

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

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

### **Programm**

#### **Montag, 16.9.2024**

- 10.30-11.10 Uhr Begrüßung und Einführung durch die Sektionsleitung
- 11.10-11.50 Uhr Lukas Bannwart: MINne: Master-Identitäts-Narrative neu erlebt - Ein Konzept zur Wertevermittlung, auch im Literaturunterricht
- 11.50-12.30 Uhr Jennifer Witte: Werte im fächerübergreifenden Literaturunterricht. Theoretische Überlegungen zu Dimensionen fächerübergreifenden Lernens

#### **Pause**

- 13.45-14.25 Uhr Ina Brendel-Kepser: Wertung und Kritik als medien- und fächerübergreifende Perspektive?
- 14.30-15.10 Uhr Lydia Brenz: Die unterrichtlichen Logiken literarästhetischen Wertens – Rekonstruktive Überlegungen zum Lehren und Lernen

#### **Dienstag, 17.9.2024**

- 13.45-14.25 Uhr Nadine Naugk & Susanne Drogi: Zu „woke“ für Kinder?! Orientierungen von Grundschullehrer:innen zu geschlechtersensiblen Bilderbüchern
- 14.30-15.10 Uhr Anna Rebecca Hoffmann & Hanna Ovesiek: Zur Gegenstandsauswahl im Literaturunterricht durch Lehrkräfte verschiedener Schulformen
- 15.15-15.55 Uhr Judith Leiß: Nicht-diskriminierende Diskriminierungskritik im Literaturunterricht: Überlegungen zur Gegenstandswahl

#### **Mittwoch, 18.9. 2024**

- 10.15-10.55 Uhr Daniele Matz: Wie bewerten jugendliche Leser:innen mit KI-Unterstützung verfasste lyrische Texte?
- 11.00-11.40 Uhr Torsten Mergen: Politische Zeitstücke als Objekt der Wertung und Chance für erfahrungsbezogene Wertevermittlung. Didaktische Reflexionen zu Bernhard Schlinks „20. Juli“ und Lutz Hübners/Sarah Nemitz` „Furor“ auf der Basis von Deweys Erfahrungskonzept
- 11.45-12.30 Uhr Abschlussdiskussion, Perspektiven, weitere Zusammenarbeit

## **1. Minne: Master-Identitäts-Narrative-Neu-Erlebt: Ein Konzept zur Wertevermittlung, auch im Literaturunterricht**

Die individuelle und gesellschaftliche Funktion von Literatur zu erforschen - dazu gehört wesentlich die Auseinandersetzung mit individuellen und sozialen Werten und deren Vermittlung-, war und ist eine zentrale, oft vernachlässigte Aufgabe der Germanistik. In meiner bei Volker Frederking eingereichten Dissertation wird mit Blick in Forschungsansätze ausgewählter Bezugswissenschaften diese Lücke mit Fokus auf das Konzept der personalen, alternativen und Master Narrative (Syed, Pasupathi, & McLean, 2020) gefüllt. Welche Konsequenzen lassen sich in Anlehnung an die Narrationspsychologie (Pennebaker, 1997) für die Umsetzung in einem identitätsorientierten (Spinner, 1980; Kreft, 1977; Frederking, 2013) Literaturunterricht postulieren? Wie erfolgt aus narrationspsychologischer Sicht (Zunshine, 2006) die Erziehung durch Literatur?

Es wird ein neurowissenschaftliches Modell (Kirmayer, 2004) mit vier Ebenen für das Verstehen von Texten adaptiert und aufgezeigt, wie der Prozess des literarischen Textverstehens für den Unterricht zu orchestrieren ist. Aus der medizinischen Narrationsforschung (Charon, 2006) wird das Konzept der *Narrative* (Syed et.al., 2020) für den Umgang mit literarischen Texten aufgenommen und mithilfe der Kognitionspsychologie (Grzesik, 2005) aufgezeigt, wie *Narrative* zur gezielten Auseinandersetzung mit Werten und Normen auf individueller und sozialer Ebene gesellschaftlich gewinnbringend eingesetzt werden können. In Anlehnung an das 3-Phasenmodell Frederkings (2013) und den elf Aspekten literarischen Lernens (Spinner, 2006) wird das im Unterricht erprobte siebenschriftige MINne-Modell vorgestellt.

Mit diesem Konzept werden neue Zugänge zur Persönlichkeitsbildung angesprochen - nicht nur im Deutschunterricht. Narrative und deren Wirkung sind in allen Lebenszugängen Grundlage für ein vertieftes Verständnis des Lerngegenstandes, wie Harari (2013) das in seinem Bestseller «Eine kurze Einführung der Menschheit» immer wieder beispielhaft

aufzeigt. Schließlich geht es darum, mit dem Konzept der Master-Identitäts-Narrative über ein Instrument zu verfügen, das es ermöglicht, Lehrkräften aufzuzeigen, «was mit 'Wertebildung' in Unterricht überhaupt gemeint ist» (Kretschmann, 2019, Ausschreibungstext Sektion 13).

Narrative bestimmen unser Denken, Fühlen und Handeln: Im Literaturunterricht erhalten wir die Möglichkeit, mit Methoden der narrativen Integration (Pennebaker, 1997), dem Erkennen der Master und dem Finden alternativer Narrative (Mehl-Madrona, 2010) Werte, das Werten und die Wertevermittlung in einer für Individuum und Gesellschaft förderlichen Art und Weise anzugehen.

### **Literatur:**

Charon, R. (2006). *Narrative Medicine. Honoring the Stories of Illness*. New York: Oxford University Press.

Frederking, V. (2013). Identitätsorientierter Literaturunterricht. In V. Frederking, A. Krommer, & C. Meier, *Literatur- und Mediendidaktik. Reihe: Taschenbuch des Deutschunterrichts. 3 Bände. Hrsg. von Volker Frederking, Hans-Werner Huneke, Axel Krommer, Christel Meier (Band 3)* (S. 427-470). Baltmannsweiler: Schneider.

Grzesik, J. (2005). *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Harari, Y. (2013). *Eine kurze Geschichte der Menschheit*. München: Pantheon-Verlag.

Kirmayer, L. (2004). The cultural diversity of healing: meaning, metaphor and mechanism. *British Medical Bulletin*, 33-48.

Kreft, J. (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Mehl-Madrona, L. (2010). *Healing The Mind Through The Power Of Story. The Promise of Narrative Psychiatry*. Rochester: Bear & Company.

Pennebaker, J. W. (1997). *Opening Up: The Healing Power of Expressing Emotions*. New York: Guilford Press.

Spinner, K. H. (1980). *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 4-14.

Syed, M., Pasupathi, M., & McLean, K. (2020). Master Narratives, Ethics, and Morality. In L. A. Jensen, *The Oxford Handbook of Moral Development* (S. 355-368). Oxford: University Press.

Zunshine, L. (2006). *Why We Read Fiction. Theory of Mind and The Novel*. Ohio: The Ohio State University Press.

## **2. Werte im fächerübergreifenden Literaturunterricht. Theoretische Überlegungen zu Dimensionen fächerübergreifenden Lernens**

„Werten, Werte sowie Wertevermittlung sind zentrale Bereiche des Deutschunterrichts“ (CfP 2023) und nehmen auch eine besondere Funktion in fächerübergreifenden Lehr-Lern-Kontexten ein, die in unserer globalisierten, mediatisierten und vernetzten Lebenswelt eine immer größere Rolle spielen. Literatur als Lerngegenstand birgt im fächerübergreifenden Lernen besondere Potenziale, die es Herauszuarbeiten und aus literaturdidaktischer Perspektive zu konturieren gilt.

Die Frage nach den zu vermittelnden (Bildungs-)Werten im Deutschunterricht scheint virulent zu sein (z. B. Buxinski & Herz, 2023; Anselm, Beste & Plien, 2023), werden doch insbesondere Schule und Unterricht besondere Rollen bei der fächerübergreifenden Wertevermittlung zugeschrieben (vgl. Schubarth, 2019). Zentrale Aufgaben können dabei bspw. die Auseinandersetzung mit Gender und sexueller Selbstbestimmung (auch im Zusammenhang der Identitätsfindung und -entwicklung) oder mit ethischen Fragen im Kontext globaler Krisen je ausgehend von literarischen Texten sein (vgl. Schuhmacher, 2023). Zu diesen Problemfeldern kann fächerübergreifender (Literatur-)Unterricht i. S. der Bearbeitung von Schlüsselproblemen (Klafki) einen Beitrag leisten. Welche sind also die Werte, die in einem solchen fachgrenztranszendierenden oder -überwindenden Setting relevant werden? Mit ebendieser Frage wird sich der Vortrag zentral auseinandersetzen.

„Sicher ist fächerübergreifender Unterricht keine Projektionsfläche für alles utopisch Andere in der Schule, ist er keine Zauberformel zur Lösung der Schulprobleme, nicht allheilend [...]. Der interdisziplinäre Ansatz versteht sich vielmehr als notwendige Ergänzung von einseitiger und damit auch immer reduzierender Fachperspektive, also komplementär zum Disziplinären“ (Brinkmüller-Becker, 2000, 14). Fachliche Werte und überfachliche Perspektiven stehen in einem produktiven Spannungsverhältnis zueinander. Intendiert ist die verbindende, integrative Behandlung eines Themas bzw. Problems, dem bestimmte Werte zugrunde liegen, aus der Perspektive von mindestens zwei Fächern, wobei die einzelnen Disziplinen nicht

vollständig aufgelöst, sondern synergetisch aufeinander bezogen werden, indem sich einem Themenfeld multiperspektivisch angenähert wird (vgl. Peterßen, 2000; Hempel, 2020).

Im Kontext des fächerübergreifenden Lernens (im Literaturunterricht) „fehlt es [jedoch] an einer ausgereiften und anerkannten eigenen Didaktik“ (Ukley, 2015, 10). Fächerübergreifender Unterricht im Allgemeinen ist „derzeit durch eine defizitäre theoretische und empirische Entwicklung gekennzeichnet“ (Arnold & Roßa, 2011, 16). Um einen Beitrag zur Entwicklung eines solchen Modells für die Literaturdidaktik zu leisten, ist es in einem ersten Schritt notwendig, sich die zu vermittelnden Werte und Zielvorstellungen zu vergegenwärtigen, um Potenziale und Herausforderungen antizipieren zu können.

### **Literatur:**

Anselm, S., Beste, G., & Plien, C. (Hrsg.) (2023). BildungsWERT Deutschunterricht. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 70(3).

Arnold, K.-H., & Roßa, A.-E. (2011). Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Fachgebiet: Schulpädagogik, Unterricht: Geschichte, theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Diskursfelder, 1–31.  
<https://doi.org/10.3262/EE009110165>

Brinkmüller-Becker, H. (Hrsg.) (2000). Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II. Projekte und Materialien für das Fächernetz Deutsch. Cornelsen.

Buxinski, D., & Herz, C. (2023). Ist Kunstautonomie eine Nervensäge? Wertevermittlung und Fachkultur im Literaturunterricht aus Sicht von Deutschlehrenden. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 70(1), 82–108.  
<https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.1.82>

Hempel, C. (2020). Die gemeinsame Planung fächerübergreifenden Unterrichts. Fallanalysen zur unterrichtsbezogenen Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern. Julius Kinkhardt.

Peterßen, W. H. (2000). Fächerverbindender Unterricht. Begriff, Konzept, Planung, Beispiele. Oldenbourg.

Schubarth, W. (2019). Wertebildung in der Schule. In Roland Verwiebe (Hrsg.), Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive. Springer VS, 79–96.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-21976-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21976-5_4)

Schuhmacher, S. (2023). Die drei Fragezeichen und Die drei Ausrufezeichen unter der Gender-Lupe. Im Literaturunterricht Werte und Normen literarischer Welten reflektieren. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 70(3), 270–283.  
<https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.3.270>

Ukley, N. (2015). Fächerübergreifender Unterricht im Spannungsfeld von bildungs- und kompetenztheoretischen Begründungsmustern. Analyse und Reflexion von Anschlussfähigkeiten an den Sportunterricht. Universität Bielefeld.

### **3. Wertung und Kritik als medien- und fächerbergreifende Perspektive?**

Folgt man dem amerikanischen Filmkritiker A.O. Scott, nimmt jede Kritik ihren Ausgangspunkt bei der reflexiven Verarbeitung medialer Erfahrungen durch eine Person, die sich z.B. „*The Avengers* ansieht (oder einen Roman liest oder ein Gemälde betrachtet oder einem Musikstück lauscht) und über diese Erfahrung nachdenkt.“ (Scott 2017, S. 20) Dies impliziert, dass grundsätzliche Prinzipien von Wertung und Kritik medienübergreifend gelten.

Aspekte literarischer Wertung, Komponenten von Werturteilen, der Zusammenhang zwischen Wertung und Emotionen, Verstehen und literarischer Sozialisation sind in deutschdidaktische Überlegungen zur Förderung von Wertungskompetenz eingerückt (vgl. Zabka 2013) und werden empirisch beforscht (vgl. u.a. Stark 2019; Leubner/ Saupe 2019; Heins/Ohlsen 2020). Ebenso untersucht die Deutschdidaktik Werten als kulturelle Praxis, die in verschiedenen Formaten und Medien (außerhalb der Schule) verhandelt wird (vgl. Brendel-Perpina 2019; Schlachter 2020).

Auffällig ist indessen, dass der literaturdidaktische Diskurs zu literarischer Wertung sich nahezu ausschließlich auf den Gegenstand printmedialer Literatur richtet, wobei kognitionspsychologische Annahmen über den Leseprozess zugrunde gelegt werden: Wenn bei der Rezeption von Literatur „Wertungen des Gelesenen, Gehörten oder Gesehenen“ (Zabka 2017, S. 147) erfolgen, dann ist damit das mentale Modell der Repräsentation von Räumen, Figuren und Situationen gemeint, das Rezipient:innen beim Lesen erzeugen und werten, nicht aber der Bezug auf andere (audiovisuelle) Medientexte, deren direktes Wahrnehmungsangebot die multimodale Kombination von Zeichensystemen und ihre audiovisuellen Techniken kennzeichnet. Nach Eder (2023) lassen sich die medienspezifischen Werkstrukturen und mit ihren jeweiligen Rezeptions- und Wirkungspotenzialen in einem Modell von Strukturschichten erfassen; dies gestattet die spezifische Affektivität des Films auf seine Medialität zurückzuführen und damit mögliche Unterschiede in Wertungsprozessen von Film und Literatur erklärbar zu machen.

Dass die Mediendidaktik sich ihrerseits kaum mit der Filmkritik beschäftigt hat (mit Ausnahme von u.a. Staiger 2008, zum schlechten Film: Kepser 2020 sowie sporadischen Hinweisen vgl. Abraham 2018; Anders/ Staiger 2019; Kammerer/ Maiwald 2021), ist eine weitere Auffälligkeit.

Daher scheint es geboten, die Filmkritik als kulturelle Praxis professioneller Kritiker:innen und Laien zu erschließen und vor dem Hintergrund ihrer Geschichte die Paradigmen ideologiekritischer und ästhetischer Filmkritik zu konturieren. Wie sich Wertungsprozesse in Filmkritiken von Jugendlichen darstellen, wird ein Einblick in ausgewählte Filmrezensionen im Netz aufzeigen.

Ziel ist es, daraus didaktische Ansatzpunkte zur Filmkritik abzuleiten. Diese berühren die Frage nach der Möglichkeit einer medien- und fächerübergreifenden Perspektive, wie sie A.O. Scott andeutet, ebenso wie die Notwendigkeit einer medienspezifischen Ausdifferenzierung. Mit der Möglichkeit, Kritik zu üben (vgl. Abraham/ Brendel-Perpina 2020), soll zudem die Perspektive eines überfachlichen Bildungsauftrags in der Verklammerung mit fachlichem Lernen verdeutlicht werden.

### **Literatur:**

Abraham, Ulf: Filme im Deutschunterricht. 4. Aufl. Velber 2018.

Abraham, Ulf/ Brendel-Perpina, Ina: Kritik üben. Im Deutschunterricht Kritik- und Urteilsfähigkeit ausbilden. In: Praxis Deutsch 279 (2020), S. 4-10.

Anders, Petra/ Staiger, Michael/ Albrecht, Christian: Einführung in die Filmdidaktik; .Kino, Fernsehen, Video, Internet. Berlin 2019.

Brendel-Perpina, Ina: Literarische Wertung als kulturelle Praxis. Kritik, Urteilsbildung und die digitalen Medien im Deutschunterricht. Bamberg 2019.

Eder, Jens: Zur affektiven Spezifik audiovisueller Medien. In: Magirius, Marco/ Meier, Christel/ Kubik, Silke/ Führer, Carolin (Hg.): Evaluative ästhetische Rezeptionsprozesse als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie. München 2023, S. 147- 162.

- Heins, Jochen/ Ohlsen, Nele: Wie spontane literarische Wertungen sprachensible Zugänge zu literarischen Texten eröffnen können. In: Brüggemann, Jörn/ Mesch, Birgit (Hg.): Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Sprachensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler 2020, S. 267–281.
- Kammerer, Ingo/ Maiwald, Klaus: Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin 2021.
- Kepser, Matthis: Was ist schlecht am schlechten Film? Bausteine für ein gestuftes Curriculum der ästhetischen Kritikfähigkeit. In: Praxis Deutsch 279 (2020), S. 38-42.
- Leubner, Martin/ Saupe, Anja: Die Wertung literarischer Figuren und Handlungen durch Schüler. Eine empirische Studie und Grundriss einer Didaktik der (moralischen) Wertung. Baltmannsweiler 2019.
- Schlachter, Birgit: Literale Praktiken und literarische Verstehensprozesse im Feld der Serialität. Eine rekonstruktive Studie. Wiesbaden 2020-
- Scott, A.O.: Kritik üben. Die Kunst des feinen Urteils. München 2017.
- Staiger, Michael: Sehen und Lesen – Filmkritiken. In: Thomas Hauser, Hans-Werner Huneke, Andreas Lutz (Hg.): Zeitung machen - Zeitung lesen. Journalismus und Didaktik im Gespräch. Freiburg 2008, S. 108-121.
- Stark, Tobias: T. (2019). Verstehenshinderliche Prozesse beim Zusammenwirken von Weltwissen, normativen Wertungen und Textverstehen. Ergebnisse einer qualitativen Leseprozessuntersuchung mithilfe von Lautdenkprotokollen. In: Didaktik Deutsch 47 (2019), S. 65-85.
- Zabka, Thomas: Literarische Texte werten. In: Praxis Deutsch 241 (2013), S. 4-12.
- Zabka, Thomas: Literarische Wertung. In: Baumann, Jürgen/ Kammler, Clemens/ Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze 2017, S. 147-151.

#### **4. Die unterrichtlichen Logiken literarästhetischen Wertens – Rekonstruktive Überlegungen zum Lehren und Lernen**

In jüngster Zeit hat sich die Forschungsdebatte im Bereich literarischer Wertungsprozesse intensiviert. Fokussiert werden verstärkt rezeptionsästhetische und emotionale Evaluationsprozesse beim literarischen Verstehen, die aus vielfältigen methodischen und theoretischen Perspektiven beleuchtet werden (Vgl. Magirius, Meier, Kubik & Führer, 2023). Trotz dieser Perspektivenvielfalt sind empirische Untersuchungen tatsächlicher Unterrichtspraxis bislang selten. Insbesondere Prozesse des ästhetischen Wertens im Literaturunterricht sind durch die Forschung noch (zu) wenig beleuchtet: Dennoch deuten erste Ergebnisse auf eine Diskrepanz zwischen Forschungsdiskussion und empirisch zu beobachtenden Unterrichtsverläufen hin (Brenz & Pflugmacher, 2023). Während die theoretische Debatte den Wertungsprozessen eine hohe Bedeutung zumisst (Zabka, 2015, S. 137), präsentieren sich diese in der Praxis zumeist als eine selbstverständliche Randerscheinung: Wertens wird als gekannt vorausgesetzt, die Lernprozesse dahinter gekannt übersehen. Emotional wertende Aneignungsprozesse werden im Sinne einer unterrichtlichen institutionellen Logik angepasst oder unterrichtlich nicht zu Ende geführt.

Der Vortrag untersucht Praktiken (Martus, 2021, S. 52) unterrichtlicher Wertungsprozesse in Bezug auf institutionelles Lernen im Kontext literarischen Verstehens. Dazu werden drei Unterrichtssequenzen objektiv-hermeneutisch rekonstruiert (Koller, 2012, 113) – zwei klassenöffentliche Fälle und kontrastiv eine Gruppenarbeit.

Auf der Grundlage der Analyse zeigt sich, dass Wertungen im klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch nicht bloße Geschmacksurteile im Sinne von Gefallen und Missfallen (Schmidt, 2016, 77f) sein können. Doch wie Kriterien und Versprachlichung mit den eigenen subjektiven ästhetischen Wertungen verknüpft werden können, bleibt eine Herausforderung für Lehrende und Lernende. Wird begründet, erklärt oder argumentiert? Ist es die Sprache des Werks, der Autor, die Figur, die Handlung, die Länge des Werkes, dessen Verständlichkeit, das eigenen Verstehen oder das eigene Gefühl, der Anspruch der Lehrperson, die fokussiert werden? Und was resultiert aus einer Wertung?

Offensichtlich gibt es keine klaren Wege dafür, wie man im Unterricht ästhetisch wertet (und kann es womöglich auch nicht geben), und dennoch zeigen sich implizit und explizit Angemessenheitskriterien seitens der LP aber auch der SuS. Daher bleibt es ein Spannungsfeld subjektive Wertungen ins Verhältnis zu den objektiven Anforderungen des Unterrichts setzen zu müssen.

Zur Diskussion gestellt werden: Welche Lernwege und Kompetenzen braucht es, um ästhetisch zu werten und wie kann uns die Praxis zu einem realistischen Verständnis davon verhelfen?

### Literatur:

Brenz, L. & Pflugmacher, T. (2023). Werten am Rande des Literaturunterrichts: können, sollen, müssen, wollen, dürfen. Eine Fallrekonstruktion. In M. Magirius, C. Meier, S. Kubik & C. Führer (Hrsg.), *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie* (KREApplus, Bd. 28, 1. Auflage, S. 279–294). München: kopaed.

Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (Pädagogik). Stuttgart: Kohlhammer. Verfügbar unter: [http://subhh.ciando.com/book/?bok\\_id=892329](http://subhh.ciando.com/book/?bok_id=892329)

Magirius, M., Meier, C., Kubik, S. & Führer, C. (Hrsg.). (2023). *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie* (KREApplus, Bd. 28, 1. Auflage). München: kopaed.

Martus, S. (2021). Verstehen als Arrangement von Praktiken und Normen. In L. Brenz & T. Pflugmacher (Hrsg.), *Normativität und literarisches Verstehen* (49-67). Peter Lang D.

Schmidt, A. (2016). *Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern* (KREApplus, Band 9). München: kopaed. Verfügbar unter: <http://www.kopaed.de/kopaedshop/index.php?pid=999> | <http://d-nb.info/1104183412/04>

Zabka, T. (2015). Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? *Didaktik Deutsch*, 20(38), 136–150.

## **5. Zu „woke“ für Kinder?! Orientierungen von Grundschullehrer:innen zu geschlechtersensiblen Bilderbüchern**

Im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur wird sich zusehends bemüht, Diversität abzubilden bzw. den Umgang mit Diversität zu thematisieren. Auch sexuelle und geschlechtliche Vielfalt finden sich bereits im Bilderbuch für Vor- und Grundschüler:innen – entweder als eher implizite Darstellung vielfältiger Lebenswelten oder als explizite Thematisierung von Vielfalt als Maxime einer pluralisierten Gesellschaft. Betrachtet man die Bücher genauer, zeigt sich, dass einige Bücher stereotype Darstellungen sogar verstärken, Binarität und Heterosexualität als Norm setzen und diverse Protagonist:innen entsprechend exotisieren oder als Außenseiter:innen darstellen (vgl. Drogi, Naugk & Karst, 2023, S. 157).

Lehrkräfte wählen die Bücher aus, die sie ihren Schüler:innen zur Verfügung stellen oder im Unterricht besprechen. Sie entscheiden darüber, ob heteronormative Vorstellungen reflektiert werden, und tragen dazu bei, eine kritische Haltung gegenüber demokratiefeindlichen Tendenzen in Bezug auf Gender anzubahnen.

Solcherart gestalteter (Fach-)Unterricht, der Binarität kritisch reflektierbar macht, setzt jedoch ein Problembewusstsein bei seinen pädagogischen Akteur:innen voraus – was laut verschiedener aktueller Studien oftmals nicht hinreichend entwickelt zu sein scheint (vgl. Seidel, 2022, S. 21; Simon & Kallweit, 2023, S. 27). Und: selbst wenn Wissen vorhanden ist, muss dies nicht zwangsläufig Konsequenzen für den konkreten Unterricht haben (vgl. Coers, 2020 zit. nach Simon & Kallweit, 2023, S. 27). Eine wesentliche Ursache liegt laut Urban (2023, S. 70ff.) u. a. in Versäumnissen in der Lehrkräftebildung. Genauer ist dies aber kaum zu bestimmen. In jedem Fall mangelt es an empirischen Erkenntnissen zur Profession von Deutschlehrkräften in Bezug auf die Kategorie Geschlecht (vgl. Bieker & Schindler, 2023, S. 55). Mittels einer qualitativ-rekonstruktiven Studie mit Deutschlehrkräften der Primarstufe erhoffen wir uns Antworten auf folgende Forschungsfragen: Erkennen Lehrkräfte die Konstruiertheit der Kategorie Geschlecht an und sehen sie Dekategorisierungspotentiale? Wie

werten Lehrkräfte geschlechtersensible Bilderbücher? Und welche Kriterien legen sie an ebensolche an? Was ist ihnen wichtig und was nicht?

Diese Fragen sind leitend für die videografierten Gruppendiskussionen mit Lehrkräften des Primarbereichs, die wir in Anlehnung an die dokumentarische Methode auswerten. Dabei geht es primär (methodisch orientiert am Vorgehen von Ritter/Ritter (2020)) um argumentationsleitende (normative) Orientierungen der Lehrkräfte zu geschlechtersensiblen Bilderbüchern, von denen wir annehmen, dass es sich dabei um bedeutsame Formationen professionellen Wissens handelt (vgl. Ritter & Ritter, 2020, S. 112). Auf Grundlage einer Sequenzanalyse der Gruppendiskussionen wollen wir im Vortrag Orientierungen von Lehrkräften zur Kategorie Geschlecht und zu Wertungskriterien bzgl. geschlechtssensibler Bilderbücher aufzeigen, um Schlussfolgerungen für die Professionalisierung von Lehrkräften zu ziehen.

### **Literatur:**

Bieker, N. & Schindler, K. (2023). Deutschdidaktik und Geschlecht: Konzepte und Materialien für den Unterricht. wbv.

Drogi, S., Naugk, N. & Karst, R. (2023). „Es gibt nur Lieblingsfarben!“ – Zur Überwindung heteronormativer Vorstellungen in der Kinderliteratur und ihrer Didaktik. In N. Kallweit & T. Simon (Hrsg.): Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit? (S. 155-167). Schneider Verlag Hohengehren.

Ritter, A. & Ritter, M. (2020). Was soll und was nicht sein darf! Orientierungen von Lehrenden zur Bilderbuchauswahl. In F. Schmidt & K. Schindler (Hrsg.), Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften: aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung. (S. 111-125). Peter Lang.

Seidel, N. (2022). Formen des Otherings auf Text- und Bild-Ebene: Zur Darstellung von Diversität im zeitgenössischen Bilderbuch. In Regenbögen. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt in Kinder- und Jugendmedien. kJ&M 22.1, (S. 19-29).

Simon, T. & Kallweit, N. (2023). Sexuelle Bildung in der Primarstufe: Status quo und Perspektiven. In Ders. (Hrsg.), Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit? (S. 17-36). Schneider Verlag Hohengehren.

Urban, M. (2023). Sexuelle Bildung als Qualitätsmerkmal von Schule – Konsequenzen und Perspektiven für die Lehrkräfte(weiter)bildung. In N. Kallweit & T. Simon (Hrsg.), Sexuelle Bildung in der Primarstufe – (k)eine Selbstverständlichkeit? (S. 67-75). Schneider Verlag Hohengehren.

## **6. Zur Gegenstandsauswahl im Literaturunterricht durch Lehrkräfte verschiedener Schulformen**

Um literarisches Lernen unterrichtlich arrangieren zu können, sind im Vorhinein der konkreten Unterrichtsplanung didaktisch begründete und reflektierte Entscheidungen über die auszuwählenden Gegenstände zu treffen. Dabei ist die Bedeutsamkeit der Gegenstandsauswahl hinsichtlich der angestrebten Vermittlungsziele (vgl. Zabka u.a. 2022, 65ff., Guthrie u.a. 2012) nicht zu unterschätzen. Hier sind die unterrichtenden Lehrkräfte gefragt, eine diesbezüglich förderliche Auswahl zu treffen – insbesondere, da die Lehrpläne und Curricula von einer zunehmenden inhaltlichen Offenheit gekennzeichnet sind. Aus diesem Grunde gewinnt die Fragestellung, *wie die Lehrkräfte Lektüren unter welcher Zielperspektive auswählen, um literarisches Lernen zu ermöglichen*, an Bedeutung.

Mit der Textauswahl im Deutschunterricht haben sich in jüngerer Vergangenheit v.a. zwei Studien befasst. Zum einen wurde im Rahmen der TAMoLi-Studie untersucht, Texte welcher Genres und Themen Lehrkräfte auswählen (vgl. Bertschi-Kaufmann et al. 2018, Böhme et al. 2018 sowie Siebenhüner et al. 2019). Zum anderen haben Hesse und Winkler (2021) erhoben, welche Ganzschriften für 8. und 9. Klassen ausgewählt werden. Allerdings werden in beiden Studien erstens lediglich 8. (und 9.) Klassenstufen in den Blick genommen, und zweitens wird durch die getrennte Auswertung der Fragen kein direkter Bezug zwischen Werk und damit verbundenen Zielen hergestellt, so dass zum Beispiel nicht klar ist, inwiefern mit der Wahl dramatischer und epischer Texte möglicherweise unterschiedliche Kriterien und Ziele verbunden werden. Darüber hinaus sind die Kriterien wie auch Prozesse der Literatúrauswahl in Abstimmung auf die damit verbundenen Zielsetzungen wie auch im Unterricht eingesetzten Methoden noch nicht empirisch untersucht worden, insbesondere nicht schulformenübergreifend.

Angesiedelt ist das vorzustellende Projekt im Bereich der Lehrer\*innenforschung. Im Fokus steht dabei die Frage, wie Lehrkräfte Ganzschriften sowie Medien im weitesten Sinne mit welchen Zielsetzungen auswählen. Dabei gehen wir im Sinne der dokumentarischen Methode davon aus, dass die Textauswahl sowohl durch Orientierungsschemata als auch durch

Orientierungsrahmen gesteuert wird. Untersucht wird dies mittels narrativ-problemzentrierter Interviews, die mithilfe der dokumentarischen Methode (vgl. Nohl 2012, Bohnsack 2017) sowie der qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet werden. Die Inhaltsanalyse in Ergänzung der dokumentarischen Methode dient der genaueren Aufschlüsselung der kommunikativen Wissensbestände in Form der Orientierungsschemata. Durchgeführt werden die Interviews schulformenübergreifend (Grundschule, Förderschule, Oberschule, Gymnasium) im Bundesland Sachsen.

Von der Erforschung oben angeführter Fragen versprechen wir uns wichtige Erkenntnisse für die Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrkräften (vgl. Schmidt/Schindler 2020, 10). Darüber hinaus dürften die Ergebnisse Aufschluss darüber bringen, inwiefern sich implizite Vorstellungen zu Literatur handlungsleitend auf die Gegenstandsauswahl der Lehrenden auswirken.

## Literatur

Bertschi-Kaufmann, A. et al. (2018). Literarische Bildung in der aktuellen Praxis des Lese- und Literaturunterrichts auf der Sekundarstufe I. In: Scherf, D. & Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive* (132-148). Weinheim: Beltz Juventa.

Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Guthrie, J. T./Wigfield, A./You, W. (2012). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. In: Kamil, M. et. al. (Hrsg.), *Handbook of research on Student Engagement* (601-634). Boston: Springer.

Hesse, F., & Winkler, I. (2018). Textauswahl und Auswahlbegründungen von Lehrpersonen beim Einsatz von Ganzschriften im achten Jahrgang am Gymnasium. In: *leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. H.7. 8/2021, 1-21, online abrufbar unter: <https://leseräume.de/wp-content/uploads/2021/10/lr-folit-2021-1-Hesse-Winkler.pdf>, zuletzt abgerufen am 01.11.2023

Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.

Nohl, A. (2012). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*(4., überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Schmidt, F., & Schindler, K. (2020). Aktuelle Forschung zu Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. In: Schmidt, F., & Schindler, K. (Hrsg.), *Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften: Aktuelle Befunde in der deutschdidaktischen Professionsforschung* (9-25). Berlin: Peter Lang.

Siebenhüner, S. et al. (2019). Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse aus der binationalen Studie TAMOLI. In: *Didaktik Deutsch* (2019). Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 24, S. 44-64.

Zabka, T. et. al. (2022). *Studienbuch Literaturunterricht: Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Hannover: Klett Kallmeyer.

## **7. Nicht-diskriminierende Diskriminierungskritik im Literaturunterricht. Überlegungen zur Gegenstandsauswahl**

Gleichheit und Gerechtigkeit sind zentrale Orientierungswerte einer demokratischen Gesellschaft, die als solche auf eine „*grundlegende Vorstellung über erwünschte [gesellschaftliche] (End-)Zustände*“ verweisen (Standop 2005: 13; Hervorh. i. O.). Der Schulunterricht steht vor der Herausforderung, diese Werte einerseits zu realisieren und Schüler:innen andererseits zur Wertereflexion im Sinne eines diskriminierungskritischen Abgleichs zwischen demokratisch-egalitärem Anspruch und sozialer Wirklichkeit (innerhalb wie außerhalb der Schule) zu befähigen.

Der Beitragsvorschlag perspektiviert diesen doppelten Anspruch literaturdidaktisch und fokussiert dabei die Ebene der Unterrichtsgegenstände. Um Nicht-Diskriminierung im Literaturunterricht und Diskriminierung als Thema eines wertereflektierenden Literaturunterrichts in angemessener Differenziertheit bearbeiten zu können, werden die beiden folgenden Fragestellungen nicht auf Diskriminierung im Allgemeinen, sondern auf rassistische Diskriminierung bezogen:

(1) Eine diskriminierungskritische Wertereflexion sollte sich nicht (ausschließlich oder primär) auf das in schulischen Kontexten dominierende, sozialpsychologische Verständnis von Diskriminierung stützen, da dies eine De-Thematisierung struktureller Ungleichheit zur Folge hätte (vgl. Foitzik et al. 2019: 13). Mit Blick auf die Gegenstandswahl ergibt sich daraus die Frage, welche Merkmale fiktionaler Erzähltexte (die Ebene der *histoire* wie die des *discours* betreffend) eine Thematisierung rassistischer gesellschaftlicher Strukturen im Rahmen der literarischen Anschlusskommunikation ermöglichen bzw. nahelegen und welche Textmerkmale eine in diesem Sinne diskriminierungskritische Lektüre (eher) erschweren. Die Fragestellung knüpft an aktuelle Forschung aus dem Bereich der rassismussensiblen Literaturdidaktik an (z.B. Becker/Kofer (2022), Becker/Hofmann (2023)). Eine Neuakzentuierung erfolgt u. a., indem Unterscheidungen und Konzepte der (migrations-

)pädagogischen Diskriminierungsforschung (Boger 2019, Mecheril/Plößer 2011) und der rassismuskritischen politischen Bildung (Linnemann et al. 2013) einbezogen und mit literaturwissenschaftlichen Beschreibungskategorien kurzgeschlossen werden.

(2) Auch ein Literaturunterricht, der strukturellen und institutionellen Rassismus kritisch thematisiert, ist nicht davor gefeit, rassistische Strukturen zu reproduzieren. Im schlimmsten Fall könnte der Einsatz von Texten, die auf Grund ihres Potenzials für einen diskriminierungskritischen Literaturunterricht ausgewählt wurden, zur Marginalisierung und Stigmatisierung von Schüler:innen of Colour beitragen (vgl. ebd.: 12). Um dem Prinzip der Nichtdiskriminierung gerecht werden zu können, muss daher die soziale Positioniertheit der Schüler:innen bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden (vgl. Fereidooni/Simon, Kißling 2020: 213f., Rösch 2019: 71). Welche Konsequenzen daraus für die Gegenstandswahl zu ziehen sind, ist die zweite Frage, die der Beitrag adressiert.

### **Literatur:**

Becker, K., & Hofmann, M. (2023) (Hrsg.). Rassismussensibler Literaturunterricht. Grundlagen, Dimensionen, Herausforderungen, Möglichkeiten. Königshausen & Neumann.

Becker, K., & Kofer, M. (2022). Zur Intersektionalität von Gender und Race. Kriterien für eine diversitätssensible Textanalyse. In W. Dannecker, & K. Schindler, (Hrsg.), Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten, (S.69–83). SLLD. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>

Boger, Mai-Anh (2019). Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Edition assemblage.

Fereidooni, K., & Simon, N. (2022). Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung (S. 1–17). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37168-5>

- Foitzik, A., Holland-Cunz, M., & Riecke, C. (2019). Einführung in theoretische Grundlagen: Diskriminierung und Diskriminierungskritik. In Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule (S. 12–30). Beltz.
- Kißling, M. (2020). Weiße Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Aisthesis.
- Rösch, H. (2019). Kommentierung zur Debatte 4. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 66(1), 83.
- Linnemann T., Mecheril P., & Nikolenko, A. (2013). Rassismuskritik. Begriffliche Grundlagen und Handlungsperspektiven in der politischen Bildung. ZEP, 36(2), 10–14.  
<https://doi.org/10.25656/01:10618>
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2011). Differenzordnungen, Pädagogik, und der Diversity-Ansatz. In R. Spannring, S. Arens, & P. Mecheril, P. (Hrsg.), bildung – macht – unterschiede: Facetten eines Zusammenhangs (S. 59–79). Innsbruck University Press.
- Standop, J. (2005). Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim.

## 9. Zur Bewertung KI-generierter lyrischer Texte durch Schüler:innen der gymnasialen Oberstufe

Textbewertung wird im Kontext eines KI-gestützten Deutschunterrichts als Schlüsselkompetenz gehandelt. Im Beitrag werden Forschungsergebnisse zur Frage präsentiert, welche Bewertungen lyrischer Texte unterschiedlicher Autorschaft bzw. Quelle jugendliche Leser:innen vornehmen. Der Fokus liegt darauf, ob sie mit KI-Unterstützung verfasste lyrische Texte aufgrund ihrer textuellen Qualität präferieren.

Im Hintergrund der Forschungsfrage steht die Sorge um die sprachliche Qualität des Common Crawl, das derzeit für das Training von allgemeinen Large Language Models (LLM) wie ChatGPT eingesetzt wird (Luccioni et al., 2021). Hierbei bildet das LLM mit seinem Output einen allgemeinen Sprachgebrauch ab (Albrecht, 2023). Die Funktionsweise des Algorithmus führt einerseits dazu, dass kohärente Texte generiert werden. Andererseits kann für ihr sprachliches Spektrum die Hypothese formuliert werden, dass es insgesamt weniger widerständige Lektüren erzeugt.

Der Forschungsfrage soll sich am Beispiel der Wertung lyrischer Texte angenähert werden. Zum einen liegen Befunde vor, wonach der Abstraktionsgrad expressionistischer lyrischer Texte keine negativen Auswirkungen auf „einfühlende Immersionsprozesse“ (Jacobs et al., 2013, S. 92) hat. Zum anderen erregen gerade Texte der Gegenwartslirik den Widerspruch einer großen Leserschaft (z.B. die öffentliche Debatte um Judith Zanders Lyrik). In einer linguistischen Perspektive können jedoch Textkohärenz und Textsinn voneinander unterschieden werden (Schwarz-Friesel, 2006). Auch Texte, die von ihren Leser:innen als wenig kohärent eingeschätzt werden, sind prinzipiell interpretierbar (ebd.).

Die Untersuchung knüpft an folgende Forschung an: Ganz allgemein weiß man im Anschluss an neurokognitive Forschung, dass literarische Textrezeption immer auch von Emotionen und Wertungen begleitet ist (Magirius et al., 2023; Jacobs et al., 2018). Emotionen steuern gerade in solchen Phasen des Leseprozesses, in denen Lesende angesichts herausfordernder Textelemente um ein kohärentes Textverständnis bemüht sind, die Rezeptionstätigkeit (ebd.).

Im Bereich der erzählenden Literatur liegt bereits Forschung zur Figurenbewertung vor (Stark, 2019; Leubner et al., 2019). Der großen Relevanz von Wertungen für erfolgreiche Leseprozesse auf der einen Seite steht auf der anderen gegenüber, dass viele Wertungen spontan und unreflektiert stattfinden (Zabka, 2017).

Die vorzustellenden Forschungsergebnisse schließen hieran an. Die Wertungshandlungen der Jugendlichen werden in einem qualitativen Setting – Erstellung und Begründung eines Textrankings – erhoben. Theoretische Rahmung erfährt das deduktiv-induktiv ermittelte Kategoriensystem zur inhaltsanalytischen Erfassung der Begründungen durch die von von Heydebrand und Winko (1996) vorgelegte Typologie axiologischer Werte. Besonderes Augenmerk gilt der Textauswahl, die neben modernen lyrischen Texten menschlicher Autorschaft auch mit KI-Unterstützung geschriebene lyrische Texte enthält.

### **Literatur:**

Albrecht, S. (2023). ChatGPT und andere Computermodelle zur Sprachverarbeitung - Grundlagen, Anwendungspotenziale und mögliche Auswirkungen. TAB-Hintergrundpapier Nr.26.

Heydebrand, R. von & Winko, S. (1996). Einführung in die Wertung von Literatur: Systematik - Geschichte - Legitimation. Schöningh.

Jacobs, A. M. & Willems, R. M. The fictive brain: Neurocognitive correlates of engagement in literature. *Review of General Psychology*, (2), 147–160.

Leubner, M. & Saupe, A. (2019). Die Wertung literarischer Figuren und Handlungen durch Schüler: Eine empirische Studie und Grundriss einer Didaktik der (moralischen) Wertung. Schneider.

Luccioni, A. S. & Viviano, J. D. (2021). What's in the Box? A Preliminary Analysis of Undesirable Content in the Common Crawl Corpus. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2105.02732>

Magirius, M. & Führer, C. (2023). Evaluative ästhetische Rezeption und Bildung. In M. Magirius, C. Meier, S. Kubik & C. Führer (Hrsg.), *Evaluative ästhetische Rezeption als*

*Grundlage literarischen Verstehens und Lernens: Theorie und Empirie* (S. 7–26).  
kopaed.

Schwarz-Friesel, M. (2006). Kohärenz versus Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität. In M. Scherner (Hrsg.), *Angewandte Textlinguistik: Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht* (S. 63–75). Narr.

## **10. Politische Zeitstücke als Chance für erfahrungsbezogene Wertevermittlung. Erfahrungslernen mit Bernhard Schlinks „20. Juli“ und Lutz Hübners/Sarah Nemitz' „Furor“**

Der Einsatz von Gegenwartsdramen im Deutschunterricht steht selten im Vordergrund administrativ-curricularer Überlegungen, die Omnipräsenz klassischer bzw. kanonischer Texte im Unterricht der gymnasialen Oberstufe ist evident (Christensen, 2021). Dabei bieten Gegenwartsdramen, die von der Literaturkritik kontrovers rezipiert worden sind, einerseits vielfältige Potenziale zur Förderung domänenspezifischer Werturteilskompetenzen der Lernenden (Kammler, 2024; Leubner & Saupe, 2019; Zabka, 2016; Spinner 2023). Andererseits eröffnet sich durch die Begegnung mit in diesen Stücken behandelten aktuellen Phänomenen wie (politischem) Extremismus und Politikverdrossenheit die Chance zur Förderung der Handlungs- und Reflexionskompetenz der Lernenden (Köster 2024).

Am Beispiel der im Feuilleton kontrovers diskutierten Gegenwartsdramen „20. Juli. Ein Zeitstück“ (Schlink, 2021) und „Furor“ (Hübner/Nemitz, 2022) soll untersucht werden, wie Wertebildungsprozesse auf der Basis ästhetischer Erfahrungen im Deutschunterricht von Lehrkräften gefördert und begleitet werden können (Mergen, 2023). Beide Dramen thematisieren auf genuine Weise die Problematik der persönlichen Positionierung der Lesenden im engeren sowie Fragen um Schuld und Verantwortung im weiteren Sinne: Während „20. Juli“ die Rolle der Gewalt als Mittel der Demokratieverteidigung gedanklich und performativ „durchspielt“, thematisiert „Furor“ Denken und Fühlen eines Protagonisten, der sich von der Politik unverstanden wahrnimmt und darauf mit Aggression und Abgrenzung reagiert. Zudem soll untersucht werden, wie Lernende durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren dazu befähigt werden können, ihre Wertvorstellungen zu artikulieren bzw. kritisch zu reflektieren (Mergen, 2022).

Insofern evozieren beide Dramen Fragen nach der Bedeutsamkeit und dem Stellenwert von Werturteilen im kompetenzorientierten Deutschunterricht, die auf Basis der pragmatischen Lerntheorie John Deweys zum Erfahrungslernen (Dewey, 1964 und 1988) und deren

fachdidaktischer Rezeption (Bär, 2019) behandelt werden sollen. Leitbegriff von Deweys Konzeption ist die ästhetische Erfahrung: Für Dewey besitzt sie eine „instrumentelle Funktion“, weil sie zu einer „Erneuerung oder Neu-Erziehung unserer Sichtweise“ (Dewey, 1988, 144) auf Kunst und Welt führt. Am Beispiel der beiden Dramen soll diskutiert werden, inwieweit ästhetische Erfahrungen von (jungen) Menschen die Akzeptanz von Offenheit und Pluralismus bedingen. Deweys Deutung des Kunstprodukts als ‚Erfahrenes‘, d. h. als Teil einer komplexen Interaktion von Gegenstand und Subjekt, soll in diesem Kontext interpretiert werden als Appell für eine wertende Auseinandersetzung mit literarischen Texten, die explizit durch menschliches Tätigsein in der Gemeinschaft ihr kommunikatives (Sinnstiftungs-)Potential entfalten – auch bzw. besonders durch kontroverse Werturteile.

### **Literatur:**

Bär, F. (2019). Werteerziehung im Deutschunterricht. Didaktische Grundlagen und Konzeptionen. Edition Ruprecht. <https://doi.org/10.2364/3846903292>

Christensen, A. (2021). Jugenddramen von Lutz Hübner und Sarah Nemitz. „Form follows function“. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18635>

Dewey, J. (1964). Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Westermann.

Dewey, J. (1988). Kunst als Erfahrung. Suhrkamp.

Hübner, L. & Nemitz, S. (2022). Furor. Reclam.

Kammler, C. (2024, i. E.). Didaktische Potenziale neuerer Texte zu Nationalsozialismus und Holocaust. In S. Feuchert, T. Mergen & C. Plien (Hrsg.), Deutschunterricht als Gedächtnisagentur. Didaktische Annäherungen an Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit in Texten über das Erinnern. Metropol.

Köster, J. (2024 i. E.). Erinnerungskultur und Widerstand. In S. Feuchert, T. Mergen & C. Plien (Hrsg.), Deutschunterricht als Gedächtnisagentur. Didaktische Annäherungen an Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit in Texten über das Erinnern. Berlin: Metropol.

Leubner, M. & Saupe, A. (2019). Die Wertung literarischer Figuren und Handlungen durch Schüler: Eine empirische Studie und Grundriss einer Didaktik der (moralischen) Wertung. Schneider.

Mergen, T. (2022). Ästhetische Bildung, Handlungsorientierung und Demokratieerfahrung. Einflüsse John Deweys auf den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht. In M. Busch & A. Wegner (Hrsg.), Bildung und Demokratie im 20. Jahrhundert. Perspektiven bildungsgeschichtlicher Fachunterrichtsforschung (S. 82–91). Wochenschau.

Mergen, T. (2023). „Populisten-Pono“ oder „Menschenwürde durch ästhetische Erfahrung“? Potenziale von Ferdinand von Schirachs Theaterstück ‚Terror‘ (2015) für die Wertebildung auf Basis ästhetischer Erfahrungen nach John Dewey. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 70(3), 304–316.

<https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.3.304>

Schlink, B. (2021). 20. Juli. Ein Zeitstück. Diogenes.

Spinner, Kaspar H. (2023). Moralische Subjektbildung im Literaturunterricht. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 70(3), 317–326.

<https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.3.317>

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). Königshausen & Neumann.