

Jeanette Hoffmann

La didattica della letteratura L1 in Germania

L1 literature education in Germany

Citazione: Hoffmann, J. (2026), «La didattica della letteratura L1 in Germania», *diLet, Didattica della Letteratura*, I(1), 08-21.
<https://doi.org/10.7346/dL-012026-01>

Riassunto

La didattica della letteratura L1 in Germania, dopo il 1945, si è progressivamente affermata a livello istituzionale come disciplina accademica, attraverso riviste scientifiche e associazioni professionali. Gli approcci alla didattica della letteratura si fondano su paradigmi teorici influenzati da fattori sociopolitici che si sono evoluti nel tempo e vengono discussi all'interno della disciplina attraverso dibattiti contrapposti e dinamici. Il contributo offre una panoramica sulla didattica della letteratura L1 in Germania, considerata come campo di ricerca accademico, da una prospettiva sia diacronica che sincronica.

Parole chiave: didattica della letteratura, Germania, epistemologia, storia, paradigmi teorici, approcci didattici, discorsi scientifici

Abstract

Since 1945, L1 literature education in Germany has become increasingly institutionally anchored in academic journals, professional associations, and as an academic discipline. The approaches to literature education are based on theoretical paradigms shaped by socio-political factors, which have changed over time and are dynamically discussed in the discipline through opposing discourses. This contribution provides an insight into L1 literature education in Germany as an academic field of research from both diachronic and synchronic perspectives.

Keywords: literature education, Germany, epistemology, history, theoretical paradigms, didactic approaches, scientific discourses

1. Introduzione

Questo contributo offre una panoramica sugli sviluppi storici e sulle discussioni attuali relative alla didattica della letteratura L1 in Germania. In primo luogo, viene inquadrato il tema della didattica della letteratura dal punto di vista teorico (2). Successivamente vengono presentati gli approcci didattici della letteratura in Germania da una prospettiva diacronica a partire dal dopoguerra fino ad oggi (3) e viene esaminato più da vicino l'affermarsi dal punto di vista istituzionale della didattica della letteratura in Germania con uno sguardo alle associazioni scientifiche (4), alle riviste scientifiche e didattiche (5) e ai relativi dibattiti. Infine, vengono illustrate le attuali linee di discussione nell'ambito della didattica della letteratura e i suoi ambiti di ricerca ancora da approfondire (6).

2. Significato dell'espressione «didattica della letteratura»

Quando si fa riferimento alla didattica della letteratura L1 in Germania, è innanzitutto necessario chiarire precisamente cosa s'intenda con il concetto di «didattica». Mentre in italiano il termine «didattica» può indicare sia la pratica dell'insegnamento (scolastico e universitario) che la teoria che ne sta alla base, a seconda del contesto d'uso, il termine «didattica» in tedesco si riferisce esclusivamente alla teoria, in rapporto alla didattica della letteratura, più precisamente alla teoria della ricezione e dell'interazione con la letteratura in contesti educativi. Il mio contributo si concentrerà sulla didattica della letteratura L1 in Germania che non può essere equiparata né solo alla didattica della letteratura in lingua tedesca né alla didattica della letteratura nel mondo germanofono. Rispetto alla prima, il focus linguistico è ampliato, rispetto alla seconda, il focus regionale viene ristretto.

Nella loro introduzione alla didattica della letteratura *Literaturdidaktik Deutsch*, Matthis Kepser e Ulf Abraham (2016) la concettualizzano come una «scienza culturale applicata» e la definiscono come segue: «La didattica della letteratura, come scienza culturale applicata, si occupa dell'esplorazione scientifica del campo d'azione culturale "letteratura" in relazione ai contesti di insegnamento/apprendimento passati, presenti e futuri della didattica del tedesco» (Kepser e Abraham, 2016, p. 19)¹. La didattica della letteratura viene intesa come una scienza transdisciplinare e (auto)critica che cerca di percepire, esaminare e trasformare sia i propri sviluppi sia quelli della società (Kepser e Abraham, 2016). Non è l'oggetto della letteratura ad essere al centro, ma la pratica con essa e quindi anche gli studenti e le studentesse e gli insegnanti e le insegnanti stessi. Tutti i contesti educativi sono ugualmente inclusi, dalla famiglia alla scuola dell'infanzia, primaria e superiore fino all'università.

Il quadro teorico di una didattica della letteratura intesa come scienza culturale applicata si basa sull'analisi del discorso a livello macro, sulla sociologia a livello intermedio e sulla psicologia a livello micro. Il significato della letteratura nel corso della crescita viene esaminato a vari livelli: individuazione, socializzazione e inculturazione (Kepser e Abraham, 2016). La letteratura assume un significato personale nella lettura individuale sotto forma di identificazione, evasione, regressione, empatia, catarsi o gratificazione (estetica). Inoltre, ha un significato sociale nel processo di socializzazione letteraria attraverso azioni connesse alla letteratura in diversi contesti di socializzazione. In termini di studi culturali, la letteratura diventa significativa nella «partecipazione al processo sociale di autoconsapevolezza attraverso e con l'aiuto della letteratura» (Kepser e Abraham, 2016, p. 24) che, secondo Aleida Assmann (2018), si può intendere come un lavoro sulla memoria (inter)culturale. Il compito principale dell'insegnamento della letteratura nelle scuole è quello di

1 Dove non indicato diversamente, ogni traduzione dal tedesco all'italiano è dell'autrice dell'articolo.

consentire a tutti gli alunni e a tutte le alunne di inserirsi nel campo d'azione letterario nella misura più ampia possibile. Allo stesso tempo, però, esso permette agli alunni e alle alunne di diventare, attraverso la letteratura, persone indipendenti e consapevoli di sé, responsabili sia dal punto di vista sociale che culturale e politico e capaci di agire (Kepser e Abraham, 2016, p. 26).

I punti di tensione tra i vari campi d'azione letterari relativi all'individuazione, alla socializzazione e all'inculturazione devono essere intesi come paradossi della didattica della letteratura con cui l'insegnamento della letteratura a scuola deve confrontarsi.

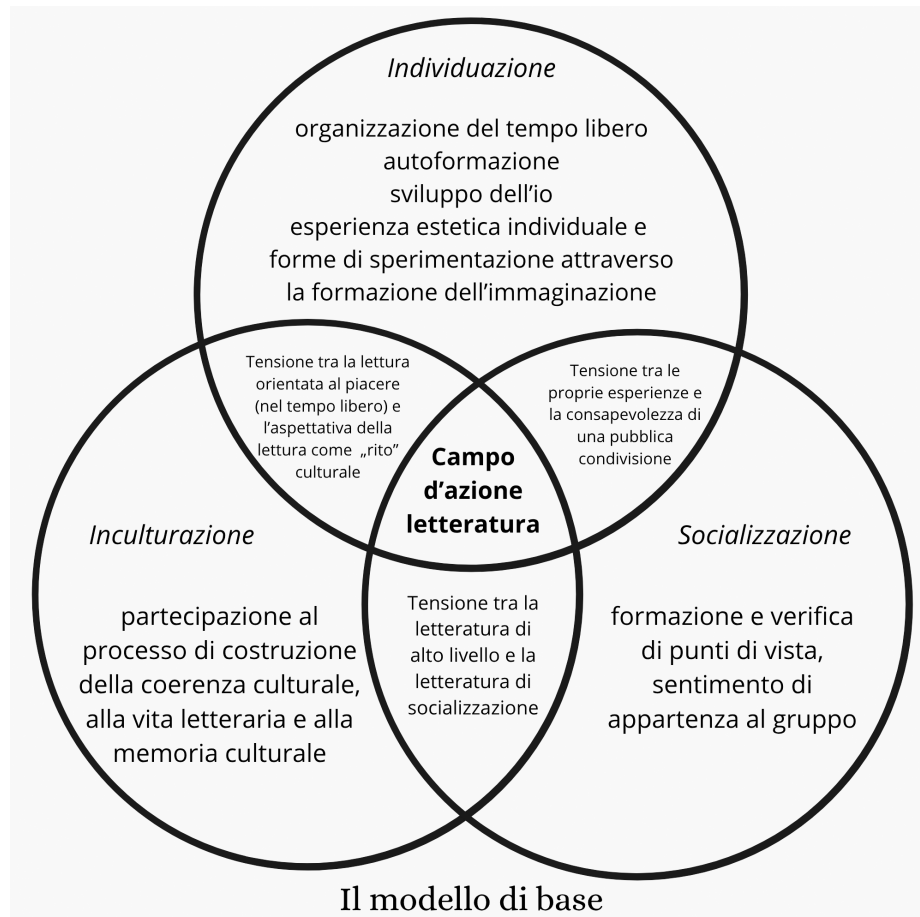


Fig. 1: Il modello di base: campo d'azione della letteratura (Kepser e Abraham, 2016, p. 27)

3. Storia degli approcci della didattica della letteratura

La didattica della letteratura L1 in Germania vanta una lunga tradizione. Istituita negli anni '70 come disciplina accademica, nel contesto della riorganizzazione o integrazione delle scuole di formazione per insegnanti nelle università, si è affermata anche come disciplina scientifica. Da allora sono state create cattedre universitarie dedicate e la disciplina è rappresentata da associazioni, nonché da riviste scientifiche e didattiche. Considerando retrospettivamente lo sviluppo storico della didattica della letteratura in Germania, si possono individuare diversi cambiamenti di paradigma di cui offre una panoramica anche il numero tematico recente *Literaturdidaktik und Deutschunterricht nach 1945* [La didattica della letteratura e l'insegnamento del tedesco dopo il 1945] della rivista *Der Deutschunterricht* (1/2024).

3.1 Breve panoramica storica sugli approcci didattici dal 1945

L'insegnamento della letteratura nel dopoguerra nelle zone d'occupazione occidentali e poi nella Repubblica Federale della Germania (RFG) era caratterizzato da una *Lebenshilfedidaktik* [didattica di sostegno] orientata al metodo *Werkimmanenz* [immanenza dell'opera] che si basa solo sul testo. È stata sostituita negli anni '60 e '70 da una *didattica comunicativa* della letteratura influenzata dallo strutturalismo. Nella zona di occupazione sovietica dominava l'*educazione antifascista*, caratterizzata, dopo la fondazione della Repubblica Democratica Tedesca (RDT), da una crescente sovietizzazione (Dawidowski, 2024; Hübner & von Brand, 2024; Kämper-van den Boogaart, 2024; Susteck, 2024).

Ispirato dall'estetica della ricezione e dal poststrutturalismo, si è affermato negli anni '70 e '80 un *orientamento alla ricezione* legato a metodi attivi e produttivi e che prevedeva l'inclusione della letteratura per l'infanzia (Spinner, 2024). La mediatizzazione della società (Vollbrecht, 2018) negli anni '90 ha portato allo sviluppo della *didattica dei media* (accanto alla didattica della lingua e della letteratura) come terzo pilastro dell'insegnamento del tedesco (Seidler, 2024). Dalla pubblicazione dei primi studi comparativi internazionali come PISA e IGLU nei primi anni 2000, la discussione sulla didattica della letteratura è stata caratterizzata dalla standardizzazione e dall'*orientamento alle competenze* e legata alla ricerca empirica sull'insegnamento (Abraham *et al.*, 2013; Winkler, 2024). Di seguito vengono analizzati in modo più dettagliato i singoli approcci didattici dal momento della costituzione della disciplina in ambito universitario.

3.2 Didattica orientata alla ricezione a partire dagli anni Ottanta

Negli anni '80, la didattica della letteratura ha posto sempre maggiore attenzione ai lettori e alle lettrici, grazie ad un approccio basato sulla ricezione (Spinner, 2024). Attualmente essa si concentra sempre più sui processi d'azione ed è orientata esplicitamente alla pratica didattica, al divertimento e ad un approccio ludico alla lingua e alla letteratura che la rende fruibile ai bambini e alle bambine e ai ragazzi e alle ragazze motivandoli alla lettura. Il punto di partenza teorico è stata l'estetica della ricezione nata con gli studi di Wolfgang Iser (1970) e Hans Robert Jauss (1982). Essa analizza i testi letterari nei loro punti di indeterminazione che possono stimolare i lettori e le lettrici e spingerli a riflettere, immaginare e agire. La ricerca sulla didattica della letteratura, che in precedenza tendeva a concentrarsi sulla teoria educativa, rivolge ora la sua attenzione ai processi di ricezione e interazione nelle lezioni di letteratura soprattutto da un punto di vista qualitativo ed empirico. Studi di pragmatica linguistica come *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem* [La pratica linguistica nell'insegnamento della letteratura come problema didattico] di Petra Wieler (1989), hanno mostrato la struttura strategica dei discorsi sulla letteratura in ambito didattico e la loro funzione esemplificativa. È stata sviluppata una didattica alternativa come campo d'azione indipendente per «uno scambio comunicativo sulla comprensione letteraria» (Wieler, 1989, p. 252). L'aspetto centrale non è la dimostrazione di competenze ma un dialogo intersoggettivo sulla letteratura.

Alla base dei concetti didattici inerenti alla ricerca relativa alla ricezione vi è l'orientamento all'azione e alla produzione che è ancora oggi un approccio didattico centrale nell'insegnamento della letteratura. Tra i rappresentanti più importanti troviamo Günter Waldmann (2021), Gerhard Haas, Kaspar H. Spinner e Wolfgang Menzel (1994). L'approccio dell'insegnamento della letteratura orientato all'azione e alla produzione mira a coinvolgere gli alunni e le alunne ad un livello olistico, valorizzando le loro diverse esperienze letterarie e offrendo un'alternativa ai metodi analitici. Per esempio, gli studenti e le studentesse possono scrivere lettere utilizzando il punto di vista dei protagonisti, mettere in scena situazioni letterarie o trasformare i capitoli in un'altra forma narrativa – per esempio di tipo visuale, musicale, attraverso la danza, ecc. Sono stati sviluppati anche approcci ludici alla poesia sotto forma di scrittura generativa nel contesto dell'apprendimento del tedesco come seconda lingua (Belke,

2009). L'orientamento degli studenti e delle studentesse porta con sé anche un ampliamento del canone letterario, in quanto anche la letteratura per l'infanzia diventa oggetto di insegnamento. Nel complesso, l'attenzione alla ricezione continua a caratterizzare la didattica della letteratura anche oggi e rappresenta una rielaborazione ludica e creativa in tutti i tipi di scuola.

3.3 Didattica dei media a partire dagli anni Novanta

Con la mediatizzazione della società (Vollbrecht, 2018) la didattica dei media è diventata il «terzo pilastro della didattica del tedesco» (Frederking *et al.*, 2018, p. 9). Con questo concetto si intende una «visione dei media sia come mezzo che come oggetto dei processi di apprendimento e di insegnamento» (Seidler, 2024, p. 52). Il suo obiettivo è quello di «fornire una base scientifica e di condurre ricerche sull'uso dei media e sulla riflessione sui media in ambiti specifici» (Frederking *et al.*, 2018, p. 79, citato da Seidler, 2024, p. 52). Il convegno del Symposium Deutschdidaktik del 2002, relativo al tema *Deutschunterricht und medialer Wandel* [Insegnamento del tedesco e trasformazione dei media], si è concentrato sull'uso dei media nella disciplina. Il programma principale *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* [La socializzazione della lettura nella società dei media] della Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) ha prodotto numerosi studi empirici dedicati alla socializzazione, alla ricezione e all'interazione con i media da diverse prospettive: ad esempio, lo studio esplorativo *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten* [La socializzazione della lettura in ambienti di vita lontani dalla scrittura] (Pieper *et al.*, 2004) ha analizzato le pratiche di lettura e con i media svolte dagli studenti e dalle studentesse della scuola secondaria e lo studio etnografico *Medienrezeption und Narration* [Ricezione dei media e narrazione] (Wieler *et al.*, 2008) ha esaminato il modo in cui gli alunni e le alunne della scuola primaria si confrontano con i vecchi e i nuovi media.

Sulla base del modello di competenza dei media sviluppato nella pedagogia dei media (Baacke, 1997), sono stati sviluppati anche nella didattica dei media modelli di competenza che cercano di sistematizzare le varie dimensioni dell'azione mediatica. Nel modello di Norbert Groeben (2002) sei dimensioni interagiscono tra loro: conoscenza/consapevolezza dei media, modelli di ricezione, capacità di fruizione, capacità critiche, uso dei media, modelli di partecipazione e comunicazione legata all'uso dei media (Seidler, 2024). I nuovi media sono stati integrati nella didattica del tedesco anche dal punto di vista della politica educativa: nei *Bildungsstandards* [standard educativi] della *Kultusministerkonferenz* (KMK) [Conferenza permanente dei ministri dell'educazione e degli affari culturali] del 2003 (nuova edizione 2022) nell'area di competenza *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* [Leggere – confrontarsi con testi e media] e nelle risoluzioni della KMK su temi come *Medienbildung in der Schule* [Educazione ai media a scuola] nel 2012 e *Bildung in der digitalen Welt* [Educazione nel mondo digitale] nel 2016 (Seidler, 2024).

I nuovi media hanno ampliato la gamma sia dei generi letterari che degli approcci didattici (Dehn *et al.*, 2004). Oltre ai film (Anders *et al.*, 2019) sono ora oggetto di insegnamento anche i media audio (Gailberger, 2013), i media digitali e i videogiochi (narrativi) (Boelmann e Seidler, 2013), nonché la letteratura per l'infanzia multimediale (Josting e Maiwald, 2007). Gli approcci didattico-metodologici sono analitici, orientati all'azione e produzione o estetici. Con la *lettura intermediale* (Kruse, 2020) i racconti in forme narrative mediali diverse, vengono messi in relazione e arricchiti reciprocamente dal punto di vista estetico. Nella sua panoramica sulla didattica dei media, Andreas Seidler riassume le seguenti domande chiave come spunto per ulteriori ricerche didattiche:

Quali effetti hanno i media sugli individui e sulle società? Quali possibilità offrono i media nell'ambito della trasmissione delle informazioni, della comunicazione e della progettazione estetica? [...] quali connessioni [esistono] tra i nuovi media e le tecniche culturali tradizionali e le competenze chiave legate alla lettura e alla scrittura? (Seidler, 2024, p. 57).

I media e la digitalità, in particolare l'intelligenza artificiale, sono anche temi ricorrenti nei numeri attuali delle riviste scientifiche.

3.4 Didattica orientata alle competenze a partire dagli anni Duemila

I risultati dello studio comparativo internazionale PISA 2000 hanno mostrato che gli alunni e le alunne delle scuole superiori in Germania abbiano ottenuto risultati molto bassi nella lettura. Un quadro simile è emerso nello studio comparativo (inter)nazionale IGLU 2001 per la scuola primaria. Inoltre, nel confronto internazionale, la Germania presenta un elevato livello di disuguaglianza sociale: bambini e bambine, ragazzi e ragazze in condizione di svantaggio educativo non riescono a realizzare pienamente il proprio potenziale all'interno del sistema scolastico tedesco. Da un lato, questi risultati hanno provocato una svolta empirica, che si riflette anche nel tema del convegno del *Symposion Deutschdidaktik* (SDD) del 2004 *L'insegnamento del tedesco in modo empirico*, dall'altro, hanno dato il via a un cambiamento di paradigma diretto verso l'orientamento alle competenze che a sua volta si riflette nel tema del convegno del SDD 2006 *Competenze nell'insegnamento del tedesco*.

Questo cambiamento di paradigma verso l'attenzione alle competenze ha suscitato anche delle critiche. Kaspar H. Spinner (2005), ad esempio, ha delineato l'immagine di un «allievo standardizzato» in occasione del convegno del SDD 2004 mettendo in guardia da un insegnamento che si concentri sull'apprendimento orientato alle strategie e che miri a competenze verificabili. Egli considera problematici tre meccanismi: «la riduzione della complessità, la conversione della soggettività in oggettività e la trasformazione di un apprendimento indipendente in un tipo di allenamento guidato» (Spinner, 2005, p. 13). L'immagine dell'essere umano su cui si basa questo tipo di insegnamento o che emerge da esso è «la persona che pianifica, controlla il proprio comportamento, si autocontrolla metacognitivamente, è consapevole dei propri obiettivi e dispone di strategie» (Spinner, 2005, p. 10). Anche Werner Wintersteiner (2011) è critico nei confronti della «conversione del sistema educativo in un modello orientato all'efficienza economica» e la vede come un «adattamento» della didattica della letteratura imposto dall'«orientamento forzato alle competenze» (pp. 8-10, citato da Winkler, 2024, p. 61). A suo avviso, «il tentativo di tradurre l'intera didattica della letteratura nel linguaggio del paradigma della competenza è un'impresa generalmente discutibile. Rischiamo di perdere di vista ciò che è effettivamente letterario nell'educazione letteraria a causa di tutte le competenze individuali» (Wintersteiner, 2011, p. 10). Bettina Hurrelmann (2009) assume un ruolo di mediazione inserendo il concetto didattico di *Literalität* [literacy], diametralmente opposto a quello di *Bildung* [formazione], nel quadro della teoria della socializzazione letteraria e delineando prospettive di convergenza tra i due concetti. Nonostante le critiche fondate, il discorso sulle competenze continua a caratterizzare il dibattito didattico contemporaneo.

Nel suo articolo di sintesi sulla didattica della letteratura orientata alle competenze, Iris Winkler (2024) segnala due dibattiti nel discorso polifonico: da un lato un dibattito normativo-concettuale da cui emerge una «descrizione delle competenze letterarie e di lettura in una tradizione prevalentemente didattico-letteraria», dall'altro un dibattito empirico-concettuale che sviluppa «modelli (di livello) di competenza letteraria». A causa dell'orientamento epistemologico del contributo, ci si concentra di seguito sul dibattito normativo-concettuale e vengono presi in esame gli undici aspetti dell'apprendimento letterario che Kaspar H. Spinner (2006) ha elaborato nel suo articolo di base della rivista *Praxis Deutsch*. «“Letteratura” e “apprendimento” sono due termini che non si associano facilmente l'uno all'altro. Uno è associato alla fantasia, all'eccitazione e al piacere, l'altro all'utilità, alla verificabilità e allo sforzo. Come si uniscono le due cose?» (p. 6). Partendo da questa domanda Spinner cerca di creare un collegamento fra letteratura e apprendimento nei seguenti aspetti (Tab. 1).

UNDICI ASPETTI DELL'APPRENDIMENTO LETTERARIO
Sviluppare l'immaginazione attraverso lettura e ascolto
Creare un gioco dinamico tra il coinvolgimento soggettivo e la percezione attenta
Percepire attentamente il funzionamento della lingua
Comprendere le prospettive dei personaggi letterari
Comprendere la logica della trama narrativa e drammaturgica
Gestire consapevolmente il rapporto con la finzione
Comprendere il modo di esprimersi metaforico e simbolico
Farsi coinvolgere nel processo legato alla consapevolezza di non poter evincere un significato definitivo
Acquisire familiarità con il dialogo letterario
Acquisire idee prototipiche dei generi
Sviluppare la consapevolezza storico-letteraria

Tab. 1: Undici aspetti dell'apprendimento letterario (Spinner, 2006)

Al primo posto pone l'immaginazione che è la base e la componente intrinseca di tutti gli altri aspetti. La associa all'esperienza estetica e la distingue dal concetto di fantasia. Spinner vede una progressione dell'apprendimento nella crescente differenziazione e flessibilizzazione della formazione dell'immaginazione senza specificare età o livelli di competenza. Illustra costantemente le sue argomentazioni con esempi, come quando mostra che l'immagine del tipo di arredamento di una casa dovrebbe essere messa in relazione con l'immagine del carattere di un personaggio. Questa vivacità da un lato e apertura dall'altro sembrano essere la ragione principale della grande risonanza e dell'ampio consenso di cui l'articolo gode nei Paesi di lingua tedesca da ormai 20 anni. Ne è un esempio il numero tematico della rivista *Leseräume* (2/2015) che sperimenta gli undici aspetti dell'apprendimento letterario in 14 articoli. Nel complesso, essi sottolineano l'importanza delle esperienze estetiche e del contesto sociale della comunicazione.

Uno degli undici aspetti («acquisire familiarità con il dialogo letterario») è stato formulato in relazione alla riscoperta del dialogo nell'insegnamento del tedesco secondo l'*Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs* [dialogo letterario del modello di Heidelberg] (Härle e Steinbrenner, 2004), nell'ambito dell'*Höreraktivierendes Vorlesegespräch* [lettura ad alta voce dialogica] (Spinner, 2005) o del *Literarisches Sehgespräch* [dialogo letterario visivo] (Möbius, 2008).

Le attuali linee di discussione parallele nell'ambito della didattica della letteratura possono essere rintracciate in vari contesti: nelle associazioni scientifiche, nei gruppi di lavoro nelle associazioni, nei temi dei convegni, nei numeri tematici delle riviste scientifiche o nelle pubblicazioni monografiche o editoriali. Questo contributo può fornire solo una breve panoramica di queste discussioni.

4. Le associazioni scientifiche

Se guardiamo alle associazioni scientifiche rilevanti per la didattica della letteratura nel mondo germanofono, scopriamo che nella prima metà del XX secolo esistevano associazioni a livello nazionale e internazionale che si concentravano sul tema della lingua e della letteratura tedesca: l'associazione *Deutscher Germanistenverband* (DGV), fondata nel 1912, e l'associazione *Internationale Vereinigung für Germanistik* (IVG), fondata nel 1955. Solo nella seconda metà del XX secolo sono nate associazioni con un orientamento decisamente didattico. I primi incontri del gruppo che sarebbe poi diventato il *Symposion Deutschdidaktik*, a partire dal 1974, sono andati di pari passo con l'istituzione di una didattica specializzata nelle università in Germania.

La fondazione dell'associazione *Symposion Deutschdidaktik* risale al 1989, l'anno della caduta del Muro di Berlino e dell'inizio degli sconvolgimenti sociopolitici e anche relativi alla didattica della letteratura.

Gli sviluppi più recenti degli ultimi circa 25 anni mostrano, da un lato, una differenziazione internazionale attraverso la fondazione del *forum deutschdidaktik* (fdd) nel 1999 e la sua ricostituzione nel 2017 come *Fachdidaktik Deutsch* (fdd) in Svizzera, nonché attraverso la fondazione dell'*Österreichisches Forum Deutschdidaktik* (ÖFDD) nel 2012; dall'altro, si può rilevare una rete interdisciplinare con altre didattiche specializzate attraverso la fondazione della *Gesellschaft für Fachdidaktik* (GFD) nel 2001. Alla luce di questa differenziazione e del radicamento istituzionale della didattica della letteratura, ci si può aspettare una varietà di iniziative di ricerca interdisciplinari e si può ancora auspicare una cooperazione internazionale.

La più grande associazione per la didattica della letteratura in lingua tedesca è il *Symposion Deutschdidaktik* con con 1.182 soci (dati aggiornati ad aprile 2026) provenienti da tutti i Paesi di lingua tedesca (Germania, Austria, Svizzera, Italia), di cui attualmente circa 600 colleghi partecipano ai convegni (SDD, 2026). Il suo obiettivo è, come si legge sinteticamente sul sito web: «Il Symposion Deutschdidaktik serve a favorire lo scambio scientifico sulla didattica del tedesco e a promuovere le nuove leve» (SDD, 2026). Dal 1974 vengono organizzati regolarmente dei convegni (dal 1986 ogni due anni) le cui tematiche principali ripercorrono un pezzo di storia scientifica, riprendono gli sviluppi attuali o danno voce alle controculture relative agli sviluppi sociali (Tab. 2).

ANNO	SDD E UNIVERSITÀ	TEMA
1974	01. SDD Norimberga	<i>Curriculum prima lingua</i>
1977	02. SDD Bochum	
1979	03. SDD Lüneburg	
1981	04. SDD Francoforte	<i>Insegnamento del tedesco e storia</i>
1983	05. SDD Ludwigsburg	<i>Insegnamento in concreto</i>
1986	06. SDD Gießen	
1988	07. SDD Bielefeld	<i>Formazione linguistica e letteraria</i>
<i>1989 Fondazione dell'associazione</i>		
1990	08. SDD Osnabrück und Vechta	<i>Scrivere, scrittura, forma scritta</i>
1992	09. SDD Norimberga	<i>Cambiamenti negli ambienti di vita – cambiamenti nell'insegnamento del tedesco?</i>
1994	10. SDD Zurigo	<i>Concetti di apprendimento – immagini degli studenti e delle studentesse</i>
1996	11. SDD Berlino	<i>Europa – Nazione – Regione: imparare dagli altri</i>
1998	12. SDD Siegen	<i>Studiare germanistica – insegnare tedesco? Concetti sulla formazione</i>
2000	13. SDD Friburgo	<i>Superare i confini. Struttura disciplinare e interdisciplinarietà</i>
2002	14. SDD Jena	<i>Insegnamento del tedesco e trasformazione dei media</i>
2004	15. SDD Lüneburg	<i>Insegnamento del tedesco in modo empirico</i>
2006	16. SDD Weingarten	<i>Competenze nell'insegnamento del tedesco</i>
2008	17. SDD Colonia	<i>Differenze e sviluppi nell'insegnamento del tedesco</i>
2010	18. SDD Brema	<i>Apprendimento disciplinare: chiarire gli argomenti – sviluppare competenze</i>
2012	19. SDD Augusta	<i>Percepire, cogliere e promuovere la diversità linguistica e letteraria</i>
2014	20. SDD Basilea	<i>Norme – modelli di aspettativa tra orientamenti e limitazioni</i>
2016	21. SDD Ludwigsburg	<i>Dimensioni culturali dell'apprendimento linguistico</i>
2018	22. SDD Amburgo	<i>Professionalizzazione per l'insegnamento del tedesco</i>

2020	23. SDD Hildesheim	<i>Esercitarsi – pratiche di acquisizione della capacità di agire linguisticamente e letterariamente</i>
2022	24. SDD Vienna	<i>Dimensioni della politicità</i>
2024	25. SDD Magonza	<i>Didattica specialistica/interdisciplinare del tedesco</i>
2026	26. SDD Halle	<i>Più che lingua – didattica del tedesco in tempi di trasformazioni sociali</i>

Tab. 2: Università e temi dei convegni del *Symposion Deutschdidaktik* (SDD, 2026)

Partendo dalla storia dei convegni del SDD è possibile tracciare quattro fasi diverse rispetto ai temi scelti. Fino alla fondazione dell'associazione, nel 1989, gli intervalli tra i convegni erano ancora irregolari e i temi ruotavano intorno all'immagine della disciplina e del suo oggetto: l'insegnamento del tedesco (curriculum, contenuti, storia, metodi e formazione). La seconda fase si estende fino al 2000 e comprende da un lato il superamento dei confini (ambienti di vita, Paesi, discipline) e dall'altro le attività di carattere linguistico (scrivere, studiare germanistica, insegnare tedesco) e gli individui coinvolti stessi (studenti e studentesse, docenti, alunni e alunne). Mentre negli anni 2000 l'attenzione si è concentrata sull'orientamento alle competenze, sulla svolta empirica e sui cambiamenti dei media, negli ultimi anni ci si è concentrati su temi più diversificati come la diversità culturale, linguistica e letteraria, gli orientamenti normativi e professionali e le dimensioni politiche.

All'interno del SDD diversi gruppi di lavoro si occupano di vari temi di attualità. Così come il numero dei membri del SDD è triplicato negli ultimi vent'anni (nel 2004 c'erano solo 375) (SDD, 2026), anche i gruppi di lavoro sono aumentati e si sono sempre più differenziati negli ultimi anni occupandosi di vari temi di attualità (Tab. 3).

GRUPPI DI LAVORO (AG) DEL SDD
AG Monitoraggio dell'istruzione e prove nazionali
AG Tedesco come seconda lingua
AG Didattica del tedesco orientata alla diversità
AG Grammatica e analisi linguistica
AG Comprensione del testo
AG Apprendimento letterario
AG Potere – Conoscenza – Soggetti
AG Media
AG Oralità
AG Didattica del tedesco post-migratoria
AG Apprendimento della LINGUA scritta (nella scuola dell'infanzia e primaria)
AG Teatro_Performance

Tab. 3: Attuali gruppi di lavoro del *Symposion Deutschdidaktik* (SDD, 2026)

Se diamo un'occhiata agli attuali 12 gruppi di lavoro del SDD, ce ne sono solo tre che si occupano specificamente di temi letterari: *Apprendimento letterario*, *Media*, *Teatro_performance*. A prima vista ciò potrebbe sembrare una marginalizzazione della letteratura all'interno della didattica del tedesco. Tuttavia, molti altri gruppi di lavoro lavorano in aree trasversali e si occupano di argomenti di didattica della lingua, della letteratura e dei media, analizzandoli da una prospettiva orientata alla diversità, alla medialità, alla post-migrazione, alla pedagogia primaria, all'istruzione o ad altre prospettive. L'attuale crescente differenziazione in gruppi e tematiche è anche motivo di discussione all'interno dell'associazione (tra cui Ritter, 2024).

5. Le riviste scientifiche e didattiche

Se si guarda alle riviste scientifiche e didattiche della didattica del tedesco, la prima cosa che salta all'occhio è la loro diversità e il flusso costante di nuove pubblicazioni (Tab. 4).

PERIODO	NOME DELLA RIVISTA	ORIGINE
dal 1948 1970-1995	<i>Der Deutschunterricht: Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung</i> <i>Diskussion Deutsch: Zeitschrift für Deutschlehrer aller Schulformen in Ausbildung und Praxis</i>	Germania
1948-2018 dal 2019	<i>Deutschunterricht: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Sek. I und Sek. II</i> <i>Praxis Deutschunterricht</i>	Germania (RDT, dal 1990 FRG)
dal 1973	<i>Praxis Deutsch: Zeitschrift für den Deutschunterricht</i>	Germania
dal 1976	<i>ide: Informationen zur Deutschdidaktik: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule</i>	Austria
1978-1995 dal 1996	<i>Jahrbuch der Deutschdidaktik</i> <i>Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur</i>	Germania
1992-2006 dal 2010	<i>Bulletin: Leseforum Schweiz</i> <i>leseforum.ch: Leseforum Schweiz: Literalität in Forschung und Praxis</i>	Svizzera
dal 2004	<i>Deutsch: Unterrichtspraxis für die Klassen 5–10</i>	Germania
1991-2000 2001-2003 dal 2004	<i>Deutsch in der Grundschule</i> <i>Grundschule Sprachen</i> <i>Grundschule Deutsch</i>	Germania
2003-2013 dal 2019	<i>Jahrbuch Medien im Deutschunterricht</i> <i>MiDU: Medien im Deutschunterricht</i>	Germania
dal 2006	<i>Deutsch differenziert: Zeitschrift für die Grundschule</i>	Germania
dal 2014	<i>Leseräume: Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung</i>	Germania
dal 2021	<i>SLLD(Z): Zeitschrift für sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik</i>	Germania

Tab. 4: Riviste scientifiche e didattiche di didattica del tedesco

Nel complesso, il rapporto tra riviste più orientate alla teoria o alla didattica è relativamente equilibrato e molte riviste sono ora disponibili in formato digitale. Per quanto riguarda il livello scolastico, l'orientamento tematico e l'origine delle riviste vi è una distribuzione disomogenea. In generale sono più numerose le riviste dedicate alle scuole superiori, solo poche, in particolare quelle più recenti, si occupano specificamente delle scuole primarie ma gran parte delle riviste coprono tutti i livelli scolastici. Sono poche anche le riviste che includono già nel (sotto)titolo la letteratura, i media, la lettura o l'apprendimento letterario (*leseforum.ch*, *Didaktik Deutsch*, *MiDU*, *Leseräume*, *SLLD(Z)*) ma tutte si dedicano a temi sia di didattica della lingua che della letteratura o dei media. Mentre poi la maggior parte delle riviste proviene dalla Germania (solo due provengono una dall'Austria e un'altra dalla Svizzera) tutte vengono recepite nell'intero mondo germanofono. Inoltre, sebbene tutte le riviste che si concentrano sui fondamenti teorici ed empirici della didattica del tedesco siano sottoposte a una procedura di peer review, finora solo due di esse sono riconosciute in Italia (*Der Deutschunterricht* come rivista di classe A, *ide* come rivista scientifica). Ciò limita lo scambio scientifico tra l'Italia e i paesi di lingua tedesca e rappresenta una grande sfida per la cooperazione internazionale.

«Le riviste [Zeitschriften] sono “scritti del tempo” [Schriften der Zeit], una sorta di capsula temporale, e possono essere considerate uno specchio dei cambiamenti avvenuti nel loro ri-

spettivo ambito nel corso del tempo» (Witte, 2024, p. 70). Jennifer Witte (2024) ha recentemente condotto un'analisi sistematica dei numeri tematici della rivista *Der Deutschunterricht* dal 1948 al 2022. In riferimento alle tre categorie *autore/autrice*, *oggetto* e *teoria*, Witte dimostra che inizialmente la rivista era quasi esclusivamente di dominio maschile e solo a metà degli anni '90 i gruppi di autori e delle autrici si sono uniformati nei numeri tematici, tuttavia in alcuni casi con assegnazioni di argomenti stereotipati rispetto al genere (le donne scrivevano su argomenti come moda e donne, gli uomini sui media e affari). Mentre nei primi 30 anni i numeri tematici si concentravano principalmente sui generi letterari, nel tempo i temi si sono ampliati e diversificati come riscontriamo nei titoli *Friedenserziehung* [Educazione alla pace] (5/1988), *Männerbilder* [Immagini di uomini] (1/1995), *Tod* [Morte] (1/2002), *Flucht und Vertreibung* [Fuga ed espulsione] (1/2018). Per quanto riguarda la teoria è evidente che i grandi paradigmi della didattica della letteratura vengano affrontati esplicitamente solo in singoli numeri tematici come l'orientamento alla ricezione in *Rezeptionsästhetik* [l'estetica della ricezione] (2/1977), la didattica dei media in *Medienaneignung* [Acquisizione dell'uso dei media] (3/1997) o l'orientamento alle competenze in *Zentralabitur Deutsch* [Standard unitari di riferimento per l'esame di maturità in tedesco] (1/2010). Nel corso del tempo temi ricorrenti come il Romanticismo (2/1955, 1/1987, 2/2005) vengono concepiti diversamente dal punto di vista didattico a causa del mutare delle prospettive teoriche (Witte, 2024).

Per fornire una panoramica tematica degli attuali punti focali relativi alla didattica della letteratura, di seguito vengono selezionati i numeri tematici pubblicati negli ultimi cinque anni (2021-2025) di quattro riviste provenienti da tutti e tre i paesi di lingua tedesca che forniscono una base teorica alla discussione didattica (*Der Deutschunterricht*, *leseforum.ch*, *ide*, *Leseräume*) allo scopo di esaminarli secondo linee di discussione comuni. Oltre ai temi meramente didattici che trattano generi letterari (poesia, letteratura per l'infanzia, cortometraggi, romanzi contemporanei, romanzi gialli), pratiche letterarie (leggere, parlare, scrivere, interpretare) o istituzioni (biblioteche, teatri), si riscontrano sempre più spesso anche temi attuali rilevanti dal punto di vista socio-politico: su un totale di 65 fascicoli, dedicati alla didattica della lingua, della letteratura o dei media o a un approccio integrato, nove sono dedicati all'ampio tema della digitalità e dell'intelligenza artificiale (in relazione a: letteralità, intermedialità, scrittura, insegnamento della lingua tedesca, ricerca, videogiochi, romanzo contemporaneo, teatro) e sei fascicoli trattano questioni di interculturalità e politica (Europa, post-migrazione, postcolonialismo, democrazia, pace, *Global Citizenship Education*). Inoltre, tre numeri trattano il tema della natura (educazione alla sostenibilità, foresta, natura), tre il multilinguismo (dialetto, appartenenza, traduzione), tre l'estetica letteraria (apprendimento estetico-letterario, esperienza estetico-letteraria, pluralità di significati) e due numeri affrontano questioni storiche (storia della letteratura e storia della didattica della letteratura). Mentre le forze dirompenti della digitalizzazione e dell'intelligenza artificiale rappresentano attualmente la sfida più grande per la didattica della letteratura, allo stesso tempo in questo periodo viene sottolineata l'importanza dell'estetica letteraria.

Le esperienze estetiche [ästhetische Erfahrungen] e le esperienze estetico-letterarie [literarästhetisches Erleben] fanno parte non solo di un'educazione estetica generale ma sono anche parte integrante della comprensione letteraria e dei processi di apprendimento, nonché la base e il punto di partenza per lo sviluppo della motivazione alla lettura (Demirdögen e Staiger, 2025, p. 2).

6. Linee di discussione didattici attuali e desiderata per il futuro

Attualmente, negli ultimi numeri (57 e 58) della rivista *Didaktik Deutsch* c'è stato un acceso dibattito sul crescente numero e sulla differenziazione tematica sia dei gruppi di lavoro nell'SDD che delle riviste scientifiche, partendo dalla questione relativa a un «Denkrahmen» [quadro teorico di riferimento] (Bräuer, 2016) comune per la didattica del tedesco. Si auspica,

tra l'altro, un'apertura verso la responsabilità sociale e le culture mediatiche (Ritter, 2025). Altri temi nella discussione attuale riguardano la dimensione politica della didattica della letteratura (Wintersteiner, 2023), anche in relazione all'educazione all'Olocausto (Ballis, 2025) e all'inclusione (Frickel e Kagelmann, 2016), in riferimento alla migrazione e all'interculturalità (Hoffmann, 2018). Di particolare interesse sono anche temi come il legame fra lingua e letteratura (Steinbrenner, 2018), *visual literacy* e la formazione linguistica (Dehn, 2019), apprendimento narrativo (Hoffmann, 2020), il significato dell'estetica letteraria (Odendahl e Illtschko, 2025) e le loro interazioni. Inoltre, nell'ambito della crisi climatica e della digitalizzazione, sono molto attuali anche le questioni legate al futuro che riguardano la sostenibilità ecologica (Mikota e Sippl, 2024) e la gestione della multimodalità (Wittig, 2022) e dei media digitali (Dammers *et al.*, 2020).

In generale, nella storiografia della didattica della letteratura in Germania si osserva un maggiore interesse per i livelli scolastici superiori di primo e secondo grado (che corrispondono approssimativamente alle scuole medie e superiori in Italia) e per la letteratura per adulti. È importante volgere uno sguardo più approfondito alla letteratura per l'infanzia e agli albi illustrati che si stanno affermando sempre di più nella didattica e nella ricerca (Scherer *et al.*, 2014), nonché alla didattica della letteratura nelle scuole primarie (Jantzen *et al.*, 2024) e dell'infanzia (Näger, 2017). Inoltre, è rilevante ampliare le prospettive della didattica della letteratura per comprendere quelle della pedagogia della letteratura (Jentgens, 2016) e della narrazione (Schüler, 2019), soprattutto in contesti multilingui (Naujok, 2023). Altrettanto importante è inserire nel discorso il tema del multilinguismo letterario (Hodaie *et al.*, 2024), allargare lo sguardo sul mondo (internazionale) di lingua tedesca e tenere in maggiore considerazione i punti di vista femminili (Witte, 2024). Un desiderata per il futuro sarebbe giocare con la letteratura: «Si dovrebbero creare piuttosto spazi di gioco che permettano di occuparsi intensamente di cose belle, come pratica costante e tipo di gioco autosufficiente» (Odendahl, 2024, p. 380).

Bibliografia

- Abraham, U., Bremerich-Voß, A., Frederking, V., Wieler, P. (a cura di) (2013), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*, 2a ed., Freiburg im Breisgau, Fillibach.
- Anders, P., Staiger, M., Albrecht, C., Rüsel, M., Vorst, C. (2019), *Einführung in die Filmdidaktik: Kino, Fernsehen, Video, Internet*, Stuttgart, J. B. Metzler.
- Assmann, A. (2018), *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*, München, C. H. Beck.
- Baacke, D. (1997), *Medienpädagogik*, Tübingen, Niemeyer.
- Ballis, A. (2025), «Ja, aber ist das eine Aufgabe des Deutschunterrichts? Antisemitismuskritische Bildung im Deutschunterricht und in der Deutschdidaktik», in *Didaktik Deutsch*, 30, 58, pp. 33-54. <https://doi.org/10.21248/dideu.777>
- Belke, G. (2009), *Poesie und Grammatik: Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen*, Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren.
- Boelmann, J., Seidler, A. (a cura di) (2013), *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts*, Bern, Peter Lang.
- Bräuer, C. (a cura di) (2016), *Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion*, Bern, Peter Lang.
- Dammers, B., Seidler, A., Staiger, M. (a cura di) (2020), «Multimodales Erzählen im Deutschunterricht I: Digitale Medien», in *MiDU: Medien im Deutschunterricht*, 2, 1.
- Dawidowski, C. (2024), «Die Entwicklung des Literaturunterrichts und der Literatur- und Medien-didaktik seit 1945: Ein Überblick», in *Der Deutschunterricht*, 76, 1, pp. 2-11.
- Dehn, M. (2019), «Visual literacy, Imagination und Sprachbildung», in Knopf, J., Abraham, U. (a cura di), *Bilderbücher: Band 1 Theorie*, 2a ed. rivista e ampliata, Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, pp. 121-130.
- Dehn, M., Hoffmann, T., Lüth, O., Peters, M. (2004), *Zwischen Text und Bild: Schreiben und Gestalten mit neuen Medien*, Freiburg im Breisgau, Fillibach.

- Demirdögen, D., Staiger, M. (2025), «Literarästhetisches Lernen und literarästhetische Bildung: Positionen – Begriffe – Perspektiven», in *Der Deutschunterricht*, 77, 1, pp. 2-13.
- Frederking, V., Krommer, A., Maiwald, K. (2018), *Mediendidaktik Deutsch: Eine Einführung*, Berlin, Erich Schmidt.
- Frickel, D. A., Kagelmann, A. (a cura di) (2016), *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*, Bern, Peter Lang.
- Gailberger, S. (2013), *Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler: Zur Wirkung von lektürebegleitenden Hörbüchern und Lesebewusstseinsstrategien*, Weinheim, Beltz Juventa.
- Groeben, N. (2002), «Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte», in Groeben, N., Hurrelmann, B. (a cura di), *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, Weinheim, Juventa, pp. 160-197.
- Haas, G., Menzel, W., Spinner, K. H. (1994), «Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht», in *Praxis Deutsch*, 21, 123, pp. 17-25.
- Härle, G., Steinbrenner, M. (a cura di) (2004), *Kein endgültiges Wort: Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*, Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren.
- Hodaie, N., Rösch, H., Treiber, L. (a cura di) (2024), *Literarische Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik*, Tübingen, Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783772057809>
- Hoffmann, J. (2018), «Interkulturalität», in Boelmann, J. M. (a cura di), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder*, Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, pp. 89-109.
- Hoffmann, J. (2020), «Narratives Lernen in Unterrichts- und Professionsforschung», in Ertl-Schmuck, R., Hoffmann, J. (a cura di), *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung: Interdisziplinäre Perspektiven*, Weinheim, Beltz Juventa, pp. 61-89.
- Hübner, R., von Brand, T. (2024), «Literaturunterricht in der DDR: Eine Rekonstruktion anhand des Umgangs mit dramatischen Texten des klassischen Erbes in Lehrplänen und Pädagogischen Lesungen», in *Der Deutschunterricht*, 76, 1, pp. 22-30.
- Hurrelmann, B. (2009), «Literalität und Bildung», in Bertschi-Kaufmann, A., Rosebrock, C. (a cura di), *Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*, Weinheim, Juventa, pp. 21-42.
- Iser, W. (1970), *Die Appellstruktur der Texte: Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*, Konstanz, Universitätsverlag.
- Jantzen, C., Ritter, A., Ritter, M. (a cura di) (2024), *Literarische Bildung für die Grundschule: Kinder – Literatur – Didaktik*, Frankfurt am Main, Grundschulverband.
- Jauß, H. R. (1982), *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Jentgens, S. (2016), *Lehrbuch Literaturpädagogik: Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung*, Weinheim, Beltz Juventa.
- Josting, P., Maiwald, K. (a cura di) (2007), *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht*, München, kopaed.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2024), «Der Deutschunterricht in der SBZ und den Westzonen in seinen Anfängen nach dem Krieg», in *Der Deutschunterricht*, 76, 1, pp. 12-21.
- Kepser, M., Abraham, U. (2016), *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung*, 4a ed. rivista e ampliata, Berlin, Erich Schmidt.
- Kruse, I. (2020), «Intermediale Lektüre», in Kurwinkel, T., Schmerheim, P. (a cura di), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*, Stuttgart, J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2_45
- Mikota, J., Sippl, C. (a cura di) (2024), *Ökologische Kinder- und Jugendliteratur: Grundlagen – Themen – Didaktik*, Innsbruck, StudienVerlag.
- Möbius, T. (2008), «Das "literarische Sehgespräch" als sprachlich-kommunikative Vermittlungsweise bilddominierter Medienangebote», in Frederking, V., Kepser, M., Rath, M. (a cura di), *Log in! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien: Hartmut Jonas zum 65. Geburtstag gewidmet*, München, kopaed, pp. 141-156.
- Näger, S. (2017), *Literacy: Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*, Freiburg im Breisgau, Herder.
- Naujok, N. (2023), «Participation in Storytelling Settings: Multimodality in Multilingual Contexts», in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28, 1, pp. 35-56. <https://doi.org/10.48694/zif.3610>
- Odendahl, J. (2024), «ÜberLebensKunst: Plädoyer für einen "Klimapassivismus" im Zeichen des schönen Spiels», in *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 54, 2, pp. 365-381.

- Odendahl, J., Illetschko, M. (2025), *Kunst oder Leben? Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen*, Berlin, Frank e Timme.
- Pieper, I., Rosebrock, C., Volz, S., Wirthwein, H. (2004), *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten: Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*, Weinheim, Juventa.
- Ritter, M. (2025), «Von der Medienmächtigkeit zur Medienmündigkeit», in *Didaktik Deutsch*, 29, 57, pp. 6-12. <https://doi.org/10.21248/dideu.736>
- Scherer, G., Volz, S., Wiprächtiger-Geppert, M. (a cura di) (2014), *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung: Aktuelle Forschungsperspektiven*, Frankfurt am Main, VWT.
- Schüler, L. (2019), *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild: Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*, Stuttgart, J. B. Metzler.
- SDD (2026), *Symposion Deutschdidaktik*, consultato il 15 giugno 2026, <https://symposion-deutschdidaktik.de>
- Seidler, A. (2024), «Von der Medienintegration zur dritten Säule der Deutschdidaktik: Die Entwicklung der Mediendidaktik Deutsch seit den 1990er-Jahren», in *Der Deutschunterricht*, 76, 1, pp. 50-58.
- Spinner, K. H. (2005), «Der standardisierte Schüler: Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. 2004», in *Didaktik Deutsch*, 10, 18, pp. 4-13.
- Spinner, K. H. (2005), «Höreraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur», in Wieler, P. (a cura di), *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*, Freiburg im Breisgau, Fillibach, pp. 153-166.
- Spinner, K. H. (2006), «Literarisches Lernen», in *Praxis Deutsch*, 33, 200, pp. 6-16.
- Spinner, K. H. (2024), «Rezeptionsorientierte Didaktik und handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht seit den 1980er-Jahren: Ein forschungsgeschichtlicher Überblick», in *Der Deutschunterricht*, 76, 1, pp. 41-49.
- Steinbrenner, M. (2018), «Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit der Literatur», in *Leseräume*, 5, 4, pp. 7-21.
- Susteck, S. (2024), «Kommunikation und Kritik: Westdeutsche Neuorientierungen des Deutsch- und Literaturunterrichts in den 1960er- und 1970er-Jahren», in *Der Deutschunterricht*, 76, 1, pp. 31-40.
- Vollbrecht, R. (2018), «Medienbildung in digitalisierten Welten», in *merz: Medien und Erziehung*, 62, 5, pp. 25-31.
- Waldmann, G. (2021), *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht: Grundriss einer produktiven Hermeneutik: Theorie, Didaktik, Verfahren, Modelle*, 13a ed., Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren.
- Wieler, P. (1989), *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem*, Bern, Peter Lang.
- Wieler, P., Brandt, B., Naujok, N., Petzold, J., Hoffmann, J. (2008), *Medienrezeption und Narration: Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern*, Freiburg im Breisgau, Fillibach.
- Winkler, I. (2024), «Literaturdidaktik im Zeichen der Kompetenzorientierung seit der Jahrtausendwende», in *Der Deutschunterricht*, 76, 1, pp. 60-69.
- Wintersteiner, W. (2023), «Widerstand mit vielleicht veralteten Mitteln: Literatur. Bildung. Politik», in *Didaktik Deutsch*, 28, 54, pp. 35-47. <https://doi.org/10.21248/dideu.668>
- Witte, J. (2024), «Literaturdidaktische Paradigmenwechsel im Spiegel der Themen von Der Deutschunterricht», in *Der Deutschunterricht*, 76, 1, pp. 70-82.
- Wittig, C. (2022), *Panellesungen in der Grundschule: Eine rekonstruktive Fallstudie zu multimodalen Transformationen des Comics Lehmriese lebt!*, Münster, Waxmann.