

## **Sektion 2: Demokratielernen als Querschnittsaufgabe der Deutschdidaktik**

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

### **Programm**

#### **Montag, 16.9.2024**

- 10.15-10.30 Uhr Begrüßung und Einführung durch die Sektionsleitung
- 10.30-11.10 Uhr Claudia Priebe: Aspekte demokratiebildenden Deutschunterrichts unter transdisziplinärer Perspektive
- 11.10-11.50 Uhr Claudia Glotz: Partizipationsgelegenheiten in Unterrichtssituationen des dialogischen Lernens
- 11.50-12.30 Uhr Wiebke Dannecker: Sechzehn Wörter, die von Freiheit erzählen – zur Bedeutsamkeit einer Critical Narrative Literacy für einen Diversitätsorientierten Literaturunterricht

#### **Pause**

- 13.45-14.25 Uhr Nadine Bieker: Das Trilemma der Inklusion am Beispiel sprachdidaktischer Ansätze – konzeptionelle Überlegungen für den (Hoch-)Schulunterricht im Sinne der Demokratiebildung
- 14.30-15.10 Uhr Vesna Bjegač, Doris Pokitsch & Nina Simon: Literatur + Diskurs + Subjekt = Demokratiebildung?
- 15.15-15.55 Uhr Farriba Schulz: Seen & Heard: Heranwachsende mit literarischen Texten zur Meinungsfreiheit empowern

#### **Dienstag, 17.9.2024**

- 13.45-14.25 Uhr Leonie Funda: Didaktische Sprachkritik als Mittel der Demokratiebildung im Deutschunterricht?
- 14.30-15.10 Uhr Bettina M. Bock: Argumentationskompetenz als Bedingung und Garant demokratischer Teilhabe – Anspruch und implizite Ideale
- 15.15-15.55 Uhr Diana Gebele & Alexandra L. Zepter: Entwicklung von materialgestützten schriftlichen Argumentationskompetenzen im Kontext von Raumnutzungskonflikten

**Mittwoch, 18.9. 2024**

- 10.15-10.55 Uhr     Sabine Anselm: Fabeln for future: Ästhetische Potenziale von „Grille und Ameise“ für Demokratiebildung und Weitererziehung
- 11.00-11.40 Uhr     Anke Christensen: Das ist alles von der Kunstfreiheit gedeckt – Debatten des Feuilletons im Deutschunterricht
- 11.45-12.30 Uhr     Katja Bach & Michelle Gerber: Demokratie literally – Lehramtsstudierende im reflexiven Prozess

**Pause**

- 13.45-14.25 Uhr     Anika Binsch & Felix Luckau: Der Holocaust auf Wattpad. Überlegungen für eine zielgruppenorientierte Demokratiebildung in der Deutschdidaktik
- 14.30-15.10 Uhr     Paul Bräutigam: „Literarischer Trumpismus“ – Literarische Dimensionen des Rechtspopulismus als Herausforderung für die Demokratiebildung im Literaturunterricht
- 15.15-15.55 Uhr     Timo Rouget: Videospiele und kritisches Lesen. Entwurf einer Critical Digital Games Literacy

## **1. Aspekte demokratiebildenden Deutschunterrichts unter transdisziplinärer Perspektive**

Der Gedanke, literarische Texte zu nutzen, um demokratische Strukturen zu reflektieren, findet sich in unterschiedlichen Ansätzen der politischen Philosophie. So illustriert etwa Hannah Arendt anhand narrativer Texte die Genese totalitärer Strukturen (vgl. Arendt, 1962), Martha C. Nussbaum betont die besondere Rolle literarischer Texte bei der Ausbildung sozialer Empathie und entwickelt später hieraus ihre Variante des Fähigkeitsansatzes (Nussbaum, 1996; 2015). Parallele Denkbewegungen lassen sich in den Didaktiken verschiedener Fächer konstatieren, etwa in Juchlers Ansatz der narrativen Politikdidaktik. Auch in der Deutschdidaktik ist der Gedanke, dass narrative Texte ihre Wirksamkeit gerade im Bereich einer umfassenden, wertebezogenen Persönlichkeitsbildung entfalten können, traditionell verankert. Hier ist etwa der Ansatz des identitätsorientierten Literaturunterrichts zu nennen (vgl. Frederking, 2012), auch Ulf Abraham macht den Vorschlag, im fächerübergreifenden (Literatur)unterricht literarisches Lesen zu diesem Zweck zu nutzen (Abraham & Launer 2002, S. 17).

Im Zentrum der philosophischen Überlegungen Arendts und Nussbaums steht die Vulnerabilität demokratischer Strukturen und die Frage, wie diese Verletzlichkeit anhand narrativer Texte transparent gemacht und diskursiv reflektiert werden könnte. Die angeführten didaktischen Ansätze thematisieren, wie narrative Texte zur Ausbildung eines wertebewussten Individuums beitragen können. Hierin könnte ein Brennpunkt liegen, in dem sich die derzeit hoch ausdifferenzierten Lösungsansätze deutschdidaktischer Forschung zusammenführen ließen.

Die aktuelle deutschdidaktische Situation weist vor allem eine intensive Auseinandersetzung mit spezifischen demokratierelevanten Themenfeldern auf. Hierbei stehen sowohl Gegenstände als auch methodisch-didaktische Verfahren im Fokus. Diesen Feldern ist gemein, dass sie Aspekte fokussieren, die, auch im Rahmen einer demokratischen Ordnung, potenziell gefährdet und deshalb besonders schutzbedürftig sind. Gleichzeitig fragen diese Ansätze, wie sich eine kritisch-reflexive, prodemokratische Haltung entwickeln lässt. Hilfreich wäre an

dieser Stelle ein themenübergreifendes Struktur- und Denkmodell, das die in den verschiedenen Themenbereichen verankerten Überlegungen bündelt.

Der Vortrag systematisiert zuerst die aktuellen fachdidaktischen Ansätze bzgl. der verschiedenen demokratierelevanten Themenfelder. Die sich hierbei herauskristallisierenden Schnittmengen werden dann im Hinblick auf eine übergeordnete Perspektivierung hin untersucht, wobei sowohl Erkenntnisse der politischen Philosophie als auch die anderer Fachdidaktiken mit einbezogen werden. Hieraus lassen sich in einem dritten Schritt Arbeitshypothesen ableiten, wie eine demokratiestärkende spezifisch fachdidaktische Positionierung formuliert werden könnte.

### **Literatur:**

Abraham, U. & Launer, C. (2002). Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht. Schneider Verlag Hohengehren.

Arendt, H. (1962). Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Europäische Verlagsanstalt.

Frederking, V. (2012). Identitätsorientierter Literaturunterricht. In V. Frederking, H. Huneke, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), Taschenbuch des Deutschunterrichts. 3 Bde., Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik (S. 427–470). Schneider Verlag Hohengehren.

Juchler, C. (2015). Narrationen in der politischen Bildung: Band 1: Sophokles, Thukydides, Kleist und Hein. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-08278-9>

Kretschmann, T. (2021). Demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht: theoretische Grundlagen und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Schneider Verlag Hohengehren.

Nussbaum, M. C. (1996). Poetic Justice. The literary imagination and public life. Beacon Press.

Nussbaum, M.C. (2015). Fähigkeiten schaffen. Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität. Verlag Karl Alber.

Wintersteiner, W. (2023). „Widerstand mit vielleicht veralteten Mitteln“ Literatur. Bildung. Politik. Didaktik Deutsch, 28(54). 35–47.

Zelger S. & Krammer, S. (Hrsg.) (2015). Literatur und Politik im Unterricht. Wochenschau-Verlag.

## **2. Partizipationsangelegenheiten in Unterrichtssituationen des dialogischen Lernens**

Die demokratische Grundwertebildung ist immer wieder Gegenstand deutschdidaktischer Überlegungen (u.a. Kretschmann & Gölitz, 2021; Kruse, 2022; Spitta, 2011) und vor dem aktuellen politischen Weltgeschehen besonders dringend notwendig. Ein zentrales Merkmal demokratisch geprägter Schulen ist dabei die Partizipation der Lernenden in Unterricht und Schule (de Boer & Velten, 2022, S. 163). Auch beteiligungszentrierte Demokratietheorien legen die Relevanz der Partizipation im Sinne des Teilnehmens, aber auch Teilhabens als grundlegend für die Gestaltung demokratischer Prozesse fest (Schmidt, 2010, S. 236). Vertreter\*innen dieser Theorie weisen darauf hin, dass bestehende Strukturen unter anderem durch Mitbestimmung oder Kooperation zu ersetzen sind. Auch wenn kritisch angemerkt werden muss, dass dieses Demokratieverständnis hohe Anforderungen an die beteiligten Akteur\*innen stellt und stellenweise illusorisch anmutet (ebd., S. 238), stellt die Erfahrung der Lernenden, selbst am Unterrichtsgeschehen partizipieren zu können, eine Chance dar, eine demokratische Grundwertebildung anzubahnen.

Im Rahmen meines Vortrags möchte ich ausgehend von meinem Dissertationsprojekt (Glotz, i.E.) der Frage nachgehen, wie das im Deutschunterricht gelingen kann. In meiner Dissertation untersuche ich die Umsetzung des dialogischen Lernens nach Urs Ruf und Peter Gallin (2014) in der Praxis mittels eines ethnographischen Forschungsdesigns. Das dialogische Lernen konzipiert Deutschunterricht als ein Wechselspiel zwischen den beteiligten Akteur\*innen und räumt dadurch den Lernenden immer wieder Gelegenheiten ein, den Unterricht mitzugestalten (Ruf, 2008, S. 18). Auf diese Weise ist das Konzept geeignet, zu einer demokratischen Grundwertebildung innerhalb der Institution Schule beizutragen. Meine Daten zeigen einerseits, wie das dialogische Lernen Gelegenheiten für das Einüben von Praktiken eröffnet, die für demokratische Bildungsprozesse von Relevanz sind. Andererseits konnte ich mittels meiner Daten auch Ambivalenzen sowie schulische Ordnungsstrukturen herausarbeiten, die den Rahmen für diese Gelegenheiten darstellen und ihm somit auch Grenzen setzen. Ausgehend von meinen Daten möchte ich im Vortrag auch diskutieren, unter

welchen Bedingungen das dialogische Lernen im Deutschunterricht zur Demokratiebildung von Schüler\*innen beitragen kann.

### **Literatur:**

de Boer, H., & Velten, K. (2022). Partizipation aus der Perspektive von Schüler\*innen. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern (S. 163–172). Waxmann Verlag.

Glötz, C. (i.E.). Auf der Suche nach dem „Dialog“. Eine ethnografische Studie zur Umsetzung des dialogischen Lernens in der Grundschule.

Kretschmann, T. & Göllitz, D. (2021). Emotionale und kognitive Aktivierung durch literarische und faktuale Texte als Ansatzpunkt für demokratische Grundwertebildung im Deutschunterricht. In M. Gläser-Zikuda, F. Hofmann & V. Frederking (Hrsg.), Emotionen im Unterricht. Psychologische, pädagogische und fachdidaktische Perspektiven (S. 268–278). Kohlhammer Verlag.

Kruse, N. (2022). Forschungen zu Perspektiven von Kindern auf den Deutschunterricht in der Grundschule. In H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.), Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern (S. 340–349). Waxmann Verlag.

Ruf, U. (2008). Das dialogische Lernmodell. In U. Ruf, S. Keller & F. Winter (Hrsg.), Besser Lernen im Dialog (S. 13–23). Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett.

Ruf, U. & Gallin, P. (2014). Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1 und 2. Friedrich Verlag.

Schmidt, M. G. (2010). Demokratietheorien. Eine Einführung. 5. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Spitta, G. (2011). Lasst Kinder zeigen, was sie können: Neu aufgelegte Beiträge zu einer demokratischen Deutschdidaktik. Books on Demand.

Sektion 2

**Wiebke Dannecker** (Universität zu Köln)

### **3. Sechzehn Wörter, die von Freiheit erzählen – Zur Bedeutsamkeit einer *Critical Narrative Literacy* für einen diversitätsorientierten Literaturunterricht**

Nava Ibrahimis Roman *Sechzehn Wörter* war 2022, dem Jahr der Proteste gegen das iranische Regime, das „Buch für die Stadt Köln“. Der gesellschaftspolitische Bezug der Gespräche über diesen Roman, der vom Leben einer jungen Frau erzählt, die zwischen Köln und Teheran lebt, hätte aktueller nicht sein können. Der Roman erzählt damit vom Nachdenken über Freiheit und vom Dazwischen, von einem Leben als Frau zwischen zwei Kulturen, zwei Männern, zwei Systemen und zwei Sprachen. Auch aus narratologischer Perspektive erlangt die Sprache als Gestaltungs- und Reflexionsmoment eine besondere Bedeutung, indem das Erzählen durch 16 Wörter strukturiert wird. Zugleich stellt die erzählerische Gestaltung die Verwobenheit von Herkunft und Ankunft dar, indem von Erfahrungen, Erinnerungen und Emotionen erzählt wird, die mit diesen 16 Wörtern verknüpft sind.

Am Beispiel des Romandebüts von Nava Ibrahimis stellt der Vortrag die Frage, welchen Beitrag Literatur und ästhetische Medien mit ihren spezifischen Gestaltungsmitteln für eine kritische Haltung gegenüber demokratiefeindlichen Tendenzen leisten können. Dazu untersucht der Vortrag, inwiefern eine intersektional orientierte Untersuchung des Erzählens eine Reflexion der Darstellung unterschiedlicher Differenzkonstruktionen und ihrer Verstrickung anzuregen vermag (vgl. Krammer, 2016; Bloome, 2016; Abrego u.a., 2023). Daran anschließend stellt der Beitrag zur Diskussion, inwiefern eine vertiefte Auseinandersetzung mit Literatur im Deutschunterricht eine kritische Reflexion des Erzählten im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* (vgl. Dannecker, 2020) initiieren kann. Davon ausgehend wird ein Modell einer Diversitätsorientierten Deutschdidaktik entwickelt, dem eine kulturtheoretische Fundierung im Sinne der Intersektionalitätstheorie zugrunde liegt.

Der Vortrag versteht sich demzufolge als Beitrag zur Diskussion, inwiefern eine kulturtheoretisch fundierte Literatur- und Kulturdidaktik gesellschaftliche Signale und Anzeichen von Veränderung benennen, erkennen und aufgreifen muss (vgl. Dannecker & Thielking, 2012) und so Demokratiebildung im Sinne einer machtkritischen und



diversitätssensiblen Querschnittsaufgabe des (über-)fachlichen Lernens im Deutschunterricht verstanden werden kann.

### **Literatur:**

Abrego, V., Henke, I., Kißling, M., Lammer, C. & Leuker, M.-T. (Hrsg.) (2023). Intersektionalität und erzählte Welten. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Literatur und Medien. WBG und avl-digital.

Blome, E. (2016). Erzählte Interdependenzen. Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Intersektionalitätsforschung. In P. C. Pohl & H. Siebenpfeiffer (Hrsg.), Diversity Trouble? Vielfalt – Gender – Gegenwartskultur (S. 43–65). Kadmos.

Dannecker, W. (2020). Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Verstehen in heterogenen Lerngruppen. Schneider.

Dannecker, W. & Thielking, S. (Hrsg.) (2012). Öffentliche Didaktik und Kulturvermittlung. Aisthesis.

Krammer, S. (2016). Kreuz und quer. Intersektionale Verstrickungen bei Josef Winkler. In I. Arteel & Ders. (Hrsg.), In-Differenzen. Alterität im Schreiben Josef Winklers (S. 91–100). Stauffenburg.

Sektion 2

**Nadine Bieker** (*Bergische Universität Wuppertal*)

#### **4. Das Trilemma der Inklusion am Beispiel sprachdidaktischer Ansätze – Konzeptionelle Überlegungen für den (Hoch-)Schulunterricht im Sinne der Demokratiebildung**

Wenn wir uns die Frage stellen, wie „sich Demokratiebildung im Sinn[e] der Herrschaftskritik und Chancengerechtigkeit als Querschnittsaufgabe systematisch in der deutschdidaktischen Lehre und Forschung verankern“ (Weiser-Zurmühlen/Kißling 2023) lässt, scheint es meines Erachtens relevant, zunächst einmal zu betrachten, ob und ggf. in welcher Form aktuelle Ansätze der inklusionsorientierten Sprach-/Deutschdidaktik anti-diskriminierend sind. Demokratische Bildung kann nur gelingen, wenn Gruppen nicht un(bewusst) ausgeschlossen sind. Zur Beantwortung der Frage, welche Ansätze demokratiefördernd sind, lässt sich das Konzept des Trilemmas der Inklusion von Mai-Ahn Boger (2019) heranziehen, die die „Grundformen des Begehrens diskriminierter Subjekte“ (ebd., S. 7) kartographiert. Boger geht davon aus, dass diese Grundformen immer dissonant und damit entweder „selbstwidersprüchlich oder unerfüllbar“ (ebd.) seien. Boger arbeitet dementsprechend in ihrer Theorie mit diesen Widersprüchen und versucht nicht, sie aufzulösen. Sie spricht die genannten Dissonanzen aus und erklärt damit den Widerspruch zum Startpunkt des Denkens. Boger fasst zusammen, dass es drei Knotenpunkte gibt, an denen sich die unterschiedlichen Formen des Begehrens verdichten:

Inklusion/Anti-Diskriminierung ist Empowerment

Inklusion/Anti-Diskriminierung ist Normalisierung

Inklusion/Anti-Diskriminierung ist Dekonstruktion. (ebd.)

Das titelgebende Trilemma liegt nun darin, dass immer nur zwei der genannten drei Formen des Begehrens gleichzeitig realisiert werden können.

In der Sprachdidaktik bleibt Bogers Ansatz bisher unberücksichtigt; es liegen zwar verschiedene Ansätze zu einer inklusionsorientierten, anti-diskriminierenden Didaktik vor, die aber in der Regel nicht mit den Widersprüchen arbeiten, sondern sie aufzulösen versuchen und/oder kaum reflektieren. Das Vorhaben dieses Beitrages ist es, im Sinne der

trilemmatischen Inklusion aktuelle Ansätze zu untersuchen, die sich unter den Stichworten ‚Inklusiver Sprachunterricht‘, ‚Inklusion und Sprachunterricht‘, ‚Inklusiver Deutschunterricht‘ finden. Konkret untersucht werden soll dabei, welcher Ansatz welche Grundform des Begehrens voraussetzt und welche Form des Trilemmas damit vorliegt. Eine solche Untersuchung zielt darauf, die Bewusstwerdung für die eigenen, vermutlich oft unbewussten anti-inklusive Modi zu schärfen. Dies kann die Grundlage eines inklusiven, demokratiefördernden (Hoch-)Schulunterrichts sein. Denn auch wenn der Ansatz so angelegt ist, dass er in einem Trilemma endet, kann dieses offengelegt werden und durch andere Ansätze, die ein genau anderes Trilemma aufweisen, ergänzt, erweitert, gespiegelt, kontrastiert oder korrigiert werden. Durch die Reflexion der Endlichkeit des inklusiven Potenzials eines einzelnen Ansatzes kann es – zumindest auf einer Metaebene – doch gelingen, ein inklusives, ein demokratische(re)s Setting zu diskutieren.

### **Literatur :**

- Boger, M. (2019). Theorien der Inklusion: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. edition assemblage.
- Weiser-Zurmühlen, K. & Kißling, M. (2023). Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe der Deutschdidaktik. Call SDD 2024.

Sektion 2

**Vesna Bjegač** (LMU München); **Doris Pokitsch** (Universität Wien); **Nina Simon** (Universität Leipzig)

## **5. Literatur + Diskurs + Subjekt = Demokratiebildung?**

Demokratie ist nicht nur auf jene Sphären der Gesellschaft, die volksherrschaftlich verfasst sind, beschränkt, sondern kann auch auf weitere Bereiche, wie das Bildungswesen oder die Privatsphäre ausgeweitet werden (Schmidt, 2010, S. 238). Im Rahmen unseres Vortrags möchten wir Potentiale diskurs- und subjektivierungsanalytischer Zugänge im Unterricht für Demokratiebildung ausloten (Bjegač, Pokitsch & Simon i.V.). Diese Zugänge ermöglichen es, politische und private Bereiche nicht als einander entgegengesetzte Pole zu betrachten, sondern den Fokus auf die Verwobenheit von Makro-, Meso- und Mikrosphären zu legen. Am Beispiel von ‚Fluchtliteratur‘ wollen wir der Frage nachgehen, wie diese Verwobenheit im schulischen Kontext verhandelt werden kann. Konkreter formuliert:

Inwiefern kann mittels einer kritischen Auseinandersetzung mit Literatur (zugleich) eine mit den (sozialen, sprachlichen, politischen sowie wirtschaftlichen) Machtverhältnissen, in die sie verstrickt ist, stattfinden sowie mit den ihr inhärenten Positionierungen?

Inwieweit tangiert eine solche Auseinandersetzung auch Diskussions-, Beteiligungs- und Selbstbestimmungs- bzw. Handlungsmöglichkeiten von Schüler:innen und kann somit als Bestandteil schulischer Demokratiebildung angesehen werden?

Um uns diesen Fragen anzunähern, werden wir neben Diskurs- (Keller, 2005) und Subjektivierungstheorien (Bosančić et al., 2022) auch die Konzepte ‚(giving) voice‘ (Blommaert, 2005; Brzić, 2022) und ‚audibility‘ (Güleç, Lengerer & Suvak, 2019; Seibl, 2019) heranziehen, ermöglichen es diese doch, der Komplexität von demokratischen Partizipationsmöglichkeiten zu begegnen und Fragen nach Zugehörigkeiten und ethischen Verantwortlichkeiten in den Blick zu rücken.

### **Literatur:**

Bjegač, V., Pokitsch, D. & Simon, N. (i.V.). Literatur unterrichten. Diskurs- und subjektivierungsanalytische Zugänge zur Literaturdidaktik. Fink (= utb).

- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.
- Bosančić, S., Brodersen, F., Pfahl, L., Schürmann, L., Spies, T. & Traue, B. (Hrsg.) (2022). *Following the Subject. Grundlagen der Subjektivierungsforschung*. Springer VS.
- Brizić, K. (2022). *Der Klang der Ungleichheit. Biografie, Bildung und Zusammenhalt in der vielsprachigen Gesellschaft*. Waxmann.
- Güleç, A., Lengerer, A. & Suvak, S. İ. (2019). Diskussion im Rahmen ‚Memory Lab. Labor für kollektive Erinnerungspraktiken‘. *MEMORY LAB #5*, 9.7.2019, [https://www.adkdw.org/de/article/1593\\_memory\\_lab\\_5](https://www.adkdw.org/de/article/1593_memory_lab_5) [Stand: 10.10.2023].
- Keller, R. (2005). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Springer VS.
- Schmidt, M. G. (2010). *Demokratietheorien. Eine Einführung*. 5. Auflage. Springer VS.
- Seibl, S. (2019). Vom ‚giving voice‘ zur ‚audibility‘. Bedingungen und Praktiken der Vernehmbarkeit. *Zeitschrift für Medienwissenschaften*, 21(2), 193–199.

## **6. Seen & Heard: Heranwachsende mit literarischen Texten zur Meinungsfreiheit empoweren**

Wie Erwachsene haben auch Kinder das Recht auf freie Meinungsäußerung und Teilhabe, das im Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes (UN-KRK) von 1989 verankert ist. Mit dem im Rahmen von Erasmus+ KA220-HED – *Cooperation partnerships in higher education* geförderten Projekt *Seen & Heard: Young People's Voices and Freedom of Expression* werden gemeinsam mit der University of Malta, der University of Wroclaw, der Humboldt-Universität zu Berlin, Aktivist:innen von Amnesty International, Künstler:innen, Schüler:innen und Lehrer:innen Räume für generationenübergreifendes bürgerschaftliches Engagement und Aktivismus in drei europäischen Städten geschaffen. Diese Räume sollen wiederum zur Entstehung einer gerechten und gleichberechtigten sozialen Bewegung – *Seen & Heard* – führen, die die Stimmen junger Menschen stark macht.

Inspiziert von *a/r/tography* (Schultz & Legg, 2020), *artvisim* (Chepp, 2022) und dem weltweiten Netzwerk der Spoken Word Poet\*innen (Anders, 2024) sowie in Anlehnung an Marah Gubars Plädoyer für das Erinnern, Anerkennen und Reagieren auf Kunst und Aktivismus von Kindern (2018), soll das *Seen & Heard*-Projekt in Schulen umgesetzt werden, um mit 10- bis 14-Jährigen an verschiedenen Formen des kreativen Protests als Grundlage für sozialen Wandel zu arbeiten. Da Kinderliteratur als „Beiwerk“ sozialer Bewegungen hohe Relevanz hat (Mickenberg, 2017) und mit Ideen des Wandels verknüpft ist (Reynolds, 2016), umfasst das Projekt auch Literaturworkshops, die darauf abzielen, individuelle und kollektive Inspiration und Ermächtigung für kreativen Protest in der Kinderkultur zu finden. Zu diesem Zweck bietet das Projekt auch ein gemeinsames Mentoring-Programm jeweils für Schüler:innen und Pädagog:innen an, das sich auf zwei Kernbereiche der Innovation konzentriert:

- 1) Ko-Produktion von kreativem Protest und Mobilisierung für das Menschenrecht auf freie Meinungsäußerung MIT jungen Menschen, die hier als Künstler:innen und Produzierende in ihrem eigenen Recht betrachtet werden.

2) Entwurf und Umsetzung des gesamten Lebenszyklus einer sozialen Bewegung – von der Erforschung bis zur öffentlichen Verbreitung und Evaluierung – einer beispielhaften inklusiven Gemeinschaft in drei europäischen Städten.

Der Vortrag stellt die theoretischen Grundlagen des Forschungsprojekts, die empirische Beforschung einer solchen, und die Kinderkultur einschließenden sozialen Bewegungen am Beispiel von *Seen & Heard* vor. Der deutschdidaktische Fokus liegt dabei auf Auswahlkriterien für die im Projekt im Fokus stehende Kinder- und Jugendliteratur, die die jungen Menschen zu Kreativität und künstlerischem Ausdruck inspirieren kann, um ihre Meinung und sich zu Themen der sozialen Gerechtigkeit zu äußern, die für ihr Leben und ihre Gemeinschaften relevant sind. Zudem gewährt der Vortrag einen Einblick in die praktischen Aspekte der generationsübergreifenden künstlerischen Zusammenarbeit im Projekt.

### **Literatur:**

Anders, P. (2024, i. Dr.). Spoken Word Poetry als Teil der Partizipationskultur. In J. Standke (Hrsg.), *Gegenwartslyrik im Deutschunterricht*. Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Chepp, V. (2022). *Speaking Truths: Young Adults, Identity, and Spoken Word Activism*. Rutgers University Press. <https://doi.org/10.36019/9781978801141>

Gubar, M. (2018). *Seen and Heard: Remembering Children's Art and Activism*. Los Angeles Review of Books, 20, 42–51. Reprinted online at: <https://lareviewofbooks.org/article/seen-heard-remembering-childrens-art-activism/>

Mickenberg, P. (2017). *Radical Children's Literature*. In *Oxford Research Encyclopedia of Literature*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190201098.013.89>

Reynolds, K. (2016): *Left Out: The Forgotten Tradition of Radical Publishing for Children in Britain, 1919-1949*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198755593.001.0001>

Schultz, C. & Legg, W. (2020): *A/r/tography: At the Intersection of Art, Leisure, and Science*. *Leisure Sciences*, 42(2), 243–252. <https://doi.org/10.1080/01490400.2018.1553123>

## **7. Didaktische Sprachkritik als Mittel der Demokratiebildung im Deutschunterricht?**

Dieser Beitrag verfolgt das Ziel, den Ansatz der didaktischen Sprachkritik weiterzuentwickeln. Indem Ziele der Demokratiebildung als Aufgabe schulischen Deutschunterrichts in der Modellierung berücksichtigt werden und somit über eine linguistische Legitimation hinausgegangen wird, bietet der Beitrag eine Antwort auf die „Frage einer sprachkritisch-sprachdidaktischen Werteerziehung“ (Kilian, 2020, S. 417). Denn die Anleitung zur Beurteilung eines sprachlichen Normenkonflikts stellt für Deutschlehrkräfte insbesondere dann eine Herausforderung dar, wenn mit ihm gesellschaftlich kontroverse Sprachfragen (bspw. diskriminierende oder politisch-ideologische Ausdrücke) berührt werden und demokratische Wertevorstellungen als Bewertungsgrundlage dienen.

Mit den theoretischen Überlegungen sowie den empirischen Ergebnissen der dem Vortrag zugrundeliegenden Studienergebnissen soll der empfindlichen Lücke an Konzepten und Methoden der Vermittlung und Bewertung einer Sprachkritikkompetenz in der Unterrichtspraxis, die über eine rein linguistische Betrachtung von Sprachhandlungen hinausgeht, entgegengewirkt werden.

Vorgelegt werden die Ergebnisse einer Interviewstudie mit neun Deutschlehrkräften verschiedener Schulformen. Die qualitative Studie geht den Forschungsfragen nach, welche Herausforderungen und Gelingensbedingungen Deutschlehrkräfte für die Vermittlung von Sprachkritikkompetenz und für die Thematisierung gesellschaftlich kontroverser Fragen sehen und welche Handlungsrouinen Deutschlehrkräfte in der begründeten Beurteilung von eigenem und fremdem normwidrigen Sprachgebrauch haben.

Um sowohl professionelle als auch persönliche Erfahrungen und Routinen der Deutschlehrkräfte einzubeziehen, wurden die narrativ-biographischen Interviews (Schütze, 1983) um Textimpulse ergänzt, die die sprachliche Bewertungspraxis der Lehrkräfte hervorrufen sollen. Dafür wurden zwei Ausschnitte aus öffentlichen Diskussionen um Sprachfragen gewählt: ein Screenshot eines Facebook-Kommentars zu den Begriffen



*Negerkuss* und *Zigeunersauce* (Pseudonymisierte Nutzerin, 2021) und ein mündliches Zitat eines renommierten Linguisten zum Thema der gendergerechten Sprache aus einer auf 3Sat und ZDF ausgestrahlten Dokumentation (Gravert, 2019), das verschriftlicht und mit Quellenangabe präsentiert wurde.

Die 602 Minuten Audioaufnahmen wurden mittels F4-Transkript in Anlehnung an Bohnsack (2014) verschriftlicht. Die Auswertung der Daten erfolgt via dokumentarischer Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013). Die bisherigen Ergebnisse belegen, dass die Vorstellungen und Handlungsrouninen von Deutschlehrkräften Aufschluss über Relevanzsetzungen, Spannungsfelder und Rahmenbedingungen einer linguistisch begründeten Sprachkritik in der Lebenswelt der Lehrkräfte und in ihrem Deutschunterricht geben.

### **Literatur:**

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>

Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden (9., überarb. und erw. Aufl.). UTB.

Gravert, K. (Regisseur) (2019). Wer hat Angst vorm Genderwahn? [Dokumentarfilm]. Kobalt Productions GmbH.

Kilian, J. (2020). Didaktische Sprachkritik und Deutschunterricht. In T. Niehr, J. Kilian & J. Schiewe (Hrsg.), Handbuch Sprachkritik (1. Auflage 2020, S. 413–421). J.B. Metzler.

Pseudonoymsierte Nutzerin (2021, 2. Februar). Facebook.  
[https://www.facebook.com/groups/afdfanclubdeutschlande/posts/1317234688650201/?comment\\_id=1317367758636894&mibextid=zDhOQc](https://www.facebook.com/groups/afdfanclubdeutschlande/posts/1317234688650201/?comment_id=1317367758636894&mibextid=zDhOQc)

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-53147>

## **8. Argumentationskompetenz als Bedingung und Garant demokratischer Teilhabe – Anspruch und implizite Ideale**

In den KMK-Bildungsstandards für das Fach Deutsch wird schulformübergreifend das Kompetenzziel einer „demokratischen Gesprächskultur“ sowie die Befähigung „zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft“ benannt (KMK 2012, 2022a, 2022b). Die Zielbeschreibungen bleiben insgesamt recht unspezifisch und vage: Gemeint sind offenbar einerseits Merkmale des individuellen Handelns in Interaktion und Rezeption („respektvolles Gesprächsverhalten“, „aufmerksames Zuhören“, „konstruktive Beiträge“), andererseits wird der auf gesellschaftlicher Ebene liegende Anspruch formuliert, dass die im Deutschunterricht zu erwerbenden (sprachlichen) Kompetenzen *generell* teilhaberelevant und Voraussetzung für Handeln und Mitwirken in einer demokratischen Gesellschaft seien. Das (mündliche) Argumentieren wird in diesem Zusammenhang als eine Sprachhandlungskompetenz genannt und spielt auch in anderen Fächern eine zentrale Rolle. Für die Fächer Politik/Sozialkunde ist Argumentationskompetenz bspw. unstrittig zentral, wobei darauf hingewiesen wird, dass dem Argumentieren als genuin sprachlicher (und nicht nur fachlicher) Kompetenz noch zu wenig Bedeutung beigemessen wird (vgl. Achour, Jordan & Sieberkrob, 2017).

Der Beitrag möchte auf Basis verschiedener Daten rekonstruieren, welche Rolle dem Argumentieren als demokratischer Grundkompetenz beigemessen wird, und zwar in historisch-vergleichender Perspektive: Neben Bildungsstandards und Bildungsplänen für das Fach Deutsch werden Lehrwerksaufgaben zum mündlichen Argumentieren daraufhin analysiert, inwiefern „Querschnittsaufgaben der Demokratiebildung“, wie es in den Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss heißt, denn nun tatsächlich sichtbar und thematisch werden. Die Argumentationspraxis wird durch Bezugnahme auf den aktuellen Forschungsstand zum mündlichen Argumentieren im Fachunterricht einbezogen (vgl. z.B. Morek, Heller & Quasthoff, 2017). Um insbesondere die nicht-gesagten Selbstverständlichkeiten der Argumentationspraxis und -ideale genauer zu fassen, soll dies im Vergleich mit dem Argumentieren im Unterricht eines nicht-demokratischen Systems erfolgen, der DDR. Ausgewertet werden zum einen Deutsch-Lehrpläne inkl. Erläuterungen für

Polytechnische Oberschule und Berufsausbildung, zum anderen wird die Argumentationspraxis anhand von Sequenzen videografierten DDR-Unterrichts (Schluß, 2011) exemplarisch rekonstruiert.

Der Beitrag versteht sich damit auch als neuer, bisher nicht etablierter Zugang zur deutschdidaktischen Forschung. Während in der historischen Erziehungswissenschaft v.a. der Einbezug audiovisueller Dokumente neuartig ist (vgl. Reh & Jehle, 2020), ist es für die Sprachdidaktik generell der Blick in historische Unterrichtspraxis. Es soll daher im Vortrag auch darum gehen, beispielhaft zu erörtern, welchen Mehrwert historische fachdidaktische Forschung für heutige Fragestellungen bieten kann.

### **Literatur:**

Achour, S., Jordan, A. & Sieberkrob, M. (2017). Argumentieren in Politik und Gesellschaft – Wie kann der Politikunterricht die politische Kommunikation durch sprachbildende Maßnahmen fördern? In Jostes, B., Caspari, D. & Lütke, B. (Hrsg.), Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung (S. 232–242). Waxmann.

KMK (2012). Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Verfügbar unter:

[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf)

KMK (2022a). Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf)

KMK (2022b). Bildungsstandards für das Fach Deutsch Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2022/2022\\_06\\_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf)

Morek, M., Heller, V. & Quasthoff, U. (2017). Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In I. Meißner & E. L. Wyss

(Hrsg.), Begründen - Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik (S. 11–45). Stauffenburg.

Reh, S., Jehle, M. (2020). Visual history of education - audiovisuelle Unterrichtsaufzeichnungen aus der DDR. In M. Corsten u.a. (Hrsg.), Qualitative Videoanalyse in Schule und Unterricht (S. 348–437). Beltz Juventa.

Schluß, H. (2011). Quellensicherung und Zugänglichmachung von Videoaufzeichnungen von DDR-Unterricht der APW und der PH-Potsdam. In Audiovisuelle Aufzeichnungen von Schulunterricht in der DDR. Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF. Frankfurt/Main.

## **9. Entwicklung von materialgestützten schriftlichen Argumentationskompetenzen im Kontext von Raumnutzungskonflikten**

Argumentative Kompetenzen werden nicht nur genuin als eine Bedingung für gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe (Maude, 2017, S. 36) erachtet. Sie können zudem Meinungsbildung (Kuckuck, 2014, S. 77), Reflexion, Ambiguitätstoleranz (Budke & Meyer, 2015, S. 13ff.), kritisches Denken sowie Kommunikations- und Handlungsfähigkeit (Leder, 2015, S. 140) unterstützen und sind derart als eine Voraussetzung für die aktive Partizipation an demokratischen Diskursen zu erfassen.

In diesem Zusammenhang kommt der schulischen Förderung materialgestützten Argumentierens eine substanzielle Rolle zu (vgl. Feilke et al., 2016; Schüler, 2017). Werden eigene argumentative Texte zu demokratie-relevanten Themen wie z.B. Nutzung von öffentlichen Räumen in Orientierung an vorab rezipierten Quellen verfasst, so ist es wesentlich, verschiedene Positionen der beteiligten Akteur:innen in Konflikten zu bewerten, die Faktenbasis zu untersuchen und aufgrund dessen eigene Positionen auszubilden, argumentativ auszuhandeln und zu rechtfertigen. Das Format des materialgestützten argumentierenden Schreibens ist nicht zuletzt durch die enge Verzahnung von Lesen und Schreiben komplex, birgt aber gerade deshalb auch besondere Lernchancen für den Aufbau von Argumentationskompetenzen. Dies setzt jedoch voraus, so unsere These, das Format als Lernaufgabe zu konzipieren und bereits ab der SEK I durch die Anreicherung von Unterstützungsmaterialien für alle Lernenden (unabhängig von ihren individuellen Lernausgangslagen) zugänglich zu machen.

Im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojekts „Sprachsensibel Lehren und Lernen im inklusiven Geographieunterricht (SpiGU)“ und einer Design-based Research haben wir uns zunächst die Frage gestellt, welche lerngegenstandsbezogenen Herausforderungen sich beim materialgestützten argumentierenden Schreiben im SEK-I-Geographieunterricht bei Schüler:innen mit individuellen Lernausgangslagen (mit und ohne FS) zeigen. Dafür wurden die sprachlichen und fachlichen Herausforderungen unterschiedlicher (im Durchschnitt leseschwächerer) Schüler:innen (8. Klasse, Gesamtschule, NRW,  $n = 19$ ) erhoben (qualitative

Textanalyseraster-Auswertung von Textprodukten und inhaltsanalytische Auswertung von Laut-Denken-Prozess-Daten). Auf der Grundlage der Ergebnisse wurden verschiedene Unterstützungsformate in den Bereichen Verständnis von Raumnutzungskonflikten, Lesen, Unterscheidung von Fakten und Meinungen, Planen und Formulieren von argumentativen Texten entwickelt und mittels einer weiteren Erhebung (8. Klasse, NRW- Gesamtschule,  $n = 20$ ) evaluiert. Inhaltlich thematisierte das Projekt exemplarisch die Auseinandersetzung mit einem komplexen realen Raumnutzungskonflikt.

Unser Beitrag fokussiert auf die Vorstellung der Ergebnisse des SpiGU-Projekts und stellt vor diesem Hintergrund die Potenziale der Förderung materialgestützten argumentativen Schreibens zu gesellschaftlichen Themen für die Entwicklung von für demokratische Teilhabe notwendigen sprachlichen Kompetenzen zur Diskussion.

### **Literatur:**

Budke, A., Gebele, D., Königs, P., Schwerdtfeger, S. & Zepter, A. (2021). Materialgestütztes argumentatives Schreiben im Geographieunterricht von Schüler\*innen mit und ohne besonderen Förderbedarf. In A. Budke & F. Schäbitz (Hrsg.), *Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken* (S. 173–195). LIT.

Budke, A., Gebele, D., Königs, P., Schwerdtfeger, S. & Zepter, A. (2020b). Student texts produced in the context of material-based argumentative writing: Interdisciplinary research-related conception of an evaluation tool. In *RISTAL*, 3, 108–125.  
<https://doi.org/10.23770/rt1837>

Budke, A. & Meyer, M. (2015). Fachlich argumentieren lernen – Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hrsg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (9-28). Waxmann.

Feilke, H., Lehnen, K., Rezat, S. & Steinmetz, M. (2016). *Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen, Aufgaben, Materialien*. Schroedel Westermann.

- Gebele, D., Zepter, A., Budke, A. & Königs, P. (2020). Integration von inklusionsorientierten Inhalten in die interdisziplinäre fachdidaktische Ausbildung am Beispiel des Lehr- und Forschungsprojektes SpiGU – Sprachsensibel Lehren und Lernen im inklusiven Geographieunterricht: Unterstützungsformate beim materialgestützten Schreiben. In *Inklusive Bildung aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Perspektive*. k:ON Kölner Journal für Lehrer\*innenbildung, 2(2), 172–189. [https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k\\_ON/article/view/298](https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/298)
- Gebele, D., Zepter, A., Königs, P. & Budke, A. (2022). Metacognition in Argumentative Writing Based on Multiple Sources in Geography Education. In *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(8), 975–988. DOI: 10.3390/ejihpe12080069
- Kuckuck, M. (2014). Konflikte im Raum. Verständnis von gesellschaftlichen Diskursen durch Argumentation im Geographieunterricht. In M. Hemmer, J. Nebel & Y. Schleicher (Hrsg.), *Geographiedidaktische Forschungen 54*. Monsenstein und Vannerdat.
- Leder, S. (2015). Bildung für nachhaltige Entwicklung durch Argumentation im Geographieunterricht. In A. Budke, M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hrsg.), *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern* (S. 138–150). Waxmann.
- Maude, A. (2017). Applying the Concept of Powerful Knowledge to School Geography. In C. Brooks, G. Butt & M. Fargher (Hrsg.), *International perspectives on geographical education. The Power of Geographical Thinking* (S. 27–40). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-49986-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-49986-4_3)
- Schüler, L. (2017). Materialgestütztes Schreiben: Vorschläge zur Konkretisierung der Aufgabenart. In *Didaktik Deutsch* 42, 12–19.

## **10. Fabeln for future: Ästhetische Potenziale von „Grille und Ameise“ für Demokratiebildung und Weitererziehung**

Seit der Antike sind Fabeln Interventionen und zwar nicht nur im politischen Sinn. In den medialen Momenten der uneigentlichen Rede denken Menschen über sich selbst und das zukünftige gesellschaftliche Zusammenleben nach. Dabei unterbricht die ästhetisch-ethische Konfrontation das gegenwartsbezogene Reiz-und-Reaktion-Schema. Fabeln verdichten – mit dem Philosophen Hans Blumenberg gesprochen – Augenblicke, die für das Nachdenken wertvoll sind (vgl. Fuchs, 2022).

Ausgehend von Rezeptionsbeispielen der Fabel „Von der Grille und der Ameise“, die Fragen wie „Welches sind die guten bzw. richtigen Ziele im Leben?“ thematisiert, lässt sich zeigen, inwiefern Fabeln als Unterrichtsgegenstand im Deutschunterricht Denkräume eröffnen und einen Beitrag zur Demokratiebildung leisten. Dazu kann an Ergebnisse empirischer Studien angeknüpft werden, in denen erforscht wurde, auf welche Weise Jugendliche moralische Botschaften äsopischer Fabeln verstehen (vgl. Nippold et al., 2020). Es ließ sich zeigen, dass durch die Fabelrezeption die Entwicklung von Critical Thinking gefördert wird – verstanden als metakognitive Aktivität, die eine sorgfältige Reflexion darüber erfordert, was man über ein bestimmtes Thema weiß oder glaubt, wie und warum man so denkt. Dieser systematische Prozess, bei dem die verfügbaren Beweise abgewogen und logische Schlussfolgerungen gezogen werden, ist auch über das Klassenzimmer hinaus eine Fähigkeit, die für die gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit und die Entwicklung von Vorstellungsbildung im Sinne einer futures literacy bedeutsam ist. Durch die Lektüre werden Grundlagen einer aktiven Sprachverwendung gelegt, die mit Ausdrucks- und Differenzierungsvermögen zur Identitätsentwicklung, zu Wertbildungsprozessen sowie zur Formulierung von Positionierungen anregen. Denn es kommt gegenwärtig insbesondere im Kontext der Informationsvermittlung in sozialen digitalen Medien darauf an, die eigene Positionierung nicht nur zu vertreten, sondern auch zu begründen sowie im Dialog mit anderen die Argumente abwägen und möglicherweise verändern zu können (vgl. Anselm, 2023).



Vor diesem Hintergrund ist die Rezeption literarischer Texte in doppelter Hinsicht bedeutungsvoll für Prozesse der Demokratiebildung: Einerseits gilt es, sich über die Aushandlungsprozesse literarischen Verstehens zu verständigen und in einer pluralen Welt individuell bedeutsame Werte zu reflektieren und zu klären, indem synchron ein Austausch über die Fabelrezeption – beispielsweise im Klassenzimmer – initiiert wird. Andererseits kann durch die diachrone Betrachtung von Rezeptionsdokumenten zu Fabeln eine Verständigung über die Zeiten hinweg stattfinden, indem sich die Aushandlung von Bedeutungen im Unterricht vollzieht. Die Klärung des eigenen Standpunktes in Abgleich mit dem anderer ist als notwendige Voraussetzung von Demokratiefähigkeit zu sehen und leistet damit auch einen Beitrag zur politischen Bildung sowie zur Werteerziehung.

### **Literatur:**

Anselm, S. (2023). Wer mitreden will, muss sprechen können. Demokratie- und Werteerziehung (nicht nur) im Deutschunterricht. Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes, 70(3), 221–240.

Blumenberg, H. (1980). Dankesrede für den Sigmund Freud Preis der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung. <https://www.deutscheakademie.de/de/auszeichnungen/sigmund-freud-preis/hans-blumenberg/dankrede>

Fuchs, F. (2022). Decoding Aesop: Blumenberg's Fabulistic Turn. *New German Critique* 145, 49(1), 163–183.

Nippold, M. A., LaFavre, S. & Shinham, K. (2020). How Adolescents Interpret the Moral Messages of Fables: Examining the Development of Critical Thinking. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(4), 1212–1226.

Nippold, M. A. et al. (2015). Critical thinking about fables: Examining language production and comprehension in adolescents. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(2), 325–335.

### **11. Das ist alles von der Kunstfreiheit gedeckt – Debatten des Feuilletons im Deutschunterricht**

Das Lied des Rappers Danger Dan provoziert mit Äußerungen und ist ein Beispiel für aktuelle Diskurse, die stets auch politische Dimensionen aufzeigen. Weitere Beispiele für emotional geführte Debatten sind die Sex-Gedichte Till Lindemanns, Koeppens *Tauben im Gras* als Schullektüre oder die sog. Böhmermann-Affäre. In der Fachdidaktik wurde die Bedeutung solcher Diskurse des Feuilletons bislang in Bezug auf das fachliche Lernen und die Urteilsbildung herausgestellt (vgl. Broschinski, 2023; Magirius, 2019; Steinhoff, 2012; Stadter, 2017), eine Untersuchung der Möglichkeiten für die Demokratiebildung ist indes noch nicht erfolgt.

Am Beispiel einer materialgestützten Aufgabe zum Thema Kunstfreiheit (Grundgesetz Art. 5.3), die auch auf Danger Dan und Till Lindemann Bezug nimmt, wird gezeigt, wie Diskurse des Feuilletons zur Demokratieförderung beitragen könnten: Schülerinnen und Schüler lernen im Rahmen eines themenzentrierten Deutschunterrichtes einander widerstreitende Grundrechte kennen, wie die Meinungs- und Kunstfreiheit auf der einen und Menschenwürde und Sittengesetze auf der anderen Seite, und setzen sich so mit deren Inhalten auseinander. Zudem werden sog. demokratische Kompetenzen gefördert. Es geht um die Argumentierkompetenz (vgl. Winkler, 2003, S. 81–86), politische Urteilskompetenz und um die Entwicklung von Ambivalenztoleranz (vgl. Kipke, 2021, S. 6).

Anhand der Aufgaben, die in mehreren Klassen der gymnasialen Oberstufe durchgeführt wurden, soll untersucht werden, inwiefern sich Demokratiebildung zeigt und tatsächlich eine Meinungsbildung erfolgt. Laut Feilke empfinden Lernende „die Praxis schulischen Erörterns ganz offensichtlich als äußerliche Anpassung an ein Schema, ohne Bezug zu ihrer eigenen Meinungsbildung“ (Feilke, 2008, S. 6f.). Dies fordert einen kritischen Blick auf die bearbeiteten Aufgaben, die in Bezug auf die Gewichtung der Materialien, einer eigenen Positionierung sowie Formulierungen, die Ambivalenztoleranz offenbaren, ausgewertet werden.

**Literatur:**

Broschenski, M. (2023). Alles von der Kunstfreiheit gedeckt? *Praxis Deutsch*, 299, 46–49.

Feilke, H. (2008). Meinungen bilden. *Praxis Deutsch*, 212, 6–14.

Kipke, R. (2021). Der Sinn der Demokratie. Überlegungen zur Legitimität und zum Gehalt schulischer Demokratiebildung. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3, 1–7. [doi.org/10.11576/pflb-4355](https://doi.org/10.11576/pflb-4355)

Magirius, M. (2019). Der Fassadenstreit. Literaturbezogenes Argumentieren mit Material aus Social Media. *Praxis Deutsch*, 273, 54–60.

Steinhoff, T. (2012). Diskursives Schreiben. Zur Förderung pragmatischer Textkompetenzen am Beispiel öffentlicher Diskurse. In H. Feilke, J. Köster & M. Steinmetz (Hrsg.), *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. (S. 113–135). Fillibach bei Klett.

Stadter, A. (2017). Kleine Hexe – politisch korrekt? *Praxis Deutsch*, 262, 22–29.

Winkler, I. (2003). *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Peter Lang.

## **12. Demokratie literally – Lehramtsstudierende im reflexiven Prozess**

Betrachtet man die KMK Vorgaben (2015, 2018) und Bildungsstandards für den Deutschunterricht (KMK, 2022) wird eine der zentralen Querschnittsaufgaben von Lehrkräften deutlich: SchülerInnen zu sprachkompetenten, kommunikationsfähigen MitbürgerInnen zu erziehen, die auf Basis Ihrer sich weiterentwickelnden Sprachhandlungskompetenz aktiv am gesellschaftlichen Leben partizipieren und dieses entlang demokratischer Leitprinzipien wie Chancengleichheit, Toleranz und Gerechtigkeit bewusst mitgestalten können (KMK, 2015; KMK, 2018; Rellstab, 2021). Bereits in der Grundschule eignen sich hierfür moderne Bilderbücher, da sie sowohl zu den von Kindern häufig rezipierten Medien gehören (KIM, 2022) als auch die vielfältigen Lebensrealitäten der Gesellschaft abbilden (Schulze, 2022). Es genügt jedoch nicht, Lehrpersonen lediglich Materialien mit auf den Weg zu geben. Um sie von einem rudimentären, technizistischen Selbstverständnis von Handlungskompetenz hin zu einem sprachbildenden, diversitätssensiblen Unterrichtshandeln zu führen, bedarf es einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten (Rösch, 2021; Hodaie, 2021; Purkarthofer, 2013; Rösch, Bachor-Pfeff & Breite, 2020; Bien-Miller, Wildemann, Andronie & Krzyzek, 2019). Dazu gehört auch ein machtkritisches Verständnis von Diversität, welches die „Pluralität von Lebensentwürfen“ samt der Vielfalt individueller Lern- und Lebenswege „als gesellschaftliche Ressource“ wertschätzt (Georgi, 2005).

Vorgestellt wird eine Pilotstudie zur Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden der Grundschulpädagogik im Sinne der Querschnittsaufgaben Sprach- und Demokratiebildung. Erfasst werden darin in einem Prä-Post-Design deren Einstellungen und Erfahrungen. Die Intervention beinhaltet ein kooperatives Seminar, in dem die Lehramtsstudierenden diversitätssensible Bilderbücher und deren Einsatzmöglichkeiten im Deutschunterricht hinsichtlich ihrer Verwendungsmöglichkeiten analysieren, reflektieren und erproben. Das Prä-Post-Design und die Interviews ermöglichen das Sichtbarwerden der eigenen Progression sowie der Einstellungen. Dies wiederum bahnt die Entwicklung der Lehramtsstudierenden hin zu „reflective practitioners“ (Larrivee, 2000) an und stellt das übergeordnete Ziel der Studie dar.

## Literatur:

- Bien-Miller, L., Wildemann, A., Andronie, M. & Krzyzek, S. (2019). Handlungsrelevante Überzeugungen zu Mehrsprachigkeit und deren Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrkräften. In S. Schmölzer-Eibinger, M. Akbulut & B. Bushati (Hrsg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden. Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration* (S. 143–161). Waxmann.
- Feierabend, S., Rathgeb, T., Kheredmand, H. & Glöckler, S. (2023). KIM-Studie 2022. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Georgi, V. (2015). Integration, Diversity, Inklusion. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 2, 25–27. <http://doi.org//10.3278/DIE1502W025>
- Hodaie, N. (2021). Migrationsmehrsprachigkeit zwischen Heteroglossie und Diglossie - eine Perspektive auf Lehrer\*innenbildung. In H. Rösch & N. Bachor-Pfeff (Hrsg.), *Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium* (S. 43–60). Schneider Verlag Hohengehren.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2015). Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2018). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2022). Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich.
- Larrivee, Barbara (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*, Vol1(3), 293–307. <http://doi.org//10.1080/14623940020025561>
- Purkarthofer, J. (2013). „Alle Sprachen können wir nicht lernen.“ – Spracherleben als gezielte Intervention in der Lehrendenbildung. In E. Vetter (Hrsg.), *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt: Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung* (S. 62–76). Schneider Verlag Hohengehren.
-

Rellstab, D. (2021). Legitime Sprachen, legitime Identitäten: Interaktionsanalysen im spätmodernen »Deutsch als Fremdsprache«-Klassenzimmer. transcript Verlag.

Rösch, H. (2021). Migrationsmehrsprachigkeit in der Lehrkräftebildung: Bildungsstandards und das DaZKom-Strukturmodell. In H. Rösch & N. Bachor-Pfeff (Hrsg.), Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium (S. 13–42). Schneider Verlag Hohengehren.

Rösch, H., Bachor-Pfeff, N. & Breite, E. (2020). LexA als Professionalisierungsmodell für Lehrkräfte. In B. Ahrenholz, B. Geist & B. Lütke (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache: Perspektiven auf Schule und Hochschule Erwerb und Didaktik (S. 209–232). Fillibach bei Klett.

Schulze, E. (2022). Diversität im Kinderbuch: Wie Vielfalt (nicht) vermittelt wird. Kohlhammer Verlag.

### **13. Der Holocaust auf Wattpad. Überlegungen für eine zielgruppenorientierte Demokratiebildung in der Deutschdidaktik**

Übergeordnetes Ziel der Holocaust Education muss die Erkenntnis sein, „dass der Holocaust kein abstraktes und unvermeidbares Geschehen war, sondern das geschichtliche Ergebnis von menschlichen Einstellungen, Handlungen und Entscheidungen, die für andere Menschen entsetzliche Konsequenzen zeitigten“ (Feuchert & Zinn, 2005, S. 125). Damit Lernende „Kategorien zur Beurteilung damaliger und eigener moralischer Entscheidungen entwickeln und diese auf ihr eigenes Handeln beziehen“ (Heyl, 1996, S. 62) können – wie es auch der KMK-Beschluss (2018, S. 4) zur historisch-politischen Bildung formuliert –, müssen bisherige Anstrengungen und Konzepte überdacht werden: Jüngste Studienergebnisse zeigen (forsa Politik- und Sozialforschung GmbH, 2017; Papendick et al., 2023), dass das kritisch-reflektierte und zukunftsorientierte „Geschichtsverständnis“ (Rüsen, 2008, S. 61) von Jugendlichen besorgniserregende Lücken aufweist.

Offenbar vernachlässigen bisherige Ansätze der historisch-politischen Bildung häufig entscheidende Bedürfnisse der Lernenden, um Zugang zum Thema im Sinne der Demokratiebildung zu finden (Bundesschülerkonferenz, 2023). Die Forderung nach einer engen Verbindung von historisch-politischen Ansätzen mit Konzepten der ästhetischen Bildung, wie sie der Fachverband Deutsch im Deutschen Germanistenverband (2022) in seiner „Paderborner Erklärung“ erhebt,<sup>1</sup> erscheint daher von höchster Relevanz. Denn durch literarisches Lernen (Spinner, 2006) können nicht nur inhaltliche wie strukturelle Schlüsselkompetenzen, sondern auch überfachliche Kompetenzen wie Empathie, Perspektivübernahme und das Verständnis für Minderheitenpositionen ausgebaut werden (Hessisches Kultusministerium, o.J.; Kultusminister Konferenz, 2018, S. 4–5).

Außerdem nutzen Jugendliche bereits Auseinandersetzungsformen, die vor allem auf einem ästhetischen Zugang beruhen. Auf Storytelling-Plattformen wie Wattpad veröffentlichen junge Menschen im großen Umfang digitale Literatur über den Holocaust (Kitzinger & Luckau, 2023).

---

<sup>1</sup> Die „Paderborner Erklärung“ wurde wesentlich auch von der Arbeitsstelle Holocaustliteratur mitinitiiert.

Diese Texte werden aber in der literaturdidaktischen Forschung und Bildungsarbeit bislang kaum berücksichtigt, obwohl sie Aufschluss über Genrestrukturen, narrative Darstellungsformen und ikonische Zeichen geben, die jüngere Generationen für ihre Gedenkarbeit adaptieren/aktualisieren.

Der Beitrag widmet sich daher ausgewählten Wattpad-Stories, um dominierende Erzählstrategien, Geschichtsbilder und (implizit) kommunizierte Bedürfnislagen der Autor:innen zu skizzieren und von ihnen ausgehend zielgruppenorientierte Impulse für die literaturdidaktische Arbeit sowie für die Demokratiebildung aufzuzeigen.

### **Literatur:**

Bundesschülerkonferenz (2023). Gemeinsam für #Zukunft Bildung: Ein Forderungspapier der deutschen Lernenden im Namen der Bundesschülerkonferenz. Berlin. [https://bundesschuelerkonferenz.com/wp-content/uploads/2023/10/GemeinsamFuerZukunftBildung\\_FORDERUNGSPAPIER\\_-BUNDESSCHUeLERKONFERENZ\\_BILDUNGS\\_KONGRESS2023.pdf](https://bundesschuelerkonferenz.com/wp-content/uploads/2023/10/GemeinsamFuerZukunftBildung_FORDERUNGSPAPIER_-BUNDESSCHUeLERKONFERENZ_BILDUNGS_KONGRESS2023.pdf)

Fachverband Deutsch (2022). Paderborner Erklärung des Fachverbandes Deutsch im Deutschen Germanistenverband (DGV) e.V.: Deutschlehrkräfte fordern obligatorische Einbindung der Holocaustliteratur in die Curricula. Paderborn. [https://fachverband-deutsch.de/wp-content/uploads/2022/12/FV-Bundesvorstand\\_Paderborner-Erklaerung-2022.pdf](https://fachverband-deutsch.de/wp-content/uploads/2022/12/FV-Bundesvorstand_Paderborner-Erklaerung-2022.pdf)

Feuchert, S. & Zinn, K. (2005). Multiperspektivität als Kernkonzept eines didaktischen Umgangs mit Holocaustliteratur. In L. Duncker, W. Sander & C. Surkamp (Hrsg.), Perspektivenvielfalt im Unterricht (S. 125–144). Kohlhammer.

forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2017). Geschichtsunterricht. Im Auftrag der Körber-Stiftung. [https://lisa.gerda-henkel-stiftung.de/binaries/content/8511/ergebnisse\\_forsa\\_umfrage\\_geschichtsunterricht\\_koerber-stiftu.pdf?t=1507558661](https://lisa.gerda-henkel-stiftung.de/binaries/content/8511/ergebnisse_forsa_umfrage_geschichtsunterricht_koerber-stiftu.pdf?t=1507558661)

Hessisches Kultusministerium (o.J.). Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I - Gymnasium. Deutsch. Wiesbaden.



[https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/kerncurriculum\\_deutsch\\_gymnasium.pdf](https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/kerncurriculum_deutsch_gymnasium.pdf)

Heyl, M. (1996). «Erziehung nach Auschwitz» und «Holocaust Education» Überlegungen, Konzepte und Vorschläge. In I. Abram & M. Heyl (Hrsg.), Thema Holocaust: Ein Buch für die Schule (S. 61–164). Rowohlt.

Kitzinger, C. & Luckau, F. (2023). Der Holocaust in den "sozialen" Medien: Über Möglichkeiten der partizipativen Erinnerungskultur und Gefahren der Trivialisierung und Verzerrung. Mitteilungsblatt. Lagergemeinschaft Auschwitz - Freundeskreis der Auschwitzler, 43(3), 1–11.

Kultusminister Konferenz (2018). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf)

Papendick, M., Rees, J., Scholz, M., Walter, L. & Zick, A. (2023). MEMO - Multidimensionaler Erinnerungsmonitor 2023: Jugendstudie. Bielefeld. Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG); Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt (FGZ). [https://www.stiftung-evz.de/assets/1\\_Was\\_wir\\_f%C3%B6rdern/Bilden/Bilden\\_fuer\\_lebendiges\\_Erinnern/MEMO\\_Studie/2023\\_MEMO\\_Jugend/MEMO\\_Jugendstudie\\_2023\\_DE.pdf](https://www.stiftung-evz.de/assets/1_Was_wir_f%C3%B6rdern/Bilden/Bilden_fuer_lebendiges_Erinnern/MEMO_Studie/2023_MEMO_Jugend/MEMO_Jugendstudie_2023_DE.pdf)

Rüsen, J. (2008). Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen (2. Aufl.). Wochenschau Geschichte. Wochenschau Verlag.

Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. Praxis Deutsch, (200), 6–15.

#### **14. Literarischer Trumpismus – Literarische Dimensionen des Rechtspopulismus als Herausforderung für die Demokratiebildung im Literaturunterricht**

Der Aufstieg des Rechtspopulismus in Deutschland hat nicht nur Spuren in der Politik, sondern auch in der Literatur hinterlassen. Während in den USA ein ganzes literarisches Genre rund um das Weltbild Donald Trumps entstanden ist, waren die literarischen Dimensionen des Rechtspopulismus hierzulande bislang weniger auffällig. Doch mit dem Erfolg der jüngsten Romane von Autoren wie Juli Zeh oder Constantin Schreiber scheint diese, der Logik des „Cultural Backlash“ (Inglehart & Norris, 2019, S. 33) folgende Tendenz nun auch in Deutschland augenscheinlich zu werden. Literatur ist dabei für die Verbreitung rechtspopulistischer Narrative in doppelter Hinsicht relevant: Zum einen auf Grund ihrer Eigenschaft, homogenisierende Wir/Ihr-Entwürfe plausibilisieren und festschreiben zu können (vgl. Pavlik & Thurn, 2018, S. 4). Damit adressiert Literatur die primäre Kategorie des Rechtspopulismus, der aus der Logik jener Wir/Ihr-Antagonismen heraus seine zentralen Funktionsweisen entwickelt (vgl. Reinfeldt, 2013, S. 41). Zum anderen wirkt belletristische Literatur über die Kernklientel des Rechtspopulismus hinaus und begünstigt so die Normalisierung seiner Narrative (vgl. Mudde, 2019, S. 110).

Da ein weiterer konstitutiver Bestandteil des Rechtspopulismus jedoch die Destabilisierung der liberalen Demokratie ist, wäre es vor dem Hintergrund einer holistischen Demokratiebildung daher dringend notwendig, dass eine Literaturdidaktik, die „literarische Bildung als politische Bildung“ (Wintersteiner, 2015, S. 56–57) begreift, sich dieser Herausforderung annimmt: „Hier hat die politische Literaturdidaktik die Aufgabe, als Zwischeninstanz zwischen Werk und Rezipienten, adäquate Lernräume zu schaffen, in denen Reflexion sowie plausible Analysen und Diskussionen ermöglicht werden.“ (Hellmuth, 2015, S. 68). Ausgehend von einer thematischen Einführung in den Bereich des Rechtspopulismus soll der Vortrag davon handeln, wie der Literaturunterricht der literarisch-politischen Herausforderung begegnen kann, gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern über die

literarische Normalisierung von rechtspopulistischen Narrativen kompetent zu reflektieren bzw. diese zu identifizieren und schließlich final auch zu dekonstruieren.

Im Zentrum steht dabei ein Ansatz, der Schülerinnen und Schüler als das politische Geschehen beobachtende Zuschauerinnen und Zuschauer begreift, wobei ihnen in dieser Rolle die Funktion zukommt, das Geschehen bzw. die Welt um sie herum kritisch zu hinterfragen und zu beurteilen (vgl. Juchler, 2020, S. 45). Eine politische Literaturdidaktik kann hier einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung dieser erweiterten Handlungs- und Urteilsfähigkeit leisten. Daran anschließend gilt es schließlich, in diesem Rahmen einen Umgang mit einer Ideologie zu finden, welche die Demokratie auf eine gleichermaßen einzigartige wie aber auch gefährliche Art und Weise herausfordert, indem sie sich nämlich als „pro Democracy but anti-liberal Democracy“ (Mudde, 2021, S. 578) positioniert.

### **Literatur:**

Hellmuth, T. (2015). „Je vous fais une lettre...“. Subjekttheoretische Grundlagen einer politischen Literaturdidaktik. In S. Krammer & S. Zelger (Hrsg.), *Literatur und Politik im Unterricht* (S. 67–93). Wochenschau-Verlag.

Inglehart, R. & Norris, P. (2019). *Cultural Backlash*. Cambridge University Press.

Juchler, I. (2016). Politische Bildung im Theater. In ders. & A. Lechner-Amante (Hrsg.), *Politische Bildung im Theater* (S. 7–17). Springer VS.

Mudde, C. (2019). *The Far Right Today* (1. Auflage). Polity.

Mudde, C. (2021). Populism in Europe. An illiberal democratic response to undemocratic Liberalism (The Government and Opposition/Leonard Schapiro Lecture 2019). *Government and Opposition*, 56(4), 577–597.

Pavlik, J. & Thurn, N. (2018). Einleitung. In *Flucht und Vertreibung in der deutschsprachigen Literatur*. *Der Deutschunterricht*, (1), 3–5.

Reinfeldt, S. (2013). *Wir für euch. Die Wirksamkeit des Rechtspopulismus in Zeiten der Krise*. Unrast Verlag.

Wintersteiner, W. (2015). Imagination, Gesellschaft, Bildung. Politik der Literatur, politische Literaturdidaktik. In S. Krammer & S. Zelger (Hrsg.), Literatur und Politik im Unterricht (S. 43–66). Wochenschau-Verlag.

Sektion 2

**Timo Rouget** (Goethe-Universität Frankfurt am Main)

## 15. Videospiele und Kritisches Lesen. Entwurf einer *Critical Digital Games Literacy*

„Kinder und Jugendliche sind es gewohnt, Computerspiele in einem konsumierenden, automatisierten Modus zu spielen, während für das unterrichtliche Handeln ein reflektiert-rezipierender Habitus notwendig ist.“ (Boelmann, 2023, S. 290) Die Etablierung eines kritischen Rezeptionsmodus bei der Behandlung von Videospiele im Schulunterricht steht im Zentrum meiner geplanten Habilitationsschrift, die auf empirischer Basis das bewusstseinsbildende reflexive Lesen von Computerspielen im Deutschunterricht eruiert und modelliert.

Ausgangspunkt des Projekts ist die Hypothese, dass Schüler:innen, die sich in ihrem Alltag regelmäßig mit digitalen Spielen beschäftigen, von deren gesellschaftsanalytischer Aussagekraft nicht unberührt bleiben: Ob und inwiefern erkennen jugendliche Spieler:innen etwa rassistische Stereotype in der *Anno 1800*-Serie? Bemerken sie eigenständig, dass die Videospiegelgeschichte von einer Objektivierung und Sexualisierung weiblicher Figuren geprägt ist? Wird die massive Dominanz von Gewalt als Lösung spielerischer Konflikte erkannt? Um solche Rezeptionshandlungen zu erfassen, ist eine Aktualisierung des Anfang der 1970er Jahre im Kontext des Bremer Kollektivs entstandenen *kritischen Lesens* probat, das „nicht nur nach dem Thema, nach der Intention eines Textes, sondern nach den dahinterstehenden gesellschaftlichen Interessen und den möglichen Folgen in Situationen [fragt], d.h. es ist ideologiekritisches Lesen.“ (Hussong, 1973, S. 124)

Übertragen auf Bildschirmspiele bedeutet dies, dass Jugendliche das Denk- Werte- und Normsystem erkennen, das einem digitalen Spiel zugrunde liegt. Es geht also darum zu untersuchen, inwiefern Videospiele als „ästhetische Medien mit ihren spezifischen Gestaltungsmitteln [einen Beitrag] für eine kritische Haltung gegenüber demokratiefeindlichen Tendenzen leisten [können]“ (Weiser-Zurmühlen & Kißling, 2023)?

Meine Habilitation besteht aus drei Schritten, die ich in Mainz gerne vorstellen würde. Erstens wird empirisch evaluiert, ob und wie das kritische Lesen von Videospiele bei Jugendlichen

vollzogen wird. Darauf aufbauen entwirft die zweite Phase das Modell einer *critical digital games literacy*, mit dem sich der ideologische Gehalt von Videospiele kompetenzorientiert erfassen lässt. Die dritte Stufe besteht in einer Auswahl von Unterrichtsmaterialien, Ausformulierungen von Gesprächsführungen und Leitfragen für Unterrichtsreihen, die auf Grundlage empirischer Basis entstehen. Als Vorbild dient Julia Sanders empirische Überprüfung des kritischen Lesens anhand einer Kurzgeschichte (vgl. Sander, 2020). Eine *critical digital games literacy* ermöglicht bei einer unterrichtlichen Behandlung von Videospiele, Jugendliche über ein populäres und ihnen vertrautes Medium für politische Diskurse zu sensibilisieren und mit ihnen Alternativen zu gesellschaftlichen Missständen zu entwickeln.

### **Literatur:**

- Boelmann, J. (2023). Computerspiele lesen. In T. von Brand, G. Eikenbusch & B. Mues (Hrsg.), *Digitales Lesen. Grundlagen - Perspektiven – Unterrichtspraxis* (S. 283–295). Klett/Kallmeyer.
- Hussong, M. (1973). *Zur Theorie und Praxis des kritischen Lesens. Über die Möglichkeit einer Veränderung der Lesehaltung*. PV Schwann.
- Sander, J. (2020). Kritik als Haltung und Aktivität. Überlegungen zum kritischen Lesen literarischer Texte. In S. Gailberger & R. Köhnen (Hrsg.), *Ideologiekritik und Deutschunterricht heute? Analysen und Handlungsansätze 50 Jahre nach Gründung des Bremer Kollektivs* (S. 307–327). Peter Lang.