

VOM TWITTER-DISKURS ZUM GESELLSCHAFTLICH HANDLUNGSFÄHIGEN SUBJEKT DIGITALE DISKURSFRACTMENTS IN SPRACH- UND MEDIENDIDAKTISCHER PERSPEKTIVE

Felix Böhm

Universität Siegen | felix.boehm@uni-siegen.de

Olaf Gätje

Universität Kassel | gaetje@uni-kassel.de

ABSTRACT

Soll der Deutschunterricht an der Bildung gesellschaftlich handlungsfähiger Subjekte mitwirken, lassen sich ausgehend von der Erkenntnis, dass in der politischen Netzkommunikation der Geltungsanspruch der Wahrheit (vulgo Habermas) unter Druck steht, zentrale sprach- und mediendidaktische Aufgaben ableiten. Die Aufgaben betreffen v.a. die Förderung rezeptivanalytischer und diskursiv-argumentativer Kompetenzen, die auf die Digitalität, Multimodalität und Interaktivität gegenwärtiger politischer Diskurse ausgerichtet sind. Diese bilden die Voraussetzung dafür, dass Lernende die in der Rezeption gebildeten Urteile darüber, was ein wahrer Sachverhalt ist, nicht nur kritisch reflektieren, sondern auch im Diskurs zur Disposition stellen können, um sie aufgrund von triftigen Argumenten ggf. zu revidieren. Vor dem Hintergrund des Bildungsideals gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit arbeitet der Beitrag exemplarisch die didaktische Rationalität heraus, die die unterrichtliche Befassung mit manipulierenden Tweets zum politischen Klimadiskurs für die gezielte Förderung der o.g. Fähigkeiten gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit bereithält.

SCHLAGWÖRTER

— SPRACHDIDAKTIK — DIGITALE LITERALITÄT — GESELLSCHAFTLICHE HANDLUNGS-
FÄHIGKEIT — TWITTER — KLIMA-DISKURS — ARGUMENTATION

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

ABSTRACT (ENGLISH)

From Twitter Discourse to Social Agency – Digital discourse fragments in a language-didactic and media-didactic perspective

If German lessons are to participate in the formation of a “gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt” (A person who is able to engage in argumentative discourse about disputed truth, correctness, and veracity claims), central language and media didactic tasks can be derived from the realization that the claim to validity of truth (vulgo Habermas) is under pressure in political network communication. These tasks primarily concern the promotion of receptive-analytical and discursive-argumentative skills, which are oriented towards the digitality, multimodality and interactivity of current political discourse. These skills are the precondition for learners not only to critically reflect on the judgments formed in reception about what constitutes a true state of affairs, but also to be able to question them in discourse and, if necessary, to revise them on the basis of valid arguments. Against the background of the educational ideal of social agency, the article exemplarily elaborates the didactic rationality of dealing with manipulative tweets on the political climate discourse for the targeted promotion of the above-mentioned skills.

KEYWORDS

— LINGUISTIC EDUCATION — DIGITAL LITERACY — SOCIAL AGENCY — TWITTER
— CLIMATE DISCOURSE — ARGUMENTATION

1 — AUSGANGSPUNKT DES ERKENNTNISINTERESSES

Das World Wide Web hält nicht nur eine Reihe von Chancen und Potentialen, sondern auch Herausforderungen und Gefahren für moderne Gesellschaften bereit. Mit Blick auf die weit verbreitete Nutzung sozialer Netzwerke hat sich in den letzten Jahren insbesondere die Zuverlässigkeit von Informationen, die in solchen Netzwerken geteilt werden, als problematisch herausgestellt. In der Folge kann nicht mehr als selbstverständlich vorausgesetzt werden, dass „lebensweltliche Gewissheiten darüber, welche Sachverhalte als wahr gelten und zum Wissensvorrat einer Gesellschaft gehören sollen“ (vgl. Neuberger u.a. 2019, 178), von der Breite der Gesellschaft geteilt werden.

In der prä-digitalen Vergangenheit hat die Gatekeeper-Funktion etablierter Medieninstitutionen noch den Wahrheitsgehalt der einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemachten Informationen weitgehend sichergestellt. Die bis zum Ende des 20. Jahrhunderts wesentlich durch die Buch- und Verlagskultur sowie von einem professionellen Pressesystem geprägte „Hierarchie der Wissensanbieter“ steht in Konkurrenz mit dem Internet bzw. den sozialen Netzwerken. Die „Wissensansprüche und Verfahren des Wirklichkeitszugangs“ (ebd.) pluralisieren sich auf solchen Plattformen, jedoch übernehmen die verantwortlichen Tech-Unternehmen, „anders als die klassischen Medien, für die Verbreitung von wahrheitssensiblen, also täuschungsanfälligen kommunikativen Inhalten keine Haftung“ (Habermas 2021, 498). Für die Theorie des kommunikativen Handelns ist diese Beobachtung von höchster Bedeutung, denn in „der Konsequenz wird die Beurteilung darüber, welche Aussagen dem Geltungsanspruch der Wahrheit genügen, also qua Konsens als Wissen zu gelten haben, an die Nutzer:innen des Internets delegiert.“ (Böhm / Gätje i. Dr.) Das heißt, dass die Nutzer:innen digitaler Netzwerke zunehmend selbst die Aufgabe zugewiesen bekommen, wahre Informationen von unwahren, reine Meinungskundgabe von Sachausagen zu unterscheiden. Nun ist dieser Anspruch zweifelsohne auch bei der Nutzung klassischer Medien zu erheben, so etwa, wenn die Leser:innen einer Zeitung eines qua Textsorte meinungsbetonten Kommentars von einer Zeitungsmeldung zu unterscheiden wissen müssen. Die Herausforderungen der Sinnangebote im Internet gehen indes darüber hinaus. So ist es selbst dem/der kritischen Nutzer:in kaum möglich, professionell erstellte und geschickt distribuierte Deepfake-Videos zu identifizieren, und sogar Expert:innen sind nur mittels hohem technischen, organisatorischen und zeitlichen Aufwand in der Lage, solche audiovisuellen Simulationen von Realität zu erkennen – selbst wenn sie nicht perfekt ausgeführt sind.¹ In der Folge können die Rezipienten solcher audiovisuellen Medienangebote nicht mit der notwendigen Gewissheit ihren eigenen Sinneseindrücken trauen. Doch nicht nur Deepfakes, auch Verschwörungstheorien, Fake News, politische Propaganda bei gleichzeitigem Wegfall einer Gatekeeper-Funktion stellen die Individuen und in der Folge die Gesellschaft vor die Herausforderung, wahres von falschem Wissen zu unterscheiden. Diese Entwicklung geht mit einer Reihe von Folgeproblemen einher, etwa in Bezug auf demokratische Wahlprozesse in liberalen Demokratien, die politische Meinungsbildung und nicht zuletzt in Bezug auf ein gesellschaftliches Handeln bspw. im Angesicht der Klimakrise.

¹ In diesem Zusammenhang sei auf das im Sommer 2022 in Form eines Videocalls geführte Gespräch von Berlins Bürgermeisterin Giffey mit dem Kiewer Bürgermeister Vitali Klitschko verwiesen, in dem Klitschkos Wortbeiträge aus alten Interviewaufnahmen re-arrangiert wurden. Streng genommen handelt es sich hierbei gar nicht um ein Deepfake, weil Deepfakes qua Definition von künstlicher Intelligenz erzeugt wurden (vgl. DWDS o.J.).

Es ist also festzuhalten, dass in der „posttypographischen Kultur“ (Giesecke 2005, 20) das Vorhandensein des für die Allgemeinheit prinzipiell über den Diskurs einzulösenden Geltungsanspruchs Wahrheit in der Gesellschaft tendenziell nicht mehr als selbstverständlich angesehen werden kann. Der Grund dafür liegt u.E. allerdings nicht vorrangig, wie noch von Vogt (2002, 17) angeführt, in der funktionalen Ausdifferenzierung der Gesellschaft und der lebensweltlichen Fragmentierung, sondern stärker in den grundlegenden Veränderungen der Medienwelt und den damit einhergehenden und soeben skizzierten Veränderungen der Wissensrepräsentation und -kommunikation nach dem Ende der Buchkultur. Die Konsenstheorie der Wahrheit gerät somit an ihre Grenzen. Damit sie sich den geschilderten Problemen zum Trotz doch noch behaupten kann, wird einerseits die Einbeziehung von Expert:innenwissen in den argumentativen Diskurs über den Geltungsanspruch Wahrheit benötigt, andererseits sind die Mitglieder einer solchen Gesellschaft aufgefordert, das, was sie zu glauben wissen, einer genaueren Prüfung zu unterziehen (vgl. Williams 2013). Wir kommen darauf zurück! Die Fähigkeit, Expertenwissen bei der Urteilsbildung mit einzubeziehen sowie Genauigkeit bei der Überprüfung von Aussagen walten zu lassen, gehören u.E. zur Grundausstattung des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjektes“ (i.S.v. Hurrelmann 2009) in digitalen Kulturen. Somit ist Antos und Ballod zuzustimmen, wenn sie es als Aufgabe der Schule ansehen, den Schüler:innen die Fähigkeit zu vermitteln, im Internet – und wohl nicht nur dort – zwischen Wahrheit und Lüge zu unterscheiden (2019, 30).

Aus bildungswissenschaftlicher und speziell aus sprachdidaktischer Perspektive resultieren aus der skizzierten „Wahrheitskrise“ (Pörksen 2018, 18) Handlungsbedarfe, die sowohl die schulbezogene Forschung als auch die schulische Praxis an der Schnittfläche aus (wenigstens) politischer und sprachlicher Bildung betreffen. An diese Bedarfe knüpfen die folgenden beiden Forschungsfragen an, die aus dem Erkenntnisinteresse des Artikels resultieren:

- 1. Welche Anforderungen stellen im Deutschunterricht geführte Diskurse an Schüler:innen, in denen das Verstehen von multimodalen Diskursfragmenten aus sozialen Netzwerken mit kritikwürdigem Wahrheitsanspruch thematisiert wird, und welche genuinen Lerngelegenheiten bieten solche „theoretischen Diskurse“ (i.S.v. Habermas 1995) für das Fach Deutsch?
- 2. Welche Handlungsanforderungen stellen solche theoretisch-argumentativen Diskurse an die Lehrpersonen für das Fach Deutsch, und welche Qualifikationen benötigen diese bei der Vorbereitung, Leitung bzw. Moderation solcher Anschlusskommunikationen (i.S.v. Hurrelmann 2009) sowie der „Diskussionsauswertung“ (Rössner 1966, 53)?

Diese zwei Fragen werden in dem vorliegenden Artikel in zwei Kapiteln beantwortet. Zunächst wird erläutert, inwiefern das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt ein schulisches Bildungsziel des Deutschunterrichts darstellt. Daran anschließend wird am Beispiel eines Tweets, der die Kosten der Klimakrise thematisiert, exemplarisch entwickelt, wie ein digitales Diskursfragment den Ausgangspunkt für einen wahrheitsbezogenen Diskurs im Deutschunterricht bilden und damit digitale Literalität gefördert werden kann.

2 — DAS GESELLSCHAFTLICH HANDLUNGSFÄHIGE SUBJEKT ALS BILDUNGSZIEL DES DEUTSCHUNTERRICHTS

In ihrer kritischen Auseinandersetzung mit der Schulleistungsstudie PISA und dem dort zur Anwendung gebrachten Konzept von Literacy entwickelte die Literaturdidaktikerin Hurrelmann (2009) ein umfassenderes Konzept von Literalität, das konzeptionell in der Theorie kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas fundiert und an der Leitidee des gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts orientiert ist. Gesellschaftlich handlungsfähig sei das Subjekt dann, wenn es in der Lage ist, sich über strittige Wahrheits-, Richtigkeits- und Wahrhaftigkeitsansprüche argumentativ-diskursiv zu verständigen. Im Fach Deutsch wird dieser argumentative Diskurs über Geltungsansprüche vor allem bei „der Reflexion von Texterfahrung und Anschlusskommunikation als Facetten der Lesekompetenz“ (Hurrelmann 2009, 32) relevant. Wobei als allgemeine Voraussetzung für diese Handlungsfähigkeit die „Bildung der Person in allen angegebenen Dimensionen: der Dimension des Weltwissens, der normativen Orientierung, der ästhetischen Erfahrung und der Fähigkeit zum Diskurs“ (ebd.) hervorgehoben wird, was über eine reine Konsensstheorie von Wahrheit nach Habermas hinausgeht (vgl. Hurrelmann 2009, 33). Das in dem Zitat erwähnte lebensweltlich verbürgte Weltwissen ist im Kontext von Schule durch wissenschaftliches Wissen, das per definitionem falsifizierbar ist, zu ergänzen.

Im Folgenden werden zunächst die im Deutschunterricht tradierten und praktizierten Varianten von Anschlusskommunikation kurz skizziert, bevor auf die vorliegende und gewichtige Kritik an der Übernahme des Konzeptes des argumentativen Diskurses (Anschlusskommunikation) im Sinne von Habermas für die Institution Schule eingegangen wird.

2.1 ANSCHLUSSKOMMUNIKATION ALS ARGUMENTATIVER DISKURS ZUR BILDUNG DES GESELLSCHAFTLICH HANDLUNGSFÄHIGEN SUBJEKTS IM DEUTSCHUNTERRICHT

Die Ausbildung der Fähigkeiten zum Führen eines argumentativen Diskurses im Anschluss an Lektüreerfahrungen gehört zu den traditionellen Zielen des Deutschunterrichts.² Garbe (2009, 31) spricht in diesem Zusammenhang vom „Aushandeln von Textbedeutungen in sozialer Interaktion“. Beim *literarischen Gespräch* als Methode des Literaturunterrichts sind die Schüler:innen aufgefordert, nicht nur ihre eigenen Lektüreindrücke und Interpretationen literarischer Texte zu verbalisieren, sondern diese durch Hinzuziehung von Textstellen argumentativ zu belegen. Die Lehrpersonen nehmen in solchen Gesprächen eher gesprächsorganisierende Aufgaben wahr, liefern ggf. Impulse und steuern fehlendes Kontextwissen bei, sollte das im Gesprächsverlauf erforderlich werden. Eine Sonderform des literarischen Gesprächs stelle das *Literaturrezipierende Unterrichtsgespräch* dar, in dem ebenfalls literarischen Texte die Gesprächsbasis darstellen (vgl. Werner 1996). Bei dieser nach der Theorie des kommunikativen Handelns modellierten Form des literarischen Unter-

² Die Sprachdidaktikerinnen Morek und Heller (2023: 155) sprechen in diesem Zusammenhang vom Argumentieren als einer „für Anschlusskommunikation sehr zentrale[n] Diskurspraktik“.

richtsgesprächs sollen die Schüler:innen eigene ästhetische und evaluative Geltungsansprüche argumentativ einlösen, um schließlich zu einer Deutung zu gelangen, auf die sich alle Gesprächsteilnehmer:innen argumentativ begründet verständigen können. Die Anschlusskommunikation in Form des literarischen Gesprächs ist somit eine Methode des Literaturunterrichts, die einerseits der literarästhetischen Bildung der Schüler:innen dient, andererseits der Norm- und Werteerziehung. In der Regel spielt der Geltungsanspruch Wahrheit bei dem Diskurs über Deutungen literarischer Texte also entweder keine oder nur eine geringe Rolle. Liegen der Anschlusskommunikation in Form des literarischen Unterrichtsgesprächs naturgemäß literarästhetische Texte zu Grunde, fasst Hurrelmann das Konzept von Anschlusskommunikation im Kontext ihrer soziologisch fundierten Literalitätstheorie weiter, da nach diesem Ansatz auch Sachtexte zum Gegenstand diskursiver Anschlusskommunikation werden können und bei der Ausbildung gesellschaftlich handlungsfähiger Subjekte didaktisch wirksam werden.

Nur am Rande sei angemerkt, dass das argumentative Gespräch über die Rezeption von Sachtexten im Deutschunterricht von der Fachdidaktik zwar nicht systematisch verfolgt wurde, wofür u.a. die traditionell stark ausgeprägte Ausrichtung des Deutschunterrichts auf literarische Texte verantwortlich zu machen ist. Wenn auch nicht von Seiten des Literaturunterrichts, so wurde doch von Seiten der in den 1960er Jahren Gestalt annehmenden Gesprächsdidaktik bereits das gemeinsame Sprechen auf Basis eines Textes problematisiert, da dieser „das einfachste, technisch am wenigsten aufwendige und in hohem Maße variable Medium“ (Rössner 1967, 47) sei. Aber auch dieser frühe gesprächsdidaktische Ansatz verbleibt mit diesem Vorschlag innerhalb der deutschdidaktischen Tradition, wenn er insbesondere literarische Texte für Lieferanten von Gesprächsthemen hält, da in ihnen „so viele Lebensprobleme angesprochen werden, wie dies durch kein anderes Medium möglich ist.“ (ebd.) Auch neuere sprachdidaktische Arbeiten zur Anschlusskommunikation im Deutschunterricht richten den Fokus weiterhin nur auf literarische Texte oder Filme (vgl. Heller 2021).

Die Rolle der Lehrperson wird in Rössners Ansatz weiter gefasst, als dies beim literarischen Unterrichtsgespräch der Fall ist: Die Lehrperson müsse in der Vorbereitung gezielt Texte auswählen, mit denen ein Impuls für die Thematisierung bestimmter Probleme bspw. aus dem Schulleben gesetzt werden könne. Zudem müsse sie über „genaue Kenntnisse der Verlaufsformen von Gespräch und Diskussion“ (ebd., 50) verfügen, um sich auf dieser Grundlage Klarheit über die Aufgaben als Diskussionsleiterin verschaffen zu können. Die Lehrperson benötige außerdem „Vertrauen und Autorität [...] Gewandtheit und Umsicht, Takt und Gerechtigkeit, Humor und eigene Zurückhaltung“ (ebd., 51). Nicht zuletzt gehöre die Diskussionsauswertung vorrangig in die Hände der Lehrperson (ebd., 53). Ohne Frage atmet diese Konzeption den Geist einer historischen Phase der Bundesrepublik, die dann durch die 1968er-Bewegung in Frage gestellt wurde. Aber es ist auch unsere Auffassung, dass ein argumentativer Diskurs zu einem digitalen Diskursfragment hohe Anforderungen an die Lehrperson stellt (s. Kap. 3.4).

2.2 KRITISCHE EINWÄNDE UND ENTGEGNUNGEN ZUR THEORIE DES KOMMUNIKATIVEN HANDELNS IM KONTEXT VON SCHULE UND DEUTSCHUNTERRICHT

Die *Theorie des kommunikativen Handelns* von Jürgen Habermas und das darin formulierte Diskursverständnis wurden seit ihrer Erstveröffentlichung 1981 in zahlreichen Kontexten immer wieder diskutiert, aufgegriffen, weitergedacht oder kritisiert. Ein Beispiel hierfür stellen die unseren theoretischen Ausführungen zugrundeliegende Konzept von Hurrelmann dar, die das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt im Sinne von Habermas als Bildungsideal postuliert. Habermas' Theorie auch vierzig Jahre nach ihrer Erstveröffentlichung und nach fast zwei Jahrzehnten nach deren Aufgreifen durch Hurrelmann als zentralen theoretischen Bezugspunkt eines sprachdidaktischen Projektes zu verstehen, muss notwendigerweise diese kritische Auseinandersetzung mit dem Diskurs-Konzept aufgreifen und berücksichtigen. Wenn dieser Auseinandersetzung im Folgenden entlang von drei Thesen Raum gegeben wird, dann geht es aber nicht allein um eine Reflexion und Entkräftigung bereits geäußelter Kritik, sondern auch darum, einen gegenwärtigen Blick auf die Theorie aus Perspektive von Schule und Didaktik zu werfen, der die aktuellen Veränderungen der Lebenswelt berücksichtigt. Habermas' *Theorie des kommunikativen Handelns* wird dadurch insofern als eine Bezugstheorie verwendet, da sie hilft, den Blick für diskursive und wahrheitsbezogene Fragen zu schärfen.

These 1: Die Bedingungen für die ideale Sprechsituation sind in der Schule nicht erfüllt

Die ideale Sprechsituation (also: Freiheit von Zwängen, keine Machthierarchien, Konsensorientierung der Beteiligten etc.) gehört zu den Voraussetzungen, die die „potentiellen Sprecher/Hörer vorgängig verbinden muss und über das eine Verständigung nicht erforderlich sein darf“ (Habermas VuE 1995, 180). Nach Ansicht von Dyck (1980) kann diese Voraussetzung in Schule und Unterricht allerdings als nicht erfüllt angesehen werden. Denn diese sei eine Institution mit steilen Machthierarchien, in der die Schüler:innen ihre eigenen Interessen verfolgen und eben nicht auf rationales Einverständnis abzielen würden. So hätten die Schüler:innen z.B. Interesse an Erlangung guter Noten usw. („heimlicher Lehrplan“). Diese Position korrespondiert mit Habermas' eigenen Überlegungen (Habermas VuE 1995, 180) und auch denen von Kamlah / Lorenzen ([1967] 1996), auf die er sich im Rahmen der TKH bezieht. Entsprechend versteht er die ideale Sprechsituation auch nicht als einen Begriff, der helfen soll, das tatsächliche kommunikative Handeln im Diskurs zu beschreiben, sondern eher als eine von den Diskursteilnehmer:innen angestellte „operativ wirksame Fiktion“ (Habermas VuE 1995, 180, s.a. Vogt 2002, 17). Bezogen auf die Institution Schule könnte analog formuliert werden, dass die ideale Sprechsituation eine von der Lehrperson durch ihr Handeln beförderte didaktische Fiktion ist, die argumentative Diskurse ermöglichen soll.

Mit Blick auf wahrheitsbezogene Inhalte stellt sich somit die Frage, wie ein schulisch wünschenswerter Diskurs denn anders erfolgreich ablaufen könnte und sollte, als unter der wechselseitigen Annahme einer idealen Sprechsituation durch die beteiligten Schüler:innen. Dass dafür durch Lehrperson(en) ein geeigneter Rahmen geschaffen werden muss, wurde soeben verdeutlicht.

*These 2: Die Annahme einer idealen Sprechsituation und einer geteilten Lebenswelt
verkennt die gesellschaftliche Heterogenität*

In Habermas' Konzeption besteht eine entscheidende Voraussetzung für einen argumentativen Diskurs darin, dass diejenigen, die sich an dem Diskurs beteiligen, über dieselben lebensweltlichen Hintergründe und damit auch dieselben Gewissheiten verfügen. Laut Vogt (2002, 17f.) könne angesichts einer „funktional ausdifferenzierten Gesellschaft“ von einer geteilten Lebenswelt jedoch nicht mehr ausgegangen werden, da diese Differenzierung zu einer Pluralisierung sozial verbindlicher Normen und Werte geführt habe. Dieser Beobachtung ist ohne Frage zuzustimmen. Ihr ist aber zu entgegnen, dass es keiner anderen Institution als der literalen Institution Schule (s. Olson 1991) in vergleichbarer Weise möglich ist, das Fehlen kollektiver lebensweltlicher Gewissheiten zu kompensieren. Dies gelingt allgemein durch schulische Sozialisation, die „Prozesse von Bildung, Erziehung und Lernen [beinhaltet]. Sie ist auf die Reproduktion der Gesellschaft gerichtet, indem sie Kinder und Jugendliche auf eine schulische Ordnung bezieht, die auch mit den gesellschaftlichen Werten und Normen übereinstimmt“ (Hummrich / Kramer 2017, 18). Das Fehlen solcher Gewissheiten kann außerdem dadurch kompensiert werden, dass der Unterricht an der „Kulturellen Wertsphäre Wissenschaft“ anknüpft, die wiederum aus der „Rationalisierung der Lebenswelt“ (vgl. Habermas TKH, Bd. 2 1981, 482) hervorgegangen ist. Als eine zentrale Bedingung lässt sich entsprechend formulieren, dass die im Unterricht thematisierten Inhalte nicht hinter „dem wissenschaftlich gewonnenen Erkenntnisstand zurückbleiben“ (Ivo 1977, 51). Schule sollte aber nicht nur nicht hinter wissenschaftlich gewonnenen Erkenntnisständen zurückbleiben, sondern in Anbetracht der Situation, dass „wissenschaftliche Erkenntnisse zu Gender, Gesundheit, Geschichte, Sexualität oder zum Klimawandel“ (Antos / Ballod 2019, 27) zunehmend aus religiösen, weltanschaulichen oder politischen Gründen delegitimiert werden, sollte sie sich als „ein (Vermittlungs-)Forum der kompetenten und kritischen ‚Wahrheitsfindung‘ verstehen lernen – im Bund mit Wissenschaften und einer unabhängigen Presse“ (ebd., 32, Hervorheb. FB / O.G.). In diesem Zusammenhang sei auf die Notwendigkeit einer auf wissenschaftlichen Erkenntnissen und der zumindest basalen Kenntnis widerstreitender Positionen basierenden thematischen Vorbereitung des argumentativen Diskurses durch die Lehrperson hingewiesen, die ggf. nur in fachübergreifenden Arrangements erreicht werden kann. Darüber hinaus müssen die wissenschaftlich ratifizierten Lerninhalte von den Schüler:innen kognitiv verarbeitet werden können, weshalb sie an das wissenschaftliche Denken und Argumentieren herangeführt werden (vgl. Kuhn 1997, 335).

These 3: Der idealen Sprechsituation fehlt eine didaktische Rationalität

Laut Deppermann (2004, 25) ist empirisch, also in der alltäglichen Praxis argumentativen Handelns, die Orientierung an „Kooperativität, Verständigungsorientierung und Transparenz [...] nicht unbedingt den Zielen einzelner Akteure förderlich“. Daraus folgt, dass, würden Schüler:innen vernunftbasiertes, an allgemeinen Geltungsansprüchen orientiertes Argumentieren unter den Bedingungen einer reziprok unterstellten idealen Sprechsituation erlernen, sie dadurch noch nicht Anforderungen

einer tatsächlichen Argumentation in einer von realen Machtverhältnissen und Ungleichheiten geprägten Gesellschaft gewachsen wären (vgl. Dyck 1980, 151). Es stellt sich die Frage, inwiefern es trotzdem sinnvoll ist, an der idealen Sprechsituation in schulischen Kontexten festzuhalten. Hierbei ist entscheidend, dass Schule und Unterricht eine gesellschaftsbildende Funktion haben, etwa im Bereich der Demokratiebildung und zu dieser zählt die demokratische Fähigkeit, mit anderen Menschen in einen ggf. kontroversen Diskurs zu treten, Argumente zu formulieren und anzuhören, im Diskurs befindliche Argumente gegeneinander abzuwägen, eine informierte Meinung zu bilden und ggf. darauf aufbauend bspw. eine Entscheidung bei politischen Wahlen zu treffen. Würden Schule und Unterricht sich an Formen der strategischen Kommunikation orientieren, so würden sie dieses Ziel u. E. nicht in erforderlicher Weise berücksichtigen. Wird jedoch an diesem schulischen Bildungsziel festgehalten, dann ist das Resultat ein bildungs- und kompetenzbezogener Spagat zwischen der Vorbereitung der Schüler:innen auf die Partizipation an dem idealen demokratischen Diskurs und der tatsächlichen gesellschaftlichen Realität vorzubereiten. Für unsere vorliegenden Ausführungen ergeben sich daraus zwei Konsequenzen: Erstens wird der an Geltungsansprüchen orientierte Diskurs im Unterricht als eine Richtnorm bei der Förderung argumentativer Kompetenzen betrachtet. In gewisser Weise lernen die Schüler:innen also in einem von alltäglichem Handlungs- und Entscheidungsdruck befreiten Lernkontext, der allerdings, mit schulischen Leistungsanforderungen und auch Notendruck behaftet ist. Dabei trainieren sie eine spezifische Form des argumentativen Diskurses als demokratisches Ideal und sind aufgefordert, diesen zu erproben. Zweitens werden Aspekte strategischer oder eristischer Kommunikation nicht ausgeschlossen, sondern gezielt zum Gegenstand dessen gemacht, was in dem argumentativen Diskurs von den Schüler:innen verhandelt wird. Dies kann zum Beispiel unter Verwendung eines digitalen Diskursfragmentes geschehen, das die Klimakrise thematisiert,³ worauf wir im Folgenden eingehen.

3 — VOM DIGITALEN DISKURSFRACTEMENT ZUM WAHRHEITSBEZOGENEN DISKURS

3.1 DIGITALES DISKURSFRACTEMENT: TWITTER

Die vorausgegangenen theoretischen Überlegungen zu Literalität und wahrheitsbezogenen Diskursen im Deutschunterricht werden im Folgenden an einem digitalen Diskursfragment veranschaulicht und konkretisiert. Als digitale Diskursfragmente werden dabei solche multimodalen Texte verstanden, die in sozialen Netzwerken mit anderen multimodalen Texten über hypertextuelle Verfahren verbunden und mit diesen demselben Diskursstrang i.S.v. Jäger (2001, s.a. Böhm / Gätje 2021) zugeordnet sind. Die dafür zur Verfügung stehenden hypertextuellen Verfahren sind durch die Möglichkeiten bestimmt, welche die jeweilige Social-Media-Plattform ihren Nutzer:innen zur Verfügung stellt. Mit Blick auf den Microblogging-dienst Twitter gehören hierzu insbesondere das Setzen von Links (URLs) sowie die Hashtag- (#), Antwort- (@) und Retweet-Funktionen.

³ Zu der Frage, warum die Klimakrise ein Thema für den Deutschunterricht ist, siehe z.B. Böhm (in Vorb.).



Abb. 1: Digitales Diskursfragment.

Das digitale Diskursfragment (s. Abb. 1) das im Zentrum der folgenden Darstellung steht, umfasst einen Tweet des offiziellen Accounts der ARD-Nachrichtensendung Tagesschau vom 18.07.2022, auf den noch am selben Tag von dem Account CaptainReality8 geantwortet wird, der zum Zeitpunkt der Erfassung einen sich aus Schriftzeichen und Piktogrammen zusammengesetzten Nickname trägt.

Im Zentrum dieses Tweets befindet sich eine Grafik, die in Form einer Silent Graphic Novel mit sechs Panels die Folgen einer Flurbereinigung darstellt und die durch den vorangestellten Satz als zentralen Teil des Tweets kontextualisiert ist. Die obenstehenden drei Panels verdeutlichen in der Leserichtung von links nach rechts, dass Starkregen bei einem nicht flurbereinigten Fluss zu einem Anschwellen des Pegels führt, ohne dass daraus ein Schaden entsteht. Ist der Fluss aber begradigt worden und werden Wohnhäuser bis an das Flussufer gebaut, führt starker Regen zu weitreichenden Überschwemmungen in den bebauten Gebieten. Dies veranschaulichen die untenstehenden drei Panels.

Mit diesem Tweet antwortet der User explizit auf einen Tweet des offiziellen Twitter-Accounts der ARD-Nachrichtensendung Tagesschau desselben Tages, der wiederum in zweifacher Weise einen Artikel der Tagesschau eigenen Website verlinkt. Darüber

hinaus übernimmt er auch Textteile des Artikelkopfes (in z.T. leicht abgewandelter Form) und das dem Artikel vorangestellte Foto. Dieses Foto zeigt die Schäden der Hochwasserkatastrophe von 2021 in direkter Umgebung des im Ahrtal gelegenen Gasthauses „Zum Tunnel“. Der verlinkte Artikel *Studie für Deutschland: Klimakrise kostet jährlich 6,6 Milliarden Euro* (Tagesschau 2022), der am selben Tag wie die beiden genannten Tweets veröffentlicht wurde, gibt neben Äußerungen von Politiker:innen insbesondere die Ergebnisse einer Studie wieder, die die Kosten der Klimakrise beziffert. Diese Studie wurde von zwei Bundesministerien in Auftrag gegeben und vom Forschungsinstitut Prognos durchgeführt. Genauere Informationen zu der Studie und ihren Ergebnissen finden sich auf der im tagesschau.de-Artikel verlinkten Website von Prognos (s. Prognos 2022).

Zusammengefasst reagiert der eingangs betrachtete Tweet also auf die durch ein öffentlich-rechtliches Medienformat verantwortete digitale Kommunikation von Wissen zur Klimakrise, die durch die Ergebnisse einer wissenschaftlichen Studie fundiert und in ihrem Geltungsanspruch abgesichert ist. Trotzdem stellt der Tweet des Accounts CaptainReality8 den Wahrheitsgehalt dieser Kommunikation in Frage, wie in dem kontextualisierenden Satz erkennbar ist, und formuliert eine Gegenposition. Diese rein bildlich modellierte Gegenposition lässt ein doppeltes pars-pro-toto erkennen: Erstens werden die zahlreichen Folgen der Klimakrise auf Hochwasserereignisse und zweitens die komplexen Ursachen eines solchen Hochwassers auf die Flurbereinigung reduziert. Über diese strategische Vereinfachung im Rahmen der Abbildung hinaus verortet der Tweet die Tagesschau (Twitter-Account und Website) sprachlich in die nicht weiter definierte Gruppe der „Klimahysteriker“ und spricht ihr ganz in der Tradition der (historisch dezidiert weiblich adressierten) Hysterie-Zuschreibungen die Zurechnungs- und Handlungsfähigkeit ab. Somit ist das gewählte Diskursfragment ein Beispiel für strategische, eristische Kommunikation, das zeigt, wie versucht wird, in der Kommunikation über die Klimakrise den Geltungsanspruch Wahrheit mithilfe multimodaler und suggestiver Darstellungsformen sogar dann in Bedrängnis zu bringen, wenn die Wissenskommunikation durch die Studie eines Forschungsinstituts abgesichert ist.

3.2 EINIGE VORÜBERLEGUNGEN ZUR MULTIMODALITÄT UND REZEPTION

Bevor wir zur didaktischen Konzeption kommen, sollen im Folgenden einige für die Arbeit mit digitalen Diskursfragmenten im Deutschunterricht relevanten Vorüberlegungen angestellt werden.

Das hier ausgewählte Diskursfragment wird als „Sehfläche“ im Sinne von Schmitz (2016) verstanden. Dadurch wird offenbar, dass aufgrund dessen spezifischer Medialität und Multimodalität drei semiotische Ordnungsmuster miteinander konkurrieren (Abb. 2; s.a. Böhm / Gätje 2021, 136):

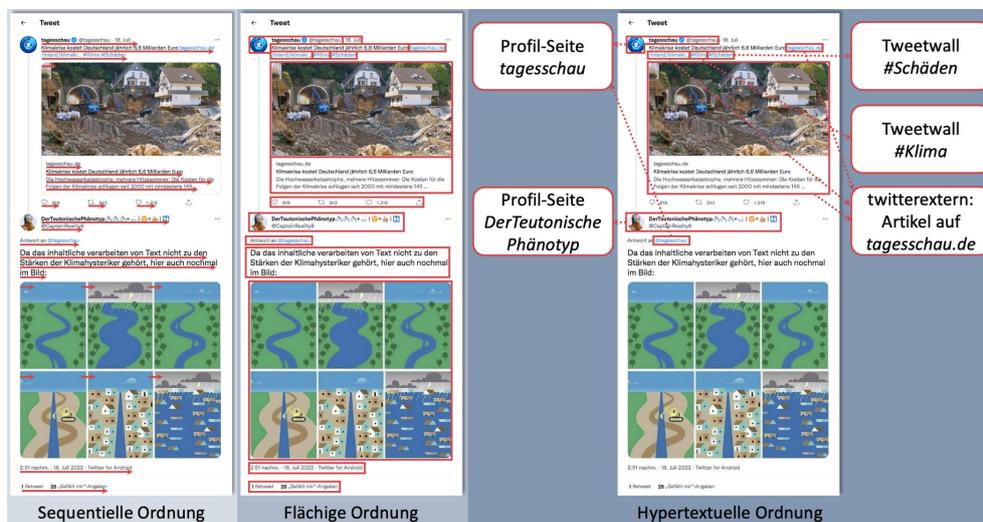


Abb. 2: Konkurrierende Ordnungsmuster im digitalen Diskursfragment als Sehfläche.

— Das sequentielle Ordnungsmuster ist z.B. in solchen Texten dominant, die sich durch schriftsprachliche Zeichen (wie Buchstaben und Interpunktionszeichen) und eine ungebrochene Zeilenschreibweise auszeichnen. Es sind diese Texte, die das Zentrum unserer alphabetischen Schrift- und Buchkultur bilden und die auch die Bildung der literalen Institution Schule bis heute prägen (s. z.B. Feilke 2011).

— Das flächige Ordnungsmuster konkurriert mit dem sequentiellen z.B. in solchen Texten, die sich durch gebrochene Zeilenschreibweise und den Einsatz verschiedener Zeichenressourcen auszeichnen, wie es etwa bei Text-Bild-Kombinationen der Fall ist. Die Nicht-Linearität und Multimodalität dieser Texte ist für die Rezeption relevant. Als sogenannte diskontinuierliche Texte stellen sie spätestens seit der PISA-Debatte ein zentrales Bezugsmoment aktualisierter Literalitätskonzepte dar (s. z.B. Hurrelmann 2009).

— Das hypertextuelle Ordnungsmuster ist im Vergleich zu den anderen beiden, visuell strukturierten Ordnungsmustern handlungstheoretisch zu erfassen. Hypertextuelle Texte entstehen durch Interaktion, nämlich durch die Entscheidungen und Handlungen der Nutzer:innen von Websites, angebotene Verlinkungen auf andere Websites interessengeleitet auszuwählen und zu aktivieren. Je nach Aktivierung unterschiedlicher Verlinkungen entstehen individuell unterschiedliche Rezeptionswege, die dann den potenziell unbegrenzten und multimodalen Hypertext generieren. Texte, die durch dieses Ordnungsmuster geprägt werden, stellen keinen Bezugspunkt der bisher genannten Literalitätskonzepte dar.

Dass in dem ausgewählten Diskursfragment die drei genannten Ordnungsmuster miteinander konkurrieren, bedeutet, dass die Rezeption und auch die weitergehende Analyse dieses Diskursfragments nicht in einem linearen Modus erfolgen kann und sie auch nicht durch ein anderes Ordnungsmuster vergleichbar strukturiert ist. Stattdessen stehen Rezipierende vor den Aufgaben, erstens, bedeutungstragende Elemente zu identifizieren und die Beziehung, in der sie zueinander stehen, zu erkennen. Zweitens müssen sie einen möglichen Erschließungsweg suchen und das Diskursfragment entlang dieses Weges rezipieren (vgl. z.B. Bucher 2010, Wildfeuer / Bateman / Hippala 2020, 10; Böhm / Gätje 2021). Dies hat zur Folge, dass Rezipie-

rende mit Blick auf digitale Diskursfragmente über ein umfangreicheres Repertoire an Kompetenzen zur Rezeption multimodaler Sehflächen i.S.v. Schmitz verfügen müssen, um diese verstehen, darüber sprechen und erfolgreich handeln zu können, als etwa bei der Lektüre eines reinen Schrifttextes.

3.3 WAHRHEITSBEZOGENE THEMATISIERUNGSEBENEN

Die in dem vorliegenden digitalen Diskursfragment modellierten wahrheitsbezogenen Inhalte können auf vielfache Weise zum Gegenstand schulischer Anschlusskommunikation werden. Diese Anschlusskommunikation erfordert von den Lernenden, dass sie das Diskursfragment zunächst in dem bereits dargestellten nicht-linearen Modus rezipieren und weitergehend analysieren. Dies setzt nicht nur eine Genauigkeit in der Rezeption und Reflexion voraus, die Formen der „Selbsttäuschung, Wunschdenken und dergleichen“ ebenso widersteht wie einer möglicherweise bestehenden „Faulheit beim Überprüfen der eigenen Untersuchungsergebnisse“ (Williams 2013, 190f.). Darüber hinaus und damit verbunden ist auch eine Verknüpfung der auf das Diskursfragment gerichteten rezeptiv-analytischen Handlungen mit einer weitergehenden Recherche und Rezeption. Die Notwendigkeit dazu lässt sich mit medienspezifisch-gattungsbezogenen Charakteristika begründen, etwa die relative Kürze, d.h. die fehlende Elaboriertheit und Explizitheit tweetbasierter Kommunikation sowie deren hypertextuell wie interaktional strukturierte Bedeutungskonstruktion. Bereits der souveräne Umgang mit diesen Charakteristika setzt eine spezifische Wissensbasis auf Seiten der Lernenden voraus. Dies gilt aber umso mehr bei wahrheitssensiblen Diskursen, z.B. in Bezug auf Aspekte der Klimakrise, die nur auf Basis spezifischer themenbezogener Wissensbestände adäquat rezipiert und analysiert werden können. Dementsprechend bildet eine informierende und informierte Analyse des Diskursfragments, die etwa nach semiotisch-textuellen Verfahren oder rhetorischen Mitteln zur Ermöglichung oder Vermeidung rationaler Erkenntnis fragt, den Ausgangspunkt der Anschlusskommunikation. Dass dies gelingen kann, liegt in der Verantwortung der Lehrperson(en), die eine solche informierende und informierte Analyse in fächerübergreifenden Einheiten oder mithilfe bereitgestelltem Material lerngruppenspezifisch unterstützen und begleiten können oder sogar müssen.

Vorbereitet durch die informierende und informierte Analyse lässt sich mit Blick auf das ausgewählte Diskursfragment ein als Anschlusskommunikation zu verstehender argumentativer Diskurs i.S. Hurrelmanns entwickeln. Mit Blick auf das ausgewählte Diskursfragment ist auch nach genauerer Prüfung keine Selbsttäuschung des Users CaptainReality8 zu erkennen, auch lässt sich zwar eine enorme Komplexitätsreduktion und Verkürzung feststellen, trotzdem stellt der Tweet nicht notwendigerweise eine bewusste Irreführung dar. Insbesondere die Strategien der Komplexitätsreduktion und Verkürzung lassen entweder auf Unkenntnis von zugebenermaßen komplexen Zusammenhängen oder – dann doch auf strategisches und eristisches kommunikatives Handeln schließen. Dass der User in seinem Tweet die Normen verständigungsorientierten Handelns einhält, kann deshalb begründet in Frage gestellt werden. Dies zu erkennen, die kommunikativen Muster und Strategien dahinter herauszuarbeiten und darüber einen Konsens zu finden, stellt das Ziel der Anschlusskommunikation im argumentativen Diskurs nach vorliegender Konzeption dar.

3.4 KOMPETENZPERSPEKTIVEN

Damit ein digitales Diskursfragment wie das in diesem Beitrag exemplarisch behandelte zum Gegenstand einer Anschlusskommunikation im Deutschunterricht werden kann, bedarf es eines spezifischen auf das gewählte Diskursfragment ausgerichteten Lehr-Lern-Arrangements, das sich nicht auf die Rezeption des Diskursfragments und die darauffolgende Anschlusskommunikation beschränken sollte, sondern auf Basis der bisherigen Überlegungen weiter gefasst werden muss. Im Einklang der in Kap. 2 dargestellten Konzeption kommt der Lehrperson dabei eine besondere Verantwortung zu (s. Abb. 3). Die folgenden Darstellungen sind allgemeiner konzeptioneller Natur und beruhen auf den theoretischen Überlegungen und Ergebnissen der exemplarischen Analyse eines digitalen Diskursfragmentes. Wie ein solches Lehr-Lern-Arrangement im Detail gestaltet und praktisch umgesetzt werden kann, ist kein Bestandteil der folgenden Darstellung und bedarf augenscheinlich einer weitergehenden empirischen Untersuchung und Überprüfung.

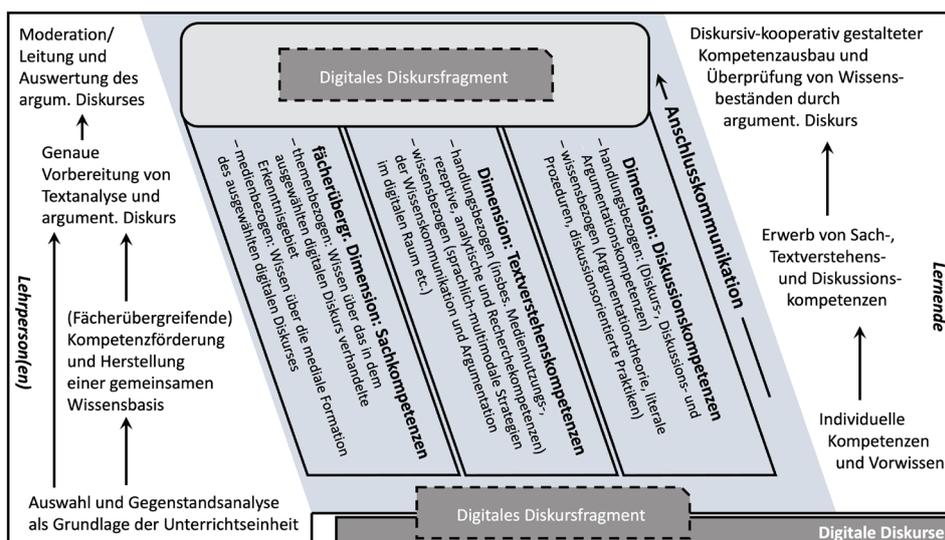


Abb. 3: Vermittlungsperspektiven für digitale Diskursfragmente

Die Basis einer entsprechenden Unterrichtseinheit bildet die Auswahl eines digitalen Diskursfragments und dessen Gegenstandsanalyse. Aufgrund der Kurzlebigkeit digitaler Kommunikation, ihrer Schnelligkeit und der permanenten Veränderung sozialer Medien, in denen diese Kommunikation stattfindet, erscheint es nicht sinnvoll, auf einen Kanon archivierter Diskursereignisse zurückzugreifen. Vielmehr sprechen die genannten Bedingungen eher dafür, jeweils aktuelle Diskursfragmente auszuwählen. Wir nennen zwei konkrete Gründe: Erstens, je aktueller die herangezogenen Diskursfragmente sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie von den Lernenden auch im digitalen Raum aufgefunden werden können, dass deren Verlinkungen nicht ins Leere führen, dass die beteiligten Akteur:innen ihre digitale Selbstdarstellung noch nicht verändert haben etc. Die Aktualität sichert dadurch die Möglichkeit einer informierenden und informierten Textanalyse zunächst durch die Lehrperson und später durch die Lernenden. Zweitens: Die Aktualität der von der Lehrperson ausgewählten Diskursfragmente bietet die Chance, dass die in ihnen behandelten Themen für die Schüler:innen auch eine unmittelbar lebensweltliche Relevanz besitzen.

Die Auswahl und Gegenstandsanalyse eines digitalen Diskursfragments hat wenigstens zwei Konsequenzen für den weiteren Umgang mit diesem Gegenstand schulischen Lehrens und Lernens. Die erste Konsequenz betrifft die für die inhaltliche Arbeit mit dem jeweiligen Diskursfragment im Unterricht erforderliche Herstellung einer gemeinsamen Wissensbasis. Kommt, wie im vorliegenden Beitrag dargelegt, ein Diskursfragment zum Einsatz, in dem Fragen der Klimakrise wahrheitsbezogen verhandelt werden, dann ist es naheliegend, diese Förderung fächerübergreifend anzulegen und dabei genau solche Fächer mit einzubeziehen, deren Wissensgebiete von dem Diskursfragment tangiert sind. Denn nur wenn Lernende über entsprechende Sachkompetenzen in Form von einschlägigen Wissensbeständen verfügen, können sie im argumentativen Diskurs auch versiert und sicher agieren. Thematisches Wissen gilt generell als eine Dimension von Gesprächskompetenz (vgl. Becker-Mrotzek 2020, 74). Zu den relevanten Sachkompetenzen zählt überdies das Wissen über die mediale Form des digitalen Diskurses, aus dem das Diskursfragment ausgewählt wurde. Auch dies kann als fächerübergreifende Aufgabe verstanden werden, dem Fach Deutsch kommt dabei aufgrund seiner sprachbildenden Ausrichtung indes eine besondere Bedeutung zu. Über diese Sachkompetenzen hinaus stellt die Förderung von Textverstehens- und Diskussionskompetenzen, die auf die Rezeption und Analyse des digitalen Diskursfragments und die darauf aufbauende Anschlusskommunikation im argumentativen Diskurs ausgerichtet sind, eine zentrale Basis dar.

Über diese Kompetenzförderperspektiven hinaus hat die Auswahl eines spezifischen Diskursfragments auch Konsequenzen für die genaue Vorbereitung der informierenden und informierten Textanalyse sowie den sich daran anschließenden argumentativen Diskurs. Diese Vorbereitung versetzt die Lehrperson erst in die Lage, Textanalyse und Anschlusskommunikation durchzuführen und schließlich auszuwerten. Eine umfassende, auf das ausgewählte digitale Diskursfragment ausgerichtete Vorbereitung erscheint gerade deshalb besonders notwendig, da Fragen der Wahrheit im Zentrum der Anschlussdiskussion an die von uns herangezogenen Texte stehen und aktuelle Befunde zeigen, wie oben ausgeführt, dass der Geltungsanspruch Wahrheit in demokratischen und liberalen Demokratien unter Druck steht.

Als erfolgreich kann dabei eine Anschlussdiskussion gelten, wenn die Lernenden im argumentativen Diskurs den Wahrheitsgehalt der im digitalen Diskursfragment verhandelten Aussagen prüfen und dabei Wahres vom Nicht-Wahren, reine Meinungskundgabe von Sachaussage unterscheiden können. Hierzu gehört auch, dass sie auf Basis von Argumenten die eigene Position überdenken und ggf. korrigieren. Entsprechend ist die Anschlusskommunikation als nicht-erfolgreich zu bewerten, wenn die Lernenden nach deren Abschluss das Nicht-Wahre für das Wahre halten oder etwa die Lehrperson das wahrheitsbezogene Lernziel per Lehrervortrag vermittelt, statt den Lernenden die Möglichkeit zu geben, ihre erworbenen Kompetenzen dafür zu verwenden, dieses Lernziel im argumentativen Diskurs eigenständig zu erreichen.

QUELLENVERZEICHNIS

- **Antos, Gerd / Ballod, Matthias (2019)**: Web und Wahrheit. Vorbemerkungen zu einer Didaktik informationeller Verlässlichkeit. In: Beißwenger, Michael / Knopp, Matthias (Hg.): *Soziale Medien in Schule und Hochschule. Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven*. Berlin: Peter Lang, 23-57. — **Becker-Mrotzek, Michael (2020)**: Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Ders. (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Hohengehren: Schneider, 66-83. — **Böhm, Felix (in Vorb.)**: Über Klimawandel nachdenken – Über Klimawandel sprechen – Vom Klimawandel erzählen. Durch drei Perspektiven zu einem Deutschunterricht für nachhaltige Bildung. In: *leseforum.ch*. — **Böhm, Felix / Gätje, Olaf (2021)**: „#Merkelmussweg“ – Tweets im Wandel der Zeit. Eine schlagwort- und sprechhandlungstheoretische Analyse. In: Sehmer, Julian / Simon, Stephanie / Ten Elsen, Jennifer / Thiele, Felix (Hg.): *recht extrem? Dynamiken in zivilgesellschaftlichen Räumen*. Wiesbaden: Springer VS, 122-148. — **Böhm, Felix/Gätje, Olaf (in Druck)**: Literale Kompetenzen im Digitalen. Sprach- und mediendidaktische Perspektiven auf politische Bildung am Beispiel des Twitter-Diskurses #Fridaysforfuture. In: Harion, Dominic / Morys, Nancy / Lenz, Thomas (Hg.): *Diversität und Demokratie. Gesellschaftliche Vielfalt und die Zukunft der sprachlichen und politischen Bildung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau. — **Bucher, Hans-Jürgen (2010)**: Multimodalität – Eine Universalie des Medienwandels. Problemstellungen und Theorien der Multimodalitätsforschung. In: Bucher, Hans-Jürgen / Gloning, Thomas / Lehnen, Katrin (Hg.): *Neue Medien – Neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation*. Frankfurt a. M.: Campus, 41-79. — **Deppermann, Arnulf (2004)**: „Gesprächskompetenz“ – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael / Brüner, Gisela (Hg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt a. M.: Lang, 15-28. — **Dyck, Joachim (1980)**: Argumentation in der Schule. Ein Streifzug. In: *Rhetorik*, H. 1 (1980), 135-152. — **DWDS (o.J.)**: Deepfake. <https://www.dwds.de/wb/Deepfake> [28.08.2023]. — **Feilke, Helmuth (2011)**: Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: *leseforum*, H. 1 (2011). https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/447/2011_1_Feilke.pdf [28.08.2023]. — **Feilke, Helmuth (2015)**: Transitorische Normen. Argumente für einen didaktischen Normbegriff. In: *Didaktik Deutsch* 20/38, 115-135. — **Garbe, Christine (2009)**: Lesekompetenz als kulturelle Praxis. In: Garbe, Christine / Holle, Karl / Jesch, Tatjana: *Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh, 30-38. — **Giesecke, Michael (2005)**: Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 51 (2005) 1, 14-29. DOI: 10.25656/01:4737. — **Habermas, Jürgen ([1981] 1995)**: *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1 und 2. Frankfurt a. M. — **Habermas, Jürgen (2021)**: Überlegungen und Hypothesen zu einem erneuten Strukturwandel der politischen Öffentlichkeit. In: Seeliger, Martin / Seignani, Sebastian (Hg.): *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit? Leviathan Sonderband* H. 37 (2021), 470-500. — **Heller, V. (2021)**: Die sprachlich-diskursive Darstellung komplexer Zusammenhänge im Fach: Vertextungsverfahren des Erklärens und Argumentierens. In: Quasthoff, Uta / Heller, Vivian / Morek, Miriam (Hg.): *Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen*. Berlin; New York: de Gruyter, 303-346. — **Hummrich, Merle / Kramer, Rolf-Torsten (2017)**: *Schulische Sozialisation*. Wiesbaden: Springer. — **Hurrelmann, Bettina (2009)**: Literalität und Bildung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea / Hurrelmann, Bettina. (Hg.): *Literalität*. Weinheim: Juventa, 21-42. — **Ivo, Hubert (1977)**: *Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. Frankfurt a. M.: Diesterweg. — **Jäger, Siegfried (2001)**: *Kritische Diskursanalyse*. Duisburg: Diss. — **Kamlah, Wilhelm / Lorenzen, Paul ([1967] 1996)**: *Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens*. Mannheim: BI-Wiss. — **Kuhn, Deanna (1997)**: Science as Argument: Implications for Teaching and Learning Scientific Thinking. In: *Science Education*, H. 77 (1997), 320-337. — **Morek, Miriam / Heller, Vivien (2023)**: Diskursive Praktiken der Verständigung über Textverstehen. In: Lingnau, B. / Preußner, U. (Hg.): *Anschluss- und Begleitkommunikationen zu literarischen Texten*, 138-159. DOI: 10.46586/SLLD.263. — **Neuberger, Christoph et al. (2019)**: Der digitale Wandel der Wissensordnung. Theorierahmen für die Analyse von Wahrheit, Wissen und Rationalität in der öffentlichen Kommunikation. In: *Zur Startseite. Elektronische Zeitschriftenbibliothek Universitätsbibliothek der LMU München Elektronische Zeitschriftenbibliothek Medien & Kommunikationswissenschaft: M & K* 67/2, 167-186. — **Olson, D. (1991)**: Literacy as metalinguistic activity. In: Olson, D. / Torrance, N. (Hg.): *Literacy and Orality*. Cambridge: Cambridge University Press, 251-270. — **Pörksen, Bernhard (2018)**: *Die große Gerechtigkeit. Wege aus der kollektiven Erregung*. München: Carl Hanser Verlag. — **Prognos (2022)**: *Bezifferung von Klimafolgekosten in Deutschland*. <https://www.prognos.com/de/projekt/bezifferung-von-klimafolgekosten-deutschland> [28.08.2023]. — **Rössner, Lutz (1967)**: *Gespräch, Diskussion und Debatte im Unterricht der Grund- und Hauptschule*. Frankfurt a. M.: Diesterweg. — **Rosa, Hartmut (2021)**: Demokratischer Begegnungsraum oder lebensweltliche Filterblase? Resonanztheoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Öffentlichkeit im 21. Jahrhundert. In: Seeliger, Martin / Seignani, Sebastian (Hg.): *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit? Leviathan Sonderband* H. 37/ 2021, 470-500. — **Schmitz, Ulrich (2016)**: Sehflächen. Sprache und Layout. In: Schiewe, Jürgen (Hg.): *Angemessenheit. Einsichten in Sprach-*

gebräuche. Göttingen: Wallstein, 24-37. — **Tagesschau (2022)**: *Studie für Deutschland Klimakrise kostet jährlich 6,6 Milliarden Euro*. Artikel vom 18.07.2022. <https://www.tagesschau.de/inland/klimakrise-kosten-deutschland-studie-umweltministerium-101.html> [28.08.2023]. — **Vogt, Rüdiger (2002)**: *Im Deutschunterricht diskutieren. Zur Linguistik und Didaktik einer kommunikativen Praktik*. Tübingen: Niemeyer. — **Werner, Johannes (1996)**: *Literatur im Unterrichtsgespräch. Die Struktur des literaturrezipierenden Diskurses*. München: E. Vögel. — **Wildfeuer, Janina / Bateman, John A. / Hippala, Tuomo (2020)**: *Multimodalität. Grundlagen, Forschung und Analyse – Eine problemorientierte Einführung*. Berlin /Boston: de Gruyter. — **Williams, Bernard (2013)**: *Wahrheit und Wahrhaftigkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

ÜBER DIE AUTOREN

Prof. Dr. Olaf Gätje ist Professor für Germanistische Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Kassel. Seine aktuellen Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Sprache und Politik, posttypographische Textlinguistik und Wissenskommunikation sowie in der Mündlichkeits- und Präsentationsdidaktik

Dr. Felix Böhm ist als Lehrkraft für besondere Aufgaben im Institut für Germanistik (Fachgebiet Sprachwissenschaft/-didaktik) der Universität Kassel tätig. Forschungsschwerpunkte: multimodale und digitale Wissenskommunikation, Schreib- und Präsentationsdidaktik, Medienlinguistik, das Sprechen über den Klimawandel.