

Werner Wintersteiner

„Widerstand mit vielleicht veralteten Mitteln“

Literatur. Bildung. Politik.¹

Zusammenfassung

Dieser Text versucht, die politische Dimension von Deutschunterricht und Deutschdidaktik systematisch und historisch zu erfassen. Die Beschäftigung mit Sprache, Literatur und Medien ist eine naturgemäß politische Angelegenheit. Das Politische sollte jedoch nicht nur als Inhalt des Unterrichts, sondern als Herausforderung für das Selbstverständnis des Faches verstanden werden. Das Politische ist kein spezielles Arbeitsfeld des Deutschunterrichts, wie z. B. das Barock oder die Textgrammatik. Das Politische ist eine Dimension aller Arbeitsfelder.

Der Deutschunterricht verdankt historisch gesehen politischen Zielsetzungen seinen Aufstieg als Leitfach im schulischen Fächerkanon. Die moderne Deutschdidaktik hat sich wiederum in den 1970er Jahren in explizit politischer Absicht von der Deutschmethodik abgesetzt. Deswegen wird zunächst ein Blick auf die Anfänge der Disziplin in den 1960er und 1970er Jahren geworfen. In einem weiteren Anlauf werden heutige Herausforderungen durch Globalisierung, Postkolonialismus und die aktuelle Polykrise erörtert, und es wird für einen Paradigmenwechsel plädiert. Der Text endet mit einigen Hinweisen auf eine politisch verstandene Literaturdidaktik.

Schlagwörter: Geschichte der Deutschdidaktik • Politik und Literatur • Denkrahmen der Deutschdidaktik • Global Citizenship Education

Abstract

This text attempts to grasp the political dimension of German teaching and German didactics systematically and historically. The study of language, literature and media is naturally a political matter. However, the political should not only be understood as the content of teaching but also as a challenge for the self-understanding of the subject. The political is not a specific field of work for German lessons, such as the Baroque or text grammar. The political is a dimension of all fields of work.

Historically, the teaching of German owes its rise as a leading subject in the school curriculum to political objectives. Modern German didactics set themselves apart from German methodology in the 1970s with explicitly political intentions. For this reason, a look is first taken at the beginnings of the discipline in the 1960s and 1970s. In what follows, today's challenges through globalisation, post-colonialism and the current polycrisis, are discussed and a plea is made for a paradigm shift that addresses these new challenges. The text ends with some references to a politically understood didactics of literature.

Keywords: History of German Didactics • Politics and Literature • Frameworks of Thought in German Didactics • Global Citizenship Education

¹ Dieser Text beruht auf einem Plenarvortrag auf dem 24. Symposium Deutschdidaktik im September 2022 in Wien. Ich habe den Vortragsstil so weit wie möglich beibehalten.

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 54. S. 35–47

DOI: 10.21248/dideu.668

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

'Political education' – the cultivation of the virtues, knowledge, and skills necessary for political participation – has moral primacy over other purposes of public education.
(Gutmann 1999: 287)

1 Zum Thema

Ich habe im Laufe meines Berufslebens zahlreiche Lehrveranstaltungen zu Deutschdidaktik und Politischer Bildung abgehalten. Sie waren immer gut besucht, aber das scheint mehr den Zwängen des Studienplans als der Attraktivität meines Angebots geschuldet gewesen zu sein. Denn als ich eingangs fragte, warum sie sich für die Thematik interessierten, sagten etliche Studierende, Politik sei zwar interessant, aber bitte ohne Konflikte, die Konflikte seien das Störende an der Politik. Kein guter Anfang. Ein anderes Beispiel: Auf die Frage nach dem ersten *politischen* Ereignis, an das sie sich erinnerten, wurde der Tod von Lady Diana genannt. Lediglich eine Seniorstudentin konnte das Politische anhand ihrer Lebensgeschichte auf den Punkt bringen: In der unmittelbaren Nachkriegszeit hatten in ihrer Schulklasse die Bauernkinder ein Butter- oder Schmalzbrot als Schuljause, manche Arbeiterkinder ein trockenes Brot, wieder andere (wie sie) hatten gar nichts zu essen mit ...

Nein, so kann man nicht beginnen, so kann jedenfalls ich nicht beginnen, da bin ich schon in die falsche Spur geraten. Da nehme ich doch bereits die Pose des besserwissenden Professors ein, der seine unwissenden Studierenden belehren muss. Als wäre das Wissen *mein* Besitz, den ich nun mit den anderen, die *nichts* haben, teilen sollte. Seltsame Vorstellung von emanzipatorisch-politischer Bildung! Schließlich will ich meine Argumentation nicht im Modus des Richtens oder des Verkündens von Wahrheiten vortragen, sondern im Modus des Nachdenkens, Zweifelns und Vorschlagens. Die richtige Frage wäre also: Wie sieht es mit uns Lehrenden und Wissenschaftler*innen aus, wie steht es mit uns, wenn es um Wissenschaft, Bildung, Deutschdidaktik und Politik geht?

Denn die politische Dimension von Deutschdidaktik und Deutschunterricht – das ist zunächst noch nicht Bildungsauftrag, sondern Reflexionsauftrag, die Verpflichtung, über die eigene Funktion nachzudenken. Wenn Oskar Negt sagt, „Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein“ (Negt 2010: 13), dann gilt das natürlich auch für unsere Rolle als Didaktiker*innen. Der Mensch als Einzelmensch ist, wie Hannah Arendt gezeigt hat, kein *zoon politikon*, er oder sie ist nicht ‚von Natur aus‘ politisch – wir werden es erst im Kontakt, in der Kommunikation mit den anderen (vgl. Arendt 2003). Ein Unterrichtsfach wie der Deutschunterricht, das sich vorrangig mit Kommunikation befasst, ist demnach auch eine zentrale Schule der Demokratie – eigentlich eine Binsenweisheit, was aber keineswegs bedeutet, dass diese Erkenntnis immer im Unterricht ihren Niederschlag findet. Deswegen ist die Deutschdidaktik hier in Forschung und Lehre gefordert.

2 Fünf Dimensionen des Politischen in der Deutschdidaktik

Dass Deutschdidaktik und Deutschunterricht eine politische Dimension haben oder besser: dass sie politisch *sind*, ist schnell gesagt, und es ist eine Feststellung, die in dieser Allgemeinheit wohl kaum auf Widerspruch treffen wird. Dennoch ist es vielleicht nützlich, sich die verschiedenen Aspekte des Politischen in ihrer Gesamtheit und in ihren gegenseitigen Bezügen vor Augen zu führen. Denn die Wahrheit ist immer konkret. Ich führe fünf Aspekte an:

- Deutsch ist ein Schulfach, seine Kanonisierung und seine Stellung innerhalb des Fächerkanons ist das Ergebnis einer politischen Entscheidung. Es ist staatlich gewollt, dass dieses Fach unterrichtet wird, während es als staatliches Geschenk an die Jugend präsentiert wird. Der Kärntner Dichter und (ehemalige) Lehrer Engelbert Obernosterer schreibt dazu ironisch: „Bei gelegentlicher Verweigerung der Annahme [des staatlichen Geschenks des Sprachunterrichts, W. W.] trifft den Widerspenstigen der Zorn desselben Landes. Ich spüre ihn oft in meinen Muskeln zittern“ (Obernosterer 1988: 28).
- Das Fach Deutsch ist nicht nur das Resultat bildungspolitischer Entscheidungen, es ist auch – ob intentional oder nicht, ob auf seine Inhalte bezogen oder nicht – unweigerlich ein Element der politischen Bildung, die in der Schule erfolgt, durch die Existenz der Institution wie auch durch das Verhalten der in ihr tätigen Menschen, vor allem natürlich der Lehrkräfte. Es gibt keine unpolitische Bildungsarbeit. Sheila Jasanoff betont, dass „die Art und Weisen, wie wir Wissen und die Welt (sowohl Natur als auch Gesellschaft) *darstellen*, untrennbar damit verknüpft ist, wie wir entscheiden, in ihr zu leben“ (zitiert nach Felt 2022: 27).
- Die beiden genannten Aspekte gelten selbstredend für alle Fächer. Hinzu kommt, dass das Fach Deutsch, der Sprach-, Literatur- und Medienunterricht, eben selbst genuin politisch ist. Es verdankt seine Kanonisierung zu Beginn des 19. Jahrhunderts gerade diesem politischen Charakter, damals der Aussicht auf Bildung national eingestellter Staatsbürger (und kaum erst Staatsbürgerinnen). „Nichts hat die Entwicklung des Deutschunterrichts vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zum Ende des Nationalsozialismus stärker bestimmt als die Überzeugung, daß es seine höchste Aufgabe sei, alle Schüler zu einem bewußten Deutschtum zu erziehen“, schreibt Hans Joachim Frank in seiner *Geschichte des Deutschunterrichts* (Frank 1973: 375).
- Nicht nur das *Fach* Deutsch an sich ist politisch, sondern es ist zudem politisch aufgrund des politischen Charakters seiner *Gegenstände* Sprache, Literatur, Medien – unabhängig davon, wie diese in einem Schulfach präsentiert werden, und weit über die Möglichkeiten des Fachunterrichts hinaus. Darauf werde ich am Beispiel der Literatur noch genauer eingehen.
- Deutschdidaktik ist die wissenschaftliche Reflexionsinstanz des Deutschunterrichts, somit kommt ihr – über das Gesagte hinaus – eine eigenständige politische Bedeutung zu. Die Entstehung der modernen Deutschdidaktik in den 1960er und 1970er Jahren ist zugleich ein Bewusstwerden ihrer eigenen politischen Dimension, sie wäre nicht oder nicht in der Weise, wie sie sich heute darstellt, zur Wissenschaft geworden, hätte es diesen Bewusstseinsprozess nicht gegeben.

Was folgt daraus? Eine sich als politisch verstehende Deutschdidaktik kann sich nicht in der Erarbeitung oder Bewertung politikdidaktischer Unterrichtseinheiten zu sprachlichen, medialen oder literarischen Themen erschöpfen. Das ist vielleicht nicht einmal die Hauptaufgabe. Es geht vielmehr um ein politisches Gesamtverständnis des Faches, es geht darum, die Begriffe Deutschdidaktik und politische Deutschdidaktik in der Reflexion in eins zu setzen und somit den zweiten Begriff in Perspektive eigentlich überflüssig zu machen. Deutschdidaktik politisch zu verstehen – das sollte vielleicht schon klar geworden sein – ist aber keine Option, die man annehmen oder ablehnen kann. Denn wenn man diese Perspektive ignoriert, versteht man einen Aspekt, eine Dimension des Faches nicht und erhält somit ein schiefes Bild des Ganzen. Das zeigen nicht nur meine bisherigen Überlegungen, das illustrieren alle aktuellen politischen Auseinandersetzungen, bei denen es auch oder sogar in erster Linie um Inhalte unseres Faches geht. Wenn eine Pflichtschullehrerin zu Recht auf die unerträgliche Situation in manchen Wiener Schulklassen aufmerksam macht und, ebenfalls zu Recht, die Untätigkeit der

Schulbehörden anprangert, aber in ihrem Buch *Kulturkampf im Klassenzimmer. Wie der Islam die Schulen verändert* (Wiesinger 2018) dann die Schuld dafür doch den Familien gibt, weil ihre Kinder nicht Deutsch als Erstsprache sprechen und weil sie dem Islam angehören; und wenn diese Lehrerin dann ‚zur Belohnung‘ einen Posten im Bildungsministerium erhält; wenn die rechts-konservative (türkis-blaue) Regierungskoalition in Österreich mit den sogenannten *Deutschförderklassen* Kinder, die noch nicht gut Deutsch sprechen, verpflichtend in getrennte Klassen steckt und sich dabei über bewährte Gepflogenheiten und den Widerstand so gut wie aller pädagogischen und didaktischen Fachleute hinwegsetzt² – dann wird schnell sinnfällig, dass deutschdidaktische Fragen zugleich politische Fragen sind.

Was aber sagt der Begriff *politisch* eigentlich aus? Meist oszilliert die Diskussion zwischen dem ‚Politischen‘ als einem neutralen Begriff, der eine Dimension von Aktionen, Vorgängen, Umständen, Strukturen beschreibt, und einem wertenden Begriff, der eine bestimmte Politik kennzeichnet. Wenn Studierende und Dozent*innen 1967 die ‚Politisierung der Germanistik‘ verlangten, so meinten sie, das Fach müsse endlich mit allen Traditionen aus der NS-Zeit brechen. Ich zitiere dazu Helmut Lethen, einen der wohl radikalsten Protagonisten der damaligen Bewegung, der sich als Germanist und Deutschdidaktiker (aber auch als Parteigründer) profilierte und übrigens bis vor Kurzem als Direktor des Internationalen *Forschungszentrums Kulturwissenschaften* in Wien tätig war. „Politisierung bedeutet“, so formulierte es Lethen damals, „daß sich diese Wissenschaft als gesellschaftlicher Faktor [...] begreifen lernt; daß sie ihre Funktion in der Bewußtseinsindustrie unter wissenschaftliche Kontrolle bringt; daß sie beginnt, aufklärerisch zu wirken“ (Lethen 1967: 144). Das klingt auch heute noch verständlich und vernünftig, hatte aber eine ganz andere Sprengkraft in einer Zeit, als es noch im *Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte* hieß: „Die Politisierung ist als die Krebskrankheit der Literaturwissenschaft zu betrachten“ (1960, II: 205; zitiert nach Lethen 1967: 144).

Damit komme ich zu einem in meinen Augen entscheidenden Punkt. Die Politisierung ist, so verstanden, ein Schritt zur Bewusstwerdung und zur Befreiung. ‚Das Politische*‘ wird zur Chiffre für Widerstand und Veränderung. Denn zu postulieren, dass etwas scheinbar Unpolitisches doch politisch ist, heißt, es als gemacht, als von Interessen gesteuert hinzustellen, denen andere Interessen entgegenstehen, heißt, es als veränderbar wahrzunehmen. Wer von Politisieren und Politik spricht, ist mit einem herrschenden Zustand nicht einverstanden, möchte ihn ändern und räumt daher alles beiseite, was diesen Zustand als natürlich und einfach gegeben darstellt. Von daher kommt auch das Diktum des französischen Philosophen Jacques Rancière, dass das Politische dort beginnt, wo jemand, dem politische Äußerungen nicht zugetraut oder zugebilligt werden, das Wort ergreift und wo etwas, das nicht als Gegenstand des Politischen gilt, zu diesem gemacht wird (vgl. Rancière 2008, v. a. 13ff.). In diesem Sinne von Politik zu sprechen, ist also ein Akt des Widerstands und damit ein Akt der Selbstbestimmung.

Doch in Lethens Formulierung, „daß sich diese Wissenschaft als gesellschaftlicher Faktor [...] begreifen lernt“ (Lethen 1967: 144), ist eben auch die Forderung nach einer Selbstreflexion angelegt. Und die muss, meiner Meinung nach, radikaler sein, als es die 1968er gemeint oder praktiziert haben. Politisch denken heißt dann nicht nur, das bewusstlose Funktionieren einer Wissenschaft zu kritisieren, sondern auch die Kritik an diesem Zustand zu reflektieren, den Trend zur Veränderung in seinen Kontexten zu denken und uns selbst mittendrin, als gesteuerte Agent*innen, als treibende Getriebe-

² Vgl. dazu die Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien von 2022:

https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitsundsoziales/bildung/Abschlussbericht_Deutschfoerderklassen_VS_Deckergasse.pdf

ne, die erst einmal ein Bewusstsein ihrer eigenen Lage, ihrer Rolle und der Folgen, die ihre Handlungen auslösen, entwickeln müssen. Das galt für damals, das gilt für heute.³

3 Politische Deutschdidaktik in ihren Anfängen

Wenn ich nun in der Folge fragen werde, was politische Deutschdidaktik heute bedeutet, so ist es vielleicht nützlich, sich zunächst als Kontrastfolie diese frühe Phase der Politisierung der 1960er und 1970er Jahre etwas genauer anzusehen – um von ihr zu lernen, aber auch, um sich von ihr abzugrenzen und deren Fehler zu vermeiden. Das sage ich als jemand, den die kritische Welle der damaligen Zeit als Student voll erfasst hat und dessen berufliche Vorstellungen von Deutschunterricht und Deutschdidaktik dadurch geprägt wurden. Ich habe den Enthusiasmus und die Irrtümer der Gründerinnen und Gründer des Faches geteilt. Eine Auseinandersetzung mit der Vergangenheit muss daher zugleich eine Selbstkritik sein.

Dabei ist es allerdings keineswegs meine Ambition, hier eine Geschichte der politischen Deutschdidaktik zu skizzieren, ich greife nur einige Aspekte heraus, die das Paradigma des Faches bei den Anfängen unserer Zunft charakterisieren, um sie den heutigen Aufgaben, wie ich sie verstehe, gegenüberzustellen. Mit Paradigma meine ich die Rahmung, in die einzelne (politische) Fragestellungen eingeordnet wurden und die bei aller Verschiedenheit der Fragen doch eine Gesamtausrichtung, eine Denkrichtung vorgeben. In den Jahren, in denen sich Deutschdidaktik als wissenschaftliche Disziplin konstituierte, also in den späten 1960er und den 1970er Jahren, war dieses Paradigma eine schillernde Mixtur aus klassischem Marxismus, Frankfurter Schule, Psychoanalyse, liberaler Demokratie, ein wenig Feminismus, Pop-Kultur und anderem. Das alles verschmolz bei etlichen zu einer vagen sozialistischen Utopie, andere wiederum klaubten sich nur einige Elemente aus diesem Markt der Möglichkeiten, um ihre eigenen Konzepte zu entwickeln – es ergibt ein sehr heterogenes Bild, wenn man allein an Namen wie Heinz Ide, Bodo Lecke, Hubert Ivo, Jürgen Kreft, Hermann Helmers oder Erika Essen denkt.⁴ Die Germanistik begann, sich ihrer nationalsozialistischen Vergangenheit zu stellen, und die Vertreter*innen der Deutschdidaktik verstanden sich wohl als Vorreiter*innen einer Kulturrevolution. Dabei ging es um die Beseitigung der nationalsozialistischen Rückstände in Politik, Wissenschaft und Alltag – und eben auch im Deutschunterricht. Was in den zwölf Bänden des *projekts deutschunterricht* von Heinz Ide, Bodo Lecke und dem Bremer Kollektiv (Ide: 1971–1978), in den Nummern des *Kursbuchs*, in den kleinen roten Heften der *alternative*, den Buchreihen des Oberbaumverlags oder im „Ratschlag zweier Deutsch-Lehrer an ihre zurückbleibenden Schüler“ (Lethen/Schneider 1971) verhandelt wurde, war tatsächlich eine Neuerfindung des Deutschunterrichts.

Dass wir heute ganz selbstverständlich „Sprache als soziales Handeln“ sehen, wie die Arbeitsgruppe hieß, die ein österreichisches Sprachbuch der 1970er publizierte (Dermutz et al. 1977; dass die Dominanz der Weisgerber-Schule mit ihrem nationalistischen Sprachverständnis überwunden wurde (vgl. Ivo 1994) und damit erst der Weg frei wurde für Deutsch als Zweitsprache und den Mehrspra-

³ Wie vertrackt dieser Bewusstseinsbildungsprozess sein kann, darauf weist die Klagenfurter Friedensforscherin Claudia Brunner hin: „Die westliche Moderne spielt ihren kritischen Intellektuellen einen Streich, so Boaventura de Sousa Santos (2014) in seinem Buch *Epistemologies of the South – Justice against Epistemicide*. Zwar gewähre sie ihnen, wie er zynisch anmerkt, revolutionäre Gedanken zu entwickeln – doch müssten sie dies innerhalb des kapitalistischen Weltsystems notwendigerweise in reaktionären Institutionen tun“ (Brunner 2022: 207).

⁴ Vgl. dazu die Biographien einiger ausgewählter Protagonisten der frühen Deutschdidaktik in Schlotthaus/Stückrath (2004).

chigkeitsdiskurs; dass „Literaturwissenschaft und Sozialwissenschaften“ zusammengehören, wie der Titel eines Sammelbandes (Glaser 1971) lautet, dass der Kanon der Literatur geöffnet wurde hin zu Populärkultur, zu Comics, zu feministischer Literatur, zu Exilliteratur; dass der politische Blick auf Sprache und Literatur heute nicht mehr infrage gestellt wird; dass der emanzipatorische Anspruch von Pädagogik und Didaktik *state of the art* geworden ist; dass Deutschdidaktik, in der Formulierung von Mathis Kepser, heute „als eingreifende Kulturwissenschaft“ (Kepser 2013) verstanden wird – all das geht letztlich auf das geänderte Selbstverständnis des Faches im Zuge der 1968er Bewegung, wenn ich die Epoche einmal pauschal so nennen darf, zurück.

Wenn man heute sieht, wie langsam bildungspolitische Reformen vorankommen oder dass man gar mit Rückschlägen zu kämpfen hat, fragt man sich unweigerlich: Wie konnten damals in so wenigen Jahren so viele substantielle Veränderungen stattfinden? Der Hauptgrund mag wohl sein, dass damals das ‚Politische‘ keine rein akademische Angelegenheit war, sondern eine soziale Bewegung vor allem der unteren Ränge der Wissenschaft, unter den Studierenden und in der gesamten Gesellschaft.⁵ Damals wurden Germanistik und Deutschunterricht in einer Weise gesamtgesellschaftlich ernst genommen, von der wir heute nur träumen können. Die Radikalität und der Elan, mit dem an Gesellschaftsveränderungen gearbeitet wurde, muss einem Bewunderung abringen, auch wenn wir deswegen keineswegs alle damaligen Ziele teilen können. Denn, wie Thomas Schmid einmal festgestellt hat, „Zwischentöne waren nicht die Stärke von 1968, damals drang das Licht der Eindeutigkeit überall hin“ (Schmid 1979: 234–235). Und die damaligen ‚Wunderwaffen‘ wie der *kompensatorische Sprachunterricht* oder die strikte Abkehr von jeder *werkimmanenten Literaturinterpretation* haben sich bald als ziemlich stumpf erwiesen. Doch die nachfolgenden Trends der Deutschdidaktik, vor allem die Wendung zur Subjektivität der Lernenden, haben manche Einseitigkeit wieder korrigiert. Auch das ist teilweise, vor allem in den von Joachim S. Hohmann begründeten, von Bodo Lecke weitergeführten und nun von Christian Dawidowski verantworteten *Beiträgen zur Geschichte des Deutschunterrichts*, klug und differenziert aufgearbeitet worden. Damit brauche ich mich nicht aufzuhalten.

4 Politische Deutschdidaktik heute

Heute hat die Deutschdidaktik eine Entfaltung und Ausdifferenzierung genommen, die weit über ihre Anfänge vor 50 Jahren hinausreichen, was nicht heißt, dass die politische Bewusstheit ihrer Rolle damit immer Schritt gehalten hätte. Aber auch wenn man zum Beispiel im zweibändigen *Lexikon Deutschdidaktik* (Kliwer/Pohl 2006) jedes Stichwort zu Politik (außer *politische Lyrik*) vergeblich sucht, auch wenn ein Diskurs über das Politische selten in grundsätzlicher Form geführt wird, das Politische ist aus der Deutschdidaktik niemals verschwunden.

Heute hat die politische Deutschdidaktik nicht mehr einen, sondern viele Namen – etwa diversitätsorientierte, gendersensible, anti-rassistische, interkulturelle, transkulturelle, postmigrantische, inklusive, herrschaftskritische, ökologische Deutschdidaktik etc. Wir haben heute aber nicht nur ein komplexeres Bild des Politischen, sondern wir lehnen wohl auch die teleologische Denkweise ab, die die 1968er Didaktik kennzeichnete, und legen damit eine größere Vorsicht in der Bestimmung dessen, was wie verändert werden soll, an den Tag. Dem entspricht auch eine Überwindung von eng dogmatischen Vorstellungen einer *littérature engagée*. Und wir vertreten eine Pädagogik, die damit aufge-

⁵ „Die gegen die tradierte Theorie und Praxis des Deutschunterrichts gerichteten Reformkonzepte bestimmten nahezu gleichzeitig in den siebziger Jahren die fachinterne und öffentliche Diskussion“ (Schlottaus/Stückrath 2004: 3).

hört hat, Gutes für andere zu wollen und an ihrer Stelle zu erreichen (vgl. bereits Heintel 1978). Deutschdidaktik und Deutschunterricht haben außerdem in vieler Beziehung auf neue Entwicklungen wie die Globalisierung und die massive Migration reagiert, und sie haben darüber hinaus teilweise auch die traditionellen ethnischen und sprachlichen Minderheiten im eigenen Land und in Grenzgebieten in den Blick genommen. Sie haben eine Bildungspolitik der Mehrsprachigkeit zu einem anerkannten Prinzip, wenn auch oft noch nicht zur durchgängigen Praxis gemacht, sie haben Identitätsbildung durch Sprachenpolitik problematisiert und den Ethnopluralismus kritisiert. Der literarische Horizont wurde erweitert. Unübersehbar sind die Bestrebungen, den „Literaturunterricht als Ort migrationsgesellschaftlicher Praxis“ zu verstehen, um mit Heidi Rösch (2017, Kapitel 1.2.4) zu sprechen. Man könnte also im Großen und Ganzen eine recht positive Bilanz ziehen.

Allerdings ist diese Verzweigung einer politischen Deutschdidaktik in zahlreiche Arbeitsfelder, wie mir scheint, nicht begleitet von einer Zusammenschau, sodass die Gesamtperspektive eher verloren gegangen ist und von vielen vielleicht auch gar nicht vermisst wird. Auch fehlt mir das, was Elmar Altvater einst die „Politische Ökonomie des Ausbildungssektors“ (Altvater 1971) genannt hat, also eine sozial- und ökonomiekritische Betrachtung des Bildungssystems, in dem sich Deutschdidaktik bewegt, und damit eine Selbstreflexion des Faches auch von dieser Seite her. Das ist aber besonders wichtig angesichts einer globalen Ökonomisierung des Bildungswesens, von der alle Bereiche betroffen sind. Das hat sich besonders mit der Wende zur Kompetenzorientierung bemerkbar gemacht – eine Ausrichtung, die dabei zu sein scheint, den Bildungsbegriff auszuhebeln, ohne dass wir dem bislang etwas Substantielles entgegengesetzt hätten. Der französische Philosoph Edgar Morin warnt schon seit Längerem:

Unsere Bildung lehrt uns nur sehr partiell und ungenügend zu leben, sie entfernt sich vom Leben, da sie die grundlegenden Probleme des Lebens ignoriert [...] und die Wissensbereiche in getrennte Bestandteile zerschneidet. Der immer mächtigere und immer drückendere techno-ökonomische Trend tendiert dazu, die Bildung auf den Erwerb sozioprofessioneller Kompetenzen zu reduzieren, auf Kosten der existentiellen Kompetenzen, die eine Erneuerung der Kultur und Einführung von lebensnotwendigen Themen in die Bildung bieten können. (Morin 2014: 22, eigene Übersetzung)

Das heißt auch, dass das, was unter Politischer Bildung zu verstehen ist, einem gründlichen Wandel unterworfen ist. In der post-1968er Zeit wurde der Nationalismus kritisiert, aber das Prinzip des *methodologischen Nationalismus*, wie es Ulrich Beck (Beck 1997: 115) nennt, wurde beibehalten. Man wurde sich der Probleme der Welt bewusst, aber man behielt den europäischen Standpunkt bei. Es wurde der Kanon kritisiert, aber er wurde nicht in Richtung Weltliteratur erweitert, auch wenn es dazu inzwischen einige wichtige Studien gibt. Das Oberbaum-Lesebuch der 1970er Jahre, *Ein anderes Deutschland. Texte und Bilder des Widerstands von den Bauernkriegen bis heute* (Haß 1978), war sicher ein – viel zu wenig beachteter – Richtungswechsel, aber die Perspektive blieb auf Deutschland beschränkt. Die epistemische Basis des Denkens in Kategorien von Nationalliteratur und der einen und einzigen Staatssprache wurde und wird nur selten grundsätzlich hinterfragt. Das *kritische Lesen* wurde als Prinzip eingeführt, doch die literaturwissenschaftlichen Kategorien, mit denen Literatur in den Schulen unterrichtet wird, haben sich kaum verändert. Der Mehrsprachigkeitsdiskurs ist ganz gut entwickelt, aber wohl noch zu wenig mit anderen Aspekten zu einem neuen Gesamtverständnis von Deutschunterricht und Deutschdidaktik verbunden. Wir haben uns an manche neue Entwicklung angepasst, aber wir haben, so meine ich, noch nicht den notwendigen Paradigmenwechsel vollzogen.

Ich behaupte, dass heute wieder ein Paradigmenwechsel ansteht, weil wir unsere Vorstellungen von Politik und politischer Deutschdidaktik in zweierlei Hinsicht modifizieren müssen (ein Vorgang, der sicher längst im Gange ist): Zum einen müssen wir ein *anthropozentrisches Weltbild* überwinden, das

die Natur aus dem Denken des Politischen ausschließt. Michel Serres (2009) hat das einmal sehr plastisch ausgedrückt: „Man hat vergessen, die Erde auf die Klimakonferenz einzuladen.“ Er fordert damit nicht einfach ‚etwas mehr‘ ökologisches Denken, sondern die Abkehr von einem Weltbild nach dem Motto: „Macht euch die Erde untertan!“, das auch in zahlreichen Mythen und literarischen Texten präsent ist. Wir müssen aber nicht nur Ökonomie, Politik und Kultur mit Ökologie in einer bislang unbekanntem Weise als verflochten wahrnehmen und zusammendenken, wir müssen zweitens auch die *postkoloniale Herausforderung* annehmen, vor die die gesamte abendländische Kultur gestellt ist. Die postkoloniale Kritik ist genau dieses Politische, von dem ich eingangs gesprochen habe – das heißt, diejenigen, die bisher stumm waren oder gehalten wurden, beginnen zu sprechen, und sie bringen Themen ein, die bislang außerhalb der politischen Sphäre gelegen sind. Der Postkolonialismus stellt alle Grundannahmen des eurozentristischen Denkens, natürlich auch in Pädagogik und Didaktik, infrage. Er stellt auch die Frage, welche Rolle Bildung hat und ob die Universität selbst als Ort des Fortschritts zu begreifen ist oder als „Verdichtungspunkt des europäischen kolonialen Projekts“ (Brunner 2022: 219). Schließlich ist sie nicht jenseits des „epistemischen Territoriums der Moderne“ (Vázquez 2011: 29) angesiedelt. Dies kann ich aber hier nur andeuten.

Und vielleicht das Wichtigste: Heute haben die zahlreichen gesellschaftlichen Probleme, die Klimakatastrophe (euphemistisch Klimakrise benannt), die Zerrüttung der internationalen Beziehungen, die Zuspitzung vieler Konflikte, Kriege, vor allem der auch geopolitisch verheerende russisch-ukrainische Krieg, die atomare Drohung, Nahrungsmittel- und Hungerkrisen usw., eine derartig bedrohliche Dimension angenommen, sie haben sich zu einer solchen Polykrise verdichtet, dass politisches Handeln der Zivilgesellschaft und eben auch der Wissenschaft geradezu unabdingbar geworden ist. Das hat auch Konsequenzen für den Bereich der Bildung.

Eine Konsequenz daraus, so meine These, ist, dass sich Politische Bildung in Richtung *Global Citizenship Education* (vgl. Wintersteiner/Zelger 2021) bewegt, wie dies auch in den Bildungszielen der UNO Entwicklungsagenda 2030 festgehalten wird.⁶ Politisch denken heißt heute weltpolitisch denken, mit der Leitlinie globale Gerechtigkeit, denn das Lokale und das Globale verschmelzen immer öfter zum *Glokalen*. In dieser Beziehung hat, meiner Wahrnehmung nach, die deutschdidaktische Neuorientierung eben erst begonnen. Es gibt in der Bundesrepublik Deutschland den wegweisenden *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (Schreiber/Siege 2016). Bildung wird zunehmend, wie ein 2022 erschienener Sammelband titelt, „in postkolonialen Konstellationen“ gedacht (Knobloch/Drerup 2022); es gibt Ansätze einer postkolonialen Literaturwissenschaft und eine Auseinandersetzung mit *Weißer Normalität* (Kißling 2020) in der Deutschdidaktik. Hier ist trotzdem noch viel zu tun, hier ist noch viel spannende Pionierarbeit zu leisten. Ich stelle mir auch vor, dass sich die Deutschdidaktik in Zukunft viel stärker in internationale Debatten zu einem kritischen Sprach- und Literaturunterricht einklinken wird und dass damit ganz neue Tagungsformate entstehen werden.

Ich plädiere selbstverständlich nicht dafür, die Gegenstände deutsche Sprache und deutschsprachige Literatur in einem Meer der globalisierten Kulturen verschwinden zu lassen. Doch ohne ‚unsere‘ Literatur und Sprache in einen globalen Kontext zu stellen, können wir auch diese so genannte eigene Kultur in ihrer multikulturellen Entwicklung und Bedeutung nicht umfassend verstehen, wir können den europäischen Kulturimperialismus nicht kritisieren, und wir können die heute im Prinzip zu Recht und manchmal ziemlich verkehrt geführte Debatte über kulturelle Aneignung gar nicht informiert

⁶ <https://unric.org/de/17ziele/>

führen. Ein einziges Beispiel muss genügen: Wie etwa der argentinische Literaturwissenschaftler Walter Mignolo die für uns selbstverständliche literarhistorische Kategorie *Aufklärung* als ideologisch brandmarkt, da sie anderen Zivilisation, Vernunft und Rationalität abspricht, das muss literaturdidaktisch wohl erst durchdekliniert werden (Mignolo 2011). Alle diese Fragen der politischen Ausrichtung, so mein Plädoyer, sollten auch stärker wieder in die Debatte um den Denkraum der Deutschdidaktik einfließen, also in die Diskussion über die Identität des Faches (vgl. Bräuer 2016). Dass dies zu Beginn, bei der Konstituierung der Deutschdidaktik als wissenschaftliche Disziplin, der Fall war, habe ich hier zu zeigen versucht.

5 Literatur und Politik

Ich möchte nun noch ein paar Streiflichter auf eine politische Literaturdidaktik werfen.⁷ Ich beginne mit einer prinzipiellen Feststellung: Das demokratische Leben und die moderne Literatur sind Hand in Hand entstanden, besser gesagt, die Literatur hat wesentlich zu seiner Entwicklung in Europa seit dem 15. Jahrhundert beigetragen – mit ihrer schrittweisen Autonomie als Ort der Äußerung gegenüber der Feudalmacht, mit der Schaffung eines sozialen Raumes, wie mit der Strukturierung des privaten Lebens. „Man könnte sagen“, meint der Schriftsteller Camille de Toledo, „dass das demokratische Leben in seiner Gesamtheit die Tochter der Literatur ist, die Tochter der Konstitution des Individuums. Wie die Gabel bei Norbert Elias die Zivilisation *macht*, so *macht* die Literatur das demokratische Leben“ (de Toledo 2022: 77, eigene Übersetzung, Hervorhebung im Original). Haben wir diesen Sachverhalt in unserer Literaturdidaktik bereits ausreichend berücksichtigt?

Diese implizite Verbindung von Literatur und Politik, die Jacques Rancière „Politik der Literatur“ nennt, zeigt bereits, dass es eine Verengung wäre, die Diskussion auf das Für und Wider einer *littérature engagée* zu beschränken. Literatur ist eine unaufdringliche und attraktive Ressource für politisches Lernen, das aber immer selbstbestimmt und autonom bleiben muss. Der Widerspruch zwischen der Literatur, die ihren Zweck und Maßstab in sich selbst findet, und den politischen oder bildungspolitischen Intentionen ihrer Autor*innen oder Vermittler*innen, bleibt permanent und ist unlösbar. Dies sollte aber nicht als Hindernis betrachtet werden, sondern als Chance, sogar als Basis jeder ästhetisch-politischen Bildung, als Herausforderung, die Autonomie der Lernenden und die Eigensinnigkeit der Kunst miteinander in Einklang zu bringen. Denn dieser Widerspruch findet ja seine Parallele im ebenso unaufhebbaren Widerspruch, der jeder Politischen Bildung innewohnt, nämlich dass sie zum einen konkrete Anliegen vertritt und andererseits ihr übergeordnetes Anliegen die Emanzipation und freie Entfaltung der Lernenden ist – frei auch gegenüber uns wohlmeinenden emanzipierenden Pädagog*innen.

Der österreichische Dichter Ernst Jandl, der lange Zeit auch Hauptschullehrer war, hat bereits als Student diese Problematik in seinem Text *Deutschunterricht als Gesinnungsunterricht* auf den Punkt gebracht. Er unterscheidet zwei Verwendungsweisen des Begriffs *Gesinnung* oder Weltanschauung – die Werbung für eine bestimmte Ideologie, Partei oder Position (die erste Art), und die Befähigung der Schüler*innen, *selbst* eine Welt-Anschauung zu entwickeln (die zweite Art). Die Pointe seiner Ausführungen lautet:

Das Ziel des Deutschunterrichtes als Gesinnungsunterricht aber kann es nicht sein, den Schülern eine konkrete Weltanschauung im Sinne religiöser oder politischer Übersetzungen zu vermitteln [...] das ungleich größere und schwierigere Ziel des Deutschunterrichtes ist es, den Schülern die zweite Art von ‚Weltanschauung‘, eine wahre Weltanschauung, zu vermitteln

⁷ Für eine genauere Diskussion dieser Thematik siehe z. B. Wintersteiner (2015).

und ihnen den Weg zur Erkenntnis aller objektiven Werte zu weisen und damit in ihnen die Überzeugung zu wecken, daß höchste Wahrhaftigkeit allein uns Menschen höchste Freiheit bringen kann. (Jandl 1948).

Jandl hat diese Einsicht 1948 formuliert, und es klingt wie das didaktische Resümee aus Jean-Paul Sartres Essay von 1947 *Was ist Literatur?* (Satre 1981), in dem er versucht hat, zwischen literarischem Engagement und Tendenzliteratur zu differenzieren. Das heißt auch, falsche Erwartungen an eine direkte politische Wirkung der Literatur abzuweisen. Auf die Frage, wie Literatur die Welt verändern könnte, sagt Jandl sehr deutlich:

Ich halte [...] es für einzig notwendig, ja vielleicht für einzig zulässig, die Fähigkeit von schöner Literatur, theoretisches und praktisches Verhalten zu verändern, im Bereich der schönen Literatur selbst zu überprüfen und nachzuweisen. Dort zeigt es sich, jenseits allen Zweifels, daß diese Literatur das theoretische und praktische Verhalten, nämlich das Verhalten sowohl der Produzenten wie der Rezipienten gegenüber dieser Literatur, unausgesetzt verändert. Das ist alles, was irgend jemand von ihr, der schönen Literatur, an Fähigkeit, etwas zu verändern, verlangen kann (Jandl et al. 1975: 86).

Dieses Statement, vielleicht etwas zu bescheiden, ist nicht als *l'art pour l'art* gemeint. Denn für Jandl ist die veränderte Einstellung zum Gedicht bereits der Beginn einer politischen Bewusstseinsbildung. Ein gutes Gedicht konfrontiert uns schließlich, wie er sagt, mit allem, „woran wir uns nicht gewöhnt haben“ (Jandl 1999: 153). Diese Konfrontation mit dem Ungewohnten, dem Provozierenden, dem anderen Blick auf die Wirklichkeit macht für Jandl die Essenz des Politischen in der Literatur aus. Wenn auch immer wieder – und das schon mindestens seit den 1960er Jahren – die Klage kommt, Literatur sei „Widerstand mit vielleicht veralteten Mitteln“ (Jandl et al. 1975: 82), so zeigt doch alleine schon der anhaltende Erfolg von Jandls Lyrik, dass gerade diese „veralteten Mittel“ immer noch besonders zeitgemäß sind.

Um dies zu illustrieren, möchte ich abschließend, sicher ein wenig plakativ, zwei Texte miteinander vergleichen, die beide dieselbe Thematik behandeln, einen Sachtext und ein Gedicht:

Bei einer Flussbegradigung werden die natürlicherweise vorkommenden Mäander eines Flusses an ihren Hälsen durchstoßen. Der Flussverlauf wird dadurch kürzer und gerader; das Wasser fließt schneller. Aus der abgeschnittenen Flussschleife (dem Mäanderbogen) kann ein Altwasser entstehen. [...] Aus ökologischer Sicht werden Flussbegradigungen negativ bewertet, weil sie das Ökosystem eines Fließgewässers beeinträchtigen, verkleinern oder sogar vernichten. Das in der europäischen Wasserrahmenrichtlinie formulierte Ziel einer hohen Gewässergüte ist bei begradigten Flussläufen nicht zu erreichen, da viele in den Flüssen oder den angrenzenden Auen lebende oder sich dort fortpflanzende seltene Tierarten [...] durch Flussbegradigungen und die Vernichtung der Altarme ihren Lebensraum verlieren. (Wikipedia 2022)

Das ist einfach und klar verständlich, ein guter Wikipedia-Eintrag.

Als Kontrast dazu das Gedicht *thaya* (ein Grenzfluss zwischen Österreich und Tschechien), verfasst von der Tiroler Lyrikerin Siljarosa Schletterer (Schletterer 2022: 16):

thaya 48°44'10.7"N 16°20'56.8"O

was heute überschwemmung genannt wird
war früher dein jährliches familienfest
ungehemmt trafen sich da deine wasserkinder

nahmen
ihre bachfreundinnen
oder fluiden verwandten mit
und feierten
 das wiedersehen
 mit ausgelassenem überschwang

auf eine weise

die nur wellen verstehn

wurde dem leben gedankt

fälschlicherweise
bezeichnen wir
diese unterbindung als wasserschutz
sie ist euer
 widerstand gegen
 jahrhundertealte trennung

Ich überlasse es den Leser*innen zu vergleichen, welcher Denk- und Fühlraum durch das Gedicht geöffnet wird – in einer Weise, wie es auch der beste Sachtext nicht vermag. Erst damit, durch diese Verbindung von Ratio und Gefühl, können alle Dimensionen der Problematik begriffen werden, erst auf diese Weise entstehen Voraussetzungen für politisches Handeln.

6 Fazit

Ich schließe mit wenigen Worten. Edgar Morin hat den Begriff der *kognitiven Demokratie* eingeführt, um die bildungspolitischen und pädagogischen Voraussetzungen eines funktionierenden demokratischen Lebens zu betonen (Morin 2004: 193-197). Ohne ausreichendes Wissen von Zusammenhängen, besser noch: ohne die Fähigkeit, diese Zusammenhänge herzustellen, so sein Argument, können die Staatsbürger*innen nicht als solche handeln. Dies ist umso wichtiger angesichts der grassierenden Wissenschaftsfeindlichkeit, die spätestens mit der Covid-19-Krise zutage getreten ist.

Der Literaturunterricht kann zweifelsohne zur *kognitiven Demokratie* beitragen. Aber er kann noch mehr. Er kann auch die *emotionale Demokratie* befördern, denn, um mit Ernst Fischer zu sprechen, es ist die Eigenschaft und das Geheimnis der Literatur, „den ganzen Menschen zu ergreifen, die Teilnahme des Ich an fremdem Dasein und Schicksal zu ermöglichen, es zu befähigen, sich mit dem anderen zu identifizieren, sich zu eigen zu machen, was es nicht ist und dennoch zu sein vermag“ (Fischer 1985: 17). Und ohne *emotionale Demokratie* kann es wohl überhaupt keine Demokratie geben.

Das Licht der absoluten Eindeutigkeit leuchtet uns dabei nicht mehr, und das ist gut so. Die Literatur kann uns dennoch den Weg erhellen, damit wir uns zurechtfinden in einer Welt, die zwar nicht komplexer geworden ist, aber deren Komplexität wir heute vielleicht besser begreifen als früher.

Literatur

- Altwater, Elmar (1971): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen: Politladen.
- Arendt, Hannah (2003): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß. Herausgegeben von Ursula Ludz. München: Piper.
- Beck, Ulrich (1997): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts. Buchreihe begründet 1988 von Joachim S. Hohmann, weitergeführt von Bodo Lecke (1999-2012), seit 2012 herausgegeben von Christian Dawidowski. Frankfurt: Peter Lang.
- Bräuer, Christoph (Hg.) (2016): Denkraumen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Berlin: Peter Lang.
- Brunner, Claudia (2022): Kassandras Karriere. Oder: Wie geht es kritischer (Friedens-)Forschung an der Universität? In: Gulowski, Rebecca/Zöhrer, Michaela (Hg.): Forschungen für Frieden. Perspektiven sozialwissenschaftlicher Konfliktforschung Baden-Baden: Nomos, S 203–223.
- de Toledo, Camille (2022): Toutes les grandes œuvres littéraires ont une portée politique. In: Alexandre Gefen (Hg.): La littérature est une affaire politique. Paris: Éditions de l'Observatoire, pp. 68–81.
- Dermutz, Susanne/Larcher, Dietmar/Arbeitsgruppe Sprache als Soziales Handeln (Hg.) (1977): Unter der Oberfläche: Lese- und Arbeitsbuch für die Hauptschulen und die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen. (4 Bände) Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Felt, Ulrike (2022): Welche Wissenschaft für welche Gesellschaft? Gedanken zur Zukunft der Wissenschaft. Wien: Picus.
- Fischer, Ernst (1985): Von der Notwendigkeit der Kunst. Frankfurt am Main: Sandler.
- Frank, Horst Joachim (1973): Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München: Carl Hanser.
- Glaser, Horst Albert (Hg.) (1971): Literaturwissenschaft und Sozialwissenschaften. Grundlagen und Modellanalysen. Stuttgart: Metzler.
- Gutmann, Amy (1999): Democratic education. Second edition. Princeton: Princeton University Press.
- Haß, Ulrike (Hg.) (1978): Ein anderes Deutschland. Texte und Bilder des Widerstands von den Bauernkriegen bis heute. Berlin: Oberbaum.
- Heintel, Peter (1978): Modellbildung in der Fachdidaktik. Eine philosophisch-wissenschaftstheoretische Untersuchung. Klagenfurt: Carinthia.
- Ide, Heinz (Hg.) (1971ff.). Projekt Deutschunterricht. 12 Bände. (ab Band 7 Hg. Bodo Lecke in Verbindung mit dem Bremer Kollektiv). Stuttgart : Metzler.
- Ivo, Hubert (Hg.) (1994): Leo Weisgerber: Engagement und Reflexion. Kritik einer didaktisch orientierten Sprachwissenschaft., Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jandl, Ernst (1948): Deutsch als Gesinnungsfach (Konvolut zum Germanistikstudium: „SS 1948. Bes. Unterr. Lehre Deutsch“).⁸

⁸ Herzlichen Dank an Hannes Schweiger für die Zurverfügungstellung des Materials aus dem Ernst Jandl-Nachlass am Literaturarchiv der Österreichischen Nationalbibliothek, Wien.

- Jandl, Ernst/Lettau, Reinhard/Piwitt, H.P./Scharang, Michael/Schenk, Johannes/Stiller, Klaus, Wellerhoff, Dieter (1975): „Literatur ist Widerstand mit vielleicht veralteten Mitteln“. In: Michael Krüger/Klaus Wagenbach (Hg.): Tintenfisch 8. Jahrbuch für Literatur. Berlin: Wagenbach, S. 82–90.
- Jandl, Ernst (1999): Autor in Gesellschaft. Aufsätze und Reden. Hg. v. Klaus Siblewski. München: Luchterhand.
- Kepser, Matthis (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. 18 (34). S. 52–68.
- Kißling, Magdalena (2020): Weiße Normalität.: Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Bielefeld: Aisthesis.
- Kliwer, Heinz J./Pohl, Inge (2006): Lexikon Deutschdidaktik (2 Bände). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Knobloch, Phillip D. Th./Drerup, Johannes (Hg.) (2022): Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven. Bielefeld: transcript.
- Lethen, Helmut (1967): Zu diesem Heft. In: alternative. Zeitschrift für Literatur und Diskussion, August (Germanistik – Reform oder Politisierung). 10 (55). S. 144.
- Lethen, Helmut/Schneider, Peter (1971): Ratschlag zweier Deutsch-Lehrer an ihre zurückbleibenden Schüler. Kursbuch 24. S. 133–153.
- <https://archiv.kursbuch.online/de/profiles/f6ee67d5697c-kursbuch/editions/kursbuch-24-schule-schulung-unterricht/pages/page/78> Abgerufen am 30.12. 2022.
- Mignolo, Walter D. (2011): The Darker Side of Western Modernity. Global Futures, Decolonial Options. Durham: Duke University Press.
- Morin, Edgar (2004): Éthique. La Méthode, Tome 6. Paris: Les éditions du Seuil.
- Morin, Edgar (2014): Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation. Arles: Actes Sud.
- Negt, Oskar (2010): Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Göttingen: Steidl.
- Obernosterer, Engelbert (1988): Der Zaun der Welt. Klagenfurt: Heyn.
- Rancière, Jacques (2008): Politik der Literatur. Wien: Passagen.
- Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler.
- Sartre, Jean-Paul (1981): Was ist Literatur? Hamburg: Rowohlt.
- Schletterer, Siljarosa (2022): azur ton nähe. Flussdiktate. Innsbruck: Limbus.
- Schlotthaus, Werner/Stückrath, Jörn (Hg.) (2004): Zeitzeugen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmid, Thomas (1979): Das Doppelleben der Kultur. In: Alternative. 22 (129). S. 234–235.
- Schreiber, Jörg-Robert/Siege, Hannes (Hg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Berlin: Cornelsen.
- Serres, Michel (2009): „On a oublié d'inviter la Terre à la conférence sur le climat.“ Propos recueillis par Catherine Vincent. Le Monde, 21 décembre 2009. https://www.lemonde.fr/le-rechauffement-climatique/article/2009/12/21/michel-serres-on-a-oublie-d-inviter-la-terre-a-la-conference-sur-le-climat_1283576_1270066.html Abgerufen am 30.12. 2022.
- Vázquez, Rolando 2011: Translation as Erasure. Thoughts on Modernity's Epistemic Violence, in: Journal of Historical Sociology 24: 1, pp. 27-44.

Wiesinger, Susanne (2018): *Kulturkampf im Klassenzimmer: Wie der Islam die Schulen verändert. Bericht einer Lehrerin*. Wien: Edition QVV.

Wikipedia (2022): Flussbegradigung. (Letzte Bearbeitung: 1. November 2022).
<https://de.wikipedia.org/wiki/Flussbegradigung>. Abgerufen am 25.12.2022.

Wintersteiner, Werner (2015): Politik der Literatur, politische Literaturdidaktik. In: Stefan Krammer, Sabine Zelger (Hg.): *Literatur und Politik im Unterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 43-65.

Wintersteiner, Werner/Zelger, Sabine (Hg.) (2021): *Global Citizenship Education im Deutschunterricht*. Informationen zur Deutschdidaktik. S. 45 (4).

Anschrift des Verfassers:

Werner Wintersteiner, Alpen-Adria Universität Klagenfurt, Arthur-Lemisch-Straße 4, 9500 Villach, Österreich.

werner.wintersteiner@aau.at.