

Liebes SDD,

in unserem neuesten Mitgliederbrief finden Sie die Calls für Sektionsbeiträge, für Panels und für Posterpräsentationen für das Mainzer Symposion vom 15. bis zum 19. September 2024. Die Einrichtung und die Auswahl der Sektionen erfolgte durch den Vorbereitungsausschuss unter Bezug auf das **Empfehlungsschreiben für die Ausrichtung kommender Symposien**, das im Mitgliederbrief 75 veröffentlicht und erklärt wurde. Alle Calls sind ebenfalls über <https://sdd2024.uni-mainz.de> abrufbar.

Mit gemeinsamen und herzlichen Grüßen

Mainzer Vorbereitungsausschuss und Vorstand des SDD

Was dieser Mitgliederbrief enthält:

Call für Sektionsbeiträge	S. 2
Call für Panels	S. 3
Call für Posterpräsentationen	S. 3
Hinweise zur Abstract-Einreichung	S. 4
Sektionen des SDD 2024	S. 5

Call für Sektionsbeiträge

Auf dem SDD werden insgesamt 15 Sektionen ausgerichtet.

Sektion 1: Ausbau sprachlicher Potenziale. Theoretische und empirische Perspektiven auf eine Querschnittsaufgabe der Deutschdidaktik (Leitung: Barbara Geist und Hans Lösener)

Sektion 2: Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Deutschdidaktik (Leitung: Kristin Weiser-Zurmühlen und Magdalena Kißling)

Sektion 3: Deutschunterricht und Bildung für nachhaltige Entwicklung (Leitung: Felix Böhm, Christian Hoiß und Elisabeth Hollerweger)

Sektion 4: Die Modi fachlichen Denkens im Deutschunterricht (Leitung: Thorsten Pohl und Helen Lehdorf)

Sektion 5: Empirische Forschung zu Unterrichtsgesprächen – Literatur- und sprachdidaktische Perspektiven (Marco Magirius, Mark-Oliver Carl und Vivien Heller)

Sektion 6: Literarisches Lernen ermöglichen und begleiten (Leitung: Jochen Heins und Tobias Stark)

Sektion 7: Medienbildung – Medienkompetenz – mediale Teilhabe (Leitung: Ben Dammers, Matthias Knopp und Andreas Seidler)

Sektion 8: Quer durch alle Kompetenzbereiche: Potenziale mündlicher Kommunikation (Leitung: Ulrike Behrens und Judith Kreuz)

Sektion 9: Schreiben und Schreibkompetenz in Zeiten von KI – Perspektiven der Schreibforschung und Schreibdidaktik (Leitung: Sarah Brommer, Sara Rezat und Kirsten Schindler)

Sektion 10: Sprachbetrachtung und Sprachentwicklung (Leitung: Hrvoje Hlebec, Anne Lorenz und Constanze Weth)

Sektion 11: Unterstützung des Leseverstehens - Initiierung eines Diskurses über genuine Fachaufgaben der Deutschdidaktik und durchgängige Sprachbildung (Leitung: Anke Schmitz und Tim Sommer)

Sektion 12: Vorlesen und Erzählen zur frühen Anbahnung von Narration und Literalität (Leitung: Petra Wieler und Alexandra Ritter)

Sektion 13: Werte(n) und Wertevermittlung als Querschnittsaufgabe des Deutschunterrichts (Leitung: Anna R. Hoffmann und Jennifer Witte)

Sektion 14: Wissen, was warum (Nicht-)Wissen ist. Über/fachliche Perspektiven auf den kompetenten Umgang mit Informationen im Internet (Leitung: Julia Hodson und Maik Philipp)

Sektion 15: Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit (Leitung: Sarah Jagemann, Susanne Riegler und Lis Schüler)

Den Call für die jeweilige Sektion finden Sie im Anschluss an die Hinweise zur Abstract-Einreichung. Die eingereichten Abstracts werden von der jeweiligen Sektionsleitung zusammen mit einem Mitglied aus dem Vorbereitungsausschuss begutachtet. Richtlinien zur Gestaltung des Abstracts:

- Umfang der Abstracts max. 3.000 Zeichen (inkl. Leerzeichen)
- Textformat: Calibri 1,5-zeilig, 12 Punkt
- Literaturangabe bitte gesondert unter dem Abstract aufführen (zählen nicht zur Zeichenanzahl); formatiert nach APA

Call für Panels

Zu bestimmten, ggf. auch domänenübergreifenden Fragestellungen kann ein Panel vorgeschlagen werden, das neben einer Einführung drei bis vier Beiträge umfasst. Die gewählten Fragestellungen können das Tagungsthema adressieren, aber auch davon unabhängig sein. Die einzelnen Panelbeiträge sollten möglichst nicht aus demselben Projektzusammenhang stammen, sollten unterschiedliche Perspektiven auf ein Thema eröffnen und im Rahmen des Panels gemeinsam diskutiert werden. Zur Einreichung eines Panels, die von einer verantwortlichen Person vorgenommen wird, gehören:

- ein Rahmentext (max. 3000 Zeichen inkl. Leerzeichen), bestehend aus Titel, thematischer Skizze, Panelstruktur, Namen der beitragenden Personen;
- die Abstracts der Beiträge (je max. 3000 Zeichen inkl. Leerzeichen).

Die Abstracts weisen bitte das folgende Format auf:

- Calibri 1,5-zeilig, 12 Punkt
- Literaturangabe bitte gesondert unter dem Abstract aufführen (zählen nicht zur Zeichenanzahl); formatiert nach APA

Die Panels werden in ihrer Gesamtheit im Review-Verfahren bewertet. Die für das Panel verantwortliche Personen wird als Moderator:innen vorgesehen.

Call für Posterpräsentationen

Dieses Format soll als Forum zur Diskussion laufender Forschungsprojekte dienen (z.B. Qualifikationsprojekte, Drittmittelprojekte). Auch die Vorstellung eines abgeschlossenen Projekts, das den deutschdidaktischen Diskurs bereichert, ist möglich. Die Postereinreichungen werden reviewt, wobei dem Stand des Forschungsprozesses in besonderer Weise Rechnung getragen wird. Die Poster werden in einer eigenen Postersektion präsentiert. Auf einer Abschlussveranstaltung wird ein Posterpreis vergeben (Publikumspreis).

Auf dem SDD in Mainz sollen die Poster präsentiert werden. Dazu werden alle Beitragenden, deren Poster-Abstract angenommen wurde, gebeten, eine audiovisuelle Kurzpräsentation des Posters zu gestalten (Umfang der Kurzpräsentation 30 bis 45 Sekunden). Die Kurzpräsentationen aller Poster werden zu einem Videoclip zusammengefügt, dass bereits im Vorfeld der Jahrestagung über die Homepage abrufbar ist.

Richtlinien zur Gestaltung des Abstracts:

- Umfang der Abstracts max. 3.000 Zeichen (inkl. Leerzeichen)
- Textformat: Calibri 1,5-zeilig, 12 Punkt
- Literaturangabe bitte gesondert unter dem Abstract aufführen (zählen nicht zur Zeichenanzahl); formatiert nach APA

Hinweise zur Abstract-Einreichung

Bei der Einreichung von Abstracts sind folgende Punkte zu berücksichtigen, die auch als Kriterien bei der Begutachtung herangezogen werden:

- Einbettung in den deutschdidaktischen Diskurs; bei Sektionsvorträgen Anschlussfähigkeit für die gewählte Sektion
- Klarheit und Plausibilität der Forschungsfrage
- Nachvollziehbarkeit der theoretischen und methodischen Verankerung
- Originalität und Innovativität des Beitrags

Bitte beachten Sie, dass gemäß den Empfehlungen zur Ausrichtung der Jahrestagung (Punkt 4.4) pro Person nur ein Abstract als Einzel- oder Erstautor:in sowie ein weiteres Abstract als Mit-Autor:in eingereicht werden darf.

Die Abstract-Einreichung für Sektionsbeiträge, Panels und Posterpräsentationen sind ab dem 1.8.2023 über die Homepage der SDD-Jahrestagung 2024 möglich (<https://sdd2024.uni-mainz.de>).

Deadline zur Abstract-Einreichung ist der 1.11.2023.

Calls der einzelnen Sektionen (alle Calls sind ebenfalls über <https://sdd2024.uni-mainz.de> abrufbar)

Sektion 1: Ausbau sprachlicher Potenziale. Theoretische und empirische Perspektiven auf eine Querschnittsaufgabe der Deutschdidaktik

Leitung: Barbara Geist (Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern Landau) und Hans Lösener (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Es gab in den letzten Jahren viele Arbeiten zum Thema „sprachsensibler Fachunterricht“ – vor allem aus und mit naturwissenschaftlichen Fächern –, dennoch fehlt nach wie vor ein Gesamtkonzept für den Ausbau sprachlicher Potenziale im Deutschunterricht aus sprach- und literaturdidaktischer Perspektive (für eine erste Orientierung Maas, 2008; Haueis, 2016). Dies würde die Basis für eine durchgängige Sprachbildung schaffen, die es erlaubt, systematisch an die vorhandenen sprachlichen Ressourcen der Lernenden anzuknüpfen und diese zu erweitern. Zudem würde es dazu beitragen, den noch immer vorherrschenden „monolingualen Habitus“ (Gogolin, 1994) zu überwinden. Hier kann die Deutschdidaktik sowohl von praktischen wie konzeptionellen als auch empirisch gewonnenen Erkenntnissen der frühkindlichen Bildung, der DaF- und DaZ-Didaktik und der Mehrsprachigkeitsdidaktik profitieren. Bislang ist das lediglich ansatzweise geschehen, aber die Zeit drängt, wenn die Schule der Ort sein soll, an dem die mehrsprachige Gesellschaft eine auf Anerkennung, Pluralität und Partizipation beruhende Zukunft erfindet.

In der geplanten Sektion soll geklärt werden, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit sich der Deutschunterricht diesen Herausforderungen stellt und die Sprach- und Literaturdidaktik gemeinsam unter Berücksichtigung von z. B. frühkindlicher Bildung, Spracherwerbsforschung, DaF-, DaZ- und Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einer Gesamtkonzeption des sprachlichen Lernens gelangt. Mögliche Fragen, die in den Vorträgen aufgegriffen werden, könnten sein:

- Wie findet sprachliches Lernen aus literatur- bzw. sprachdidaktischer Perspektive im Deutschunterricht statt?
- Welchen Beitrag leisten neuere Forschungsergebnisse aus der Sprach- oder Literaturdidaktik für die Konzeption einer durchgängigen Sprachbildung im Deutschunterricht?
- Welche Denkrahmen können die Trennung zwischen Sprach- und Literaturdidaktik im Hinblick auf das sprachliche Lernen aufheben (z. B. Bredel & Pieper, 2015, Haueis & Lösener, 2022)?
- Wie übertragbar sind Erfahrungen und Erkenntnisse aus der DaF-, DaZ- und der Mehrsprachigkeitsdidaktik für das sprachliche Lernen im (Deutsch-)Unterricht? Wie ist eine Deutschdidaktik für mehrsprachige Klassen zu gestalten (z. B. Geist & Krafft, 2017; Rösch, 2017)?
- Welche Potenziale und Herausforderungen sind bei einer stärkeren Vernetzung mit dem Bereich der frühkindlichen Bildung auszuloten? Welche Konzepte liegen der sprachlichen Bildung im Elementarbereich zugrunde (z. B. Isler & Gonzenbach-Katz, 2023) und was kann die Deutschdidaktik daraus lernen?

Diese und weitere Fragen können in der Sektion praxisbezogen, konzeptionell oder empirisch ausgeführt und diskutiert werden, um einen Beitrag für die scheinbar selbstverständliche Querschnittsaufgabe des Ausbaus sprachlicher Potenziale im Deutschunterricht zu leisten.

Literatur

- Bredel, U. & Pieper, I. (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Schöningh.
- Geist, B. & Krafft, A. (2017). *Deutsch als Zweitsprache. Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen*. Narr.
- Gogolin, I. (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann.
- Haueis, E. (2016). *Ausbau von sprachlichen Potenzialen. Sozio- und Ontogenese in einer didaktischen Perspektive*. Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

- Haueis, E. & Lösenner, H. (2022). *Die sprechbare Schrift – Zur Sprachlichkeit des literarischen Lernens im Deutschunterricht*. Peter Lang.
- Maas, U. (2008). *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft*. V&R unipress.
- Isler, D. & Gonzenbach-Katz, J. (2023). Mit Kindern im Gespräch. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kitas, Tagesfamilien und Spielgruppen: Ein Leitfaden für pädagogische Fachpersonen (2. Auflage). Abgerufen am 13. April 2023 von <https://kjf.tg.ch/public/upload/assets/137384/Mit%20Kindern%20im%20Gespr%C3%A4ch%20Leitfaden%20p%C3%A4dagogische%20Fachpersonen.pdf?fp=4>
- Rösch, H. (2017). *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft*. Metzler.

Sektion 2: Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Deutschdidaktik

Leitung: Kristin Weiser-Zurmühlen (Universität Wuppertal) und Magdalena Kißling (Universität Paderborn)

Die ‚Utopie‘ Demokratie erscheint hinsichtlich zunehmender Polarisierung derzeit in noch weitere Ferne zu rücken. Angesichts dieser Krisensituation scheint es unerlässlich, dass die Schule eine aktivere Rolle bei der Stabilisierung der Demokratie einnimmt und Bezüge zur „Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform in den Richtlinien und Lehrplänen aller Fächer“ (KMK, 2018, S. 6) verankert. Welcher Auftrag der Deutschdidaktik in dieser Hinsicht zukommt, soll in der Sektion ausgehend von der zentralen Rolle, die die (bild-/ästhetische) Sprache bei der Herstellung und Aufrechterhaltung von (demokratischen) Herrschafts- und Machtstrukturen spielt, ausgelotet werden. Denn vorzufinden sind bis dato zwar didaktische Ansätze für die allgemeine Lehrkräftebildung (z.B. Dempki & Josting, 2021, 2022), genuin deutschdidaktische Perspektiven sind bisher aber unterrepräsentiert bzw. bleiben noch punktuell: So existieren didaktische Überlegungen zu demokratierelevanten Themen im Deutschunterricht wie zu Klimakrise (Böhm, 2022), Rechtspopulismus (Ott & Gür-Şeker, 2019), Holocaust-Education (Kruse & Kanning, 2023), Gender (Bieker & Schindler, 2023), Fake News (Leichtfried & Urban 2021) bzw. Verschwörungstheorien (Weiser-Zurmühlen et al., i.R.). Auch werden in der Deutschdidaktik verortete Konzepte auf ihr Potential für Demokratiebildung überprüft (z.B. Argumentieren, kritische Textrezeption). Übergreifend werden zudem eine machtkritisch orientierte Sprach- (Osterroth, 2021), Literatur- (Kißling, 2020) und Hochschuldidaktik (Simon, 2021) diskutiert.

Anknüpfend an die fruchtbaren Diskussionen des SDD 2022 besteht das Ziel der Sektion darin, die bereits bestehenden Ansätze zu bündeln und zu systematisieren, um eine Positionierung der Deutschdidaktik zur Demokratiebildung zu entwickeln sowie gemeinsam Ideen zu generieren, um diese Querschnittsaufgabe anzugehen. Mögliche Fragestellungen zur Auslotung des Verhältnisses von Fachdidaktik und Demokratiebildung könnten sein:

- In welchem Verhältnis stehen und was leisten fachspezifische Konzeptionen (u.a. Holocaust und Global Citizenship Education, diversitätsorientierte und machtkritische Deutschdidaktik) für den kompetenzorientierten Begriff Demokratiebildung und wie lassen sich auf Demokratiebildung bezogene Themen (z.B. Klimakrise, Rechtspopulismus, Fake News) für den Deutschunterricht fruchtbar machen?
- Wie kann die herausragende Rolle von Sprache und sprachlicher Bildung für demokratieförderliches Handeln beschrieben werden?
- Welchen Beitrag können (Kinder- und Jugend-)Literatur und ästhetische Medien mit ihren spezifischen Gestaltungsmitteln für eine kritische Haltung gegenüber demokratiefeindlichen Tendenzen leisten?
- Welche (unterrichts-)praktischen Erfahrungen aus dem Deutschunterricht gibt es, um demokratieförderliches Handeln anzuregen?
- Welche (sprachlichen) Fähigkeiten und Kompetenzen benötigen Lernende für eine aktive Partizipation an demokratischen Prozessen?

- Wie lässt sich Demokratiebildung im Sinn der Herrschaftskritik und Chancengerechtigkeit als Querschnittsaufgabe systematisch in der deutschdidaktischen Lehre und Forschung verankern?
- Wie können Lehrkräfte für diesen Anforderungsbereich professionalisiert werden?

Literatur

- Böhm, F. (2022). „mUss ich mich dafür SCHÄmen gretA-“ (Conny): Deutschdidaktische Perspektiven auf die Schnittfläche sprachlicher, ästhetischer und politischer Bildung am Beispiel des Klima-Raps. *MIDU – Medien im Deutschunterricht*, 1-18. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2022.0.1>
- Bieker, N. & Schindler, K. (2023). Deutschdidaktik und Geschlecht. Konzepte und Materialien für den Unterricht. UTB.
- Dempki, C. & Josting, P. (Hrsg.). (2021). Demokratiebildung als (hoch-)schulische Querschnittsaufgabe und demokratisch-politische Bildung als Prinzip der Lehrer*innenbildung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3 (3), Teil 1.
- Dempki, C. & Josting, P. (Hrsg.). (2022). Demokratiebildung als (hoch-)schulische Querschnittsaufgabe und demokratisch-politische Bildung als Prinzip der Lehrer*innenbildung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 4 (2), Teil 2.
- Kießling, M. (2020). Weiße Normalität: Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Aisthesis Verlag.
- Kruse, I., & Kanning, J. (2023, i.Dr.). Nie wieder! Plädoyer für eine Fragen-generierende-Didaktik-des-staunenden-Erschreckens mit literarästhetisch anspruchsvollen Bilderbüchern zum Holocaust. In I. Kruse & J. Kanning (Hrsg.), „So viel Größenwahn muss sein!“ *Kinderliteratur, Schule und Gesellschaft. Zum Bildungsauftrag des Literaturunterrichts in der Grundschule*. kopaed.
- Leichtfried, M. & Urban, J. (2021). Fake News und Falschinformationen als Thema im Deutschunterricht. Fachdidaktische Reflexionen anhand eines schulischen Forschungsprojekts. In S. Krammer, M. Leichtfried & M. Pissarek (Hrsg.), *Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung* (S. 67–83). Studien Verlag.
- Osterroth, A. (2021). Linguistisch begründete Sprachkritik in der Schule als Grundlage gesellschaftlicher Teilhabe und Immunisierung gegen sprachliche Manipulationen. In A. Wegner, J. Frisch, E. Vetter, & M. Busch (Hrsg.), *Bedingungen und Bezüge politischer und sprachlicher Bildung* (S. 27–41). Wochenschau Verlag.
- Ott, C. & Gür-Şeker, D. (2019). Rechtspopulismus und Social Media: Wie Wortgebräuche in Social Media sprachkritisch betrachtet werden können. In M. Beißwenger & M. Knopp (Hrsg.), *Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven* (S. 279–317). Peter Lang.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, in der B. D. (2018). *Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009, i.d.F. vom 11.10.2023). Zugriff am 09.05.2023. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf
- Simon, N. (2021). *Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch) (Hochschul)Didaktik*. Springer VS.
- Weiser-Zurmühlen, K., Schildhauer, P. & Gerlach, D. (im Review). Verschwörungstheorien als digitale Praktik. Herausforderungen und Perspektiven für den Sprachunterricht aus Sicht von Lehrkräften. In M. Beißwenger, & P. Schildhauer (Hrsg.), *Kultur der Digitalität im Spiegel von Sprach- und Mediendidaktik: Konzepte und Perspektiven für die ‚Bildung in der digitalen Welt‘*. Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum (Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik: Bände (SLLD-B)).

Sektion 3: Deutschunterricht und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Leitung: Felix Böhm (Universität Kassel), Christian Hoiß (LMU München) und Elisabeth Hollerweger (Universität Bremen)

Globale Herausforderungen wie Klimakrise, Artensterben und Ressourcenknappheit sind keine rein naturwissenschaftlich-technischen Phänomene, sondern werden in kulturellen, sozialen und politischen Bereichen der Gesellschaft ausgehandelt, (de-)konstruiert und in die Breite getragen. Um die sprachliche, mediale und ästhetische Dimension der entsprechenden Diskurse zu durchdringen und Partizipationsfähigkeit zu stärken, bedarf es deshalb nicht nur einer faktenbasierten Wissensvermittlung, sondern einer kulturwissenschaftlichen Reflexion. Eine solche Reflexion gehört

zum Aufgabenbereich der Deutschdidaktik, die dadurch im Einklang mit den fachtradierten Zielen sprachlicher, literarischer und medialer Bildung den von der KMK (2016) geforderten Beitrag zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) leisten könnte. Dennoch ist bei Lehrer:innen der sprachlichen Fächer eine Diskrepanz zwischen dem Stellenwert, der BNE zugesprochen wird und der tatsächlichen Bereitschaft, BNE zu unterrichten, festzustellen (Waltner et. al., 2021, S. 42).

Um das spezifische Potential sprachlicher Fächer für eine BNE zu nutzen und eine auch auf die Zukunft ausgerichtete gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im Sinne Hurrelmanns (2009) herauszubilden, ist also nicht zuletzt die Deutschdidaktik gefordert, konzeptionell und praxisbezogen an den Schnittstellen von sprachlich-literarischer Bildung und BNE anzusetzen (Hollerweger, 2020) und somit zur Lösung globaler Probleme beizutragen (Hoiß, 2019; Wintersteiner, 2006).

Vor diesem Hintergrund öffnet die Sektion einen Diskurs-Raum über Rolle und Aufgaben des Faches im Kontext von BNE und für eine Auseinandersetzung mit möglichen Zukünften der Deutschdidaktik (Wanning, 2016), die auch Zukünfte zu ihrem Gegenstand macht.

Relevante Fragen für Beiträge zu dieser Sektion könnten demnach sein:

- Wie lässt sich ein deutschdidaktischer Denkrahmen etablieren (Bräuer, 2016; Böhm, 2023), der dem Fach Deutsch eine spezifische Rolle im Kontext künftiger Herausforderungen und Krisen zuweist? Wie kann das fachliche Selbstverständnis produktiv mit Konzepten einer BNE verknüpft werden? Welche Perspektiven eröffnen interdisziplinäre Ansätze für die Deutschdidaktik (z.B. Hanusch et al., 2021)?
- Welche BNE-relevanten Kompetenzen lassen sich mit fachlichen Kompetenzen verbinden? Inwiefern sind Entwürfe einer Climate Change Literacy, CultureNature Literacy oder Futures Literacy (z.B. Bartosch, 2019; Sippl et al., 2023) anschlussfähig an traditionelle Vorstellungen von Literalität?
- Welche Lerngegenstände und -medien unterstützen eine BNE in den literatur-, sprach- und mediendidaktischen Zusammenhängen des Faches? Wie kann das Fach dazu beitragen, ökologische, entwicklungspolitische, soziale und ökonomische Diskurse – z.B. in digitalen Medien – zu verstehen und kritisch zu hinterfragen? Wie ist eine Gestaltung des unmittelbaren Umfelds im Sinne von BNE (LeNa, 2014) zu fördern?
- Inwiefern weisen empirische Studien positive Effekte einer Verzahnung von sprachlich-literarischem und nachhaltigkeitsbezogenem Lernen nach? Welche Untersuchungen sind notwendig, um die Argumentation für eine nachhaltigkeitsorientierte Deutschdidaktik weiter zu stärken?

Literatur

- Bartosch, R. (2019). *Literature, Pedagogy, and Climate Change. Text Models for a Transcultural Ecology*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Böhm, F. (2023). Über Klimawandel nachdenken – Über Klimawandel sprechen – Vom Klimawandel erzählen. Durch drei Perspektiven zu einem Deutschunterricht für nachhaltige Bildung. *leseforum.ch*, 2.
- Bräuer, C. (Hrsg.). (2016). *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hanusch, F., Leggewie, C. & Meyer, E. (2021). *Planetar denken. Ein Einstieg*. Bielefeld: Transcript.
- Hoiß, C. (2019). *Deutschunterricht im Anthropozän. Didaktische Konzepte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. München: LMU München, Elektronische Hochschulschriften. DOI: 10.5282/edoc.24608.
- 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). Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Hurrelmann, B. (2009). Literalität und Bildung. In A. Bertschi-Kaufmann & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Literalität* (S.21-42). Weinheim: Juventa.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland; BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung; Engagement Global (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. Berlin: Cornelsen.
- LeNa – Deutschsprachiges Netzwerk LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung (2014). LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung – Von Modellprojekten und Initiativen zu neuen Strukturen! Ein Memorandum zur Neuorientierung von LehrerInnenbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Lüneburg. Online verfügbar unter https://netzwerklena.files.wordpress.com/2020/07/memorandum-lena-01_09_14.pdf, zuletzt geprüft am 10.06.2023.
- Sippl, C., Brandhofer, G. & Rauscher, E. (Hrsg.). (2023). *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag.
- Stoltenberg, U. & Holz, V. (Hrsg.). (2017). *LENA – LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung. Stand und Entwicklungsperspektiven*. Leuphana Universität Lüneburg. Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg. Online verfügbar unter https://www.leuphana.de/fileadmin/user_upload/Forschungseinrichtungen/infu/personen/Stoltenberg_Ute/files/LeNa_Publikation_2017.pdf, zuletzt geprüft am 10.05.2023.
- Waltner, E.-M., Ries, W., Mischo, C., Hörsch, C. & Scherenberg, K. (2021). *Abschlussbericht: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Umsetzung eines neuen Leitprinzips und seine Effekte auf Schüler/-innenseite*. Freiburg i. Br.: Pädagogische Hochschule Freiburg. Online verfügbar unter https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/877/file/Abschlussbericht_BUGEN_eBook.pdf, zuletzt geprüft am 13.06.2023.
- Wanning, B. (2016). Bildung für nachhaltige Entwicklung und der zukünftige Deutschunterricht. In S. Anselm & M. Janka (Hrsg.), *Vernetzung statt Praxisschock. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven einer innovativen Lehrerbildung* (S.113-124). Göttingen: Edition Ruprecht.
- Wintersteiner, W. (2006). *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*. Klagenfurt, Celovic: Drava.

Sektion 4: Die Modi fachlichen Denkens im Deutschunterricht

Leitung: Thorsten Pohl (Universität zu Köln) und Helen Lehndorf (Frei Universität Berlin)

Mit den überarbeiteten Standards ist jetzt für alle Schulformen die grundlegende Differenzierung in prozessbezogene und domänenspezifische Kompetenzbereiche vorgesehen. Während erstere die primärsprachlichen Handlungskompetenzen aus- bzw. aufbauen (Zuhören, Sprechen, Lesen, Schreiben) und dergestalt überfachlichen Anforderungen zuarbeiten bzw. Querschnittsaufgaben einlösen, sollen letztere die Schüler:innen in das Fach und seine fachlichen Gegenstände einführen – in Primar- und Sekundarstufe I als allgemeines Bildungsziel, in Sekundarstufe II in explizit propädeutischer Funktion.

Von zentraler Bedeutung können in zuletzt genannter Perspektive „Kernideen der Fächer“ sein, die „grundlegende Begriffsvorstellungen“ und „damit verbundene Denkoperationen“ umfassen (Klieme et al., 2003, S. 26). Während in der Klieme-Expertise fächerübergreifend lediglich vier solcher „grundlegenden wissenschaftlichen Modi der Welterfahrung“ (2003, S. 69) unterschieden werden, soll die Sektion spezifischer nach den zentralen und wiederkehrenden Modi fachlichen Denkens im Deutschunterricht fragen, also speziell in seinen domänenspezifischen Kompetenzbereichen („Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ und „Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen“): Was sind unsere Kernideen? Wie vollzieht sich fachliches Denken im Deutschunterricht? Was sind dafür die zentralen Denkoperationen?

Gefragt ist damit nach einer Phänomen- und einer Abstraktionsebene, die jenseits der konkreten Gegenstände unseres Faches und auch jenseits konkreter curricularer Inhalte liegt, in der beides aber konzeptuell gebündelt ist. Trotz dieses Abstraktionsgrades sind für Sektionsarbeit neben konzeptionell orientierten Beiträgen durchaus auch empirisch verfahrenende relevant. Willkommen sind ebenfalls Beiträge, die von einem anderen als dem hier zugrunde gelegten wissenschaftspropädeutischem Fachlichkeitskonzept ausgehen (vgl. Martens et al., 2018).

Detailfragestellungen, die in Sektionsbeiträgen *konzeptionell* bearbeitet werden können, sind u. a.:

- Welches sind diese Kernideen und Denkopoperationen bzw. Modi fachlichen Denkens im Deutschunterricht – auch aus der Perspektive unterschiedlicher Akteure?
- Wie ist ihre curriculare Progression zu konzipieren resp. ihre lernerseitige Aneignung zu konzeptualisieren?
- Sollten sie integrativ mit den prozessbezogenen Kompetenzbereichen unterrichtet werden oder gerade separiert?
- Was sind die kanonischen oder prototypischen Gegenstände, an denen einzelne Modi fachlichen Denkens erarbeitet werden?

Detailfragestellungen, die in Sektionsbeiträgen *empirisch* bearbeitet werden können, sind u. a.:

- Wie lässt sich Fachlichkeit im Deutschunterricht rekonstruieren – auch in seiner schulischen Eigenlogik und in Relation zu akademischer Fachlichkeit?
- Woran zeigt sich diagnostisch, dass Schüler/innen dezidiert fachlich denken und argumentieren?
- Mit welchen Fragen und Aufgabenstellungen evozieren Lehrer:innen und Lehrmittel genuin fachliches Denken bei den Lernenden?
- Lassen sich Aneignungsgrade fachlichen Denkens bei den Schüler:innen empirisch unterscheiden?

Literatur

- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. 2., unveränd. Aufl. Bonn: BMBF.
- Martens, M., Rabenstein, K., Bräu, K., Fetzer, M., Gresch, H., Hardy, I. & Schelle, C. (Hrsg.). (2018). *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sektion 5: Empirische Forschung zu Unterrichtsgesprächen – Literatur- und sprachdidaktische Perspektiven

Leitung: Marco Magirius (PH Heidelberg), Mark-Oliver Carl (Universität zu Köln) und Vivien Heller (Bergische Universität Wuppertal)

Unterrichtsgespräche sind seit Jahrzehnten ein zentrales Forschungsfeld der verschiedenen deutschdidaktischen Teildisziplinen. Gemeinsamer Ausgangspunkt war für viele Arbeiten die Kritik an Gesprächen, die von der Lehrperson dominiert werden: Sie reproduzierten Macht und Anpassung (vgl. Mehan, 1979) und blieben hinter dem Lernpotential von interaktiven Aushandlungsprozessen zurück (vgl. etwa Spinner, 1992; Ehlich & Rehbein, 1986). Gegenwärtig wird das Lernpotential von Unterrichtsgesprächen wiederentdeckt (vgl. überblicksweise Heller & Morek, 2019; Wilkinson et al., 2020; Heizmann, Mayer & Steinbrenner, 2020; Brüggemann et al., 2017) und eine große Vielfalt unterrichtlicher Interaktionsformen in empirischen sprach- und literaturdidaktischen Forschungsprojekten mit einem breiten forschungsmethodischen Spektrum untersucht.

Dieser Forschung möchten wir in unserer Sektion eine Bühne bieten. Dabei erscheint uns ein Austausch zwischen sprach- und literaturdidaktischen Forschungsansätzen vielversprechend, denn beide Teildisziplinen nehmen z. T. auf dieselben methodologischen Auseinandersetzungen Bezug. Beiträge zur Sektion können ein weites Spektrum von Gegenständen in den Blick nehmen:

- Entwicklung/Förderung literarischen Verstehens und ästhetischer Erfahrung (in Unterrichtsgesprächen),
- Entwicklung/Förderung sprachlicher und diskursiver Fähigkeiten (in Unterrichtsgesprächen),
- Zusammenspiel zwischen dem fachlichen – insbesondere dem literarischen – und dem sprachlich-diskursiven Lernen im Unterrichtsgespräch,

- Andere Interaktionsformen (etwa Gruppeninteraktionen) im Zusammenspiel mit Unterrichtsgesprächen,
- Praktiken und Zuschreibungsprozesse im Umgang mit Heterogenität,
- Formen der Adaptivität, subjektiven Involvierung und Schülerorientierung,
- Aspekte der Professionalisierung von Deutschlehrkräften,
- Methodologische Fragen der Beschreibung/Erfassung von Qualitäten, Lernpotentialen und Lernprozessen im Unterrichtsgespräch.

Willkommen sind sowohl qualitative als auch quantitative Arbeiten. Die Zusammenstellung der Beiträge wird darauf abzielen, unterschiedliche Forschungszugänge miteinander ins Gespräch zu bringen und voneinander zu lernen. Da in Unterrichtsgesprächen sowohl etwas über die verhandelten Gegenstände als auch über gemeinsames Sprechen und Zuhören gelernt wird (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2013; Zabka, 2015), sind die in ihnen erworbenen Fähigkeiten auf andere Fächer übertragbar. Wir ermuntern deshalb auch Sprach- und Literaturdidaktiker*innen zur Teilnahme, die auf die damit verbundenen Querschnittsaufgaben des Deutschunterrichts abheben, Unterrichtsgespräche anderer Fächer untersuchen oder Vergleiche zwischen Gesprächen verschiedener Fächer herstellen.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, J. (Hrsg.). (2013). *Sprache im Fach - Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Waxmann.
- Brüggemann, J., Albrecht, C., Frederking, V. & Göltz, D. (2017). Literarisches Lernen durch Unterrichtsgespräche. Ein Beitrag über Unterrichts- als Interventionsforschung und deren Herausforderung für eine empirische Literaturdidaktik. In C. Dawidowski, A. R. Hoffmann & A. R. Stolle (Hrsg.), *Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte* (S. 61–79). Peter Lang.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Narr.
- Heizmann, F., Mayer, J. & Steinbrenner, M. (Hrsg.). (2020). *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Positionen, Kontroversen, Entwicklungslinien*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Heller, V. & M. Morek (2019). Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs)orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. *Didaktik Deutsch*, 46, 102–121.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Harvard University Press.
- Spinner, K. H. (1992). Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragendentwickelnden Unterrichtsgesprächs. *Diskussion Deutsch*, 126(23), 309–321.
- Wilkinson, I. A., Soter, A. O., Murphy, P. K. & Lightner, S. C. (2020). Dialogue-intensive pedagogies for promoting literate thinking. In N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Hrsg.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (S. 320–347). Routledge.
- Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume*, 2(1), 169–187.

Sektion 6: Literarisches Lernen ermöglichen und begleiten

Leitung: Jochen Heins (Universität Hildesheim) und Tobias Stark (Universität Wuppertal)

Die sich stetig verändernde Mediennutzung und die neuen ästhetischen Medien werfen einerseits neue literaturdidaktische Fragen auf, andererseits werden „alte“ Fragen in neuer Weise virulent. Für diese Sektion werden Beiträge erbeten, die sowohl theoretische wie empirische Forschung zum Umgang mit (literar-)ästhetischen Gegenständen aller Gattungen und Zielgruppen in jedwedem Medienformat (analog, digital) vorstellen. Um die Breite der aktuellen literaturdidaktischen Forschungsbemühungen aufnehmen zu können, sind ganz unterschiedliche Schwerpunktsetzungen möglich:

- Mit einem Fokus auf den Gegenstand: Beiträge zur medialen Beschaffenheit in literatur- oder mediendidaktischer Perspektivierung, zu Herausforderungen und Chancen für den Rezeptionsprozess sowie das literarische und ästhetische Lernen. Das Spektrum der Gegenstände

kann von literarischen Texten (insbesondere auch KJL) über theatrale Formen bis hin zu Hörmedien, Comics und Graphic Novels, Filmen und Computerspielen sowie inter- und transmedialen Beziehungen reichen.

- Mit einem Fokus auf die Rezipient:innen: Beiträge, die den Prozess des Verstehens, Wertens und Weiterverarbeitens der literarästhetischen Gegenstände in den Blick nehmen. Die Bewältigung von Verstehensherausforderungen bzw. die Nutzung von Chancen für die Verstehensentwicklung können ebenso thematisiert werden wie die Passung von literarästhetischen Gegenständen und Voraussetzungen der Rezipient:innen.
- Mit Fokus auf die Interaktion von Rezipient:innen: Beiträge, in denen Aushandlungsprozesse und weitere Anschlusshandlungen mit diversen Lesarten und Werturteilen thematisch sind.
- Mit Fokus auf Materialien und Methoden: Beiträge im Kontext der Untersuchung von Unterrichtsmaterial, Methoden und der Aufgabenforschung sowie zu Impulsen bspw. im Rahmen gesprächsförmigen Literaturunterrichts, mit denen der Umgang mit literarischen Texten und anderen ästhetischen Medien ermöglicht und begleitet werden.
- Mit Fokus auf die Professionalisierung von angehenden Lehrer:innen: Beiträge, die auf die Kompetenzen, Einstellungen und handlungsleitenden Maximen der (künftigen) Lehrperson im Umgang mit Literatur bzw. Handlungen im Literaturunterricht scharf stellen oder Befunde zu Maßnahmen der Professionalisierung präsentieren.

Gemeinsame Klammer der Beiträge kann nicht zuletzt vor dem Hintergrund des Tagungsthemas die Frage nach den Zielstellungen des Umgangs mit literarischen Texten und anderen ästhetischen Medien sein. Zu denken ist dabei nicht nur an ein Lernen über und für Literatur, sondern besonders auch an ein Lernen aus und an Literatur (Zabka et al., 2022) – womit auch Bezüge zu anderen Fächern eröffnet werden. Für die Professionalisierung und das professionelle Handeln von Lehrpersonen ergeben sich dabei jeweils spezifische Herausforderungen.

Diese Sektion ist neben der Literaturvermittlung im Rahmen des schulischen Literaturunterrichts auch offen für außerschulische Settings der Begegnung mit literarischen Texten und anderen ästhetischen Medien, in denen Rezipient:innen Räume und Möglichkeiten der Teilhabe eröffnet werden.

Literatur

Zabka, T., Winkler, I., Wieser, D., & Pieper, I. (2022). *Studienbuch Literaturunterricht: Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Hannover: Kallmeyer.

Sektion 7: Medienbildung – Medienkompetenz – mediale Teilhabe

Leitung: Ben Dammers, Matthias Knopp und Andreas Seidler (alle Universität zu Köln)

Medienbildung und die Vermittlung von Medienkompetenz kann in mehreren Hinsichten als „Querschnittsaufgabe“ des Deutschunterrichts verstanden werden. Das Fach Deutsch teilt sich diese Aufgabe im schulischen Kontext mit allen anderen Fächern. In der digitalen Medien- und Informationsgesellschaft der Gegenwart sind Medienkompetenzen und Medienbildung zugleich Voraussetzung für zahlreiche Kulturtechniken und Handlungsfelder wie z.B. Schreiben, Informationssuche und -bewertung, Selbstdarstellung, politische Meinungsbildung etc. (Anskeit & Neef, 2022; Brendel-Kepser & Achtmeier, 2023). Medienkompetenzen können daher auch als überfachliche Schlüsselqualifikationen für die unterschiedlichsten beruflichen, bürgerlichen und privaten Handlungsfelder betrachtet werden. (Knopp et al., 2022) Einem integrativen Deutschunterricht kommt hier eine besondere Rolle zu, da mediale Praktiken zuvorderst sprachliche Praktiken sind.

Dabei erhöht „[d]ie zunehmende und rasante Digitalisierung und Mediatisierung der Lebenswelt [...] den Innovationsdruck auf Schulen, sich nicht nur gegenüber neuen Formen des Lehrens und Lernens

zu öffnen, sondern auch eine Medienbildung als grundlegendes Bildungsziel zu verankern.“ (Herzig, 2022, S. 841) Bei der hier angesprochenen Digitalisierung und Mediatisierung der Lebenswelt lässt sich eine Entwicklung beobachten, in der ein „migratorisches“, interaktives Medienhandeln, welches alle erdenklichen Angebote nutzt und auch zusehends die Differenz zwischen rezeptiver Nutzung und produktiver Gestaltung storniert (produser)“ (Maiwald, 2019, S. 393) zum Regelfall wird.

Eine Medienbildung als grundlegendes Bildungsziel im Kontext dieser Entwicklungen umfasst zahlreiche Felder, in denen die Deutschdidaktik einen essentiellen Beitrag leisten kann und muss. (Hochstadt et al., 2022) Sprache und Literatur sind von jeher medial vermittelt und die Reflexion medialer Vermittlung fester Bestandteil deutschdidaktischer Fachkultur. (Frederking et al., 2018) Die Sektion zielt darauf ab, Positionen zu versammeln, die die Breite dessen widerspiegeln, was deutschdidaktische Forschung zum übergreifenden schulischen Ziel der Medienbildung, Medienkompetenz und der medialen Teilhabe beiträgt. Medien geraten dabei zweifach in den Blick, sowohl als Gegenstand des Lernens wie auch als Werkzeuge des Lernens (KMK, 2021). Denkbar wären etwa Beiträge zu folgenden Aspekten:

- Sprache und Medien: zur grundlegenden sprachlichen Vermitteltheit medialer Inhalte und Medienspezifika sprachlicher Kommunikation/diskursiver Praktiken
- Multimodale Rezeptions- und Produktionskompetenz
- Medialität von Unterrichtskommunikation
- Medientheorie/Mediengeschichte als Gegenstand des Deutschunterrichts
- Verhältnis Mediendidaktik und Medienpädagogik
- Multimodale/digitale Literatur im Deutschunterricht
- Medien als Handlungsfeld für Kreativität und subjektiven Ausdruck
- Intermedialer Deutschunterricht
- Medienkonvergenz und Medienverbünde
- Schreibdidaktische Potentiale digitaler Medien (z.B. auch zu KI)
- Mediale Teilhabe und Inklusion
- Professionalisierung der Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen im Rahmen der Lehrer:innenausbildung

Literatur

- Ansket, N. & Neff, T. (Hrsg.). (2022). Lesen und Schreiben im digitalen Raum I. MiDU - Medien im Deutschunterricht, 2.
- Brendel-Kepser, I. & Achtermeier, D. (Hrsg.). (2023). Lesen und Schreiben im digitalen Raum II. MiDU - Medien im Deutschunterricht, 1.
- Frederking, V., Krommer, A. & Maiwald, K. (2018). *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Herzig, B. (2022). Institutionen der Medienpädagogik: Schule und Medien. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 841-851). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hochstadt, Chr., Krafft, A. & Olsen, R. (2022). *Deutschdidaktik: Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen: Narr Francke.
- KMK (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021).
- Knopp, M., Bulut, N., Hippmann, K., Jambor-Fahlen, S., Linnemann, M. & Stephany, S. (Hrsg.). (2022). *Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft – Was wir in Zukunft wissen und können müssen*. Münster, New York: Waxmann.
- Maiwald, K. (2019). Intermedialität in der Literaturdidaktik. In Chr. Lütge (Hrsg.), *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik* (S. 373-394). Berlin, Boston: De Gruyter.

Sektion 8: Quer durch alle Kompetenzbereiche: Potenziale mündlicher Kommunikation

Leitung: Ulrike Behrens (Universität Duisburg-Essen) und Judith Kreuz (Pädagogische Hochschule Zug)

Die genuin querschnittliche Funktion mündlicher Kommunikation ergibt sich aus der vielfach betonten „dreifachen Funktion des Mündlichen als Lernmedium, Lerngegenstand und Lernziel“ (Becker-Mrotzek 2009, XIII). In dieser Sektion sollen mit Blick auf das Tagungsthema die Potenziale von lernbereichsübergreifenden Aufgabenstellungen untersucht werden, die bewusst im Medium der Mündlichkeit konzipiert sind.

In allen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts können Lehrkräfte (und auch Lehrwerke) bei der Aufgabengestaltung auf ein bei den Schüler:innen bereits vorhandenes Repertoire mündlicher Fähigkeiten zurückgreifen, zum Beispiel:

- im Schriftspracherwerb (von der Lautanalyse zur Verschriftung),
- in der Lesedidaktik (Lautleseverfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit, Erschließung von Lesetexten durch mündliche Bearbeitungsformen),
- im Literaturunterricht (handlungs- und produktionsorientierte Arbeit mit literarischen Texten, literarische Gespräche),
- bei der Sprachreflexion (Untersuchung von nahe- und distanzsprachlichen Phänomenen in Lexik, Grammatik, Syntax, Pragmatik),
- in kooperativ angelegten Schreibarrangements (Autorenrunden, Schreibkonferenzen)
- usw.

Dabei gelingt es allerdings nicht immer, die jeweils spezifischen Potenziale des Mündlichen (wie Interaktivität, Unmittelbarkeit, Multimodalität; vgl. Fiehler, 2009, S. 30) auch gegenstandsadäquat zu nutzen. Aus didaktischer Perspektive muss es aber darum gehen, die Besonderheiten mündlicher Kommunikation bei der Planung von Aufgabenstellungen gezielt einzubeziehen. Gleichzeitig sind auch die spezifischen Anforderungen des Mündlichen bei der Realisierung im Unterricht ernst zu nehmen und die erforderlichen Fähigkeiten nicht als gegeben zu unterstellen.

Zudem vollziehen Schülerinnen und Schüler bei der Arbeit an den verschiedensten Gegenständen immer auch sprachliche Lernprozesse. Das gilt beispielsweise für die Wortschatzarbeit (vgl. den Sammelband von Merten & Kuhs, 2017) oder in der Lese- und Literaturdidaktik (Fuhrmann & Merklinger, 2015; Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010), aber auch über Fächergrenzen hinweg. Wie solche sprachlichen Lernprozesse didaktisch unterstützt werden können, kann Gegenstand empirischer Untersuchungen sein.

Schließlich stellt sich auch bei der Wissensüberprüfung vor dem Hintergrund zunehmend KI-unterstützter schriftlicher Prüfungsleistungen die Frage, welche alternativen mündlichen Prüfungsformen sinnvoll und machbar sind, welche Rolle die mündlichen Fähigkeiten im Beurteilungsprozess spielen (können/sollen) und welche mündlichen Kompetenzen es für dieses Format besonders zu fördern gilt.

Willkommen sind sowohl theoretische als auch empirische Beiträge, in deren Mittelpunkt eine fachgerechte und erwerbsförderliche Nutzung mündlicher Kommunikation für unterrichtliche Erarbeitungs-, Diagnose-, Förder- oder Testaufgaben steht. Eine breite Palette an Verknüpfungen mit Kompetenzbereichen im (mehrsprachigen) Klassenzimmer und auch im fächerübergreifenden Unterricht ist wünschenswert.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.). (2009). *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Schneider Verlag.
- Fiehler, R. (2009). Mündliche Kommunikation. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 25–51). Schneider Verlag.
- Fuhrmann, C., & Merklinger, D. (2015). Literarisches Lernen in Vorlesegesprächen. In H. de Boer & M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen - Lernen im Gespräch* (S. 251–264). Springer Fachmedien.

Merten, S. & Kuhs, K. (Hrsg.). (2017). *Arbeiten am Wortschatz. Sprechen und Zuhören*. Wissenschaftlicher Verlag.
Steinbrenner, M. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2010). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das
Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. *leseforum.ch*, 3.
www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf.

Sektion 9: Schreiben und Schreibkompetenz in Zeiten von KI – Perspektiven der Schreibforschung und Schreibdidaktik

Leitung: Sarah Brommer (Universität Bremen), Sara Rezat (Universität Paderborn) und Kirsten Schindler (Universität Wuppertal)

Die dynamischen Entwicklungen im Bereich der künstlichen Intelligenz betreffen die gesamte Gesellschaft, werfen aber insbesondere für den Bildungsbereich Fragen auf, für die es – abgesehen von diversen Richtlinien – noch kaum Antworten gibt. Zum einen fehlen empirisch gestützte Erkenntnisse, wie KI den Schreibprozess und die -entwicklung beeinflusst (s. aber Buck, Limburg & Mundorf, 2023), zum anderen besteht ein grundlegendes Theoriesiderat, besonders in der Deutschdidaktik (vgl. Steinhoff, 2023; Bajohr, 2023). Bezogen auf die Integration von KI-Lernangeboten gibt es für die Hochschullehre erste Arbeiten, diese fokussieren aber häufig nicht das Lesen und Schreiben (z.B. Mah & Torne 2022, Sabzalieva & Valentini, 2023) oder bilden den Stand vor Veröffentlichung von ChatGPT ab (vgl. Meyer & Weißels, 2023).

Die Vermittlung eines kompetenten Umgangs mit KI ist zweifelsfrei eine Querschnittsaufgabe; dem Deutschunterricht kommt dabei allerdings eine zentrale Rolle zu, da hier grundlegende Fähigkeiten im Bereich der Textrezeption und -produktion für eine gesellschaftliche Teilhabe erworben werden sollen. Fest steht, dass sich durch KI der Umgang mit Texten verändern wird (s.a. Limburg et al., 2023) und die Deutschdidaktik darauf reagieren muss. Dabei bieten KI-Technologien sowohl Chancen als auch Herausforderungen. Einerseits kann KI SuS durch gezieltes Textfeedback dabei unterstützen, ihre Schreibkompetenzen zu verbessern. Andererseits kann die Verwendung von KI den Erwerb von Schreibkompetenzen in Frage stellen, zu Abhängigkeiten führen und die Kreativität und Originalität beeinträchtigen. Die Sektion hat zum Ziel, sich mit dem Themenkomplex aus theoretischer, empirischer wie auch didaktischer Perspektive auseinanderzusetzen.

In der Sektion möchten wir folgende Themenbereiche und Fragen diskutieren und freuen uns auf entsprechende Beiträge:

1. Theoretische Modellierung und Konzeptualisierung

- Inwiefern verändert sich durch KI unser Verständnis von Schreibkompetenz?
- Inwiefern müssen Begriffe wie Autorschaft, Kreativität und Plagiarismus, aber auch der Begriff Text selbst überdacht werden (vgl. z.B. Heller, 2023; Limburg et al., 2022; Weißels, 2021)?
- Welchen Wert hat das Schreibenlernen für Bildungsprozesse in Zeiten von KI?

2. Schreiber:innen und Schreibprozess

- In welcher Form wird der Einsatz von KI den Schreibprozess und Schreibstrategien verändern (s. Limburg et al., 2023)?
- Über welche Fähigkeiten sollen SuS bei der Produktion von Texten angesichts bzw. trotz der Möglichkeiten von KI verfügen?
- Lassen sich durch den Einsatz von KI Motivation und Kreativität fördern und Schreibblockaden reduzieren?

3. Gestaltung von Schreibunterricht und Kompetenzen der Lehrenden

- Wie ist das Verhältnis von analogem Schreiben und KI-basierten Schreiben in Schreibarrangements zu gestalten?

- Wie können Schreibaufgaben und Prüfungsformate, aber auch Diagnose und Förderung sinnvoll mit KI gestaltet werden?
- Über welche Skill-Sets müssen Lehrkräfte verfügen, um KI sinnvoll in das Schreiben und Lesen von Texten einzubinden?

Literatur

- Bajohr, H. (2023). *Schreiben in Distanz*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Buck, I., Limburg, A. & Mundorf, M. (2023). Epistemisch-heuristisches Schreiben – mit KI-basierten Schreibtools? Erkenntnisse aus einer explorativen KI-Schreibwerkstatt für Schülerinnen und Schüler. Erscheint in: *Der Deutschunterricht*.
- Heller, P. (2023). Wie können Texte von ChatGPT oder Bard erkannt werden? *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. Ausgabe vom 18.04.2023, aktualisiert am 17.04.2023. <https://www.faz.net/-ijr-b7dya>
- Limburg, A., Bohle-Jurok, U., Buck, I., Grieshammer, E., Gröpler, J., Knorr, D., Lira Lorca, A., Mundorf, M., Schindler, K. & Wilder, N. (2023). Zehn Thesen zur Zukunft des Schreibens in der Wissenschaft. Erscheint in: *Hochschulforum Digitalisierung*.
- Limburg, A., Salden, P., Mundorf, M. & Weßels, D. (2022). Plagiarismus in Zeiten Künstlicher Intelligenz. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 17(3), 91–106.
- Mah, D.-K. & Torne, C. (Hg.) (2022). *Anwendungsorientierte Hochschullehre zu Künstlicher Intelligenz. Impulse aus dem Fellowship-Programm zur Integration von KI-Campus-Lernangeboten*. https://ki-campus.org/sites/default/files/2023-02/2022_KI-Campus_Fellowship-Sammelband_Nr.2.pdf
- Meyer, E. & Weßels, D. (2023). Natural Language Processing im akademischen Schreibprozess – mehr Motivation durch Inspiration? In T. Schmohl, A. Watanabe & K. Schelling (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung: Chancen und Grenzen des KI-gestützten Lernens und Lehrens* (S. 227-251). Bielefeld: transcript. DOI: 10.14361/9783839457696-013.
- Sabzalieva, E. & Valentini, A. (2023). *ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education. Quick start guide*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>.
- Steinhoff, T. (2023). Der Computer schreibt (mit). Digitales Schreiben mit Word, WhatsApp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und Maschine – Preprint (11.4.2023). Erscheint in: *MiDU – Medien im Deutschunterricht*.
- Weßels, D. (2021). Künstliche Intelligenz. Mein Co-Autor, die Maschine. *Die Zeit*. Ausgabe vom 25.08.2021. <https://www.zeit.de/2021/35/kuenstliche-intelligenz-sprache-rechtsrahmen-textproduktion-gpt-3-ki-sprachmodelle>

Sektion 10: Sprachbetrachtung und Sprachentwicklung

Leitung: Hrvoje Hlebec (Universität Leipzig), Anne Lorenz (Universität Leipzig, Universität Luxemburg) und Constanze Weth (Universität Luxemburg)

Grammatikunterricht wird traditionell als eigenständiger Bereich des Deutschunterrichts betrachtet. Zugleich ist Grammatik immer in Bezug zu Schrift und Schriftkultur gesehen worden (Glinz, 2006; Maas, 1992). Entsprechend ist eine durchgehende Begründung für Grammatikunterricht, dass Grammatik dazu dienen soll ‚bessere Texte schreiben zu können‘ (Peyer, 2020). Diese Prämisse von Grammatikunterricht hat in den vergangenen Jahren starke Kontroversen ausgelöst, bis hin zum Vorwurf, dass er Sprachentwicklung behindere (für einen Überblick Myhill, 2007). Andererseits haben Studien in den vergangenen Jahren aufgezeigt, dass das Bewusstmachen sprachlicher Strukturen einen wesentlichen Beitrag gerade zum Schriftspracherwerb leisten kann (Funke, 2018; Myhill, Jones, & Watson, 2013; van Rijt, & Coppen, 2021).

Der Grammatikunterricht steht gegenwärtig vor der Herausforderung, seinem Selbstverständnis nach, inhaltlich bestimmte Lernziele zu verfolgen. Zugleich haben die im Grammatikunterricht erworbenen Einsichten dezidiert Querschnittsaufgaben und sollen (als Teil des Kompetenzbereichs „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“) zur Vertiefung der Sprachbewusstheit von Schüler:innen und zu deren Sprachentwicklung beitragen (vgl. KMK, 2022).

Die Sektion hat das Ziel den Bereich Grammatikunterricht mit Fokus auf besagte Querschnittsaufgabe(n) in den Blick zu nehmen, d.h. die Auseinandersetzung mit Sprache im Kontext von und zur Unterstützung von produktiven und rezeptiven Fertigkeiten im Medium von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Dabei sind potenziell Sprachbetrachtungsaktivitäten auf allen Sprachebenen (also auch jenseits von Morphologie und Syntax) von Interesse. Zwei wesentliche Fragekomplexe stehen in der Sektion im Zentrum:

1. Die Frage nach der Sprachbeschreibung und -konzeption hinsichtlich deskriptiver oder normativer Orientierung. In diesen Fragekomplex fällt der Umgang mit Sprachvariation, das Hinterfragen monolingualer Tradition und die Anforderungen an Grammatikunterricht vor dem Hintergrund der sprachlichen Heterogenität von Lernenden.
2. Die Frage nach Lern- und Lehr-Lern-Prozessen hinsichtlich des Verhältnisses von implizitem und explizitem Wissen, der Besonderheiten eigenständiger Einheiten von Grammatikunterricht versus deren Integration in andere Querschnittsthemen und die Charakteristika von formellen und informellen Lerngelegenheiten zur Sprachbetrachtung.

Die Sektion ist offen sowohl für empirische als auch theoretische Beiträge, die einen Bezug herstellen zu den genannten und verwandten Diskurs-/Forschungslinien.

Literatur

- Funke, R. (2018). Working on Grammar at School: Empirical Research from German-Speaking Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1–39.
- Glinz, H. (2006). Geschichte der Didaktik der Grammatik. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner, & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache* (S. 423–437). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- KMK (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf
- Köpcke, K. M. & Ziegler, A. (Hrsg.). (2011). *Grammatik - Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Myhill, D. (2007). Misconceptions and Difficulties in the Acquisition of Metalinguistic Knowledge. *Language and Education*, 14(3), 151–163.
- Myhill, D., Jones, S. & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77–91.
- Peyer, A. (2020). Grammatikunterricht und Schreiberfolg? Beziehungsstatus: Es ist kompliziert. *Der Deutschunterricht*, 2, 25–34.
- Van Rijt, J. & Coppen, P.-A. (2021). The conceptual importance of grammar. Knowledge-related rationales for grammar teaching. *Pedagogical Linguistics*, 2(2), 175–199. <https://doi.org/10.1075/pl.21008.van>

Sektion 11: Unterstützung des Leseverstehens - Initiierung eines Diskurses über genuine Fachaufgaben der Deutschdidaktik und durchgängige Sprachbildung

Leitung: Anke Schmitz (PH FHNW) und Tim Sommer (PH FHNW)

Schulleistungsstudien und Bildungstrends verdeutlichen, dass Lernende in den deutschsprachigen Ländern erhebliche Schwierigkeiten mit dem Leseverstehen haben (Konsortium PISA.ch, 2019; Wallner-Paschon et al., 2017; Weis et al., 2019; Stanat et al., 2022). Aufgrund des nachgewiesenen Zusammenhangs von Leseverstehen und fachlichem Wissenserwerb und dem auf der Sekundarstufe verstärkten reading to learn (Rand Reading Study Group, 2002) im Umgang mit anspruchsvolleren Texten, ist der Bedarf an unterrichtlicher Leseförderung hoch. Wichtig wäre es, den Lernenden einerseits die (fach-)literalen Anforderungen des jeweiligen Faches zu explizieren (Shanahan & Shanahan, 2020) und ihnen andererseits Möglichkeiten eines Transfers in andere Unterrichtsfächer im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung aufzuzeigen (Gogolin & Lange, 2011). Als Konsens gilt, dass neben der Deutschdidaktik hier auch die anderen Fachdidaktiken in der Verantwortung sind (Becker-

Mrotzek et al., 2013). Allerdings steht eine kohärente, zwischen den Fachdidaktiken abgestimmte, Explizierung der Leseförderung in den jeweiligen Fachcurricula aus (Schmellentin, 2018). Es lassen sich zwar Empfehlungen mit generischen Werkzeugen für eine durchgängige Leseförderung recherchieren, jedoch geben sie Lehrkräften keine Hinweise für die Implementation in den Fachunterricht (z. B. Beck, von Dewitz & Titz, 2016). Die stockende Implementierung ist nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen, dass für viele Konzepte der fachbezogenen oder durchgängigen Sprachbildung eine empirische Schärfung fehlt (Schmellentin, 2023).

Ziel der Sektion ist es, einen Diskurs über das Leseverstehen als genuine Fachkompetenz des Deutschunterrichts und zugleich durchgängige Kompetenz in allen anderen Unterrichtsfächern anzustoßen. Dabei soll es insbesondere um das Verhältnis der Deutschdidaktik zu den anderen Fachdidaktiken und zu fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen gehen. Erwünschte sind theoretische und empirische Beiträge, die sich den folgenden Fragen mit unterschiedlichen methodischen Zugängen nähern:

- Welche Theorien und Forschungsbefunde sind einschlägig, um das Konstrukt Leseverstehen fachspezifisch, fachübergreifend oder überfachlich zu modellieren? Welche Forschungsdesiderate lassen sich identifizieren?
- Welche konzeptuellen Ansätze liegen vor, in denen das Leseverstehen fachlich und/oder durchgängig modelliert wird und wie können diese Ansätze aufeinander bezogen werden? In welcher Relation stehen die Deutschdidaktik, die anderen Fachdidaktiken und die Fachwissenschaften in diesen Ansätzen?
- Was wären mit Blick auf die Förderung des Leseverstehen neue Aufgaben für die Deutschdidaktik und die anderen Fachdidaktiken? Welche Schnittmengen und Grenzen liegen zwischen den Aufgaben des Deutschunterrichts und des Fachunterrichts vor?
- Welche Massnahmen sind in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen erforderlich, um sie für durchgängige und/oder fachbezogene Sprachbildung zu qualifizieren?
- Welche institutionellen Strukturen lassen sich an Hochschulen und Universitäten etablieren, um eine Vernetzung der Fachdidaktiken untereinander und mit ihren Bezugsdisziplinen anzustoßen?

Literatur

- Beck, L., von Dewitz, N. & Titz, C. (2016). *Handreichung Durchgängige Sprachbildung*. Trägerkonsortium BiSS. Online unter: <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-handreichung-durchgaengige-lesefoerderung.pdf> (Zugriff am 13.06.2023).
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (Hrsg.). (2013). *Sprache im Fach. Sprachliches und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Konsortium PISA.ch (2019). *PISA 2018: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*. Bern und Genf: SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Rand Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. RAND: Santa Monica, CA. Online unter: <https://smartlib.umri.ac.id/assets/uploads/files/c84cf-reading-for-understand-toward-an-r-d-program-in-reading-comprehension-catherine-snow-.pdf>
- Schmellentin, C. (2018). Gedanken zur Implementierung von Sprachbewusstsein (Fach-) Unterricht. In B. Hövelbrinks, I. Fuchs, D. Maak, D. Tinghui & B. Lütke (Hrsg.), *Der-Die-DaZ – Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache* (S. 121–136). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Schmellentin, C. (2023). Teilhabe braucht Bildung, Bildung braucht Sprache – Bildungspolitische Herausforderungen für Schule und Hochschule. *Didaktik Deutsch*, 54, 17–34.
- Shanahan C. & Shanahan, T. (2020). Disciplinary Literacy. In J. Patterson (Hrsg.), *The SAT® Suite and Classroom Practice: English Language Arts/Literacy* (S. 91–125). New York: College Board.

- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.) (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Wallner-Paschon, C., Itzlinger-Bruneforth, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.
- Weis, M., Doroganova, A., Hahnel, C., Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Artelt, C. & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 - Ergebnisse in einer digitalen Welt. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 47-80). Münster, New York: Waxmann.

Sektion 12: Vorlesen und Erzählen zur frühen Anbahnung von Narration und Literalität

Leitung: Petra Wieler (Freie Universität Berlin) und Alexandra Ritter (Universität Halle-Wittenberg)

Sowohl das Vorlesen bzw. die Begegnung mit Bilderbüchern und anderer Kinderliteratur als auch das (Geschichten)Erzählen gelten als literarische Praktiken, die für den Sprach- und Literaturerwerb des Kindes und zugleich für dessen spätere (schrift)sprachlichen Fähigkeiten – somit für seine Bildungschancen insgesamt – von maßgeblicher Bedeutung sind (vgl. Isler, 2006, S. 16 ff., S. 51 f.). Die verschiedenen Diskursformen beeinflussen sich wechselseitig, zumal das Vorlesen in Erst- oder Zweitsprache häufig Erzählaktivitäten evoziert, die wiederum von den in der Lektüre erfahrenen narrativen Mustern geprägt sein können (vgl. Müller, 2013, S. 234; vgl. auch Drepper, 2022). Gemeinsam ist der literarischen Rezeption und dem Erzählen, dass sie zu komplexen mentalen Repräsentationen herausfordern und damit zugleich einen Sprachgebrauch nahelegen, der von der aktuell gegebenen Situation abstrahiert. Speziell diese Fähigkeit zur Dekontextualisierung gilt als wesentliche Voraussetzung für den späteren Schriftspracherwerb (vgl. Wieler, 2018, S. 35) ebenso wie für das fachsprachliche Lernen in allen anderen Unterrichtsfächern.

Übereinstimmend betonen Sprach- und Literaturdidaktik die Notwendigkeit, – über eine ein-seitige Förderung kognitiver Fähigkeiten hinaus – das gesamte Bildungspotenzial von literarischen Rezeptionsaktivitäten und Erzählsituationen auszuschöpfen, und zwar einschließlich ihrer motivationalen sowie emotionalen Dimension und unter besonderer Berücksichtigung des ästhetischen Lernens (vgl. Ritter, 2017, S. 260 ff.; vgl. Scherer, Volz & Wiprächtiger-Geppert, 2014). Dies unterstreicht, in welcher elementarer Weise literarische Rezeptionsaktivitäten ebenso wie das Erzählen einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Ausbildung von Möglichkeitssinn und gesellschaftlicher Partizipation leisten können.

Daher gilt das besondere Interesse der Sektion literarischen Praktiken innerhalb und außerhalb der Schule. Im Sinne eines gleichermaßen fachspezifischen wie auch fachübergreifenden Qualifikationsanspruchs des Deutschunterrichts versprechen diese, die Lernenden in der Ausbildung und Weiterentwicklung zu Vorstellungsfähigkeit, zum Denken in Entwürfen und zum Gespräch darüber anzuregen. Ferner vermögen sie, zum reflexiven Umgang mit Symbolsystemen jeglicher Art zu befähigen und Einsichten in den je spezifischen narrativen Sprachgebrauch und die fachsprachlichen Besonderheiten (auch) unterschiedlicher Themenbereiche schulischen Lernens zu vermitteln (vgl. Gellert & Jablonka, 2023).

Fragen, die in der Sektion bearbeitet werden, könnten sein:

- Welche Kind-Kind-Interaktionen oder auch Erwachsenen-Kinder-Interaktionen finden in literarischen Rezeptionssituationen und im Kontext des Erzählens statt (in der Familie, in der Schule, an außerschulischen Lernorten)?
- Welche Lektürepräferenzen haben Kinder und in welchem Zusammenhang stehen sie mit der Lektüreauswahl der Erwachsenen (Eltern/Lehrpersonen)?
- Welche literarischen Artefakte werden – in welchen Sprachen – rezipiert (Bilderbuch, (Computer-)Spiele, Bücher, Filme/Serien, Hörbücher)?

- Inwiefern wirkt sich die Digitalisierung auf literarische Praxis aus?
- Welche Bildungspotenziale werden durch literarische Praktiken eröffnet? Wie werden solchermaßen soziale Teilhabe und Partizipation ermöglicht?

Literatur

- Becker, T. & Wieler, P. (Hrsg.). (2013). *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Drepper, L. (2022). *Ebenen des Narrativen in Bildimpulsen und Erzähltexten. Eine empirische Studie über Wirkungspotentiale von Bildern auf schriftliche Erzählfähigkeiten in der Grundschule*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Gellert, U. & Jablonka, E. (2023). Narrative Räume für den Mathematikunterricht? Eine Spurensuche. In I. Kellermann, & N. Ferrin (Hrsg.), *Narrative Räume für das Denken in Möglichkeiten. Perspektiven – Fiktionalität – Kreativität* (S. 55-68). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Isler, D. (2016). *Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien. Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.
- Müller, C. (2013). „Ich lese Anfang, dann sie erzählt“ – Familiales Sprachlernen und seine Bedeutung für die Entwicklung kindlicher Erzählfähigkeiten in der Zweitsprache. In T. Becker & P. Wieler, P. (Hrsg.), *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven* (S. 233-254). Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Ritter, A. (2017). *Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scherer, G., Volz, S. & Wiprächtiger-Geppert, M. (Hrsg.). (2014). *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Wieler, P. (2018). Sprachlich-ästhetische Literaturerfahrung als Beitrag zur Identitäts- und Sprachentwicklung jüngerer Kinder. *Leseräume*, 5 (4), 35-48.

Sektion 13: Werte(n) und Wertevermittlung als Querschnittsaufgabe des Deutschunterrichts

Leitung: Anna R. Hoffmann (Universität Siegen) und Jennifer Witte (Universität Osnabrück)

Werten, Werte sowie Wertevermittlung sind zentrale Bereiche des Deutschunterrichts, die auch vor dem Hintergrund aktueller Phänomene wie Fake News, Cancel Culture oder der Verrohung der Sprache (vgl. Hate Speech) sowie Diskussionen um die (Be-)Wertung von Texten wie bspw. Wolfgang Koeppens Tauben im Gras eine wichtige Rolle spielen.

In den Standards für die Lehrer:innenbildung werden das Werten, die Wertevermittlung und -reflexion als fächerübergreifende Aufgabe formuliert: „Lehrkräfte vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.“ (KMK, 2019, S.10) Deutschunterricht hat sich folglich der Querschnittsaufgabe der Wertvermittlung und -reflexion zu widmen. Diesem Auftrag kommt er u. a. durch die „Erziehung durch Literatur“ (Kreft, 1977, S.262) nach. Indem sich Literatur wie auch andere Medien mit Kultur, Gesellschaft und Geschichte kritisch auseinandersetzt und stets auch Werte und Wertvorstellungen einer Gesellschaft transportieren, beeinflussen sie fächerübergreifende Diskurse und stellen insofern ein genuines Medium der Wertevermittlung und -reflexion dar.

Darüber hinaus gerät das Werten als „kulturelle Praxis“ (vgl. Brendel-Perpina, 2019) grundlegend in den Blick und es stellt sich die Frage, wie Wertungshandlungen vollzogen und welche Wertungskriterien in Anschlag gebracht werden. Berührt werden mit der Ausrichtung der Sektion folglich Fragen nach Werturteilen, Werthaltungen (vgl. Witte, 2022) ebenso wie nach der Gegenstandsauswahl (vgl. Siebenhüner et al., 2019; Hesse & Winkler, 2021), der Kanonisierung (vgl. Neuhaus & Schaffers, 2016) und den Aushandlungsprozessen (vgl. Dawidowski, Hoffmann & Stolle, 2019). Aber auch spezifische Fragen etwa nach der Wertung von Figuren (vgl. Zabka, 2013, 2016;

Leubner & Saupe, 2019; Heins, 2019) bzw. dem Textverstehen generell sollen verhandelt werden, da Wertungen wesentlichen Einfluss auf Verstehensprozesse haben und auch Teil ebendieses sind (vgl. Stark, 2010, 2019; Schlachter, 2018; Magirius et al., 2023).

Darüber hinaus werden sprachdidaktische Fragestellungen virulent, denn indem an den Deutschunterricht in besonderer Weise der Anspruch der Entwicklung von Kritik- und Urteilsfähigkeit gestellt wird, v.a. in argumentativen Settings wie kommunikativen Aushandlungsprozessen, sieht er sich zu der Ausbildung entsprechender Kompetenzen, bspw. dem Erwerb von bestimmten Textprozeduren (vgl. Feilke, 2014), aufgefordert. In diesem Kontext wird dann auch die Ausbildung einer reflektierten Kommunikationskultur bedeutsam.

Lehrkräfte scheinen sich jedoch bezüglich der Frage, „was mit ‚Wertebildung‘ im Unterricht überhaupt gemeint“ (Kretschmann, 2019, S. 92) und wie diese umzusetzen ist, unsicher. Umso wichtiger ist es, Werte und Werten zum „Gegenstand didaktischer Reflexion“ (ebd.) zu machen, was unterschiedliche Forschungsfelder berührt. Willkommen sind empirische, theoretische wie normative Beiträge zu den Bereichen der Schüler:innen- und Lehrer:innen- sowie der Unterrichtsforschung, aber auch der Gegenstandsforschung bspw. in Hinblick auf Kanon- oder Auswahlfragen.

Literatur

- Brendel-Perpina, I. (2019). *Literarische Wertung als kulturelle Praxis. Kritik, Urteilsbildung und die digitalen Medien im Deutschunterricht*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Dawidowski, C., Hoffmann, A. R. & Stolle, A. R. (2019). *Ko-Konstruktion von literarischer Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–34). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Heins, J. (2019). Vom Wert der Wertung: Zusammenhänge einer didaktisch relevanten Kategorie. In J. Heins & C. Jantzen (Hrsg.), *Kinderliteratur unterrichten. Vielfältige Perspektiven auf den Literaturunterricht in der Grundschule* (S. 141–158). München: kopaed.
- Hesse, F. & Winkler, I. (2021). Textauswahl und Auswahlbegründungen von Lehrpersonen beim Einsatz von Ganzschriften im achten Jahrgang am Gymnasium. *leseräume*, 7, 1–21.
- KMK: *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. (2004) 2019. Online abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, zuletzt abgerufen am 08.05.2023.
- Kreft, J. (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik: eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Kretschmann, T. (2019). Demokratische Grundwertebildung im Literaturunterricht. Theoretische Grundlagen, fachspezifische Potenziale und didaktische Zugangsweisen. In S. Anselm, S. Grimm, & B. Wanning, (Hrsg.), *Erlesene Zukunft. Fragen der Werteerziehung mit Literatur* (S. 76–94). Göttingen: Ruprecht.
- Magirius, M., Meier, C. Kubik, S. & Führer, C. (Hrsg.) (2023, i. E.). *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie*. München: kopaed.
- Neuhaus, S. & Schaffers, U. (2016). Was wir lesen sollen. Fragen der Kanonbildung und der Wertungskompetenz am Beginn des 21. Jahrhunderts. In S. Neuhaus & U. Schaffers (Hrsg.), *Was wir lesen sollen. Kanon und literarische Wertung am Beginn des 21. Jahrhunderts* (S. 11–22). Würzburg: Königshaus & Neumann.
- Leubner, M. & Saupe, A. (2019). *Die Wertung literarischer Figuren und Handlungen durch Schüler: Eine empirische Studie und Grundriss einer Didaktik der (moralischen) Wertung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schlachter, B. (2018) Was lesen Jugendliche privat? Erkenntnisse zu mentalen Handlungen beim außerschulischen Lesen. In D. Scherf & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive* (S. 101–115). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Siebenhüner, S., Depner, S., Fässler, D., Kernen, N., Bertschi-Kaufmann, A., Böhme, K. & Pieper, I. (2019). Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMoLi. *Didaktik Deutsch*, 47, 44–64.
- Stark, T. (2010). Zur Interaktivität von Wissensaktivierung, Textverstehens- und Bewertungsprozessen beim literarischen Lesen. Erste Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung. In I. Winkler, N. Masanek & U. Abraham (Hrsg.), *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – Empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht* (S. 114–132). Baltmannsweiler: Schneider.

- Stark, T. (2019). Verstehenshinderliche Prozesse beim Zusammenwirken von Weltwissen, normativen Wertungen und Textverstehen. Ergebnisse einer qualitativen Leseprozessuntersuchung mithilfe von Lautdenkprotokollen. *Didaktik Deutsch*, 47, 65–85.
- Witte, J. (2022). *Leserhaltungen im Übergang von der Schule an die Universität. Eine qualitative Längsschnittstudie*. Berlin: Lang.
- Zabka, T. (2013). Literarische Texte werten. *Praxis Deutsch*, 241, S. 4–12.
- Zabka, T. (2016). Werturteile, Emotionen und Lektüremodi in der gymnasialen Oberstufe und ihre Relevanz für den Lektürekanon. In S. Neuhaus & U. Schaffers (Hrsg.), *Was wir lesen sollen. Kanon und literarische Wertung am Beginn des 21. Jahrhunderts* (S. 321–336). Würzburg: Königshaus & Neumann.

Sektion 14: Wissen, was warum (Nicht-)Wissen ist. Über/fachliche Perspektiven auf den kompetenten Umgang mit Informationen im Internet

Leitung: Julia Hodson (PH Zürich) und Maik Philipp (PH Zürich)

Das Internet hat sich als Ressource für Informationen jeglicher Art etabliert und bisherige Medien der Wissensspeicherung und -präsentation größtenteils abgelöst. Folglich gilt die Recherche, Nutzung und Bewertung von Informationen im Internet als zentrale Kompetenz zur Teilhabe in der Wissensgesellschaft (Informationskompetenz; Griesbaum, 2022). Studien wie die ICILS 2018 zeigen, dass nur geringe Teile der getesteten Jugendlichen dazu in der Lage sind, diese Leistungen erfolgreich zu erbringen (Eickelmann et al., 2019).

Die kompetente Internetnutzung – auch für das fachliche Lernen – ist ein Multiprozessverbund, bei dem a) Navigation, b) Selektion, c) Integration, d) Evaluation sowie e) Verwenden der Informationen und Dokumente in eigenen Produkten interagieren und selbstreguliert zu steuern sind (Rouet & Potocki, 2018; Philipp, 2022). Dabei beschreiben a) Navigation und b) Selektion das Suchen und Auswählen relevanter Informationen. Das c) Integrieren zielt auf die Bildung kohärenter mentaler Modelle aus verschiedenen Quellen und d) der Teilprozess des Evaluierens auf ein mehrdimensionales Bewerten. Schließlich ist noch e) die transformierende Weiterverwendung von Informationen und Dokumenten anzuführen, die für das fachliche Lernen nötig scheint.

Während sich der Multiprozessverbund in seiner Gesamtheit fachübergreifend modellieren lässt, weisen die Teilprozesse Fachspezifika auf. So sind beispielsweise die evaluativen Prozesse an domänenspezifische epistemische Kompetenzen gebunden (Chinn et al., 2014). Demnach müssen Schülerinnen und Schüler aus einer epistemischen Perspektive heraus lernen, warum politische Argumentationen konsistent, naturwissenschaftlich gewonnene Aussagen von epistemischen Autoritäten stammen und sozialwissenschaftliche Kontroversen mit ausreichenden Belegen versehen wurden, um sich souverän zu informieren. Diese Fähigkeiten werden durch die Digitalisierung bedeutender und verlangen fachliche und fachübergreifende didaktische Strategien. Das gilt umso mehr, als wir derzeit eine massive Ausweitung algorithmusbasierter automatischer Textproduktion erleben, welche die Fachdidaktiken herausfordert.

In der Sektion sollen theoretische Fragen und empirische Forschungsergebnisse hinsichtlich der über/fachlichen Modellierung und des Erwerbs von informationsbezogenen Kompetenzen im digitalen Raum sowie deren über/fachlicher Förderung in der (Hoch-)Schule disziplinübergreifend diskutiert werden. Mögliche Fragestellungen sind:

- Dimensionalität: Inwiefern können generische Kompetenz-/Prozessmodelle zur kompetenten Nutzung des Internets fachspezifisch ausdifferenziert werden?
- Operationalisierung: Wie lassen sich kognitive und epistemische Prozesse beim Umgang mit den Informationsangeboten aus dem Internet modellieren und messen?
- Erwerb: Welche Erkenntnisse gibt es zum Erwerb von informationsbezogenen Kompetenzen sowie zu epistemischen Kognitionen?

- Förderbarkeit: Wie lassen sich die verschiedenen Teilfähigkeiten wirksam und unter welchen Randbedingungen vermitteln?

Explizit sind Vertreter:innen verschiedener Fachdidaktiken und weiterer Disziplinen dazu eingeladen, sich mit ihren Perspektiven an der Sektion zu beteiligen.

Literatur

- Chinn, C. A., Rinehart, R. W. & Buckland, L. A. (2014). Epistemic Cognition and Evaluating Information: Applying the AIR Model of Epistemic Cognition. In D. N. Rapp & J. L. G. Braasch (Hrsg.), *Processing Inaccurate Information: Theoretical and Applied Perspectives from Cognitive Science and the Educational Sciences* (S. 425–453). Cambridge: MIT Press.
- Eickelmann, B., Bos, W. & Labusch, A. (2019). Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und Entwicklungsperspektiven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 7–31). Münster: Waxmann.
- Griesbaum, J. (2022). Informationskompetenz. In R. Knackstedt, J. Sander & J. Kolomitchouk (Hrsg.), *Kompetenzmodelle für den Digitalen Wandel: Orientierungshilfen und Anwendungsbeispiele* (S. 67–98). Heidelberg: Springer.
- Philipp, M. (2022). Digitales Lesen – selbstregulative Prozessverbünde für den versierten Umgang mit digitalen Informationen. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 69(4), 360–369.
- Rouet, J. F. & Potocki, A. (2018). From Reading Comprehension to Document Literacy: Learning to Search for, Evaluate and Integrate Information across Texts. *Infancia y Aprendizaje*, 41(3), 415–446.

Sektion 15: Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit

Sarah Jagemann (FU Berlin), Susanne Riegler (Universität Leipzig) und Lis Schüler (FU Berlin)

Lernenden im Unterricht Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit zu eröffnen, stellt eine grund-legende Querschnittsaufgabe des Deutschunterrichts dar – anknüpfend an vorschulische Erfahrungen, insbesondere in der Primarstufe, aber auch über die gesamte Schullaufbahn hinweg. Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit zielen auf Teilhabe an Schriftkultur und das Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben, sie beinhalten Einblicke in Funktionen, Strukturen und Normen der Schrift und bieten die Möglichkeit, Literalität und Literarität beim Schreiben und Lesen und im Umgang mit Literatur aufeinander bezogen zu erfahren. Dabei ist die Integration verschiedener Facetten im Umgang mit Schrift und Schriftlichkeit gleicher-maßen essenziell wie auch herausfordernd: Aufgrund der Vielfältigkeit und Komplexität der verschiedenen Domänen, die es für bedeutsame Zugänge im Schriftspracherwerb sinnstiftend aufeinander zu beziehen gilt, stehen diese zuweilen in einem Spannungsverhältnis – sowohl im Unterricht als auch (schon lange und derzeit wieder vermehrt) im deutsch-didaktischen Diskurs (vgl. für einzelne Positionen innerhalb des Diskurses z. B. Kruse, Reichardt & Riegler, 2021; Schüler, 2021; Bär & Uhl, 2018; Jagemann & Weinhold, 2017). Ziel der Sektion ist es, das Verhältnis der einzelnen Facetten sowie ihr Zusammenspiel im konkreten Unterricht in den Blick zu nehmen und auch forschungsbezogen Möglichkeiten zur Integration verschiedener domänenspezifischer Diskurslinien und Perspektiven auszuloten.

Mit diesem weitangelegten Blick erbitten wir Beiträge, die u. a. die folgenden Aspekte und Fragestellungen aufgreifen:

- Perspektiven der Akteur:innen: Wodurch und wie finden Lernende Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit? Welche kollektiven oder subjektiven Erfahrungen mit Schrift und Schriftlichkeit werden in sozialen Kontexten gemacht? Welche Praktiken im Umgang mit Schrift und Schriftlichkeit werden wie im Unterricht sichtbar? Welche Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit können anhand von Schreib- und Leseprozessen und den dabei hervorgebrachten Produkten identifiziert werden?

Wie bestimmen die mediale, materielle und sprachliche Gemacht- und Bedingtheit Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit? Wie gestalten Lehrende und Lernende Zugänge?

- Vielfalt der Lerngegenstände: Wie lassen sich vielfältige Facetten für bedeutsame Zugänge integrieren? Welche Zugänge können mit einem Fokus auf einzelne Facetten (z.B. Textschreiben, Handschreiben, Rechtschreiben, Lesen) ermöglicht werden? Welche Rolle spielen z. B. literarische Kontexte oder strukturierte Lernumgebungen?
- Perspektiven der Forschenden: Welche methodologischen und methodischen Ansätze sind für die Erforschung von Zugängen zu Schrift und Schriftlichkeit tragfähig? Wie bestimmen methodologische, methodische und didaktische Vorannahmen den Erkenntnisgewinn?
- Gesellschaftliche Diskurslinien: Wo und wie werden Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit bildungspolitisch und gesellschaftlich virulent? Welche Vorgaben, Annahmen und Narrative werden relevant gesetzt?

Literatur

- Bär, Chr. & Uhl, B. (Hrsg.). (2018). *Texte schreiben in der Grundschule. Zugänge zu kindlichen Perspektiven*. Fillibach bei Klett.
- Jagemann, S. & Weinhold, S. (2017). Schriftspracherwerb zwischen Norm- und Strukturorientierung. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 216-235). Juventa Beltz.
- Kruse, N., Reichardt, A. & Riegler, S. (Hrsg.). (2021). *Materialität des Schrifterwerbs. Herausforderungen für die Forschung zum Lesen- und Schreibenlernen*. Erich Schmidt.
- Schüler, L. (Hrsg.). (2021). *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit*. Kallmeyer.