

Iris Winkler

Raus aus den *bubbles*! Zum Problem innerer Fragmentierung in der Deutschdidaktik

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

30. Jahrgang 2025. Heft 58. S. 4–10

DOI: 10.21248/dideu.773

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

1 Akzentsetzung des Beitrags

Die aktuelle Debatte in „Didaktik Deutsch“ geht von der Frage aus, welche Konsequenzen „sich aus der fortschreitenden Ausdifferenzierung der Deutschdidaktik [ergeben]“ (Redaktion „Didaktik Deutsch“, 2024, S. 3). Dabei richtet sich das Augenmerk vor allem auf zwei Tendenzen, nämlich dass sich die Deutschdidaktik erstens mit immer vielfältigeren Gegenständen befasst und dass dies zweitens innerhalb immer stärker spezialisierter Teilgemeinschaften geschieht. Die Konsequenzen aus dieser Entwicklung werden in den bislang vorliegenden Beiträgen relativ übereinstimmend benannt: Die Ausdifferenzierung erschwert die Kommunikation und die Kenntnisnahme unter den Forschenden.

Ich möchte mit meinem Beitrag auf einen Aspekt aufmerksam machen, der meines Erachtens in der Debatte bislang zu kurz gekommen ist und den ich als *innere Fragmentierung* innerhalb der Deutschdidaktik bezeichnen möchte. Diese innere Fragmentierung unterscheide ich von einer *äußeren Differenzierung*, wie sie sich beispielsweise in der Vielfalt der Arbeitsgemeinschaften des SDD e. V. oder in der zunehmenden Separierung von Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik zeigt. Die Offensichtlichkeit der äußeren Differenzierung verstellt möglicherweise unseren Blick dafür, dass innerhalb scheinbar relativ homogener Teilgemeinschaften der Deutschdidaktik Grundlegendes nicht geklärt ist bzw. höchst unterschiedlich betrachtet wird. Es geht dabei um die Einschätzung von Aspekten, die klar innerhalb der von Grundler (2024) so genannten „Wegränder“ liegen. Ich spreche von „Fragmentierung“, weil ich das Phänomen als problematisch erachte und dies mit einem im Vergleich zu „Differenzierung“ stärker wertenden Terminus markieren möchte. Während Differenzierung auch positiv als Ausweis zunehmender Arbeitsteilung und notwendiger Spezialisierung betrachtet werden kann, wie Pohl (2024) zu Recht anmerkt, betrifft Fragmentierung die normative Basis der Domäne und lässt sie brüchig erscheinen. Damit aber ist die Frage berührt, welche geteilten Ideen und Wertvorstellungen das Fach(gebiet) zusammenhalten und sein Handeln prägen.

An einem Fallbeispiel werde ich zunächst illustrieren, was ich mit innerer Fragmentierung meine. Nach der Diskussion des Befundes versuche ich zu skizzieren, was zur Bearbeitung des Problems nötig wäre.

2 Fallbeispiel

Im Sommer 2023 haben wir diejenigen deutschdidaktischen Arbeitsgruppen, die Literaturunterricht gegenwärtig videobasiert empirisch erforschen, zu einer Arbeitstagung nach Jena eingeladen. Ziel war auszuloten, inwieweit die diversen theoretischen und empirischen Forschungsansätze sich wechselseitig so ergänzen könnten, dass durch eine systematische Bezugnahme ein größerer Erkenntnisfortschritt – für die Forschung wie den Literaturunterricht – möglich wäre, als es durch die bislang eher nebeneinander stehenden Einzelbefunde der Fall ist (Ivo, 1996, S. 25; Winkler & Hesse, im Review). Eingeladen waren sechs Arbeitsgruppen, von denen drei qualitativ arbeiten (objektive Hermeneutik; dokumentarische Methode; Sequenzanalyse) und drei eher quantitativ (Unterrichtsqualitätsforschung unter Anwendung verschiedener Kodier- und Ratingverfahren bzw. Interventionssettings; Modellierung von Unterrichtstypen zur Untersuchung von Wirkungen in Interventionsstudien). Man kann sagen, dass es sich bei der Tagung um den Versuch von *Integrationsforschung* (Pohl, 2024, S. 19) im Feld der videobasiert empirisch forschenden Literaturdidaktik handelte; denn es ging uns darum, in der benannten literaturdidaktischen Teil-Community zu klären, „wie unsere differenzierten und ggf. auch disparaten Forschungsergebnisse aufeinander zu beziehen, gesamthaft zu verstehen und zu modellieren sind“ (Pohl, 2024, S. 19).

Von außen betrachtet würde man für die adressierte Gruppe nur hinsichtlich theoretischer und methodischer Zugriffe von Ausdifferenzierung sprechen, befasst sie sich doch mit demselben Gegenstand (Literaturunterricht), und zwar gemeinschaftlich empirisch und zusätzlich auf vergleichbarer Datenbasis (Unterrichtsvideos). Der Untersuchungsgegenstand *Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht* liegt klar innerhalb der „Wegränder“ (Grundler, 2024), wenn nicht gar im Kernbereich des deutschdidaktischen Forschungsfeldes. In Bezug auf diesen Untersuchungsgegenstand meint man entsprechend von „einem breiten Umfeld von Konsens“ ausgehen zu können, wie Pohl (2024) es unter Bezug auf Stichweh (1979) als bedeutsam für die Artikulation wissenschaftlicher Differenzen herausstellt.

Um die bereits im Vorfeld des Zusammentreffens bekannte Vielfalt der Forschungszugänge wie unter einem Vergrößerungsglas auf ihre jeweiligen Erkenntnispotenziale und -grenzen hin reflektieren zu können, sollten alle Arbeitsgruppen dasselbe Unterrichtsvideo einer Literaturstunde zu Julia Francks *Streuselschnecke* im 8. Gymnasialjahrgang mit Hilfe ihres Methodeninventars und vor dem Hintergrund ihrer Theoriebasis untersuchen sowie die Reichweite des eigenen Ansatzes diskutieren. Um nicht einer möglichen innerdisziplinären Betriebsblindheit zu unterliegen, wurden *critical friends* aus der Bildungswissenschaft und der Mathematikdidaktik gebeten, die literaturdidaktischen Statements und deren Debatte mit fremdem Blick zu beobachten und zu kommentieren. Auch ein Literaturdidaktiker, der nicht selbst in die videobasierte Forschung zum Literaturunterricht involviert ist und für den wir deshalb eine gewisse Unabhängigkeit und Neutralität angenommen hatten, kommentierte die Tagungsergebnisse (s. u.).

Bereits die Tagung selbst erbrachte den überraschenden Befund, dass – anders als intendiert – im Zentrum der Diskussionen weniger die verschiedenen Forschungsansätze mit ihren Stärken und Schwächen standen als vielmehr die Frage, was unter gutem Literaturunterricht zu verstehen sei. Denn es zeigte sich, dass *dieselbe* Unterrichtsstunde von einigen Forschenden als durchaus gelungen, von anderen aber als weitgehend misslungen betrachtet wurde. So stellt etwa Pieper (im Review) in der Verschriftlichung ihrer Analyseergebnisse fest, dass die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text in der Beispielstunde „sowohl der Erarbeitung eines differenzierten Verständnisses dient als auch als Einübung in die potenziell facettenreiche Praxis des Interpretierens erscheint“. Demgegenüber kommen Hoffmann et al. (im Review) zu dem Schluss, „dass in der vorliegenden Unterrichtsstunde kaum echte Ko-Konstruktionen von literarischen Bildungsvorstellungen stattfinden“ und lehrpersonenseitige Lenkungen auf „das Fixieren von vereindeutigenden Ergebnissen“ ausgerichtet seien.

In ihrer Kommentierung der Beiträge, die für den Tagungsband eingereicht wurden, spitzt die Mathematikdidaktikerin Anke Lindmeier diese Beobachtung aus ihrer Sicht zu, wenn sie schreibt, sie fühle sich von den

[...] teils konträren Sichten innerhalb der Literaturdidaktik an aktuelle Forschung [erinnert], die kulturell unterschiedliche Verständnisse von Merkmalen guten Mathematikunterrichts, wie dem Umgang mit Schülerdenken, zwischen Deutschland und Taiwan aufzeigt. Grundlegende Unterschiede im Verständnis des Fachs Mathematik, der Funktion von Schule und der Rollen von Lehrkräften und Lernenden in den kontrastierten Kulturen scheinen dabei ursächlich zu sein (Lindmeier et al., 2024). Möglicherweise gibt es solche „fremden Welten“, im Sinne von Kulturunterschieden, auch zwischen literaturdidaktischen Schulen, zwischen verschiedenen Bundesländern oder Schularten innerhalb Deutschlands? (Lindmeier, im Review)

Mit anderen Worten: Lindmeier beobachtet, dass die Vorstellungen von gutem Literaturunterricht *innerhalb* der Literaturdidaktik vergleichbar weit voneinander entfernt sind wie die Vorstellungen von gutem Mathematikunterricht in Deutschland und Taiwan. Der Kulturbegriff, den sie implizit verwendet, um diese Unterschiede zu fassen, entspricht dem Verständnis von Kultur als „Kultur, in der man

lebt“: Gemeint ist der „charakteristische Zusammenhang von Institutionen, Lebens- und Geistesformen“, durch den sich soziale Gruppen voneinander unterscheiden (Busche, 2018, S. 12–16; Zitat S. 14–15).¹ Das heißt, die Differenzen, die sich in der Einschätzung des Unterrichtsbeispiels durch die Forschungsgruppen zeigen, liegen nicht nur im Detail. Sie sind vielmehr fundamental, wie eine weitere Beobachtung Lindmeiers (im Review) markiert: „Ein gemeinsamer Referenzrahmen, beispielsweise ein konsensuales Modell ‚literarischer Bildung‘ ist nicht direkt erkennbar.“

Bemerkenswert ist in diesem Kontext zudem, dass die auftretenden Differenzen gerade *nicht* als Resultat der von vornherein bekannten divergierenden Forschungsrahmen erklärt werden können. Jochen Heins als *critical friend* aus der Literaturdidaktik stellt dazu bilanzierend fest:

Der vergleichende Blick auf die Untersuchungsparadigmen in den vorliegenden Beiträgen ist insofern aufschlussreich, als er deutlich macht, dass die (erwartbare) Diskrepanzlinie zwischen qualitativ- und quantitativ-rekonstruktiven Verfahren weitaus weniger den Blick auf die untersuchte Stunde beeinflusst als die verfolgten und herangetragenen Zielstellungen. Diese Beobachtung weist darauf hin, dass *gemeinsame* literaturdidaktische Unterrichtsforschung erst in zweiter Linie eine methodische Herausforderung darstellt. (Heins, im Review)

3 Einordnung und Diskussion des Befundes

Innere Fragmentierung der Deutschdidaktik – genauer: der Literaturdidaktik – zeigt das Beispiel deshalb, weil Forschende mit demselben Bezugsgegenstand und innerhalb derselben (Teil-)Fachkultur nicht über einen grundlegenden Konsens in normativen Kernfragen der Domäne zu verfügen scheinen: Welche Ziele kann und sollte eine alltägliche Literaturstunde in einer 8. Gymnasialklasse erreichen? Und welches Handeln der Lehrperson wird in diesem Kontext als förderlich betrachtet? Wer hier nun einwenden möchte, das komme auf den Einzelfall an, sei daran erinnert, dass sich diese Fragen im skizzierten Beispiel in Bezug auf eine *konkrete* Unterrichtsstunde und eben nicht ganz allgemein stellen. Der Punkt, den ich problematisiere, ist nicht so sehr, dass es überhaupt unterschiedliche Auffassungen von diesen Kernfragen gibt, existieren doch auch in anderen anwendungsbezogenen Disziplinen, etwa der Medizin oder den Rechtswissenschaften, unterschiedliche Lehrmeinungen. Zudem lebt der Erkenntnisfortschritt in der Wissenschaft von der Verständigung über divergierende Einschätzungen, die auf die Kraft der besseren Argumente vertraut. Verwirrend wird der normative Dissens dadurch, dass die „literaturdidaktischen Schulen“ (Lindmeier, im Review) ihre normativen Annahmen kaum transparent machen, so dass die jeweils konkrete Vorstellung von globalen Zielkonzepten wie ‚literarischer Bildung‘ in Bezug auf den Einzelfall allenfalls indirekt zu erschließen ist. Dadurch, dass es sich in diesem Sinn um mehr oder weniger *heimliche* Setzungen handelt, sind sie dem Diskurs nur bedingt zugänglich.

Zu klären wäre die Reichweite innerer Fragmentierung innerhalb der Deutschdidaktik. Ist innere Fragmentierung im skizzierten Sinn nur ein Spezifikum der Literaturdidaktik? Ist sie möglicherweise auf die Besonderheiten des Gegenstandes Literatur (Unbestimmtheit, Mehrdeutigkeit usw.) sowie die damit verbundene Aufladung des Unterrichts mit nicht immer rationalen Erwartungen zurückzuführen? Zu prüfen wäre also, ob sich auch in der Sprachdidaktik bzw. dem von den KMK-Bildungsstandards gesetzten zweiten domänenspezifischen Kompetenzbereich des Faches Deutsch, „Sprache und

¹ Um sich mit der Frage domäneninterner Kollektive auseinanderzusetzen, wählt Bräuer (2016) für die Deutschdidaktik einen wissenschaftssoziologischen Ansatz, wenn er den Rückgriff auf die Denkstiltheorie nach Ludwik Fleck vorschlägt. Ich bleibe in diesem Debattenbeitrag, von der Beobachtung und Formulierung Lindmeiers ausgehend, beim weniger speziellen Kulturbegriff, der mir gut geeignet erscheint, die von mir vertretene Position zu rahmen. Dabei bestehen durchaus Berührungspunkte mit der Denkstiltheorie.

Sprachgebrauch untersuchen“, ähnlich divergierende Vorstellungen von Zielen und darauf bezogenen Lernangeboten des Fachunterrichts zeigen. Wozu z. B. sollen Lernende welche grammatischen Begriffe lernen? Wie sieht guter Rechtschreibunterricht aus?

Davon unabhängig hat die innere Fragmentierung, auch wenn sie ‚nur‘ die Literaturdidaktik beträfe, unerwünschte Konsequenzen. Diese betreffen zum einen die Lehrkräfteprofessionalisierung. Denn wenn die Kernfrage nach adäquaten Zielen und Lernangeboten in einer konkreten Einzelstunde aus Sicht der einschlägigen wissenschaftlichen (Teil-)Disziplin nicht einigermaßen konsensuell – ggf. auch konsensuell in der nachvollziehbar gemachten Abweichung – beantwortet werden kann, wird die Literaturdidaktik der Aufgabe nicht gerecht, gesichertes Orientierungswissen für die Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion bereitzustellen. Angehende Lehrpersonen sind dann von vornherein und mehr als ohnehin dem Zufall ausgeliefert, welche normativen Vorstellungen von Dozent:in X am Ort Y vertreten werden. Dieses Problem betrifft nicht nur die fachliche Enkulturation bzw. Sozialisation im Rahmen der Ausbildung, sondern auch die Chancengerechtigkeit in Leistungssituationen, bspw. Lehrproben.

Die ungeklärte normative Basis und die fehlende Verständigung darüber schaden auch der Literaturdidaktik als Wissenschaft, und zwar, weil sie uns in der Außenwahrnehmung unnötig verzwerfen und uns als Fach Erkenntnismöglichkeiten verstellen. Als nach wie vor vergleichsweise kleine *scientific community* sind wir darauf angewiesen, über unsere eigene arbeitsgruppeninterne *bubble* und deren geteilte Normvorstellungen hinaus unsere Forschungsergebnisse „sinnstiftend aufeinander zu beziehen“ (Hesse & Witte, 2023, S. 2). Dazu bedarf es des Bewusstseins, dass wir durch unsere beobachtende Normativität unsere Forschungsgegenstände erst konstituieren und dadurch unsere Forschungsergebnisse beeinflussen (Praetorius et al., 2021, S. 14–15). Nur wenn wir in diesem Bewusstsein eigener Begrenztheit unsere Herangehensweisen und Ergebnisse komplementär relationieren, lässt sich eine kritische Masse erreichen, die der Literaturdidaktik in der größeren Forschungslandschaft, aber auch in gesellschaftlichen oder bildungspolitischen Debatten eine wahrnehmbare und überzeugende Stimme verleiht. Nur so können wir größere Forschungsdesiderate wie die systematische(re) empirische Untersuchung von Unterrichtsqualitäten im Literaturunterricht überhaupt bewältigen – Desiderate, die für jede einzelne Gruppe zu groß dimensioniert sind (vgl. hierzu das obige Zitat von Ivo (1996) und das Anliegen der Jenaer Tagung).

4 Ausblick

Falls die Diagnose „innere Fragmentierung“ für die Literatur- resp. Deutschdidaktik zutrifft, handelt es sich dabei um eine spezielle Variante eines Problems, das aktuell gesamtgesellschaftlich mehr und mehr virulent wird: Wir leben in sich selbst verstärkenden *bubbles*, abgeschlossenen Wertegemeinschaften, aus denen wir kaum mehr herausfinden (vgl. Ritter, 2024, S. 8–9). Teilen wir jedoch als wissenschaftliche Community die Annahme, dass der Austausch über divergierende Zugriffsweisen und Befunde dem Erkenntnisfortschritt dient, muss es uns ein Anliegen sein, über unsere vertrauten Denkschulen und Arbeitsgruppen hinaus den Diskurs (wieder?) zu etablieren. Auch dafür erscheint der „Kultur“-Begriff geeignet, nun allerdings in der Variante von „Kultur, die man betreibt“ (Busche, 2018, S. 5–6). Spezifiziert werden muss, diesem Begriffsverständnis folgend, jeweils, was es zu kultivieren gilt. In unserem Fall scheint es mir einerseits um eine geteilte *Geisteshaltung* von Wissenschaftler:innen zu gehen, konkret: die Bereitschaft und Entschiedenheit zu „mehr wechselseitiger Bezugnahme“ (Hesse & Witte, 2023, S. 10) und die Abkehr von „einem falsch verstandenen Konzept von wissenschaftlicher Abgrenzung und Positionierung“ (Pohl, 2024, S. 18). Abgesehen davon, dass damit auch

Machtfragen innerhalb der Wissenschaft berührt sind², reicht die angemahnte wissenschaftskulturelle Erneuerung in den Bereich der professionellen *beliefs*, die bekanntlich schwer veränderbar sind (bspw. Fives & Buehl, 2012). Deshalb könnte es andererseits zweckdienlich sein, gezielt *äußere Formate* zu kultivieren, die Austauschräume außerhalb von sich selbst bestätigenden Diskursgemeinschaften bieten und so die skizzierte wissenschaftliche Geisteshaltung befördern helfen. Neben speziell auf Integrationsforschung (Pohl, 2024, S. 19) angelegten Tagungsmodellen (s. o.) erscheint es mir beispielsweise wichtig, dass wir beim Symposium Deutschdidaktik weiterhin in breiter konzipierten Sektionen übergreifende Fragen mehrperspektivisch diskutieren. Spezialisierte Panels sind ein gutes und wichtiges Format. Werden sie allerdings nicht gezielt durch umfassender angelegte Formate ergänzt oder per se systematisch für divergierende Perspektiven geöffnet, können sie eine Kultur wechselseitiger Bezugnahme eher behindern als fördern. Auch die Arbeitsgemeinschaften innerhalb des SDD sind grundsätzlich nützliche Foren für eine spezialisierte und vertiefende wissenschaftliche Debatte. Im ungünstigsten Fall jedoch werden die AGs selbst zu Filterblasen und leisten innerer Fragmentierung Vorschub, indem sie das Gefühl verstärken, im Unterschied zu anderen im Besitz der ‚richtigen‘ normativen Basis des jeweiligen deutschdidaktischen Teilgebiets zu sein.

Fest jedenfalls steht eines: Diese Debatte kann der Anfang einer Kultur wechselseitiger Bezugnahme sein. Wenn aus den Zustandsbeschreibungen und Statements allerdings keine konkreten Schritte folgen, bleiben wir – stets bereit, Verantwortungen auf andere zu verschieben – doch alle jeweils selbst „die anderen“, die nicht aus ihren wissenschaftlichen *bubbles* finden.

Literatur

- Bräuer, C. (2016). Deutschdidaktik – (k)ein Denkkollektiv ohne Denkstil? In C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion* (S. 19–58). Peter Lang.
<https://doi.org/10.3726/b10881>
- Busche, H. (2018). „Kultur“: ein Wort, viele Begriffe. In H. Busche, T. Heinze, F. Hillebrandt & F. Schäfer (Hrsg.), *Kultur – Interdisziplinäre Zugänge* (S. 3–41). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21050-2_1
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Hrsg.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (S. 471–499). American Psychological Association.
- Grundler, E. (2024). Ausdifferenzierte Deutschdidaktik. *Didaktik Deutsch*, (57), 21–26.
<https://doi.org/10.21248/dideu.732>
- Heins, J. (im Review). Zur Notwendigkeit einer grundlegenden Verständigung in der literaturdidaktischen Unterrichtsforschung. Ein Kommentar aus literaturdidaktischer Perspektive. In F. Hesse & I. Winkler (Hrsg.), *Eine Literaturstunde – sechs Perspektiven auf Unterricht und Unterrichtsqualität. Ansätze literaturdidaktischer Unterrichtsforschung in der Diskussion*.
- Hesse, F., & Witte, J. (2023). Ambivalenz der Vielfalt: Reflexionen zu den Vorträgen der Sektion 12, Literar- und medienästhetisches Lernen, beim 24. Symposium Deutschdidaktik (18.–22.09.2022) in Wien. *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*, 3.
<https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2023.10240>

² Symptomatisch dafür sind im hier verhandelten Kontext etwa Gatekeeping und Zitierkartelle.

- Hoffmann, A. R., Stolle, A. R., & Witte, J. (im Review). Dokumentarische Methode in Verbindung mit erziehungswissenschaftlicher Videografie. In F. Hesse & I. Winkler (Hrsg.), *Eine Literaturstunde – sechs Perspektiven auf Unterricht und Unterrichtsqualität. Ansätze literaturdidaktischer Unterrichtsforschung in der Diskussion*.
- Ivo, H. (1996). Über den Tag hinaus. Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik. *Didaktik Deutsch*, 1(1), 8–29.
- Lindmeier, A. (im Review). Fremde Welten des Literaturunterrichts. Ein Kommentar aus der Perspektive der Mathematikdidaktik zu Verständnissen literaturdidaktischer Unterrichtsqualität. In F. Hesse & I. Winkler (Hrsg.), *Eine Literaturstunde – sechs Perspektiven auf Unterricht und Unterrichtsqualität. Ansätze literaturdidaktischer Unterrichtsforschung in der Diskussion*.
- Pieper, I. (im Review). Fachliches Lernen im Unterrichtsprozess. Die fallorientierte sequenzielle Rekonstruktion. In F. Hesse & I. Winkler (Hrsg.), *Eine Literaturstunde – sechs Perspektiven auf Unterricht und Unterrichtsqualität. Ansätze literaturdidaktischer Unterrichtsforschung in der Diskussion*.
- Pohl, T. (2024). Differenzierung/Integration und die Deutschdidaktik. *Didaktik Deutsch* (57), 13–20. <https://doi.org/10.21248/dideu.735>
- Praetorius, A.-K., Martens, M., & Brinkmann, M. (2021). Unterrichtsqualität aus Sicht der quantitativen und qualitativen Unterrichtsforschung: Methodische Ansätze, zentrale Ergebnisse und kritische Reflexion. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–20). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_40-1
- Redaktion „Didaktik Deutsch“ (2024). Aufschlag: Welche Konsequenzen ergeben sich aus der fortschreitenden Ausdifferenzierung der Deutschdidaktik? (2024). *Didaktik Deutsch*, (57), 3–5. <https://doi.org/10.21248/dideu.740>
- Ritter, M. (2024). Von der Medienmächtigkeit zur Medienmündigkeit. *Didaktik Deutsch*, (57), 6–12. <https://doi.org/10.21248/dideu.736>
- Winkler, I., & Hesse, F. (im Review). Innerdisziplinäre Kooperation als Perspektive literaturdidaktischer Unterrichtsforschung. Zur Einführung in diesen Band. In F. Hesse & I. Winkler (Hrsg.), *Eine Literaturstunde – sechs Perspektiven auf Unterricht und Unterrichtsqualität. Ansätze literaturdidaktischer Unterrichtsforschung in der Diskussion*.

Anschrift der Verfasserin:

Iris Winkler, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fürstengraben 18, 07743 Jena
iris.winkler@uni-jena.de