

## **21. Symposium Deutschdidaktik:** *„Kulturelle Dimensionen sprachlichen Lernens“*

18.-22. September 2016, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Das *Symposium Deutschdidaktik* versteht Deutschunterricht als Ort der Begegnung mit Sprache, Literatur und Medien. Dass dieser zugleich ein Ort kultureller Begegnungen ist, soll beim *21. Symposium Deutschdidaktik 2016* bei der Weiterentwicklung von Konzepten über sprachliche und literarische Lehr- und Lernprozesse deutlich werden.

Die Sprache als kulturelles Werkzeug befähigt Menschen, sich zu verständigen, zu erzählen, sich zu erinnern, zu bewahren, zu denken, zu ordnen, zu verstehen, zu erklären, zu begründen, sich zu sich selbst, zu anderen und zur Welt zu verhalten, Vorstellungswelten zu erschaffen und mit anderen zu teilen.

Sprache ist konstitutiv für das Bewusstsein des Einzelnen und für das kulturelle Gedächtnis, sie verbindet Individuen zu ‚mediated minds‘ und schließt Kinder und Jugendliche an die Kulturen ihrer Umwelt an. Enkulturation geschieht wesentlich durch sprachliches Lernen, auch und im Besonderen durch Literatur in all ihren Facetten.

Das *21. Symposium Deutschdidaktik* rückt verschiedene kulturelle Dimensionen sprachlichen Lernens in den Fokus:

Die Sprache selbst bietet sich als kulturelles Kapital zur Betrachtung an: Als inhaltlicher und formaler Reichtum künstlerischer und außerkünstlerischer Sprachverwendung. Wie verändern sich Kulturen des Sprach- und Schriftgebrauchs unter diachroner Perspektive, welche Kulturen sprachlicher Inszenierung entfalten sich in der Mediengesellschaft? Die Realisierungsmöglichkeiten des Mediums Sprache haben sich im Verbund mit und auch in Konkurrenz zu anderen medialen Ausdrucksformen vervielfacht – das wirkt auf die Sprachlichkeit des Einzelnen zurück.

Unterschiedliche Lebenskulturen bilden eigene Sprachen aus und sind in unterschiedlicher Weise durch Sprache geprägt. Eine überaus heterogene Schülerschaft, die sich durch Transkulturalität beziehungsweise kulturelle Hybridität auszeichnet, pflegt eigene Sprachkulturen. Wie kann im Deutschunterricht diese kulturelle Vielfalt als Bereicherung genutzt werden und wie lassen sich kulturell bedingte Beschränkungen aufheben? Wie gehen wir mit der Vielfalt des Menschlichen um, wenn wir dem Gedanken der Inklusion Rechnung tragen?

Konzeptionen des Deutschunterrichts sind auch als Teil der Lernkultur und Schulkultur zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Bildungssprache und Fachsprachlichkeit sind Kennzeichen der Unterrichtskommunikation und sind für kognitive Operationen unerlässlich, sie können aber auch ausgrenzen. Welchen offenen und heimlichen Curricula folgt der Deutschunterricht? Wie sehen die Aufgabekulturen des Faches und die der Lernmedien aus und wie werden sie eingesetzt?

Beiträge können unter Beifügung eines ersten Exposés von maximal einer Seite bis

**spätestens 02. November 2015**

bei den Sektionsleitungen eingereicht werden.

Bei Rückfragen zu den einzelnen Sektionen stehen die Sektionsleitungen gerne zur Verfügung. Die Kontaktadressen finden sich in den nachfolgenden Sektionsbeschreibungen.

## **Sektion 1:** Kultur(en) des Deutschunterrichts Kulturelles Lernen im Deutschunterricht

**Leitung:** Helmuth Feilke, [Helmuth.Feilke@germanistik.uni-giessen.de](mailto:Helmuth.Feilke@germanistik.uni-giessen.de)  
Dorothee Wieser, [dorothee.wieser@tu-dresden.de](mailto:dorothee.wieser@tu-dresden.de)

Der Deutschunterricht ist von unterschiedlichen Vorstellungen zum Verhältnis von Lehren und Lernen geprägt. Welche Konsequenzen hat es, wenn er nicht primär durch seinen Bezug auf das lernende Individuum, sondern als kultureller Prozess verstanden wird? Was sind theoretische Konzepte einer solchen Sicht und welche praktischen Konsequenzen haben sie? Berührt sind einschlägige und oft kontroverse Fragen zum Unterricht: Was bedeutet „Situiertheit“ bei der Aufgabenentwicklung? Was können „Vormachen“ und „Zeigen“ leisten und welche Rolle spielt das implizite Lernen am (Lehrer-)Modell? Wo liegen die Potentiale und Grenzen didaktisch hergestellter Lerngegenstände („Artefakte“), z. B. didaktischer Textformen? Wie steht die erwünschte Dialogizität des Unterrichtsgesprächs zu den als „Praktiken“ etablierten Kommunikationsformen des Unterrichts? Solche Fragen erfinden den Deutschunterricht nicht neu, aber sie können auf (allzu) Bekanntes möglicherweise ein neues Licht werfen. In der Sektion soll das Potential des theoretischen Konzepts des kulturellen Lernens kritisch diskutiert und didaktisch perspektiviert werden – beispielsweise mit Blick auf die notwendige Normativität unterrichtlicher Kulturen. Erbeten werden Beiträge, die einen begrifflichen Aspekt der Kulturalität des Lernens aufgreifen und – bevorzugt auch empirisch gestützt – Konsequenzen der Sichtweise für ein exemplarisches Praxisfeld des Sprach- oder Literaturunterrichts diskutieren.

### **Literatur:**

- Michael Tomasello/Ann Cale Kruger/Hilary Horn Ratner (1993): Cultural learning. In: *Behavioral and Brain Sciences*, 16. S. 495-511 + Diskussion S. 512-552.

## **Sektion 2: Aufgaben- und Lernkulturen**

**Leitung:** Christoph Bräuer, [christoph.braeuer@phil.uni-goettingen.de](mailto:christoph.braeuer@phil.uni-goettingen.de)

Nora Kernen, [nora.kernen@unibas.ch](mailto:nora.kernen@unibas.ch)

Aufgaben bilden den Kristallisationspunkt institutioneller Lehr-Lern-Prozesse: Sie bestimmen die Qualität von Lernangeboten (Lernaufgaben) und erlauben, deren Erfolg zu evaluieren (Leistungsaufgaben); in ihnen konkretisieren sich administrative Vorgaben (z. B. Operatoren), didaktische Konzepte (z. B. profilierte Lernumgebungen) und Lehrkompetenz (z. B. Aufgabenpräferenzen). Zugleich müssen sie adaptiv in die Unterrichtspraxis integriert werden (z. B. Aufgabenerklärungen). In diesem Sinne meint Aufgabenkultur sowohl die Art der Gestaltung von Aufgaben und Material als auch das aufgabenbezogene Lehrer- und Schülerhandeln, umfasst Lernkultur sowohl Lernumgebung als auch sich darin manifestierende Praktiken.

In der Sektion soll folgenden Fragen nachgegangen werden: Wo steht die Deutschdidaktik in der Erforschung ihrer Aufgaben- und Lernkultur? Wie wurde bzw. wird sprachlich-literarisches Lernen in Aufgaben modelliert? Wie werden diese im Unterricht von Lehrkräften implementiert, von SchülerInnen umgesetzt? Welche Ergebnisse bedingen Aufgaben, Bearbeitungsformen und ihre Evaluation?

Die Sektion erbittet Vorträge, die sich dem Forschungsbereich materialgestützt in theoretischer oder empirischer Perspektive nähern, bspw. in Hinblick auf:

- Optimale Aufgabenstellungen und Lernumgebungen
- Aufgabenkonzepte in der Breite der Deutschdidaktik
- Einfluss administrativer und institutioneller Rahmenbedingungen
- Passung und Lernwirkung von Aufgaben und Materialien (auch: inklusive, individualisierte)

### **Literatur:**

- Thorsten Bohl, Marc Kleinknecht (2010): Lernumgebung und Aufgabenkultur im Unterricht. In: Bohl et al. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. UTB, S. 263-366..
- Sabine Reh, B. Fritzsche, T.-S. Idel, Kerstin Rabenstein (Hrsg.): Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen. Wiesbaden 2015: Springer VS.

## **Sektion 3:** Literarisches Verstehen – Ästhetische Rezeptionsprozesse

**Leitung:** Andrea Bertschi-Kaufmann, [andrea.bertschi@fhnw.ch](mailto:andrea.bertschi@fhnw.ch)  
Daniel Scherf, [scherf@em.uni-frankfurt.de](mailto:scherf@em.uni-frankfurt.de)

Die Literaturdidaktik schreibt dem Erleben und Verstehen literarischer Texte eine mehrfache Bedeutung zu:

- Der Umgang mit Literatur verschafft Zugang zu lesekultureller Praxis und Anschluss an das kulturelle Gedächtnis. In diesem Zusammenhang werden die Bedeutung der Text- und Medienauswahl und die Legitimation des Kanons als Orientierung für literarische Bildung diskutiert.
- Fiktionale Texte machen Angebote für Identifikation und Perspektivenübernahme. Und aufgrund ihrer poetischen Gestalt vermitteln Texte literaturästhetischen Genuss. Die Gegenstände, mit denen literarisches Erleben nachhaltig realisiert wird, sind, je nach den Voraussetzungen der jungen Leserinnen und Leser, andere.
- Und schließlich bieten literarische Texte wegen der ihnen eigenen symbolischen und parabolischen Sinndimensionen mentale Herausforderungen. ‚Poetisches‘ muss erkannt und kognitiv verarbeitet werden.

Ob die genannten Zieldimensionen im Unterricht tatsächlich eine Entsprechung finden, blieb lange Zeit offen. Aktuell sind ästhetisch orientierte Rezeptionsprozesse, die Gestaltung schulischer Literaturvermittlung und deren (Lern-)Ergebnisse aber stark beachteter Gegenstand (empirischer) literaturdidaktischer Untersuchungen.

Die Sektion „Literarisches Verstehen – Ästhetische Rezeptionsprozesse“ nimmt diese Bereiche literaturdidaktischer Forschung mit den folgenden Fragen in den Blick:

- 1) Welche für den Umgang mit literarischen Texten typischen Lehr-, Lern- und Unterrichtsprozesse lassen sich (auf welche Weise) ermitteln?
- 2) Welche mentalen Prozesse erweisen sich für ästhetische Rezeptionsweisen (von Texten, Hörbüchern, Theaterstücken, Filmen ...) als charakteristisch?
- 3) Und schließlich: Können Ausprägungen und/oder Bedingungen gelingender oder problematischer (schulisch vermittelter) ästhetisch orientierter Rezeption ausgemacht werden?

### **Literatur:**

- Rieckmann, Carola/Gahn, Jessica (Hrsg.) (2013): Poesie verstehen – Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider
- Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (2012): Fachliches Wissen und Literarisches Verstehen. Frankfurt/Main: Peter Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik).

## **Sektion 4:** Kulturen mündlicher Kommunikation in und außerhalb der Schule

**Leitung:** Tabea Becker, [tabea.becker@germanistik.uni-hannover.de](mailto:tabea.becker@germanistik.uni-hannover.de)  
Sören Ohlhus, [soeren.ohlhus@uni-bielefeld.de](mailto:soeren.ohlhus@uni-bielefeld.de)

Unter „Kulturen mündlicher Kommunikation“ sollen in der Sektion Repertoires sprachlicher Ausdrucksformen und interaktiver Praktiken verstanden werden, die sich im Rahmen der Institution Schule, aber auch im familialen Rahmen oder innerhalb der Peergroup herausbilden. Schule wird im Kontrast ihrer kommunikativen Gepflogenheiten zu außerschulischen Kulturen der Mündlichkeit vom Tag der Einschulung an unmittelbar erfahrbar – und es ist nicht zuletzt die Erfahrung von Passung oder Divergenz des eigenen Repertoires an Kommunikationsformen mit denen der Schule, die eine Schullaufbahn prägen.

Durch die Gegenüberstellung schulischer und nicht-schulischer Mündlichkeit sollen in der Sektion Abgrenzungen, aber auch Überschneidungen und Verwandtschaften spezifischer kommunikativer Praktiken und Formen diskutiert und deren Ursachen z. B. vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Funktionalität oder den damit verbundenen Erwerbs- und Sozialisationsprozessen nachvollzogen werden. Es ergeben sich Fragen wie die folgenden:

- Wie lassen sich spezifisch schulische respektive außerschulische Kommunikationsformen beschreiben?
- Wie werden sie jeweils durch die Beteiligten situativ hergestellt?
- Wie grenzen die Beteiligten selbst in der Interaktion diese Kulturen voneinander ab (oder beziehen sie aufeinander)?
- Wie lässt sich in diesem Kontext die Mündlichkeit in digitalen Medien verorten?
- Wie lassen sich Formen und Praktiken der Mündlichkeit unterrichtlich vermitteln?

## **Sektion 5:**          Schriftkultur und schriftsprachliches Lernen

**Leitung:**          Astrid Müller, [astrid.mueller@uni-hamburg.de](mailto:astrid.mueller@uni-hamburg.de)

                  Susanne Riegler, [susanne.riegler@uni-leipzig.de](mailto:susanne.riegler@uni-leipzig.de)

Schriftsprache ist eine bedeutende kulturelle Errungenschaft, deren Weitergabe zu den Kernaufgaben des Deutschunterrichts zählt. Schriftsprachliches Lernen – verstanden als Aneignung von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten – ist dabei wesentlich auf einen sinnstiftenden schriftkulturellen Rahmen angewiesen, in dem sich schriftsprachliche Kompetenzen entwickeln können.

Das Anliegen der Sektionsarbeit besteht vor diesem Hintergrund darin, die aktuelle Diskussion um didaktische Konzeptionen schriftsprachlichen Lernens aufzugreifen und dabei insbesondere die Potenzen schriftstrukturbezogener Ansätze für den Lese- und (Recht-)Schreiberwerb und die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten im Anfangs- und weiterführenden Unterricht auszuloten. Da Schreiben als manuelle Tätigkeit an ein Werkzeug gebunden ist, sind damit auch Fragen des Hand- und Tastaturschreibens angesprochen.

Erbeten sind Beiträge, die sich folgender Fragen annehmen:

- Welche Bedingungen kennzeichnen erfolgreiche schriftsprachliche Lern- und Lehrprozesse? Welche Rolle spielt dabei die Erfahrung der Sinnhaftigkeit von Schrift?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Schriftmedium, Schrifttyp und Lesen- bzw. Schreiben(lernen)? Welche Auswirkungen haben die erweiterten medialen Gebrauchsformen von Schrift auf das Lehren und Lernen?
- Welche Auswirkungen hat die zunehmend heterogene Schülerschaft, insbesondere im Hinblick auf inklusive Lernkulturen, auf das Lehren und Lernen der Schriftsprache? Welche Möglichkeiten für differenzierte Lernangebote bietet ein kultur- und strukturbezogener Zugriff auf Schrift?

### **Literatur:**

- Bredel, Ursula/Müller, Astrid/Hinney, Gabriele (Hg.): Schriftsystem und Schrifterwerb. Linguistisch – didaktisch – empirisch. Berlin: de Gruyter 2010.

## **Sektion 6:** Konzeptionelle Schriftlichkeit als implizites Curriculum schulischer Sprachkultur

**Leitung:** Claudia Schmellentin , [claudia.schmellentin@fhnw.ch](mailto:claudia.schmellentin@fhnw.ch);  
Kathrin Hee, [katrin.hee@uni-koeln.de](mailto:katrin.hee@uni-koeln.de)

Betrachtet man den ‚Lebensraum Schule‘ näher, so ist leicht ersichtlich, dass dort eine ganz spezifische Sprachkultur vorherrscht – nämlich eine an der konzeptionellen Schriftlichkeit (Koch/Österreicher) orientierte Sprachpraxis. Diese bleibt allerdings häufig ein „geheimes Curriculum“ (Vollmer/Thürmann 2010), d. h. sprachliche Erwartungen und Praktiken bleiben für die SuS implizit und werden „meist weder im Fach- noch im Sprachunterricht explizit thematisiert bzw. vermittelt“ (Morek/Heller 2012: 8). Paradoxerweise sind aber diese an konzeptioneller Schriftlichkeit orientierten sprachlichen Kompetenzen eine wichtige Voraussetzung zur Teilhabe am Unterricht und damit auch entscheidend für schulischen Erfolg oder Misserfolg – und das sowohl bei mehrsprachigen Lernenden als auch durchaus bei Lernenden mit Deutsch als Erstsprache.

Die Sektion setzt sich zum Ziel, diese impliziten sprachlichen Praktiken zu explizieren. Ausgangspunkt sind dabei die folgenden vier Felder des Unterrichtsdiskurses, die sich aus der Kreuzklassifikation von *medial-mündlich* vs. *medial-schriftlich* und von *rezeptiv* vs. *produktiv* ergeben:

1. die im Unterricht an die SuS gerichtete Sprache
2. die Sprache in den Unterrichtsmaterialien
3. die mündlichen Beiträge der SuS
4. die von den SuS mit Bezug auf den Unterricht verfassten Texte

Für die Sektionsarbeit ergibt sich ein Spektrum an Beiträgen, welche die Felder des Unterrichts (mit Fokus auf einzelne Felder oder felderübergreifend), zweitens mögliche Entwicklungstendenzen in den Blick nehmen sowie drittens nach Anforderungen, Vermittlung oder Erwerb fragen und dabei den Blick durchaus auch über die Grenzen des Deutschunterrichts hinaus in DaZ-Kontexte oder in andere Fächer werfen.

### **Literatur:**

- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik. Bd. 57 H. 1. S. 67-101.
- Vollmer, Helmut Johannes/Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. 2., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 107-132.

## **Sektion 7:** Sprachliche Reflexivität: Werkzeug oder kultureller Habitus?

**Leitung:** Reinold Funke, [funke@ph-heidelberg.de](mailto:funke@ph-heidelberg.de)  
Iris Kleinbub, [kleinbub@ph-ludwigsburg.de](mailto:kleinbub@ph-ludwigsburg.de)

*Warum sich mit Sprache beschäftigen?* Auf diese Frage – hier wiedergegeben in der Form, wie sie der französische Altphilologe Judet de la Combe gestellt hat – finden sich in Bezug auf den heutigen Deutschunterricht überwiegend zwei Antworten:

- Eine instrumentelle: Metasprachliches Lernen trägt zur Entwicklung sprachlichen, jedenfalls schriftsprachlichen Könnens bei.
- Eine kulturanthropologische: Metasprachliches Lernen trägt zur Verwirklichung des individuellen und sozialen Potentials von Menschen bei.

Beide Antworten scheinen auf den ersten Blick gegensätzlich zu sein. Naheliegender ist jedoch zu vermuten, dass jede von ihnen in sich nicht die abschließende Auskunft darstellen kann. Die Arbeit der Sektion könnte zur Vertiefung wie zur kritischen Relativierung, möglicherweise auch zu einer Annäherung beider Sichtweisen führen. Dazu erscheinen insbesondere Beiträge zum Bereich der Sprachbetrachtung in seiner Weite geeignet, die

- empirisch fundiert sind und dabei auf die Lernprozesse, die der Sprachunterricht anzustoßen und zu begleiten vermag, fokussieren;
- theoretisch fundiert sind und dabei zur begrifflichen Präzisierung von Annahmen über sprachliches Lernen als kulturelles Lernen beitragen;
- beide Sichtweisen kritisch gegenüberstellen und dabei Einsichten in deren Möglichkeiten und Grenzen erbringen;
- konzeptionell orientiert sind und sich dabei auf Kernbereiche des sprachlichen Lernens konzentrieren.

### **Literatur:**

- Judet de la Combe, Pierre (2007). *Warum sich mit Sprache beschäftigen?* Hildesheim: Olms.



## **Sektion 8: „Kulturen des Inszenierens“**

**Leitung:** Ulf Abraham, [ulf.abraham@uni-bamberg.de](mailto:ulf.abraham@uni-bamberg.de)  
Ina Brendel-Perpina, [ina.brendel-perpina@uni-bamberg.de](mailto:ina.brendel-perpina@uni-bamberg.de)

Ein kulturwissenschaftlicher Blick auf die Arbeits- und Forschungsbereiche der Deutschdidaktik ist bislang eher als Forderung formuliert denn praktisch eingelöst. In welchen performativen und kollaborativen ästhetischen Praxen vollzieht sich sprachliches und literarisches Lernen in der Mediengesellschaft? Bereits das „Literarische Gespräch“ ist eine Inszenierung; weiter ist an Praxen wie Poetry Slam/Poetry Clip, szenisches Schreiben und Theaterspielen, Filmen fürs Internet oder Computerspiele zu denken. Sie haben gemeinsam, Sprache (und oft auch Bildmedien) in eigenproduktiver, oft außerschulischer Tätigkeit zu nutzen. Das kann die Literatur-, Schreib- und Mediendidaktik inspirieren, solche Formen sprachlich-medialen Lernens zu erforschen und zu erproben.

Dazu ist die ästhetische Produktivität, die sich, z. B. im Anschluss an KJL, spielend, schreibend, filmend entfaltet, auf die darin sich zeigenden Kompetenzen hin zu reflektieren. Es ist nach einer Lernkultur auch in diesem Bereich (der sprachlich-ästhetischen kulturellen Bildung) zu fragen: Durch welche Impulse, Vorgaben und bereit gestellten Materialien können Lernende angeregt werden, zu eigenen Inszenierungen zu finden, gleich ob auf der Bühne, dem Papier oder elektronisch? Es gibt ermutigende Erfahrungen auf der *best-practice*-Ebene, aber auch ein Forschungsdesiderat.

Der Schwerpunkt der Beiträge – gleich ob empirisch oder konzeptionell-didaktisch ausgerichtet – liegt auf einer gemeinsamen Schaffens- und Inszenierungsleistung.

### **Literatur:**

- Abraham, Ulf/Brendel-Perpina, Ina (2015): Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Anders, Petra (2010): Poetry Slam im Deutschunterricht. Aus einer für Jugendliche bedeutsamen kulturellen Praxis Inszenierungsmuster gewinnen, um das Schreiben, Sprechen und Zuhören zu fördern. Baltmannsweiler: Schneider.

## **Sektion 9: Literale Praktiken in allen Medien**

**Leitung:** Matthis Kepser, [kepser@uni-bremen.de](mailto:kepser@uni-bremen.de)

Jan M. Boelmann, [boelmann@ph-ludwigsburg.de](mailto:boelmann@ph-ludwigsburg.de)

In den letzten 30 Jahren hat der mediale Wandel die außerschulische literale Praxis der Schülerinnen und Schüler tiefgreifend verändert.

Jenseits der klassischen Schriftmedien setzen sich heutige Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit mit eMails, Messenger-Nachrichten, Videoportalen, digitalen Bildschirmspielen, eBooks, Blogs und anderen Schrift- bzw. Literaturformen auseinander. Sie entwickeln hierzu eigene Ausdrucksweisen sowie neue (Medien-)Textformate wie Chatsprache, Fanfiction oder How to- und Let's play-Videos.

Diese veränderten Medien- und Lebenskulturen sollen in der Sektion aus zwei Blickrichtungen betrachtet werden: Einerseits gilt es, die neuen Formate als Bedingungs- und Einflussfaktoren für Lernprozesse im Unterricht zu betrachten, andererseits stellt sich die Frage, in wie weit sich der Deutschunterricht diesen neuen Kulturen öffnen kann, soll oder sogar muss. Hierbei sind folgende Fragen leitend: Welche Potenziale für den Unterricht besitzen diese außerschulischen Praktiken? Welche Formen haben bereits Eingang in den Unterricht gefunden und welche sollten noch für die Schulpraxis erschlossen werden?

Erbeten sind Beiträge, die Lern- und Bildungspotenziale der außerschulischen literalen Praktiken empirisch und reflektiert heuristisch betrachten und Desiderata des Deutschunterrichts sowie Potenziale dieser neuen Formen vor dem Hintergrund der Mediengesellschaft des 21. Jahrhunderts benennen.

### **Literatur:**

- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (Hg.) (2009): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim, München: Juventa (Lesesozialisation und Medien).

## **Sektion 10: Kulturen der Mehrsprachigkeit**

**Leitung:** Ricart Brede, [julia.ricart.brede@uni-flensburg.de](mailto:julia.ricart.brede@uni-flensburg.de)

Jeuk, jeuk@ph-ludwigsburg.de

Viele Kinder und Jugendlichen an deutschen Schulen haben einen so genannten „Migrationshintergrund“. Während einige einen deutschen Pass haben und ihre Familien teilweise seit mehreren Generationen in Deutschland leben, erfährt das Thema Migration aufgrund der neuen Flüchtlingswellen Konjunktur. Für viele Schülerinnen und Schüler stellt Deutsch demnach eine Zweitsprache dar; doch auch wenn sie nicht immer zweisprachig sind, wachsen sie i. d. R. „bikulturell“ auf. Eine wesentliche Folge der Migration ist, dass die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler mehrsprachig und mehrkulturell wurde. Im Unterricht schlägt sich dies nur teilweise nieder: Curricula und Konzepte wurden und werden eher mit ausschließlichem Fokus auf „Deutsch als Zweitsprache“ oder „Sprachförderung“ entwickelt; noch nicht angekommen ist, dass Mehrsprachigkeit für alle Schülerinnen und Schüler ein wichtiger Lerngegenstand ist und daher integraler Bestandteil jeglichen Deutsch- und Sprachunterrichts sein müsste.

Erwünscht sind empirische, theoretische und didaktische Beiträge, die u. a. folgenden Fragen nachgehen:

1. In welchem Verhältnis stehen sprachlich heterogene Ausgangslagen und Transkulturalität zueinander? Wie wird auf den Normalfall Transkulturalität im Deutschunterricht eingegangen?
2. Welche Bedeutung hat das „Bildungsziel Mehrsprachigkeit“ für den Deutschunterricht?
3. Welcher Stellenwert kann verschiedenen Sprachen und Kulturen im Deutschunterricht zukommen?
4. Über welche Kompetenzen verfügen Lehrkräfte hinsichtlich Mehrsprachigkeit und Transkulturalität?

### **Literatur:**

- Luchtenberg, Sigrid (2009): Vermittlung interkultureller sprachlicher Kompetenz als Aufgabe des Deutschunterrichts. In: Nauwerck, Patricia (Hg.): Kultur der Mehrsprachigkeit. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 277-289.
- Oomen-Welke, Ingelore (1999): Sprachen in der Klasse. In: Praxis Deutsch, Heft 157, S. 14-23.

## **Sektion 11: Schreiben als kulturelle Praxis**

**Leitung:** Daniela Merklinger, merklinger@uni-koblenz.de  
Arne Wrobel; wrobel@ph-ludwigsburg.de

Schreiben ist eine kulturelle Praxis, die sich im Kontext anderer kultureller Praxen vollzieht. Gemeint sind Formen des Lesens, des Sehens, des Vorstellens oder auch des Erinnerens, die historisch jeweils spezifisch wirksam werden und die unsere Kultur insgesamt prägen. Diese kulturellen Ressourcen, die Schreiber (implizit) rezeptiv und produktiv erworben haben, finden sich in ihren Schreib-produkten und -prozessen wieder.

Die Bedeutung der unterschiedlichen kulturellen Praxen für das Schreiben soll im Mittelpunkt der Sektionsarbeit stehen, denn sie sind in hohem Maße für didaktische Entscheidungen relevant: Welche kulturellen Praxen, welche Praktiken, Formen und Inhalte machen eine Kultur aus und welche Bedeutung können und sollen diese für schulisches Schreiben haben (und welche vielleicht auch nicht)?

In der Sektion soll versucht werden, historische, gegenwärtige und sich eventuell abzeichnende zukünftige Praxen des Schreibens zu analysieren und hinsichtlich ihrer didaktischen Relevanz zu beleuchten:

- Worin bestehen didaktische Potentiale, worin Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Schreibens zu literarischen und zu Sachtexten?
- Welche Rolle spielen imaginative Prozesse für das Schreiben?
- Welche Bedeutung haben die kulturellen Praxen des Lesens, Hörens, Sehens für die des Schreibens? In welcher Weise interagieren diese historisch und gegenwärtig miteinander?
- Welche Bedeutung haben Schreibvorgaben (z. B. Kunstwerke, Literatur, Filme, Computerspiele, digitale Messenger, Blogs)?
- Welche medialen Einflüsse prägen das gegenwärtige und zukünftige Schreiben? Welche Bedeutung hat etwa das Handschreiben, die Typographie von Texten?

### **Literatur:**

- Dehn, M./Merklinger, D./Schüler, L. (2011): Text und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze: Kallmeyer/Klett.

## **Sektion 12:** Literale Enkulturation im Elementarbereich und in der Grundschule

**Leitung:** Dieter Isler, [dieter.isler@fhnw.ch](mailto:dieter.isler@fhnw.ch)  
Iris Kruse, [iris.kruse@uni-paderborn.de](mailto:iris.kruse@uni-paderborn.de)

Literalität – verstanden als umfassende schrift- und schriftsprachbezogene Handlungs- und Reflexionsfähigkeit – ist Teil der kulturellen Verfasstheit einer Gesellschaft und wird durch soziale Praxis erworben. Ihre Untersuchung und Förderung muss dem komplexen Zusammenspiel psychischer, sozial-situativer, medienkultureller und institutioneller Bedingungen sowie deren biografischer und historischer Genese Rechnung tragen.

Der Erwerb literaler Fähigkeiten ist ein individueller Prozess, der von persönlichen Bildungserfahrungen in unterschiedlichen Lebens- und Lernwelten (die immer auch Medienwelten sind) geprägt wird. Zugleich ist Literalität ein Fundament der Wissensgesellschaft, und öffentliche Bildungseinrichtungen haben die gesellschaftliche Aufgabe, den Erwerb literaler Fähigkeiten und die daran angebotenen Teilhabechancen für *alle* Kinder sicherzustellen. Literale Enkulturation umfasst daher verschiedene Spannungsverhältnisse: Es geht um ungesteuerten und gesteuerten Erwerb, um transitorische und etablierte Praxen, um Sprachgebrauch und Sprache als Gegenstand, um Mündlichkeit und Schriftlichkeit, um Medialität und Multimodalität, um informelle, nonformale und formale Bildungsorte.

Die Sektion thematisiert Forschungsfragen, die den Erwerb und die Förderung literaler Fähigkeiten 3-10jähriger Kinder in Familien, Kindergärten und Grundschulen unter Berücksichtigung dieser Komplexität untersuchen. Es interessieren insbesondere folgende Aspekte:

- Sprachliche, literale und mediale Praktiken unterschiedlicher Bildungsorte und ihre Passung
- Textualität in Mündlichkeit, Schriftlichkeit und Multimedialität
- Sprachlichkeit in multimodaler Kommunikation
- literarästhetische Bildung als Ressource und Angebot

### **Literatur:**

- Heath, S. (1983): Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feilke, H. (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: leseforum.ch 1/2011, 1–18. [www.leseforum.ch](http://www.leseforum.ch) > Archiv (Suchbegriff: Feilke) (Zugriff am 29.4.2015).

## Strukturierte Postersektion

**Leitung:** Irene Pieper, [irene.pieper@uni-hildesheim.de](mailto:irene.pieper@uni-hildesheim.de)  
Swantje Weinhold, [swantje.weinhold@uni.leuphana.de](mailto:swantje.weinhold@uni.leuphana.de)

In der Postersektion können aktuelle Forschungsprojekte in einem eigenen überschneidungsfreien Zeitfenster vorgestellt werden: Gedacht ist an jüngst abgeschlossene, laufende oder in fortgeschrittener Planung befindliche Studien in der Sprach- und Literaturdidaktik (auch Dissertations- und Habilitationsprojekte). Die Sektion soll allen interessierten Teilnehmer/innen einen Überblick über die derzeitigen Themen, Verfahren und Fragestellungen der fachdidaktischen Forschung und detaillierte Information in den eigenen Interessensgebieten ermöglichen. Vor Ort besteht die Möglichkeit, mit den Verantwortlichen ins Gespräch zu kommen, verwandte Fragestellungen zu entdecken, in Kleingruppen Hinweise auszutauschen und Diskussionsansätze zu entwickeln.

Zum Vorgehen: Die Referent/innen bereiten Poster vor, die Forschungsfrage, Ziele und Vorgehen verdeutlichen (ggf. auch Handzettel; Visitenkarten). Vor Ort erhalten die Referent/innen zunächst zwei Minuten Zeit, um im Plenum Thema, Fragestellung und methodisches Vorgehen zu skizzieren. Dabei kann das Poster per Beamer präsentiert werden. Anschließend stellen sich die Referent/innen zu ihrer Schautafel, das Publikum verteilt sich.

In den folgenden 50 Minuten erläutern die Referent/innen an ihren Schautafeln ihr Projekt und stehen Rede und Antwort. In den letzten 20 Minuten schließt eine moderierte Diskussion zu übergreifenden Fragestellungen, Zusammenhängen und Perspektiven die Sektion.