zu klären, wie auf dramatische und theatrale Vielfalt im Unterricht reagiert werden sollte, um Schülerinnen und Schülern grundlegende

Kompetenzen zur Rezeption von Drama und Theater zu vermitteln und Lehrkräfte angesichts des bestehenden breiten Angebots fachlich nicht zu überfordern.

Zur Vielfalt der Gegenstände gesellt sich im Unterricht die Heterogenität der Lernenden: Welche ästhetischen Wahrnehmungsweisen bezogen auf Drama/Theater haben Schülerinnen und Schüler (nicht) ausgebildet, bedingt durch ihre literarische und mediale Sozialisation sowie kulturelle Prägungen? Wie schlagen sich Wahrnehmungsweisen in Anschlusskommunikationen nieder und welche didaktischen Konzepte wären dafür zu entwickeln? Wie sind die erwähnten Grundkompetenzen schulartspezifisch zu konzeptionalisieren?

Für die Sektion sind Beiträge erwünscht, die zur theoretischen Klärung der genannten Aspekte beitragen und/oder dramatische bzw. theatrale Vielfalt exemplarisch vorstellen und sie auf ihre didaktische Relevanz hin diskutieren.

**Kontakt:** *gabriela.paule@uni-bayreuth.de; olsen@ph-karlsruhe.de*

## **Sektion 15:** Was heißt Mündlichkeit? Vielfältige Konzeptionen des Mündlichen und ihre Folgen für den Unterricht

**Leitung:** Elke Grundler, Carmen Spiegel

Die Vorstellung darüber, was Mündlichkeit ausmacht, wird stark vom jeweiligen Ausgangspunkt geprägt: Bereits die Fokussierung auf das Sprechen, das Zuhören oder das Gespräch wird unterschiedlich gewichtet. Für die Literatur ist Mündlichkeit das ästhetische Sprechen im Drama oder vorwiegend das Zuhören im Hörspiel, für die Gesprächsdidaktik heißt Mündlichkeit Interaktivität, Spontaneität und Dialogizität; blickt man aus der Perspektive der Medienwissenschaft und -didaktik auf Mündlichkeit, so ist diese abhängig von den jeweiligen technisch-medialen Bedingungen. Auch die Sprachpsychologie hat spezifische Zugänge zur Mündlichkeit: Sie entwickelt entlang der kognitiven Prozesse eine Vorstellung von Sprechen und/oder Zuhören. Der Begriff der Mündlichkeit umfasst eine schillernde Vielfalt konzeptioneller Zugänge, die je unterschiedliche Folgen für die Didaktik haben. Auf pragmatischer Ebene werfen unterschiedliche Aktivitätsformen im Mündlichen fachdidaktische Fragestellungen auf: z. B. Anforderungen des Zuhörens in Gesprächen vs. Rezeption von Geschichten/Vorträgen; Sprechen in Gesprächen vs. Sprechen in Reden; Interaktivität in Gesprächen vs. virtuelle Interaktivität in Reden usw.

Ziel der Sektionsarbeit ist es, die Vielfalt der Konzeptionen zu sammeln, sie auf ihre Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zu hinterfragen und die jeweiligen Konsequenzen für die Didaktik zu verdeutlichen.

**Kontakt:** *spiegel@ph-karlsruhe.de; grundler@ph-ludwigsburg.de*