

Stefan Krammer, Matthias Leichtfried, Markus Pissarek (Hrsg.)

# Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung

ide-extra  
Eine deutschdidaktische Publikationsreihe

Herausgegeben von  
Ulf Abraham, Stefan Krammer, Markus Pissarek, Annemarie Saxalber-Tetter,  
Anja Wildemann und Werner Wintersteiner

Band 23

Stefan Krammer, Matthias Leichtfried, Markus Pissarek (Hrsg.)

# Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung

**StudienVerlag**

Innsbruck  
Wien

Gedruckt mit Unterstützung  
der Universität Klagenfurt und der Universität Wien

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7065-6095-5

© 2021 by StudienVerlag Ges.m.b.H., Erlenstraße 10,  
A-6020 Innsbruck  
E-Mail: [order@studienverlag.at](mailto:order@studienverlag.at)  
Internet: [www.studienverlag.at](http://www.studienverlag.at)

Layout: Marlies Ulbing  
Umschlag: StudienVerlag/Maria Strobl - [www.gestro.at](http://www.gestro.at)  
unter Verwendung einer Abbildung von [www.pixabay.com/geralt](http://www.pixabay.com/geralt)

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefrei gebleichtem Papier.

# Inhalt

## Einleitung

STEFAN KRAMMER, MATTHIAS LEICHTFRIED, MARKUS PISSAREK: Digitalisierung im Deutschunterricht. Dimensionen – Diskurse – Handlungsfelder .....	7
---	---

## Anforderungen des Digitalen – Fachspezifische Kompetenzen zwischen Fakt und Fiktion

MICHAEL KRELLE: Perspektiven auf eine schreibdidaktische Kultur der Digitalität .....	19
MARKUS PISSAREK: (Fiktionale) Wirklichkeitskonstruktionen und Satire im digitalen Raum. Literatur- und mediendidaktische Perspektiven. ....	31
MAIK PHILIPP: FAKE?! Fake News als Kristallisationspunkt einer prozessbetonten, epistemischen Lesedidaktik mit digitalen Dokumenten .....	51
MATTHIAS LEICHTFRIED, JOHANNA URBAN: Fake News und Falschinformationen als Thema im Deutschunterricht. Fachdidaktische Reflexionen anhand eines schulischen Forschungsprojekts .....	67

## Digitale Lern- und Unterrichtsmedien – Potentiale und Evaluationen

KLAUS MAIWALD: Zeitgemäß sein, fachgerecht bleiben. Zur Nutzung von Open Educational Resources für den Deutschunterricht .....	87
KONSTANZE EDTSTADLER, GERDA KYSELA-SCHIEMER: Qualitätssicherung beim Einsatz digitaler Übungen zum Erstlesen und Schreiben. Vorstellung eines qualitativen Kriterienkatalogs. ....	100
STEFAN HACKL: »How to Deutsch«. Zur Problematik von YouTube-Erklärvideos für das Unterrichtsfach Deutsch. ....	116
GUNHILD BERG: Vote now! Zur Didaktik digitaler Votings am Beispiel von (hoch)schulischer Literaturvermittlung und Medienbildung .....	130

## **Digitale Medien als Lerngegenstände – Multimodalität, Interaktivität, Partizipation**

- MATTHIS KEPSEK: Let's a go! Deutschunterricht und Digitale Partizipationskultur. Eine Erkundung am Beispiel digitaler Spiele ..... 147
- STEFAN EMMERSBERGER: *Dramatic Agency* in Videospiel-Narrationen. Zum literaturdidaktischen Potential interaktiven Erzählens in digitalen Medien am Beispiel von *Through the Darkest of Times*..... 164
- MAREN CONRAD, MAGDALENA MICHALAK, EVELINA WINTER: Textlose multimodale Bilderbücher. Potentiale und Grenzen für deren Einsatz im inklusiven Deutschunterricht ..... 184

## **Medienreflexive Perspektiven auf Aspekte des Digitalen**

- DORIS SCHÖNBASS: Der Einfluss digitaler Medien auf den Literaturunterricht. Daten aus zwei Forschungsprojekten mit Deutsch-Lehramtsstudierenden und Schüler/innen..... 203
- JOHANNES ODENDAHL: Kultur der Analogität. Für eine sprachlich-mentale Bewegungserziehung in einer digitalisierten Gesellschaft ..... 219

- Autorinnen und Autoren** ..... 234

Stefan Krammer, Matthias Leichtfried, Markus Pissarek

# Digitalisierung im Deutschunterricht

## Dimensionen – Diskurse – Handlungsfelder

Die Digitalisierung bringt grundlegende Veränderungen und Konsequenzen für die Schule mit sich und betrifft insbesondere den Deutschunterricht in all seinen Lernbereichen. Ob nun der Fokus auf sprachlicher, literarischer oder medialer Bildung liegt, in jedem Fall sind fachbezogene didaktische Konzepte gefragt, die Lernen, Lehren und Arbeiten unter den Bedingungen der Digitalität berücksichtigen, zugleich auch Inhalte, Kompetenzen und Ziele des Deutschunterrichts entsprechend perspektivieren und modifizieren. Die pandemiebedingten Schulschließungen und Umstellungen auf Distanz-Unterricht bestätigten dieses Desiderat. Sie dynamisierten etwaige Digitalisierungsbestrebungen in den Schulen, verdeutlichten aber auch die Lücken und Versäumnisse in Bezug auf entsprechende didaktische Verfahren und in Hinblick auf die technische Ausstattung, die einen Unterricht im Zeichen der Digitalisierung erst ermöglicht.

Begreift man die Digitalisierung nicht nur als Prozess der Überführung analoger Werte in digitale, sondern lenkt das Augenmerk auf die tiefgreifenden und teils radikalen gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen, kulturellen und sozialen Veränderungen, die sich mit neuen Technologien ergeben, so ist klar, dass sich auch die Schulkultur und die Lehrpersonen bei der Gestaltung des Unterrichts zu diesen Veränderungen verhalten müssen. Die Aufgabe der Deutschdidaktik ist es, die Implikationen und Konsequenzen der Digitalisierung für den Deutschunterricht zu beschreiben und zu analysieren, aber auch im Sinne ihrer normativen Funktion Wege aufzuzeigen, wie der Unterricht mit neuen Medien – als Lerngegenstände wie auch als Unterrichtsmedien – und unter veränderten Voraussetzungen aussehen kann. Die Handlungsfelder des Deutschunterrichts, zu denen unter anderem das Lesen, das Schreiben, der Umgang mit Literatur und anderen Medien gehören, erfahren durch die Bedingungen der Digitalität weitreichende Veränderungen, bestimmte Kompetenzbereiche bedürfen einer verstärkten Aufmerksamkeit. Für die Deutschdidaktik ergeben sich dabei vielfältige Fragen, die fachspezifische Konzepte im Umgang mit digitalen Medien ebenso betreffen wie domänenübergreifende Prinzipien: Wie verändern sich Produktion, Rezeption und Distribution sprachlicher und literarischer Texte unter dem Einfluss digitaler Medien? Welche neuen Kompetenzen erfordert der Umgang mit Sprache und Literatur vor dem Hintergrund dieser Entwicklung? Welche deutschdidaktischen

Zugänge berücksichtigen Aspekte des Digitalen? Hier setzte die Tagung »Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung« an, die im Frühjahr 2019 vom Österreichischen Forum Deutschdidaktik (ÖFDD) an der Paris Lodron Universität in Salzburg veranstaltet wurde. Sie fragte nach den Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung und versuchte damit auch den deutschdidaktischen Diskurs zum Thema ein Stück weit abzubilden. Der vorliegende Sammelband bündelt nun die unterschiedlichen Zugänge und präsentiert anhand von ausgewählten Beiträgen der Tagung aktuelle Forschungsergebnisse. Diese geben Einblicke in ein dynamisches Forschungsfeld, das durch Inter- und Transdisziplinarität gekennzeichnet ist. Dieses soll im Folgenden kurz umrissen werden: mit einem Streifzug durch zentrale Diskurslinien zum Thema Digitalisierung im Deutschunterricht, bei dem auch die einzelnen Beiträge dieses Bandes hinsichtlich ihrer thematischen Ausrichtung verortet werden.

## **1. Kommunikation und Sprache in einer Kultur der Digitalität**

Permanently online, permanently connected – mit dieser Phrase lässt sich wohl am besten beschreiben, wie sich die Kommunikation im digitalen Zeitalter gestaltet. Kommuniziert wird über Messengerdienste, E-Mail, Blogs, Internetplattformen, Soziale Medien. Die Vernetzung durch Medien ist daher nahezu ubiquitär und die damit verbundenen Kommunikationsformen haben Auswirkungen auf den Sprachgebrauch selbst: sei es durch die Einflüsse anderer Sprachen (vor allem Englisch), Emoticons, verschiedene Soziolekte spezifischer Internetgemeinschaften, Phänomene wie die Vong-Sprache oder die Meme-Kultur. Kommunikation und Sprache sind im Wandel begriffen und diese Veränderung zu reflektieren und zu begleiten, muss auch Aufgabe eines Deutschunterrichts sein. Sprachnormen werden damit nicht nur in Frage gestellt, sie müssen sich in digitalen Kommunikationsumgebungen in anderer Weise bewähren beziehungsweise gelten nur eingeschränkt. Dafür sind in digitalen Kommunikationskontexten andere Regeln wichtig, wie sie etwa eine Netiquette nahelegt. Der kompetente und – denkt man an Phänomene wie hate speech oder Cybermobbing – durchaus auch kritische Umgang mit unterschiedlichen Registern und Sprachformen muss ein Ziel des Deutschunterrichts sein. Aber auch die Reflexion über Sprache selbst, ihre medialen Grundbedingungen und die Effekte, die sich durch unterschiedliche Kommunikationsmedien ergeben (u. a. konzeptionelle/mediale Mündlichkeit/Schriftlichkeit), die Tendenz zu oraliteralen Kommunikationsformen und die Aufwertung der Stimme beziehungsweise des gesprochenen Wortes zum Beispiel durch Sprachnachrichten kann Gegenstand des Deutschunterrichts und der Sprachreflexion werden. Digitale Medien können darüber hinaus dazu eingesetzt werden, den Erwerb von Rechtschreibkompetenzen zu unterstützen, Portale wie orthografietrainer.net bieten neben zum Teil automatisiert zugeteilten orthografischen Übungen auch Möglichkeiten für das Üben von Grammatik.

Interessant für deutschdidaktische Forschungszusammenhänge ist ferner die Frage der Kommunikation zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen: Neben den

angesprochenen Lernplattformen ergeben sich durch die leichte Distributionsmöglichkeit multimedialer Nachrichten neue Wege des leistungsförderlichen Feedbacks (z. B. Audiofeedback) und der asynchronen Kommunikation. Gerade Projekte im Deutschunterricht können von den vielgestaltigen Kommunikationskanälen bei kollaborativen Arbeiten profitieren, zudem ermöglichen digitale Formate der Lesepatenschaft, Lehrvideos und Tutorials einen regen Austausch über die digitalen Medien. Die oben angesprochenen Formen der Partizipation an literalen und medialen Praktiken durch Anschlusskommunikation und die Bildung von Interessensgemeinschaften (z. B. Booktube oder Fan-Fiction) erfordern spezifische kommunikative Fähigkeiten, die auch im Deutschunterricht angebahnt und ausgebildet werden müssen.

Im Sinne eines identitätsorientierten Deutschunterrichts werden aber auch Fragen der Identität und deren performative Hervorbringung durch kommunikative Akte (Selbstbeschreibung, Selfies, Vlogs usw.) interessant. Wie Stalder betont, muss der Einzelne in Internetgemeinschaften viel und kontinuierlich kommunizieren, um sich innerhalb der Felder und Praktiken zu konstituieren, Feedbackprozesse im Sinne von Likes und der Aufmerksamkeit anderer bestätigen diese Inszenierung der eigenen Identität (vgl. Stalder 2017, S. 137f.). Hier kann insbesondere die Literatur mit ihren vielfältigen Weisen, Identitäten zu zeigen, zu konstruieren und zu dekonstruieren, eine Ressource für die thematische Auseinandersetzung mit identitätskonstitutiven Akten im Internet sein.

## 2. Schreiben und Lesen im Zeichen der Digitalisierung

Was den digitalen Wandel betrifft, ist das Schreiben in besonderem Maße davon betroffen. Das Phänomen ist nicht nur medienkulturgeschichtlich interessant, sondern auch in Hinblick auf neue Möglichkeiten der Textproduktion, -gestaltung und -überarbeitung. Das elektronische Schreiben ist heutzutage (abgesehen von einzelnen Praktiken in der Schule) der Normalfall, kaum ein Text, auch nicht jene, die als Printliteratur veröffentlicht werden, liegt ausschließlich analog vor. Digitale elektronische Endgeräte bestimmen den Schreibprozess, verändern Schreibgewohnheiten und bringen neue hervor, was auch für die Schreibdidaktik von großer Relevanz ist. In Zusammenhang mit dem schulischen Schreiben lassen sich gegenwärtig große Unterschiede feststellen, wie kompetent die Schüler\*innen mit digitalen Schreibprozessen umgehen können. Das betrifft die motorischen Fertigkeiten des Schreibens und die notwendigen Techniken der Textverarbeitung ebenso wie die differenzierten Kompetenzen für das handschriftliche und digitale Schreiben, die gerade auch in Prüfungssituationen entscheidend sein können (vgl. Ransmayr 2020). Zu berücksichtigen sind ebenso die Schreiborganisation, die Recherchemöglichkeiten und vielfältigen Publikationsmöglichkeiten im Internet, die authentische Schreibansätze bieten, jedoch spezifische Textsorten und Schreibkonventionen erfordern. So geraten – im Sinne der participatory culture (Jenkins 2006) – auch Präsentations- und Publikationsmedien und ihre Verwendung im Deutschunterricht in den Blick (vgl. Abraham 2018). Denn es sind vor allem die

Möglichkeiten des kollaborativen Arbeitens an gemeinsamen Texten und die einfache Distribution im Internet, die damit etablierte Teilprozesse der Schreibdidaktik, wie Planen, Schreiben und Überarbeiten, erweitern. Einen ausführlichen Überblick über schreibdidaktische Zugänge in einer Kultur der Digitalität liefert der Beitrag von *Michael Krelle* in diesem Band (S. 19). Dabei werden auch die vielfältigen Fragestellungen deutlich, die sich für deutschdidaktische Schreibforschung ergeben: Wie wirken sich unterschiedliche Schreibmedien auf den Schreibprozess aus? Welche Kompetenzen sind in digitalen Schreibumgebungen nötig und wie können diese im Deutschunterricht systematisch aufgebaut werden? Welche kollaborativen Formate (u. a. Blogs, Wikis) können dabei unterstützen?

Wie das Schreiben hat sich auch das Lesen im digitalen Zeitalter wesentlich verändert (vgl. Lauer 2020, S. 7): nicht nur die Praktiken des Lesens, sondern auch die Lesemedien und damit verbunden deren Materialität und Medialität (vgl. Doll 2018; Stocker 2018). Wie diese Entwicklungen bewertet werden, ist Gegenstand der wissenschaftlichen Diskussion. Die in der Stavanger-Erklärung (E-READ COST) prominent vertretene Shallowing-Hypothese – dass sich also das Lesen am Bildschirm negativ auf die Verstehensleistung auswirke – wurde auch in der Deutschdidaktik aufgegriffen und diskutiert (vgl. Wampfler/Krommer 2019; Rosebrock 2020). Die Forschungsergebnisse dazu zeigen, dass digitale Leseprozesse andere Anforderungen an Schüler\*innen stellen und damit auch im Leseunterricht andere Strategien erforderlich werden, um auf die Herausforderungen digitaler und damit oft multipler Texte mit Hyperlinkstruktur zu reagieren (vgl. Philipp 2020, S. 17). Dazu zählt auch die Auswahl von Quellen und das Integrieren verschiedener Quellen, was auch unter dem epistemisch fragwürdigen Charakter von Falschnachrichten und Fake News noch einmal schwieriger wird, wie *Maik Philipp* in seinem Beitrag in diesem Band zeigt (S. 51). Vorgeschlagen wurde unter anderem das Modell einer digitalen Textkompetenz, die sich beispielsweise in der Fähigkeit zum rezeptiven Erfassen und produktiven Nutzen der Symmedialität digitaler Texte äußert (vgl. [DT]). Es stellen sich in diesem Zusammenhang für die Deutschdidaktik nicht zuletzt Fragen nach der Auswahl bestimmter Lesemedien im Unterricht, nach den spezifischen Kompetenzen, die die Rezeption digitaler Texte erfordert, und nach Möglichkeiten der Leseförderung mithilfe digitaler Unterstützung.

### 3. Literatur im digitalen Medienverbund

Ausgehend von den oben angeführten Aspekten zu den Veränderungen im Lesen, den Medien des Lesens und den damit verbundenen Praktiken ist auch ein Augenmerk auf das literarische Lesen und auf die Literatur selbst zu richten. Entgegen der pessimistischen These vom Niedergang der literarischen Kultur könnte man Literatur vor dem Hintergrund des digitalen Wandels fassen als »ein extrem vielfältiges, dynamisches Ensemble unterschiedlicher medialer Formate und Kommunikationsformen, eine lebendige Praktik, die weit über gedruckte Einzelwerke und vom Feuilleton wahrgenommene Autoren hinausgeht und Teil der aktuellen Partizipationskultur ist.« (Winko 2016, S. 2) Über das bestehende (buch-

zentrierte) Literatursystem und den digitalisierten Ausgaben dieser Printliteratur hinaus geraten dann Formen digitaler Literatur in den Blick, für deren Rezeption aber auch Produktion technische Mittel nötig sind. Zudem lassen sich diese in allerlei Unterformen klassifizieren, wie etwa Hypertext, Code- und Netzliteratur, konkrete und visuelle Poesie (vgl. Straub 2018, S. 31–38), und zeichnen sich dadurch aus, dass den Leser\*innen verstärkt eine interaktive Rolle zukommt. Partizipative literale Praktiken, wie sie beispielsweise im Social Reading, den Fan-Fiction-Plattformen und einer durch Videoportale distribuierten Literaturkritik möglich werden, bieten auch aus didaktischer Sicht große Potentiale, da sie im Sinne der Anschlusskommunikation vielfältige Formen des literarischen Lernens eröffnen. Das Handlungsfeld Literatur ist ohne Einbezug der Medien und der vielfältigen literalen Praktiken nicht denkbar (vgl. Boelmann/Kepser 2019), Stoffe, Motive und Narrative bewegen sich im Sinne des crossmedialen Erzählens durch den Medienverbund und erfordern bei Schüler\*innen neue Formen inter- und transmedialen literarischen Lernens. Dadurch ergeben sich zahlreiche didaktische Möglichkeiten (vgl. Leubner 2018, S. 202), die Multimedialität erlaubt es, über die Schriftlichkeit hinaus vielfältige mediale Formen in literarische Texte zu integrieren. Dies kann zum Beispiel in sogenannten Enhanced-E-Books passieren oder – wie *Maren Conrad*, *Magdalena Michalak* und *Evelina Winter* in Hinblick auf einen inklusiven Deutschunterricht in diesem Band zeigen (S. 184) – in textlosen, multimodalen Bilderbüchern. Mit der Nutzung digitaler Medien für die literarische Rezeption im Allgemeinen beschäftigt sich *Doris Schönbaß* in diesem Band (S. 203), wenn sie das Leseverhalten von Schüler\*innen und Studierenden untersucht. Es ist jedoch auch eine spezifische Auseinandersetzung zu diesen Praktiken im Umgang mit digitaler Literatur erforderlich – zumal die angesprochenen Veränderungen die Haltungen zur Literatur als Bildungsmedium verändern und Befunde zeigen, dass das extrinsisch motivierte literarische Lesen zunimmt (vgl. Dawidowski 2016, S. 42). Damit in Verbindung stehen auch Fragen zum literarischen Kanon, zumal dieser durch veränderte Valorisierungsprozesse und dem Wegfall der etablierten Gatekeeper in einer Kultur der Digitalität in Bewegung gesetzt wird (vgl. Stalder 2017, S. 114). Zu klären wäre in diesem Zusammenhang, in welchem Verhältnis der Umgang mit digitaler und »klassischer« analoger Literatur im Deutschunterricht stattfinden soll und inwiefern sich durch die Verfügbarkeit bestimmter Werke der literarische Kanon (nicht nur) im Literaturunterricht ändert.

#### 4. Medien im Kontext von Digitalisierung

In den bisherigen Ausführungen wurde deutlich, dass die Medien selbst die zentrale Schnittstelle für all jene veränderten Praktiken im Umgang mit Lesen, Schreiben, Literatur und so weiter sind, die sich in einer Kultur der Digitalität ergeben. Für die Deutschdidaktik gibt es daher entsprechend viele Publikationen, die sich mit den digitalen (elektronischen) Medien (Frederking/Albrecht 2016) und ihrer Bedeutung im Unterricht auseinandersetzen (Frederking u. a. 2018; Knopf/Abraham 2016a, 2016b). Vor allem die Sozialen Medien sind es, die eine Vielzahl neuer

Rezeptions-, Produktions- und vor allem Kommunikationsmöglichkeiten eröffnen und paradigmatisch für die oben genannte participatory culture stehen. So gibt es mannigfaltige Konzepte zum Reden, Schreiben und Gestalten in und zu Medien (Anders/Wieler 2018), aber auch die Lernplattformen und ihre spezifischen Weisen der Speicherung, Archivierung und Darstellung von Wissen und Information geraten in den Blick. Mit Open Educational Resources (OER) haben sich neue Formen des Austausches von Lernmaterialien ergeben, *Klaus Maiwald* beschäftigt sich in diesem Band mit den Potentialen dieser frei zugänglichen Lernressourcen für den Deutschunterricht (S. 87). Gerade in Zeiten der pandemiebedingten Schulschließungen wurde Unterricht online und über Lernplattformen zum Teil im Modus des Distanzlernens durchgeführt, zeitweise hybrid (Klee/Wampfler/Krommer 2021) oder auch in virtuellen Lernszenarien (Angele/Spiegel 2020). Die spezifischen Möglichkeiten und auch Einschränkungen dieser medial vermittelten Formen von Unterricht, die andere Beziehungs- und Kommunikationsmodalitäten bedingen, zu reflektieren, ist ebenfalls Aufgabe einer Deutschdidaktik im Zeichen der Digitalisierung (König/Greffin 2021). Im vorliegenden Band gibt es dazu unterschiedliche Beiträge: So setzt sich *Gunhild Berg* mit sogenannten Audience-Response-Systemen im Deutschunterricht auseinander (S. 130) und *Stefan Hackl* zeigt die Relevanz von YouTube-Erklärvideos für das Fach Deutsch (S. 116). Als Beispiel für eine Online-Lern-Plattform stellen *Konstanze Edtstadler* und *Gisela Kysela-Schiemer* die Lernplattform SCHLEMEDI vor, samt einem Kriterienkatalog zur Bewertung von Online-Übungen (S. 100).

Digitale Medien spielen als Unterhaltungsmedien eine wichtige Rolle in der Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen; darüber hinaus bieten sich Videospiele, Serious Games, Serien und Filme auch dafür an, ihre narrative beziehungsweise performative Dimension für literarisches Lernen in Dienst zu nehmen. Einen derartigen Ansatz wählt *Stefan Emmersberger* hier im Sammelband, wenn er das literaturdidaktische Potential interaktiven Erzählens in digitalen Medien ergründet (S. 164). Aber auch über literaturdidaktische Zugänge hinaus kann der künstlerische Eigenwert dieser medialen Formate reflektiert und als Gegenstand eines zeitgemäßen Deutschunterrichts konturiert werden. Möglichkeiten zeigt beispielsweise *Matthis Kepser* in diesem Band auf, wenn er die Partizipationskultur anhand digitaler Spiele reflektiert (S. 147). Die verschiedenen Zugänge machen deutlich, dass es zur Aufgabe des Deutschunterrichts gehört, Schüler\*innen dazu zu befähigen, dass sie souverän an der Mediengesellschaft teilhaben können. Zu hinterfragen und immer wieder neu zu bewerten ist dabei, welche spezifischen Medienkompetenzen dazu im Umgang mit digitalen Medien ausgebildet werden müssen.

## 5. Medienreflexion und -kritik

Der basso continuo jeglichen tiefgreifenden gesellschaftlichen und kulturellen Wandels ist die Kulturkritik mit ihren teils pessimistischen Niedergangsthesen. Auch im Zusammenhang mit den Themenfeldern des Deutschunterrichts – insbesondere das Lesen, Videospiele, Sprache und so weiter – liest man immer wieder

Klagen vom Verfall. Und so übertrieben teilweise diese Kritik an der Digitalisierung auch sein mag, so wichtig ist doch eine differenzierte und fundierte Medienkritik, die die Veränderungen durch Technologie und Technik reflexiv begleitet und auf Missstände hinweist. Denn beileibe ist nicht alles gut, wo digital draufsteht, und neben den altbekannten Problemlagen der Medienpädagogik (Internetsucht, Zusammenhang von Videospiele und Gewalt usw.) sind es Phänomene wie die Ökonomisierung des Internets, die Tribalisierung von Internetgemeinschaften, der Daten-Behaviourismus und epistemische Herausforderungen rund um Falschinformationen und bewusst gestreute Fake News, die nicht nur demokratiepolitische Schwierigkeiten nach sich ziehen. Der Deutschunterricht muss diese Entwicklungen im Sinne der Medienreflexion begleiten, mit kritischem Blick auf die angesprochenen Phänomene schauen und den Schüler\*innen Mittel und Fertigkeiten an die Hand geben, mit diesen Herausforderungen umgehen zu können. Insbesondere Kompetenzen im Umgang mit Information, die Auswahl von Quellen und die damit verbundenen Leseprozesse werden auch in Zukunft die Deutschdidaktik noch beschäftigen, sind sie doch Schlüsselkompetenzen im Umgang mit der Informationsflut 2.0. In diesem Band finden sich drei Beiträge, die diese Phänomene in den Blick nehmen: *Matthias Leichtfried* und *Johanna Urban* beschäftigen sich mit Fake News als Gegenstand des Deutschunterrichts und zeigen anhand eines schulischen Forschungsprojektes die konkrete Umsetzung in der schulischen Praxis (S. 67), *Maik Philipp* fokussiert auf Lesekompetenzen vor dem Hintergrund von Fake News (S. 51) und *Markus Pissarek* zeigt literaturdidaktische Zugänge im Spannungsfeld von Fiktionalität und Faktualität auf (S. 31). Die Medienkritik kann sich aber auch auf die Reflexion der Digitalisierung selbst richten. Dabei ist es sinnvoll, auch jene Phänomene und Bereiche in den Blick zu nehmen, die *nicht* digitalisiert werden können (vgl. Krammer/Leichtfried 2019, S. 95–96). Im vorliegenden Band fragt auch *Johannes Odendahl* nach den Limitationen des Digitalen und plädiert für eine Kultur der Analogität im Deutschunterricht (S. 219). Wichtig ist gerade auch diese Perspektive, weil sie verdeutlicht, welche Bereiche des Deutschunterrichts sich der Digitalisierung entziehen (müssen). *Markus Pissarek* plädiert in diesem Zusammenhang auch dafür, mit literaturwissenschaftlich und semiotisch fundierten Kommunikationsmodellen auf die digitale Kommunikation zu blicken und strenger zwischen textinternen und textexternen Pragmatiken zu trennen (S. 38).

Die Digitalisierung und der digitale Wandel betreffen noch viel mehr Bereiche, als hier in diesem Streifzug durch den deutschdidaktischen Diskurs zu einer Kultur der Digitalität genannt werden konnten. So wären insbesondere noch Fragen der Inklusion, Gender, Inter- und Transkulturalität im Zusammenhang mit Technologie und digitalen Medien von hoher Relevanz, auch fächerübergreifende Aspekte insbesondere im Zusammenhang mit Informatik aber auch musischen Fächern (Stichwort Mediengestaltung) konnten nur angedeutet werden und müssen in Zukunft noch viel stärker zum Gegenstand der deutschdidaktischen Forschung zur Digitalisierung werden. Was dieser Überblick aber in jedem Fall zeigt, ist die Vielzahl an unterschiedlichen Forschungszugängen, in denen der digitale Wandel im

Zusammenhang mit Deutschunterricht reflektiert wird – und egal, wie sich diese Entwicklungen und Veränderungen in Zukunft fortsetzen: in der deutschdidaktischen Forschung wird ganz sicherlich darauf Bezug genommen. Dieser Sammelband ist Zeichen dafür, wie aus den unterschiedlichen Bereichen der deutschdidaktischen Forschung aktuelle Entwicklungen zur Digitalisierung aufgegriffen werden. Er richtet sich an Forschende, Lehrende und Studierende, die sich mit unterschiedlichen Dimensionen des Digitalen auseinandersetzen wollen: sei es mit bestimmten Anforderungen des Digitalen zur Vermittlung von fachlichen Kompetenzen, sei es durch die exemplarische Annäherung an bestimmte Lern- und Unterrichtsmedien oder digitale Lerngegenstände des Deutschunterrichts, sei es durch eine differenzierte Reflexion dazu, wie Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung gestaltet werden soll.

Dieser Sammelband wäre ohne die Unterstützung verschiedener Personen und Institutionen nicht möglich gewesen. Besonderer Dank gilt dem Salzburger Team rund um Matthias Pauldrach, das die ÖFDD-Tagung zum Thema *Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung* ausgerichtet hat, wie auch den Mitgliedern des ÖFDD-Vorstandes, die sich bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Tagung beteiligt haben. Nicht zuletzt ist auch den Teilnehmer\*innen der Tagung zu danken, die mit ihren Beiträgen und Repliken die Diskussion um Digitalisierung im Deutschunterricht ein Stück weit vorangetrieben haben. Für die redaktionelle Arbeit danken wir sowohl Nicole Diewald von der Universität Passau, die mit besonderem Engagement und Akribie die finale Fassung erstellt hat, als auch Marlies Ulbing von der Universität Klagenfurt, welche mit großer Umsicht und erfahrener Routine für die Erstellung des Layouts und der Druckvorlage verantwortlich war.

## Siglen

[DT] <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf> [Stand: 14.07.2021].

## Literatur

- ABRAHAM, ULF (2018): Digitale Schreib-, Präsentations- und Publikationsmedien. In: Volker Frederking, Axel Krommer, Thomas Möbius & Winfried Ulrich (Hrsg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 269–289 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Bd. 8).
- ANDERS, PETRA; WIELER, PETRA (Hrsg.) (2018): *Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien*. Tübingen: Stauffenburg (= Stauffenburg Deutschdidaktik).
- ANGELE, CLAUDIA; SPIEGEL, CARMEN (2020): Lernen in und mit virtuellen Lernszenarien. In: *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, Einzelbeiträge, S. 1–17.
- BOELMANN, JAN M.; KEPSEK, MATTHIS (2019): Literale Praktiken im medialen Spannungsfeld. Perspektiven für den Deutschunterricht. In: *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, Jg. 1, H. 1, S. I–III.
- DAWIDOWSKI, CHRISTIAN (2016): Die Digital Natives und der Literaturunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5, S. 36–45.

- DOLL, MARTIN (2018): Lesen im Zeitalter der Digitalisierung. In: Rolf Parr & Alexander Honold (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen*. Berlin-Boston: de Gruyter, S. 469–489.
- E-READ COST: *Stavanger Declaration*. Online: <http://ereadcost.eu/stavanger-declaration/> [Stand: 31.08.2019].
- FREDERKING, VOLKER; ALBRECHT, CHRISTIAN (2016): Digitale Medien. Theoretische Grundlagen und Begriffsklärungen. In: Julia Knopf & Ulf Abraham (Hrsg.): *Deutsch Digital*. Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9–31 (= Deutschdidaktik für die Primarstufe, Bd. 3).
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL (2019): *Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus*. Online: <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf> [Stand: 14.07.2021].
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MÖBIUS, THOMAS; ULRICH, WINFRIED (Hrsg.) (2018): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Bd. 8).
- JENKINS, HENRY (2006): *fans, bloggers, and gamers. Exploring participatory culture*. New York: New York University Press.
- KLEE, WANDA G.; WAMPFLER, PHILIPPE; KROMMER, AXEL (Hrsg.) (2021): *Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen*. Weinheim-Basel: Beltz.
- KNOPE, JULIA; ABRAHAM, ULF (Hrsg.) (2016a): *Deutsch Digital. Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik für die Primarstufe, Bd. 4).
- DIES. (Hrsg.) (2016b): *Deutsch Digital. Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik für die Primarstufe, Bd. 3).
- KÖNIG, NICOLA; GREFFIN, KLARA (2021): Digitaler Deutschunterricht – mehr als die bloße Übertragung der Arbeitsformen in ein anderes Medium. In: Christian Reintjes, Raphaela Porsch & Grit im Brahm (Hrsg.): *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Münster-New York: Waxmann, S. 27–44.
- KRAMMER, STEFAN; LEICHTFRIED, MATTHIAS (2019): Die Phänomene der Digitalisierung im Deutschunterricht. In: Lutz-Helmut Schön & Susanne Lesk (Hrsg.): *»Retten uns die Phänomene?« Lehren und Lernen im Zeitalter der Digitalisierung*. Berlin: Logos, S. 93–98 (= Phänomenologie in der Naturwissenschaft, Bd. 14).
- LAUER, GERHARD (2020): *Lesen im digitalen Zeitalter*. Darmstadt: wbg Academic.
- LEUBNER, MARTIN (2018): Digitale literale Medien im Deutschunterricht. In: Volker Frederking, Axel Krommer, Thomas Möbius & Winfried Ulrich (Hrsg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 185–212 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, Bd. 8).
- PHILIPP, MAIK (2020): Leseunterricht 4.0. Vier lesedidaktische Handlungsfelder des digitalen Lesens. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 72, H. 4, S. 13–24.
- RANSMAYR, JUTTA (2020): Eine Frage des Schreibmediums. Deutschmatura mit dem Stift oder am Computer schreiben? In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 44, H. 1, S. 61–70.
- ROSEBROCK, CORNELIA (2020): Netzlektüre und Deep Reading: Entmischungen der Lesekultur. In: *Leseforum*, H. 2, S. 1–16.
- STALDER, FELIX (2017): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- STOCKER, GÜNTHER (2018): Zur Medialität des Bücherlesens im digitalen Zeitalter. In: Ingo Börner, Wolfgang Straub & Christian Zolles (Hrsg.): *Germanistik digital. Digital Humanities in der Sprach- und Literaturwissenschaft*. Wien: facultas, S. 46–61.
- STRAUB, WOLFGANG (2018): Literatur und Digitalität. In: Ingo Börner, Wolfgang Straub & Christian Zolles (Hrsg.): *Germanistik digital. Digital Humanities in der Sprach- und Literaturwissenschaft*. Wien: facultas, S. 31–45.
- WAMPFLER, PHILIPPE; KROMMER, AXEL (2019): Lesen im digitalen Zeitalter. In: *Seminar*, H. 3, S. 73–84.
- WINKO, SIMONE (2016): Literatur und Literaturwissenschaft im digitalen Zeitalter. Ein Überblick. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5, S. 2–13.



Anforderungen des Digitalen  
Fachspezifische Kompetenzen  
zwischen Fakt und Fiktion



Michael Krelle

# Perspektiven auf eine schreibdidaktische Kultur der Digitalität

*In dem Beitrag werden ausgehend von einer Kultur der Digitalität Perspektiven auf die Schreibdidaktik geworfen. Dazu wird ein fachdidaktisches Modell entworfen, das den Schreibbedingungen einen zentralen Stellenwert zuweist. Dabei spielen die von Stalder (2017) entworfenen Begriffe Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität eine zentrale Rolle. Vor diesem Hintergrund werden schreibdidaktische Konsequenzen abgeleitet und es werden Vorschläge zur Weiterarbeit in Forschung und Unterrichtspraxis gemacht.*

Aspekte der Digitalisierung verändern die Lebenswelt nachhaltig. Vonseiten der Kultusministerkonferenz in Deutschland heißt es dazu: »Die zunehmende Digitalisierung aller Lebensbereiche führt zu einem stetigen Wandel des Alltags der Menschen. Der Prozess betrifft nicht nur die sich zum Teil in hoher Dynamik verändernden beruflichen Anforderungen, sondern prägt in zunehmendem Maße auch den privaten Lebensbereich [...]« (KMK 2017, S. 8). Diese Veränderungen wurden von Stalder (2017) als *Wege in eine Kultur der Digitalität* beschrieben. Damit ist gemeint, dass technologische Neuerungen und Erweiterungen auf bereits laufende gesellschaftliche Transformationen treffen. Aspekte der Digitalisierung und der gesellschaftliche Wandel bedingen sich demnach gegenseitig. Es ist nicht etwas »Neues«, das eine eigentlich stabile Situation umwälzt: »Etablierte kulturelle Praktiken [...] haben schon lange vor den neuen Technologien und den mit ihnen einhergehenden neuen Anforderungen an die Einzelnen viel von ihrer Selbstverständlichkeit und Legitimität verloren.« (Stalder 2017, S. 21)

Dass diese Prozesse auch im Bereich der Bildung wirksam sind, ist schon häufig thematisiert worden (vgl. Allert/Richter 2017). Die Beschleunigung des gesellschaftlichen Wandels und die Anforderungen einer Kultur der Digitalität haben allerdings zuletzt durch das »Lernen auf Distanz« (vgl. Moore/Kearsley 2012) und die sogenannte COVID-19-Pandemie (»Corona-Pandemie«) erheblich zugenommen. Hier zeigt sich, was für die Gesellschaft insgesamt gilt: Die Kultur der Digitalität ist auch in der Schule weitgehend »[...] alltäglich und dominant geworden. Sie formt eine alle Lebensbereiche bestimmende kulturelle Konstellation, deren charakteristische Eigenschaften deutlich zu erkennen sind.« (Stalder 2017, S. 94)

Vor diesem Hintergrund sollen im Folgenden unter Bezugnahme auf Stalders Begriff der *Kultur der Digitalität* Perspektiven auf die Schreibdidaktik geworfen werden. Die zentrale These ist, dass Digitalität zukünftig Ausgangspunkt und bestimmendes Merkmal schreibdidaktischer Entscheidungen sein muss, kein bloßes Beiwerk. »Digitale Sozialisation und schulischen Schreibunterricht aufeinander zu beziehen, das ist eine der Herausforderungen, die sich der Schule stellen.« (Furger/Schneider 2011, S. 2) Selbstverständlich ersetzt das keinen Schreibunterricht, der das Schreiben mit der Hand auf Papier zum Gegenstand hat. Allerdings ist das Schreiben in der digitalen Welt eben mehr als ein bloßes Additum didaktischer Konzeptionen. Vielmehr ist eine *schreibdidaktische Kultur der Digitalität* ein zentraler Gegenstand des Faches. Dazu wird im Folgenden zunächst ein Blick auf die Begriffe »Kultur« und »Digitalität« geworfen, um anschließend ein schreibdidaktisches Modell vorzustellen, das eine Kultur der Digitalität in ihren Grundzügen mit einbezieht. Darauf aufbauend können einige blinde Flecken der Schreibdidaktik beleuchtet werden.

## 1. Kulturbegriff und Formen der Digitalität

»Kultur« ist ein schillernder Begriff, der im Alltag häufig und teils idiomatisiert zu finden ist. Man entdeckt ihn zum Beispiel in Begriffen wie »Diskussionskultur«, »Esskultur« und vielen mehr. Historisch betrachtet lassen sich unterschiedliche, eher *enge* oder *weite Perspektiven* auf den Kulturbegriff ausmachen, die Nünning (2009) in Anlehnung an Reckwitz (2000) zusammenfassend als normative, totalitätsorientierte, differenztheoretische sowie bedeutungs- und wissensorientierte Perspektiven skizziert hat. Felix Stalders Kulturbegriff kann in diesem Feld als ein bedeutungs- und wissensorientierter Kulturbegriff gesehen werden, mit dem Kultur »[...] als der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen aufgefasst [wird], der sich in Symbolsystemen materialisiert« (Nünning 2009, S. 1). Dabei ist der Begriff auch nicht im Sinne eines differenztheoretischen Kulturbegriffs auf einen Bereich (z. B. des Digitalen) bezogen. Kultur ist hier »nicht symbolisches Beiwerk, kein einfacher Überbau, sondern [...] handlungsleitend und gesellschaftsformend«, indem Bedeutung hervorbringende Praktiken »in Artefakten, Institutionen und Lebenswelten« verdichtet sind (Dobusch 2016, S. 16). Der Begriff der »Digitalität« bezieht sich dabei auf die Bedingungen, unter denen zum Beispiel sprachliche Werkzeuge und Medien zum Einsatz kommen – er ist kein bloßes (unpassendes) Gegensatzpaar zum »Analogen« (Wampfler 2020, S. 11 ff.). Vielmehr klingt im Begriff der »Digitalität« die zentrale Rolle digitaler Technologien für den von Stalder beobachteten kulturellen Wandel an, der gerade nicht von Technikbegeisterung oder gar Technikdeterminismus geprägt ist (vgl. Dobusch 2016).

Die spezifische Gestalt der *Kultur der Digitalität* lässt sich nach Stalder anhand von drei zentralen Formen identifizieren, die auch für ein schreibdidaktisches Konzept zentral sind: *Referentialität*, *Gemeinschaftlichkeit* und *Algorithmizität*.

*Referentialität* gilt als eine, wenn nicht *die* wesentliche Form der Kultur der Digitalität. Demnach gehört es zu den kulturellen Praktiken, Bezüge zu den Produkten und Prozessen *anderer* herzustellen. In der Kultur der Digitalität werden diese genutzt, transformiert, transponiert beziehungsweise wird Vorhandenes anhand digitaler Praktiken neu arrangiert. Zu solchen Praktiken zählen zum Beispiel das Remixen, Sampling, Zitieren et cetera. Solche Praktiken hat es natürlich bereits schon vorher gegeben (z. B. in der Musikszene). In der *Kultur der Digitalität* werden sie aber ausgedehnt und zum bestimmenden Merkmal. Mit Blick auf das Schreiben stellen sich in der Folge ganz grundsätzliche Fragen, zum Beispiel zum Konzept der Autorin beziehungsweise des Autors (u. a. im Kontext von Wiki-Umgebungen), aber auch zu den sprachlichen Handlungen und Prozeduren und ihrem genuinen Funktionspotential in der Digitalität.

Mit der *Gemeinschaftlichkeit* wird auf die Schaffung von neuen (gemeinsamen) Referenzrahmen abgezielt, in denen außerhalb anderer Kollektive (z. B. Familie, Schulklasse) Identitätsbezüge hergestellt werden. Stalder spricht hier vom sogenannten »vernetzten Individualismus«: Menschen definieren demnach ihre Identität zunehmend über ihre »persönlichen sozialen Netzwerke, also über die gemeinschaftlichen Formationen, in denen sie als Einzelne aktiv sind und in denen sie als singuläre Personen wahrgenommen werden« (Stalder 2017, S. 144). »Wer ›freiwillig‹ Konventionen akzeptiert, erhält Zutritt zu einem Praxisfeld, in dem er aber unter Umständen strukturell benachteiligt ist.« (Ebd., S. 157) Als Praktiken kommen hier zum Beispiel Aspekte der Kollaboration, Kooperation, aber auch Formen der Exklusion in Betracht. Mit Blick auf die Schreibdidaktik gibt es eine Reihe von Anknüpfungspunkten, insbesondere wenn es um das gemeinschaftliche »Verflüssigen von Texten« (bzw. um »Fluidity«) geht. Damit ist die ständige Reorganisation der Texturen gemeint, etwa wenn »Wikis« gemeinsam bearbeitet werden (vgl. Krelle 2015). Marx/Weidacher (2014) schreiben dazu: »Entscheidend für die Fluidity [...] ist, dass das kollaborative Arbeiten an einem Eintrag in der Online-Enzyklopädie prinzipiell nie abgeschlossen ist. Wenn wir einen Eintrag [...] lesen, so haben wir zwar einen temporär stabilisierten Text vor uns. Durch die ständige Überarbeitung ist die Stabilität jedoch nur eine relative.« (Marx/Weidacher 2014, S. 192) Kooperatives und kollaboratives Arbeiten ist aber auch da wirksam, wo am Ende mehr oder weniger stabile Texte in digitalen Umgebungen entstehen, die an einem gewissen Punkt des Schreibprozesses veröffentlicht werden, zum Beispiel wenn Autorinnen und Autoren(-kollektive) Texte in Online-Zeitschriften (oder auf der Schulhomepage) veröffentlichen.

Als dritte Form nennt Stalder schließlich noch die *Algorithmizität* im Sinne einer »Sortierung«, die »dynamische Ordnungen für sich rasch wandelnde Felder« erlaubt (Stalder 2017, S. 185). Es geht gerade nicht um eine statische Rechenfolge, eher um kontinuierlich adaptierte algorithmische Praktiken: »Die Welt wird nicht mehr repräsentiert; sie wird für jeden User eigens generiert und anschließend repräsentiert.« (Ebd., S. 189) Auf diese Weise kartographieren – und gestalten – sich die oben beschriebenen digitalen Räume gemeinschaftlicher Referentialität: Wie diese Resultate zustande gekommen sind, welche Positionen in der Welt damit

gestärkt beziehungsweise geschwächt werden, ist im besten Fall nur ansatzweise nachvollziehbar (vgl. Stalder 2017, S. 202). Konkret zeigt sich das zum Beispiel mit Blick auf Nutzerprofile (z. B. von Google), wenn zu »Wissenspersonen« (Suchprotokolle, geladene Seiten etc.), »physischen Personen« (Smartphonedaten, Körpersignale, Smart Home) und »sozialen Personen« (Kommunikationsverhalten im Netz) Daten gesammelt und aufbereitet werden. Hinsichtlich des Schreibens in der digitalen Welt hat das unter anderem einen Einfluss darauf, wenn zum Beispiel materialgestützt zu Quellen geschrieben wird (vgl. Feilke 2017). Allerdings spielen solche Nutzerprofile auch darüber hinaus eine Rolle, wenn automatische Schreibkorrekturen verwendet werden, die mit der Zeit auf das Schreibverhalten trainiert werden, oder wenn veröffentlichte Textprodukte von Schreiberinnen und Schreibern für die Konstruktion von Nutzerprofilen verwendet werden (s. o.).

Es sollte klar geworden sein, dass die drei genannten Formen für das Schreiben in der digitalen Welt bedeutsam sind und dass sich daraus schreibdidaktische Anforderungen ableiten lassen, die im Folgenden entfaltet werden.

## 2. Schreibdidaktische Kultur der Digitalität

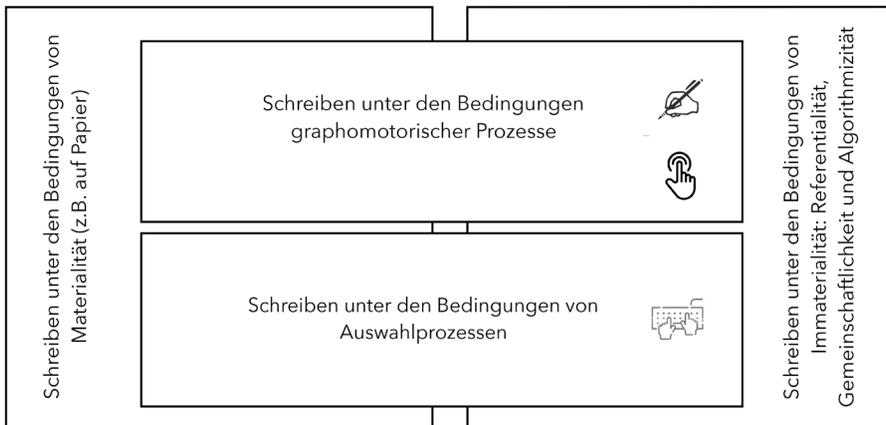
### 2.1 Schreibbedingungen

Im Kern einer schreibdidaktischen Kultur der Digitalität steht die Frage nach den Bedingungen des Schreibens. Mit der Hand auf Papier zu schreiben, bedeutet mit Hilfe von Geräten beziehungsweise Werkzeugen Buchstaben auf einer physischen Oberfläche zu formieren (Dürscheid/Brommer 2009, S. 5). Die Oberfläche wird dabei verändert. Als Schreiberin beziehungsweise Schreiber kann man im Prozess diese Veränderungen fühlen und sehen. Anders ist es, wenn man mit der Hand keine Oberflächen verändert, weil man mithilfe von Eingabegeräten die Schreibprozesse in einen Zahlencode übersetzen lässt. Hier sind graphomotorische Prozesse erforderlich, ohne dass die Oberfläche verändert wird. Das ist zum Beispiel beim Schreiben mit Hilfe eines digitalen Stiftes der Fall. Oder es ist die Auswahl von Buchstaben gefragt (von einer Tastatur, einem Display etc.) (vgl. Schroffenegger 2015). Bei einer solchen Art des Schreibens (»Tippen«) geht es dann um Auswahlprozesse, nicht um graphomotorische Prozesse (vgl. Radvan 2013, S. 109). Solche basalen Unterschiede sind in der Forschung ausgiebig beschrieben worden (vgl. Dürscheid/Brommer 2009). In der Schreibdidaktik sind sie mittlerweile auch Teil der Diskussion (vgl. Wampfler 2020).

Eine schreibdidaktische Kultur der Digitalität muss dementsprechend maßgeblich die Bedingungen bedenken, unter denen Prozesse, Prozeduren und Produkte entstehen. Das bedeutet, sowohl den Blick auf das Gerät (den »Stift«, die »Tastatur« etc.) als auch die Oberflächen beziehungsweise die Materialität des Schreibens (das »Papier«, das »Display« etc.) zu richten. Aus Erwerbsperspektive gilt es dann auch zu bedenken,

- dass zwei schreibmotorische Prozesse im Unterricht auf dem Plan stehen sollten: *formieren und auswählen von Zeichen*. Inwiefern sich beide schreibmotorischen

Abb. 1: Schreibbedingungen in einer schreibdidaktischen Kultur der Digitalität



Prozesse bedingen, gegenseitig bestärken et cetera, ist bisher noch zu wenig untersucht (vgl. Dürscheid/Brommer 2009).

- dass die Materialität des Schreibens unabhängig der schreibmotorischen Prozesse gesehen werden muss. Schließlich besteht auch die Möglichkeit, in der digitalen Welt schriftliche Zeichen (mit einem digitalen Stift, mit dem Finger etc.) zu formieren. Dass dabei Auswahlprozesse von Zeichen (»Tippen«) einen zentralen Ort haben, liegt auf der Hand.

Diese Ebene der Schreibbedingungen ist in der folgenden Abbildung 1 zu finden. Sie unterteilt sich in die Unterscheidung von »Materialität« und »Immaterialität« sowie die schreibmotorischen Prozesse. Ein Hinweis sei hier noch gegeben: Historisch betrachtet gab es mit dem Werkzeug »Schreibmaschine« auch die Möglichkeit von Auswahlprozessen unter den Bedingungen von Materialität. Solche Schreibprozesse bilden heute eher die Ausnahme als die Regel.

Ausgehend von dieser Systematisierung können nun erste schreibdidaktische Überlegungen angestellt werden, die sich auf Schreibfertigkeiten und ihren Erwerb beziehen lassen: In der Grundschule werden die Grundlagen graphomotorischer Prozesse gelegt, unter anderem wenn die Schreibflüssigkeit trainiert wird. Solche Trainings finden aber in der Regel unter den Bedingungen von Materialität statt, wenn Buchstaben auf Papier formiert werden (vgl. Sturm/Lindauer 2014). Wenn unter den Bedingungen von Immaterialität gearbeitet wird, sind mündliche Übungen zum Lautieren der Wörter angesagt (vgl. LISUM 2020). Schreibflüssigkeitstrainings unter den Bedingungen von Immaterialität sind hingegen bisher weniger verbreitet (vgl. Stephany u. a. 2019). Mit Blick auf den basalen Schriftspracherwerb liegen zwar erste Apps vor, die in diesem Bereich Fördermaßnahmen erlauben, zum Beispiel die »Anton-App«. Dennoch liegt hier ein enormes Entwicklungs- und

Forschungspotential, wenn Kinder zum Beispiel mit Hilfe unterschiedlicher Schreibwerkzeuge und unter den Bedingungen wechselnder Materialität und Immaterialität ihre Schreibflüssigkeit trainieren (Abraham 2014, S. 270; vgl. auch Reuen 1997; Kepser 2003). Möglicherweise profitieren dann solche Schülerinnen und Schüler, die beim Schreiben auf Papier (noch) Schwächen zeigen. Ob solche Trainings dann zum Beispiel bis in die Sekundarstufe ausgeweitet werden, unter anderem um die Schreibflüssigkeit zu verbessern, wäre zu diskutieren.

Um hingegen Auswahlprozesse zu trainieren, können bereits vorliegende digitale Lernumgebungen eingesetzt werden, sogenannte »Tipp-Trainer«, die aber im Unterricht weniger verbreitet sein dürften. Hier lernen Schülerinnen und Schüler basale Auswahlprozesse kennen, die dann langsam in ihrer Komplexität und Geschwindigkeit gesteigert werden. Das Mehr-Finger-Tastenschreiben wird zum Beispiel mit dem »Tipptrainer für Kinder« ([TT1] bzw. [TT2]) oder mit [TT3] systematisch aufgebaut. Darauf aufbauend können dann alle Möglichkeiten des Schreibens unter den Bedingungen von Immaterialität entwickelt werden. Zu diesen »erweiterten Schreibprozessen« zählen dann (Krelle 2016, S. 53):

- Rückgängigmachung und Wiederherstellung: Komplettieren beziehungsweise Löschen oder Wiederherstellen eines Wort- oder Textteils (gegebenenfalls Autovervollständigung, Autotext)
- Umgang mit Rechtschreib- und Grammatikkorrektur: zum Beispiel mit einem Benutzerlexikon und eventuell Verbesserung
- Umgang mit Thesaurus, Wortfeld- und Registerkontrolle: Finden und Einsetzen von Synonymen oder Antonymen zu ausgewählten Wörtern, Hervorheben von Register(ebenen)

Zu den dann weitergehenden Prozessen zählt auch ein hypertextuelles, multimodales Schreiben: Schreiberinnen und Schreiber verlinken ihre Texte *extern* (z. B. mit Texten, Bildern, Audios) oder brechen die Leserichtung durch *interne* Verlinkungen. Der Text verliert so in Teilen seine Relevanz als abgeschlossene Einheit (vgl. Krelle 2016, S. 53). Solche Bedingungen kommen dann vor allem auch zum Tragen, wenn komplexere Schreibaufgaben konzipiert werden. Dazu ist es allerdings notwendig, das Modell einer schreibdidaktischen Kultur der Digitalität um eine weitere Ebene zu erweitern.

## 2.2 Schreibunterricht und Schreibaufgaben

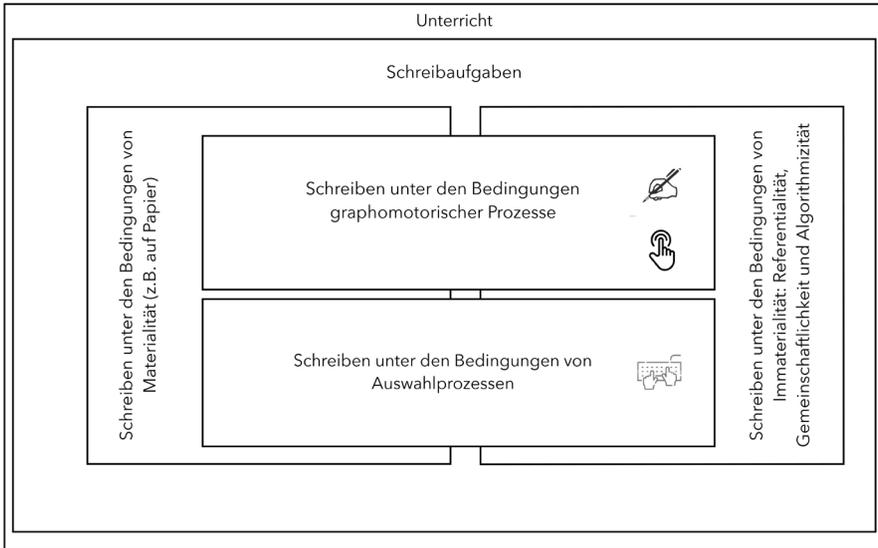
Im Schreibunterricht wird sich in der Regel an den einzelnen Teilprozessen des Schreibens orientiert, indem komplexe Schreibaufgaben »zerlegt« werden, um so für angemessene Entlastung zu sorgen. Gemeinhin unterscheidet man hier die Teilprozesse »planen – formulieren – überarbeiten«, die die Schülerinnen und Schüler dann je nach Bedingungen im Unterricht »vor Ort« gemeinsam (»kooperativ«) oder alleine (»individuell«) bewältigen sollen (vgl. Krelle 2013). Hinzu kommt, dass man der Adressatenorientierung (»Für wen schreibe ich: für mich/für andere?«) große Bedeutung beimisst.

Schreibt man nun unter den Bedingungen von Immaterialität und auf der Grundlage von Auswahlprozessen (»Tippen«) *digitale Texte*, stehen die vielfältigen Möglichkeiten des Planens, Umstellens und Überarbeitens zur Verfügung. In der digitalen Welt lassen sich solche Aspekte der Prozessorientierung eher einfach umsetzen (Lehnen 2014, S. 432). Auch kommt noch die Frage hinzu, ob »online« oder »offline« geschrieben wird. Sofern »Online-Texte« beziehungsweise Textteile und -entwürfe geschrieben werden, sind noch Fragen der jeweiligen Kommunikationsform (z. B. »Chat«; vgl. Beißwenger 2001) zu bedenken. Manche Kommunikationsformen sind an der konzeptionellen Mündlichkeit orientiert; hier sind Fragen des Planens und Überarbeitens gar nicht gefragt. Schreibt man hingegen im Rahmen von Wikis, sind die Überarbeitungen genuiner Bestandteil der Schreibumgebung. Insofern gilt: Mit Blick auf das Erstellen komplexer sprachlicher Einheiten kommt zum Tragen, was Stalder (2017) mit der spezifischen Gestalt der *Kultur der Digitalität* gemeint hat. Unter bestimmten Bedingungen eignet sich digitales Schreiben besonders dazu, kollaborativ zu schreiben (vgl. Abraham 2014, S. 273). So können zum Beispiel Schreibkonferenzen mit Werkzeugen wie »googledocs« in digitalen Umgebungen realisiert werden. Hier gilt es dann zu bedenken, woher welche Textteile stammen, wie sie mit Hilfe von digitalen Schreibstrategien (z. B. Copy-and-paste) in den Schreibprozess kenntlich gemacht werden. Insofern stehen neben Fragen der *Gemeinschaftlichkeit* auch Fragen der *Referentialität* im Vordergrund, wenn Texte gemeinsam verfasst, wechselseitig überarbeitet oder kommentiert werden. Das adressatenorientierte Schreiben kann auf diese Weise eine neue Qualität gewinnen (vgl. Lehnen 2014, S. 442). Allerdings gilt auch, dass für Fragen der *Referentialität* besonders sensibilisiert werden muss. In Abbildung 2 ist dieses nun erweiterte Modell abgebildet. Dort sind die Ebenen Schreibaufgaben und Unterricht integriert.

### 3. Sichtungen

Sichtet man vor dem Hintergrund eines solchen heuristischen Modells grob die Beiträge, Publikationen und Unterrichtsmodelle der letzten Jahre, ergibt sich folgendes Bild: Es finden sich nur wenige Publikationen, die auf ein gezieltes und intelligentes Üben des flüssigen Schreibens unter den Bedingungen von Auswahlprozessen abzielen (vgl. Krelle 2015). Hier liegen allerdings technische Lösungen (»Apps«) vor, die man nutzen könnte. Ein systematischer Aufbau von digitalen Schreibprozessen und Schreibstrategien ist ebenfalls Mangelware. Huth/Schreiber (2006) beziehungsweise Schreiber (2007) haben für das Fach Mathematik gezeigt, dass im Rahmen von einfachen Webquests zum Beispiel Recherchearbeiten trainiert werden können. Anders (2010) und Spiegel (2020) zeigen solche Ansätze für das Fach Deutsch. Dass damit vor allem Fragen der *Referentialität* einhergehen, liegt auf der Hand. Insbesondere, wenn Copy-and-paste-Strategien angebahnt werden (Krelle 2016, S. 56). Während im Deutschunterricht die Übernahme von Informationen aus fremden Texten in der Schule eher sanktioniert wird (vgl. Lehnen 2014), wären eigentlich Schreibaufgaben gefragt, die gezielt dazu anleiten, Informationen auszuwählen, anzupassen, zu montieren, zu integrieren et cetera, um das

Abb. 2: Heuristisches Modell einer schreibdidaktischen Kultur der Digitalität



Prinzip der *Referentialität* von Beginn an zu üben. Ideen dazu liegen bisher nur selten vor. Interessant ist hier der Ansatz von Rading und Simmes (2019), die für Schülerinnen und Schüler eine Unterrichtseinheit vorlegen, in der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 8 bis 10 lernen, gemeinsam die Qualität und Richtigkeit der Informationen von Wikipedia-Einträgen zu prüfen und diese kollaborativ als Autorinnen-Team zu überarbeiten.

Viele Vorschläge liegen mittlerweile dazu vor, dass Texte oder Textentwürfe im Rahmen mehr oder weniger komplexer Schreibaufgaben (kollaborativ) geschrieben werden. Das betrifft dann unter anderem Hypertext-Geschichten (vgl. Datz 2005), Wiki-Umgebungen (vgl. Anseit/Beißwenger/Storrer 2012), aber auch Lyrik (mit Textverarbeitungsprogrammen; vgl. Enste/Eusterbrock 2019), um nur wenige Beispiele zu nennen. Auch hier fällt auf, dass vor allem Aspekte der *Kollaborativität* bedacht und gezielt geübt werden (z. B. bei Ruf 2010), dass aber Fragen der *Referentialität* auch eine untergeordnete Rolle spielen. Fragen der *Algorithmizität* werden mitunter berührt, aber nur selten zum Gegenstand von Unterricht gemacht (vgl. Wampfler 2013). Auch dazu noch ein Beispiel, das Kern (2019) vorgelegt hat.

Die Idee ist im Folgenden knapp zusammengefasst: »Booksnaps sind Schnappschüsse von Buchseiten, die mit Kommentaren und Illustrationen versehen werden. So können Leser ihre Lieblingsstellen festhalten und ihre persönliche Lesart sichtbar machen.« (Kern 2019, S. 12) Die Schülerinnen und Schüler sollen dann wahlweise einen analogen oder digitalen Booksnap herstellen. Die möglichen Aufgabenstellungen sind in Abbildung 3 abgedruckt.

**Abb. 3:** »Booksnap gestalten« (vgl. Kern 2009)**Mögliche Aufgabenstellungen**

- Gestalte einen Booksnap.
- Lies und sei kreativ.
- Finde eine Textstelle, die dich anspricht und mit der du dich auseinandersetzen möchtest.

Wähle aus, wie du sie bearbeiten möchtest:

- *Digital:* Fotografiere die entsprechende Buchseite mit dem Smartphone.
- *Analog:* Kopiere die Buchseite. Schneide die Seite aus und klebe sie auf ein größeres Blatt weißes Papier.

Gestalte einen Booksnap. Hebe deine ausgewählte Textstelle hervor. Kommentiere sie mit Text- und Bildelementen, Emojis, Pfeilen oder Sprechblasen. Mache deutlich, wie du die Textstelle verstehst, warum du sie gut findest, welche Schlussfolgerungen du daraus ziehst. Füge deinem Booksnap den Namen der Autorin/ des Autors und den Titel des Buches hinzu. Dabei kannst du digital oder analog arbeiten:

- *Digital:* Öffne das Foto in einem Bildbearbeitungsprogramm, einer Präsentationssoftware oder in der Snapchat-App und füge deine Kommentare ein.
- *Analog:* Kopiere die Buchseite. Schneide die Seite aus und klebe sie auf ein größeres Blatt weißes Papier. Male, schreibe oder klebe deine Kommentare auf. Nutze evtl. Zeitschriften als Material.

**Zusatzaufgabe**

Erstelle weitere Booksnaps und stelle sie zu einer Snapchat-Story zusammen.

**Bewertungskriterien**

- **Schlüssigkeit/Zusammenhang von Textauswahl und Gestaltung:** Die Text- und Bildelemente stehen in einem nachvollziehbaren Zusammenhang miteinander und mit dem ausgewählten Text.
- **Originalität/Einfallsreichtum/Kreativität:** Die Bearbeitung ist eigenständig und zeigt ein persönliches Verständnis der Textstelle. **Technische/gestalterische Umsetzung:** Text und Bild sind ansprechend und gut lesbar arrangiert.

Die möglichen Aufgabenstellungen sind bei Kern (2009) so konzipiert, dass das übergeordnete Ziel (»Gestalte einen Booksnap«) dadurch erreicht werden soll, dass zunächst ein Buch gelesen und eine Stelle des Gelesenen identifiziert werden soll. Auf dieser Grundlage heißt es dann: »Gestalte einen Booksnap«. Dass aber gewünschte Kreativität kaum entsteht, wenn Evaluationen zu erwarten sind, ist gut untersucht (vgl. Amabile 1983). Aus schreibdidaktischer Perspektive wäre es zudem sinnvoll, den eigentlichen Schreibauftrag mit Blick auf den Adressaten und die Funktion anzupassen beziehungsweise hier für die Schreiberinnen und Schreiber für Klärung zu sorgen. Dann wäre es für die Schülerinnen und Schüler auch ersichtlich, in welcher Perspektive sie zum Beispiel Text- und Bildelemente kommentieren sollen. Dass Aspekte des Planens, Schreibens und Überarbeitens hier kaum bedacht werden, ist offensichtlich.

Unabhängig von der Diskussion um schreibdidaktische Prinzipien und die die Aufgabenstellung im engeren Sinne kann dieser Vorschlag von Kern (2009) aber

durchaus der Ausgangspunkt dazu sein, um Anschlusskommunikation über Fragen der *Algorithmizität* herzustellen. So mag es Gründe dafür geben, warum manche Schülerinnen und Schüler sich gegen eine digitale Variante entschieden haben, die mit sozialen Netzwerken und dem Präsentieren von (zu) Persönlichem in digitalen Umgebungen zusammenhängt. Möglicherweise wollen solche Schülerinnen und Schüler nicht in einem sozialen Netzwerk ihre Vorlieben präsentieren, weil diese Informationen für Nutzerprofile verwendet werden. Gegebenenfalls könnte man hier auch mit einer fingierten Variante und fingierten negativen Reaktionen arbeiten, um eine Diskussion unter den Schülerinnen und Schülern über solche Fragen der *Algorithmizität* anzuregen. Die Ergebnisse der Diskussion ließen sich dann auf die Verwendung von Apps wie Snapchat beziehen und mit Blick auf die Risiken von sozialen Netzwerken insgesamt diskutieren.

Damit rückt eine übergreifende schreibdidaktische Perspektive in den Blick: Nimmt man die hier entworfene Perspektive ernst, müssten Fragen der *Algorithmizität* und der *Referentialität* ein viel stärkeres Gewicht in der Schreibdidaktik bekommen als bisher. Dass es bisher kaum Unterrichtsentwürfe und -einheiten dazu gibt, ist möglicherweise weniger problematisch. Es könnte bereits veröffentlichtes Material gesichtet und mit zusätzlichen Aufgabenstellungen ergänzt werden, um sie im Lichte einer schreibdidaktischen Kultur der Digitalität neu zu beleuchten. Das wäre zwar ein umfangreiches Unterfangen. Vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen der hier aufgezeigten drei zentralen Formen *Referentialität*, *Gemeinschaftlichkeit* und *Algorithmizität* könnte sich ein solches Unterfangen aber lohnen.

## Siglen

[TT1]: <http://www.tipptrainer-fuer-kinder.de> [Stand: 01.05.2021].

[TT2]: <http://www.tipptrainer-calli-clever.de/tipp-trainer/> [Stand: 01.05.2021].

[TT3]: [www.typewriter.at](http://www.typewriter.at) [Stand: 01.05.2021].

## Literatur

ABRAHAM, ULF (2014): Digitale Schreib-, Präsentations- und Publikationsmedien. In: Volker Frederking, Axel Krommer & Thomas Möbius (Hrsg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, Bd. 8), S. 269–289.

AMABILE, TERESA M. (1983): The social psychology of creativity: A componential conceptualization. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Jg. 45, H. 2, S. 357–376.

ALLERT, HEIDRUN; RICHTER, CHRISTOPH (2017): Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution. In: *Pädagogische Rundschau*, Jg. 71, H. 1, S. 19–32.

ANDERS, PETRA (2010): Im Netz dem Netz auf die Spur kommen. Mit einer WebQuest ein grundlegendes Internet-Vokabular erwerben. In: *Deutsch 5-10*, H. 24, S. 20–22.

ANSKEIT, NADINE; BEISSWENGER, MICHAEL; STORRER, ANGELIKA (Hrsg.) (2012): *Wikis in Schule und Hochschule*. Boizenburg: Hülsbusch.

- BEISSWENGER, MICHAEL (Hrsg.) (2001): *Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation. Perspektiven für ein interdisziplinäres Forschungsfeld*. Stuttgart: ibidem.
- DATZ, MARGRET (2005): *Arbeitsmaterial und interaktive Lernumgebung*. Online: <http://www.lehrer-online.de/472429.php> [Stand: 04.06.2016].
- DOBUSCH, LEONHARD (2016): Rezension: »Kultur der Digitalität« von Felix Stalder. In: *netzpolitik.org*. Online: <https://netzpolitik.org/2016/rezension-kultur-der-digitalitaet-von-felix-stalder/> [Stand: 06.04.2021].
- DÜRSCHIED, CHRISTA; BROMMER, SARAH (2009): Getippte Dialoge in neuen Medien. Sprachkritische Aspekte und linguistische Analysen. In: *Linguistik online*, Jg. 37, H. 1, S. 3–20. Online: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/511> [Stand: 25.03.2021].
- ENSTE, WALTRAUD; EUSTERBROCK, ALEXANDRA (2019): Lyrik am Computer. Gedichte mithilfe eines Textverarbeitungsprogramms erkunden und gestalten. In: *Praxis Deutschunterricht*, H. 5, S. 18–21.
- FEILKE, HELMUTH (2017): Eine neue Aufgabe für das Fach Deutsch: Zusammenhänge herstellen – materialgestützt schreiben. In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 22, H. 43, S. 4–11.
- FURGER, JULIENNE; SCHNEIDER, HANSJAKOB (2011): Schreiben in und mit digitalen Medien: die Web-Plattform myMoment. In: *leseforum.ch*, Jg. 11, H. 2, S. 1–13.
- HUTH, MELANIE; SCHREIBER, CHRISTOF (2006): Einsatz der WebQuest-Methode in der Grundschule. In: Joachim Kahlert (Hrsg.): *Sache-Wort-Zahl*. Köln-Halbergmoos: Aulis, S. 54–57.
- KEPSPER, MATTHIS (2003): Sprachunterricht und neue Medien. In: Ursula Bredel, Hartmut Günther, Peter Klotz, Jakob Ossner & Gesa Siebert-Ott (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache: Ein Handbuch*. 2. Teilband. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 854–866.
- KERN, STEFAN H. (2019): Booksnaps gestalten. In: *Praxis Deutschunterricht*, H. 5, S. 12–13.
- KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2017): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Beschluss vom 8.12.2016 in der Fassung vom 7.12.2017. Berlin: KMK. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf) [Stand: 25.03.2021].
- KRELLE, MICHAEL (2013): Texte schreiben, überarbeiten und bewerten. In: Ulf Abraham & Julia Knopf (Hrsg.): *Basiskompetenzen Deutsch für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen, S. 53–61.
- DERS. (2015): Schreiben in digitalen Umgebungen. In: Julia Knopf (Hrsg.): *Medienvielfalt und Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 76–85.
- DERS. (2016): Digitale Schreibprozesse und -strategien im Deutschunterricht der Primarstufe. In: Ulf Abraham & Julia Knopf (Hrsg.): *Deutsch Digital. Praxis*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschdidaktik in der Primarstufe), S. 51–57.
- LEHNEN, KATRIN (2014): Schreibdidaktik und neue Medien. In: Helmuth Feilke & Thorsten Pohl (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, Bd. 4), S. 432–450.
- LISUM – LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BERLIN-BRANDENBURG (Hrsg.) (2020): *Schreibflüssigkeit trainieren. Startpaket für die Schulanfangsphase*. Ludwigsfelde: LISUM. Online: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen\\_grundschule/Startpaket\\_Schreibfluessigkeit.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen_grundschule/Startpaket_Schreibfluessigkeit.pdf) [Stand: 25.03.2021].
- MARX, KONSTANZE; WEIDACHER, GEORG (2014): *Internetlinguistik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- MOORE, MICHAEL G.; KEARSLEY, GREG (<sup>3</sup>2012): *Distance Education: A Systems View*. Belmont, CA: Wadsworth.
- NÜNNING, ANSGAR (2009): *Vielfalt der Kulturbegriffe*. Online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/59917/kulturbegriffe> [Stand: 25.03.2021].
- RADING, KARIN; SIMMES, KATHARINA (2019): »Das steht doch bei Wikipedia ...«. Einen Artikel kritisch prüfen und mitgestalten. In: *Praxis Deutschunterricht*, Bd. 72, H. 5, S. 33–39.

- RADVAN, FLORIAN (2013): Digitales Schreiben im Deutschunterricht. In: Henning Lobin, Regine Leitenstern, Katrin Lehnen & Jana Klawitter (Hrsg.): *Lesen, Schreiben, Erzählen. Kommunikative Kulturtechniken im digitalen Zeitalter*. Frankfurt/M.: Campus, S. 107–130.
- RECKWITZ, ANDREAS (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- REUEN, SASCHA (1997): *Der Computer als Schreibwerkzeug. Theoretische Grundlagen und praktische Erfahrungen aus einer vierten Grundschulklasse*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.
- RUF, OLIVER (2010): Im sozialen Netz. Kooperativ eine digitale Erzählung erstellen. In: Susanne Helene Becker & Petra Anders (Hrsg.): *Schreiben in medialen Umgebungen. Deutsch – Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10*, H. 24, S. 32–35.
- SCHREIBER, CHRISTOF (2007): WebQuests als Blended Learning Szenario im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Kornelia Möller, Petra Hanke, Christina Beinbrech, Anna Katharina Hein, Thilo Kleickmann & Ruth Schages (Hrsg.): *Qualität von Grundschulunterricht*. Bonn: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151–154.
- SCHROFFENEGGER, THOMAS (2015): Maschinschreiben: Von der Aktualität eines alten Handwerks. In: Patrick Jost & Andreas Künz (Hrsg.): *Digitale Medien in Arbeits- und Lernumgebungen*. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 156–160.
- SPIEGEL, CARMEN (2020): Was die Werbung verschweigt. Eine WebQuest auf der Suche nach Wahrheiten im Werbedschungel. In: *Deutsch 5-10*, H. 63, S. 12–15.
- STALDER, FELIX (2017): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- STEPHANY, SABINE; LEMKE, VALERIE; GOLTSEV, EVGHENIA; LINNEMANN, MARKUS; BULUT, NECLE; CLAES, P.; KRAUSE-WOLTERS, MARION; HAIDER, HILDE; ROTH, HANS-JOACHIM; BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2020): Lese- und Schreibflüssigkeit diagnostizieren und fördern. In: Cora Titz, Sabrina Geyer, Anna Ropeter, Hanna Wagner, Susanne Weber & Marcus Hasselhorn (Hrsg.): *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 156–179.
- WAMPFLER, PHILIPPE (2020): *Digitales Schreiben. Blogs & Co. im Unterricht*. Leipzig: Reclam Bildung und Unterricht.
- DERS. (2013): *Social Media im Deutschunterricht*. Online: <https://schulesocialmedia.files.wordpress.com/2013/06/social-media-im-deutschunterricht-1-1.pdf> [Stand: 25.03.2021].

Markus Pissarek

# (Fiktionale) Wirklichkeitskonstruktionen und Satire im digitalen Raum

## Literatur- und mediendidaktische Perspektiven

*Literatur- und Mediendidaktik betrachten in Konzepten mit weitem Textbegriff dargestellte Welten als mediale Wirklichkeitskonstruktionen. Dieser Konstruktcharakter wird jedoch gerade bei Satire im digitalen Raum häufig in der Anschlusskommunikation übersehen. Es stellt sich die Frage nach adäquaten, aufwandsökonomischen Modellen zur Beschreibung komplexer digitaler Phänomene im Unterricht und der Inhaltsvalidität bei empirischen Studien zur Medienkompetenz. Dieser Beitrag befürwortet die Integration etablierter literaturdidaktischer Ansätze in Modelle digitaler Medienkompetenz mit Hilfe der Berücksichtigung textinterner und textexterner Pragmatik unter der Heranziehung (mediensemiotischer) Kommunikationsmodelle.*

### 1. Einleitung

Die nicht-lineare, dynamische Kommunikation in den digitalen Medien stellt die Vermittlung auf Digitalität abgestellter Medienkompetenzen in unterrichtlichen Settings vor größere und spezifische Herausforderungen. Besonders deutlich wird dies an der – von den Medien zum Teil inkompetent geführten – Anschlusskommunikation zu provokativen Sendeformaten wie dem Satire-»Coup« (Plöchinger 2015; Donauer 2016; Overkott/Laurenz 2015) #Varoufake (Böhmermann 2015b) und der Frage nach den damit verbundenen »Wahrheiten«: »War der Fake vom Fake nun ein Fake oder nicht?« (Gasteiger 2015)

Wie soll und kann die komplexe und unübersichtliche Anschlusskommunikation zu solchen Medienprodukten (hier am Beispiel von Beiträgen des *Neo Magazin Royale*) in den digitalen Netzwerken (hier am Beispiel Twitter) Unterrichtsgegenstand werden, wenn sie an den Rändern offen, dynamisch und nicht abgeschlossen ist? Braucht es neue Modelle von Medienkompetenz, die auf neue technologische Entwicklungen reagieren oder decken gut etablierte Modelle, wie jene von Baacke (1997), Tulodziecki (1997) und Groeben (2002), diese – nach wie vor – auch prospektiv ab? Dieser Beitrag wird argumentieren, dass neue Modelle, die empirischen Studien zugrunde liegen wie *ICILS* (Eickelmann et al. 2019b), *DIVSI-U25* (DIVSI

2018) und »Quelle Internet«? (Meßmer et al. 2021), eher Probleme der Inhaltsvalidität aufweisen und nicht das abbilden, was sich Bildungsstandards, Lehrpläne und der deutschdidaktische Diskurs von der inhaltlichen Konturierung einer textbezogenen Medienkompetenz erhoffen. Vielmehr ist es erfolversprechender, gut etablierte Modelle des Literaturunterrichts beziehungsweise der literarischen Kompetenzvermittlung in übergreifende Modelle der Medienkompetenz, die »auf einem entsprechenden mittleren Abstraktionsniveau« (Groeben 2002, S. 160) modelliert sind, zu integrieren, da dies entscheidende Vorteile der Elastizität und Offenheit für weitere technologische Entwicklungen mit sich bringt, und den Bedürfnissen im Umgang mit digitalen Kommunikationssituationen gerecht wird, ohne sich in allzu abstrakten Generalisierungen zu verlieren. Modelle der Literatur- und Mediensemiotik (Krah 2006; Krah/Titzmann 2013; Schilcher/Pissarek 2018; Gräf et al. 2014) können gut in solche Modelle der Medienkompetenz (Baacke 1997; Tulodziecki 1997; Groeben 2002) integriert werden, da beide auch explizit vom Konstruktcharakter der medial vermittelten Wirklichkeit(en) ausgehen.

Modelle des literarischen Lernens und empirische Untersuchungen integrieren beziehungsweise legen von jeher Vorstellungen von Fiktionalität als zentrale Bezugsgröße für literarische Kompetenz zugrunde (jüngst sehr elaboriert aufgearbeitet in König 2020). Dabei erweist sich die Opposition von Fiktion und Wirklichkeit selber »bei genauerem Nachforschen als soziokulturelles Konstrukt« (Nickel-Bacon 2003, S. 5), zu welchem auch der Fiktionalitätsvertrag gehört, nach dem sich die Rezipienten bewusst auf das »Spiel der Fiktionen mit den Realitäten« einlassen. Krah (2018) betont dabei, dass generell die in ästhetisch-medialen Texten konstruierte Welt nicht Realität ist, sondern immer ein Modell von Realität, und deswegen nicht als wahr oder falsch bewertet werden kann, sondern sich vielmehr einer solchen Klassifizierung entzieht: »Wichtig ist die Bewusstwerdung, dass medial konstruierte Welten nie unmittelbare Wirklichkeit sind, sondern maximal erst sekundär, als bewusste Strategie und durch textuelle Verfahren, als solche inszeniert werden.« (Krah 2018, S. 264) Diese Inszenierungsaspekte werden häufig – gerade bei dem hier gewählten Beispiel wird das relevant werden – übersehen und der dichotome Status der Ontologie von Daten der Realität (z. B.: *Gab es den Mittelfinger oder gab es ihn nicht?*) in den Vordergrund gerückt. In Rückgriff auf Coleridge und Eco fasste Nickel-Bacon noch vor der eigentlichen digitalen Medienrevolution in einem vielbeachteten Heft von *Praxis Deutsch* das Fiktionsbewusstsein »als Bereitschaft zur Ko-Konstruktion« (Nickel-Bacon 2003, S. 6) auf. Somit geht der Begriff »über das bloße Wissen um die Erfundenheit literarischer Gegenstände hinaus und verortet den Verstehensprozess des Fiktionalen als metakognitiven Bewusstseinsvorgang« (König 2020, S. 131). Das Reflexionsvermögen »den Konstruktcharakter medialer Äußerungen erkennen und beschreiben zu können« (Krah 2018, S. 263) bildet dabei die Grundlage für eine Verständigung in der Anschlusskommunikation. Es ist dabei eine Besonderheit, dass gerade (literatur-)satirische Texte zumeist fiktive Aussagesituationen konstruieren und ihre ›Differenzqualität‹ zu nicht-literarischen Texten ist wiederum das Ergebnis soziokulturell etablierter Konventionen: »In der satirischen Fiktion wird dem Satiriker ›Lizenz‹

zugestanden zum manipulierenden Umgang mit seinen Objekten und zum ›Rollenspiel‹ auf der Aussage-Instanz. Allerdings kann es dabei zu Missverständnissen kommen, wenn entsprechende Signale zum Beanspruchen dieser Lizenz nicht wahrgenommen werden.« (Schönert 2011, S. 5) Gerade diese Missverständnisse entstanden in dem nun nachfolgend ausführlich analysierten Beispiel trotz deutlicher Fiktionalitäts- beziehungsweise Satire-Signale. Ohne Erfassung dieser (eigentlich literarischen) Differenz ist ein adäquates Verständnis des »Medien-Coups« von Böhmermann nicht möglich und viele empirisch orientierte Modelle zur Erfassung von Medienkompetenz sind auf diesem Auge blind.

## 2. Analyse eines Beispiels des digitalen Fernsehens: *Neo Magazin Royale* und #varoufake

### 2.1 Zum Kontext

Diese Zusammenhänge sollen hier an einem komplexeren Beispiel aus dem Sendeformat des *Neo Magazin Royale* illustriert werden. In einem nachfolgenden Ausblick auf weitere Transferbeispiele soll die Reichweite der Integration literaturwissenschaftlicher und -didaktischer Modelle in die Modelle digitaler Medienkompetenzen verdeutlicht werden. Der Grimme-Preis-gekrönte Beitrag #varoufake aus der Sendung *Neo Magazin Royale* wurde von der bildundtonfabrik unter der Regie von Philipp Käßbohrer produziert, am 18. März 2015 im Internet erstveröffentlicht, und am 19. März 2015 um 22:15 Uhr im ZDFNeo erstausgestrahlt. Die Beitragslänge beträgt 9:30 Minuten.

Die Sendung *Neo Magazin Royale* war ein Sendeformat, das vom 31. Oktober 2013 bis zum 12. Dezember 2019 wöchentlich auf ZDFneo ausgestrahlt wurde, ein Sender, der seit 2009 als öffentlich-rechtliche Alternative des ZDF für die jüngeren Zielgruppen aufgebaut wurde und sich selbst als Innovationsplattform des ZDF versteht und Nachwuchstalente eine Chance gibt. Inzwischen läuft das Nachfolgeformat der Sendung freitags im ZDF-Hauptprogramm unter dem Titel *ZDF Magazin*. Die produzierende bildundtonfabrik mit Sitz in Köln-Ehrenfeld stellt eine der spannendsten, innovativsten und lohnendsten deutschen Produktionsunternehmen der letzten Dekade dar, mit einer Vielzahl spannender Autorinnen und Autoren.

Neu gegenüber den rein seriellen Fernsehformaten war am *Neo Magazin Royale* auch die Veröffentlichungsstrategie mit einem eigenem Twitter-Account, einem Hashtag-der-Woche-Konzept zur Bündelung der digitalen Anschlusskommunikation zu den Sendungen, Vorabveröffentlichungen der Produktionen in den Mediatheken und auf YouTube jeweils mehr als ein Tag vor dem eigentlichen Sendetermin und einer der Verbreitung zuträglichen, eingeschworenen Fan-Gemeinde in den sozialen Medien. Die Reichweite und Aufmerksamkeit im Web 2.0 war weit höher als im seriellen Fernsehen – ein Fakt, mit dem Böhmermann auch immer wieder kokettierte und in Interviews wiederholt zum Ausdruck brachte, er bräuhete das Fernsehen eigentlich gar nicht und umgekehrt.

So wurde auch *#varoufake* am Tag vor dem Sendetermin »viral«, und als die Sendung am Abend darauf im seriellen Format lief, war die Diskussion um Fake beziehungsweise Nicht-Fake, Jauch und Varoufakis schon in allen Stadien durch. Die Analyse dieses Beitrags ist herausfordernd, da die Referenzen, Anspielungen, die Intertextualität durch die dynamische Anschlusskommunikation im Netz an den Rändern ausfasert und wir hier zwar – ähnlich wie bei einem »klassischen literarischen Text« – einerseits ein Kunstwerk mit geschlossenem Rahmen haben, um auf Lotmans Begriff vom sekundären modellbildenden System zu verweisen (Lotman 1972), andererseits jedoch die Gesamt-Inszenierung und der Austausch über den definierten Rahmen des Sendebeitrags selbst in die sozialen Medien hinausragt und den Text erweitert. Dadurch erhalten wir in diesem Fall eine Hybridisierung von Kunstwerk und realer Anschlusskommunikation, die zu vielen Problemen und Missverständnissen in der medialen Aufbereitung geführt hat (was man auch analog für den berühmten Sendebeitrag vom 31. März 2016 mit dem satirischen Gedicht *Schmähkritik* sagen könnte).

Sehen wir uns zunächst einmal eine stark selektive Liste an Daten an, die auf die eine oder andere Art und Weise als Kontextwissen für den besprochenen Beitrag relevant ist. Dadurch soll die Vorgeschichte der empirischen Wirklichkeit knapp vorgestellt werden.

2010	Griechenland befindet sich in einer massiven Schuldenkrise
Mai 2013	Varoufakis stellt sein Buch auf dem »Subversive Festival« in Zagreb/Kroatien vor und hält dort einen Vortrag
27.3.2013	Veröffentlichung des Sendebeitrags <i>Blamielen odel Kassielen (Neo Magazin Royale)</i> – zugleich Etablierung der neuen Reihe <i>NEO MAGAZIN-Fernseh-Nothilfe</i>
27.1.2015	Varoufakis wird Finanzminister
12.2.2015	Publikation des Videos der Varoufakis-Rede vom »Subversive Festival« in Zagreb auf dem Youtube-Kanal Skripta TV
26.2.2015	Veröffentlichung des Musikvideos <i>V for Varoufakis (Neo Magazin Royale)</i> – mit Bild-Zitaten aus der Varoufakis-Rede in Zagreb
15.3.2015	ARD-Talkshow Günther Jauch: Unangekündigte Konfrontation des griechischen Finanzministers mit dekontextualisierten Auszügen aus der Rede in Zagreb
16.3.2015	Der »Mittelfinger« ist großes Medienthema, vor allem die <i>BILD</i> -Zeitung treibt eine Kampagne an: »Jetzt ist er der Lügen-Grieche. Jeder kann ihn jederzeit darauf reduzieren: »Mister Stinkefinger.«
17.3.2015	Martin Beros (Kameramann von SkriptaTV und Urheber des Original-Videos) äußert sich gegenüber dem Guardian, der Ausschnitt bei Jauch sei dekontextualisiert und für Sensationszwecke isoliert worden
18.3.2015	Veröffentlichung von <i>#varoufake (Neo Magazin Royale)</i> auf YouTube – als zweiter Beitrag der Reihe <i>NEO MAGAZIN-Fernseh-Nothilfe</i>

19.3.2105	Breite Diskussion auf Twitter: Varoufakis, Diekmann, Medienkritiker (Stefan Niggemeier u. a.) – Auseinandersetzung über die Medienstrategie
19.3.2015	ZDF-Programmdirektor Norbert Himmler gibt mittags klärendes Statement zu <i>#varoufake</i> ab: »Wir sehen uns gezwungen, das NEO MAGAZIN ROYALE zukünftig als Satiresendung zu kennzeichnen.« Somit explizite Klärung des Rahmens und der Textfunktion: Satire
19.3.2015	Analoger Sendetermin <i>Neo Magazin Royale</i> (22.30 Uhr) mit Erstaussstrahlung <i>#varoufake</i>

**Tab. 1:** Chronologische Übersicht wichtiger Bezugsmengen für *#varoufake*

Seit 2010 befindet sich Griechenland in der Schuldenkrise, ein Leitmotiv der Europapolitik in der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts. Die Buchvorstellung und damit der Vortrag, dem das »Mittelfinger«-Video entnommen ist, findet im Mai 2013 in Zagreb auf dem »Subversive Festival« statt. Der Vortrag bezieht sich dabei auf die Situation 2010 und schildert ein hypothetisches Gedankenkonstrukt. Erst knappe zwei Jahre später wird Varoufakis Finanzminister, was bei der Konfrontation in Jauchs Sendeformat neben anderen kontextualisierenden Informationen unter den Tisch gekehrt wird. Das besagte Original-Video des Varoufakis-Vortrags wird ebenso erst am 12. Februar 2015 im Internet veröffentlicht, vierzehn Tage später, am 26. Februar 2015, wird Material daraus im Abspann eines Musikvideos mit dem Titel *V for Varoufakis*, produziert von der bildundtonfabrik, veröffentlicht (Abbildungen 1 und 2).

Das Musikvideo zeigt eine stark parodistische, satirische, ironisch überformte Inszenierung des griechischen Finanzministers als Kunstfigur und als Schreck der verschüchterten Deutschen, welche wiederum selber als Zerrfolie karikiert werden: »We are Germans! We are honest, trustworthy people.« Eine Markierung als übertriebene Wirklichkeitskonstruktion ist als solche klar zu erkennen, wenn der Darsteller Varoufakis' diabolisch dreinblickt und dazu Liedzeilen wie »Every time he smiles, an angel dies« zu hören sind. Im Übrigen ist hier schon der Darsteller zu sehen, welcher später im *#varoufake*-Beitrag das Varoufake-Double vor dem Green Screen spielen wird.

Gute weitere vierzehn Tage später, am 15. März 2015, erscheint die ARD-Sendung mit Günther Jauch in der ARD, in welcher Varoufakis als zugeschalteter Studiogast unvorbereitet und unabgesprochen mit dem dekontextualisierten Videoausschnitt und inszenierter deutscher Entrüstung konfrontiert wird. Der gezeigte Ausschnitt wird einem größeren Redezusammenhang entnommen. Hier verwendet Varoufakis den figurativen Ausdruck »Und dann hätte man Deutschland den Mittelfinger zeigen sollen« und führt dazu die passende Geste aus – wobei sich die Argumentation metonymisch auf Institutionen der Finanzpolitik bezieht (für eine Transkription der Rede vgl. Maxwell 2015).

Abb. 1 und 2: Stills aus dem satirischen Musikvideo *V for Varoufakis* (Böhmermann 2015a)



Die *BILD*-Zeitung betreibt begleitend eine aggressive und mit Redundanz gekennzeichnete Kampagne<sup>1</sup>, welche Varoufakis in unzähligen Aufmachern als respektlosen, lügenden, pöbelnden und nur sich und sein Land bereichern wollenen Unmenschen darstellt – und zwar auf eine Art und Weise, dass die Grenze zur satirischen Darstellung in *V for Varoufakis* zu verschwimmen scheint. Rhetorisch befördert ihn die *Bild*-Zeitung mit einem »BILD-Nachruf auf Athens bekanntesten Selbstzerstörer« sogar ins Jenseits. Es handelt sich um eine Semantisierungskampagne, die retrospektiv fast noch überzogener wirkt als das Musikvideo des *Neo Magazin Royale*, das im Februar erschienen war, welches eine satirisch überspitzte Konstruktion eines diabolischen, gefährlichen, schuldentreibenden Varoufakis zeigt, vor dem sich die honest, trustworthy Germans in Acht nehmen müssen. Das im Übrigen passt zu Ergebnissen von Studien, welche mit computerlinguistischen Verfahren extensive Analysen von journalistischen Beiträgen aus dem Bereich News, Fake News und Satire mit digitaler Heuristik analysieren und feststellen, dass Fake News der Satire sprachlich weit näher steht als den eigentlichen News, mit welchen sie um den Wahrheitsanspruch konkurrieren (Horne/Adali 2017).

Letztlich ist mit Blick auf die Chronologie vor allem interessant, dass sich der Zeitraum der verunsichernden Diskussion, welche das deutsche Feuilleton ergriff und bei der es sich nicht gerade mit scharfsinniger Textkompetenz auswies, lediglich auf das schmale Zeitfenster vom 18. März bis zu einem klärenden Statement am 19. März mittags erstreckt. Da sah sich der Programmdirektor Himmler des ZDF dazu gezwungen, darauf hinzuweisen, dass es sich bei *#varoufake* um Satire handelt, um die raumgreifende (und auf weiten Strecken erschreckend inkompetente) Diskussion in den deutschen Medien durch diese Rahmung (vgl. Lotman) auf die richtige Spur zu lenken. Die im Nachhinein absurd anmutende Anschlusskommunikation beschäftigte sich vor allem intensiv mit Fragen der Ontologie (*Gab es den Mittelfinger oder nicht?*) und nicht mit der eigentlich relevanten Frage: *Wer konstruiert beziehungsweise inszeniert hier wen und welchen ideologischen Ort hat das?*

Abb. 3 bis 5: Binnen-Böhmermann auf Ebene 1, Binnen-Böhmermann auf Ebene 2, Varoufakis-Darsteller auf Ebene 3



## 2.2 Zur Analyse der textinternen und textexternen Pragmatik in #varoufake

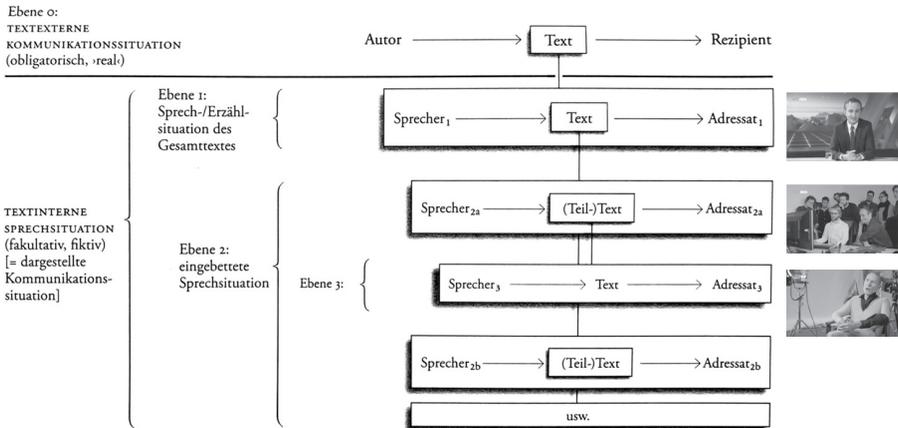
Ich möchte im Folgenden einen Blick auf die textinterne Vermittlungssituation in dem Video werfen und dabei skizzieren, inwiefern die textinterne Pragmatik hier – trotz der Komplexität des Beispiels und der vielen Referenzen – den Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aus ihrem literarischen Sozialisationsprozess entspricht und eine gute Anschlussfähigkeit dazu aufweist (Abbildungen 3–5).

Letztlich ist die Frage *Wer spricht hier zu wem und auf welchen Ebenen befinden sich die jeweiligen Sprecher?* eine klassische Frage der Literaturanalyse, welche die textinterne Pragmatik als Erzähl- oder Sprechsituation in Form von Kommunikationsmodellen betrachtet, und diese strikt vom Autor und möglichen Rezipienten des Gesamttextes unterscheidet – also letztlich die Trennung von Autor und (ranghöchster) Erzählinstanz.

Wenn Böhmermann am Desk mit Krawatte zu Beginn des Beitrags explizit »Günther Jauch«, die »ARD« und die »BILD-Redaktion« adressiert, ist dies keine textexterne Kommunikationssituation mehr und es spricht hier auch nicht der Autor des Beitrags. Wir befinden uns hier eben bereits auf der Ebene, die wir im literarischen Text die ranghöchste Erzähl- oder Sprechinstanz nennen würden. Auch bei diesem Werk von 9:30 Minuten Länge handelt es sich um ein Kunstwerk, das einen Rahmen hat, geschlossen ist und wiederholt rezipiert werden kann und dessen modellbildender Charakter klar hervortritt. Es steht zudem, wie in der Rekonstruktion der Chronologie gezeigt, in einer Reihe, die durch den Einspieler der *NEO MAGAZIN-Fernseh-Nothilfe* einer Gattung zugewiesen wird, deren Spielregeln mit dem ersten Beitrag der Reihe am 27. März 2013 mit dem Titel *Blamielen odel Kassielen* etabliert worden waren (und dem eingefleischten Publikum bekannt war).

2013 wurde Stefan Raab für diesen Beitrag ein konstruiertes, absurdes Video untergeschoben, welches die Fiktion zeigte, dass ein chinesischer Sender eine Spielform seiner Sendung 1:1 übernommen und kopiert hätte. Raab fiel trotz der satirisch überformten Darstellung auf diese Fiktion herein und verwendete Videoausschnitte in seiner Sendung. Dabei mokierte er sich über das Konstrukt der klauenden, kopierenden Chinesen und ergänzte dieses Konstrukt durch weitere Klischees, welche dann auch im Titel *Blamielen odel Kassielen* Eingang fanden.

**Abb. 6:** Grundgrößen der Sprech-/Erzählsituation: textinterne Pragmatik (Grafik nach Krahs 2006, S. 189) – Schachtelung der Ebenen in #varoufAKE



Ungeprüft wurde das gut gefakte Videomaterial in *TV total* übernommen und gezeigt. Dieser gelungene Coup, der zugleich eine David gegen Goliath-Situation konstruiert – die kleine Sendung *Neo Magazin Royal* gegen den Branchenriesen *TV Total* –, bildet die Homologie im Hintergrund für die Erzählung, die nun #varoufAKE entwirft.

Zur Konkretisierung der Analyse beziehe ich mich hier auf ein in der Literaturwissenschaft gut etabliertes Kommunikationsmodell (Krahs 2006, S. 189), welches die Schachtelung der Vermittlungsebenen und die Unterscheidung in eine textexterne und textinterne Kommunikationssituation vorsieht (Abbildung 6).

Wo befände sich nun der eben gezeigte Sprecher (Abbildung 3: Böhmermann mit Krawatte am Desk) und die dazugehörigen Adressaten (Jauch, ARD und BILD-Redaktion)? Eben nicht auf Ebene einer *textexternen* (obligatorischen und ›realen‹) Kommunikationssituation, sondern auf Ebene der ranghöchsten textinternen Sprechsituation, die somit als eine *dargestellte* Kommunikationssituation hervortritt, deren Rahmen sich durch den Genre-Einspieler (die *NEO MAGAZIN-Fernseh-Nothilfe* hilft Journalisten in Not, metonymisch werden bekannte Fernsehjournalisten wie Kerner etc. als übertrieben hilfsbedürftig gezeigt) konstituiert. Die Markierung als eine satirische Als-Ob-Situation, quasi eine Art Fiktionalitätsvertrag, ist dabei so evident wie die Hervorhebung der Ironiesignale in den grotesken Darstellungen des bewegten Mittelfingers vor dem Greenscreen. Und so entwickelt sich der gesamte Beitrag ganz im Sinne einer Erzählung, wie ich kurz im Folgenden zeigen möchte.

Der Text #varoufAKE konstruiert eine Welt, eine Diegese, in welcher kompetente Medientechniker der bildundtonfabrik-Videos so gekonnt manipulieren können, dass selbst ausgewiesene Medienexperten später davon ausgehen müssen, dass die

gefälschten Inhalte real seien («It appears to be real.»). Der *visual effects supervisor* erzählt seinen Adressaten (vgl. Abbildung 4), einer konstruiert interessierten Redaktion mit seinem Teiltex in Präteritum, dass er letztlich alle Versionen (mit Mittelfinger, mit Zeigefinger, ohne Mittelfinger) herstellen konnte und wie das funktionierte. Eine weitere eingebettete Ebene – gezeigt in Abbildung 5 für Ebene 3 – suggeriert in einer weiteren eingebetteten Binnenerzählung, wie anstrengend die Dreharbeiten für das Bildmaterial des Mittelfingers gewesen seien und dass diese sich stundenlang gezogen hätten. Letztlich wird so die textextern vorliegende Richtung (vom Mittelfinger → Nicht-Mittelfinger) auf der Ebene der Diegese umgedreht, zur Fiktion einer anderen Richtung (vom Nicht-Mittelfinger → Mittelfinger). Dies stellt eine fingierte Manipulation an der Histoire-Ebene durch eine geschickte rahmende Fiktion auf der Discours-Ebene dar; der Fiktionalitätsstatus, auch markiert durch die Ansage des Programmdirektors, wird erst später – einen Tag nach Veröffentlichung des Beitrags – von allen erkannt. Für die Eingeweihten, welche auch das Vorläuferformat bereits kannten, war die soziokulturelle Konstruktion, der Fiktionalitätsvertrag, bereits zuvor evident. Sie wundern sich über die tagelange Unbeholfenheit des öffentlichen Diskurses.

Einen weiterer Baustein zur Unterstützung der Konstruktion des Textes bildet die textintern plausibel gemachte Erfindung, dass das durch die bildundtonfabrik manipulierte Video sodann später (vom David der Medienlandschaft) im Internet geparkt worden sei, um dort von den Großen (den Goliath-Redaktionen) gefunden und ungeprüft verwendet zu werden. Dies bildet quasi einen augenzwinkernden Authentizitätstrick, wenn so getan wird, als würde sich die Geschichte mit Stefan Raab nochmals in neuer Situation wiederholen.

Die Referenz auf das *V for Varoufakis*-Video vom 26. Februar 2015 und der Umstand, dass das Originalvideo erst am 12. Februar 2015 im Internet publiziert worden war, also erklärungsbedürftige zwei Jahre nach dem »Subversive Festival«, erhöhten in der textexternen Pragmatik die Glaubwürdigkeit der textinternen Fiktion/Diegese, die konstruiert worden ist.

Zusammengefasst zeigt sich folgendes Bild:

- Ein textexterner Böhmermann bedient die reale Kommunikation in den sozialen Medien, vor allem Twitter. Diese bildet kein geschlossenes Kunstwerk im Sinne Lotmans, der Rahmen ist offen, der Text bleibt dynamisch. Dies erkennt man auch daran, dass inzwischen alle zurückliegenden Tweets Böhmermanns aus dem Zeitraum 2009–2020 von ihm auf Twitter gelöscht worden sind und in seinem Buchprojekt *gefolgt von niemandem, dem du folgst. twitter-tagebuch 2009–2020* veröffentlicht worden sind und der dabei explizit Aspekte der Performanz und des Literarischen hervorhebt: »Natürlich: Twitter ist literarisches Theater. Das hier Aufgeführte ist meist *als* ob, die dahinterstehenden Gedanken sind es jedoch nicht immer. [...] Alle Tweets, Retweets und Replys meines Twitter-Accounts vom 16. Januar 2009 bis zum 29. Februar 2020 wurden mit Veröffentlichung dieser Chronik bei Twitter gelöscht und der virtuellen Wirklichkeit entzogen. Sie existieren nur noch in diesem Buch.« (Böhmermann 2020) Somit ist die Anschlusskommunikation dieses Zeitraums auch mit den heutigen

Mitteln der Technik nicht mehr rekonstruierbar und hat durch den Medienwechsel eine spannende, neue Materialität bekommen.

- Die Beiträge des *Neo Magazin Royale* wie *#varoufjake* als geschlossene Kunstwerke im Sinne Lotmans mit eigener textinterner Pragmatik als sekundäre semiotische Systeme zu betrachten, die keinen Anspruch auf Abbildung von Wirklichkeit erheben, sondern vielmehr eine Als-ob-Situation, ein (fiktionales) Modell von Welt mit eigenem Deutungsanspruch aufzufassen, ermöglicht diese in großer Anschlussfähigkeit zu etablierten Formen des Literaturunterrichts zu besprechen, analysieren, durchdringen. Hier wäre der Moderations-Böhmermann (Abbildung 3) auf Ebene 1 des Kommunikationsmodells situiert (vgl. Abbildung 6). Dann befindet er sich mitsamt der Redaktion eine Ebene weiter innen im Modell (Abbildung 4 und 6 – Ebene 2), in der eingebetteten Sprechsituation, welche die Vorerzählung zur (fingierten) Manipulation des Videos beisteuert; Kostümierung, Requisite (Böhmermann trägt Kapuzenpulli statt Anzug) und der Ortswechsel (Schneidetisch statt Late Night Desk) codieren unter anderem den Ebenenwechsel und machen den Ort des Sprechens innerhalb der Diegese identifizierbar. Noch eine Ebene weiter innen in Relation zur (textinternen) Anmoderation finden wir das Aufnahmestudio (Abbildung 5 und 6 – Ebene 3) – der Rückblick auf die Produktionsbedingungen vor Green Screen und mit morphsuit wird von Ebene 2 aus eingebettet – sie wird erzählt und als Erklärung angeboten, warum die Manipulation mit perfekter Schattenbildung so besonders gelungen und glaubhaft sein sollte.

Dieses Prinzip kann man nun auf andere vorliegende Schachtelungen im Text anwenden. So wird ebenfalls auf Ebene 2 die Situation der Mitarbeiterin in gelbem Oberteil mit schwarzem Schal und Böhmermann in blauen Pulli gezeigt, welche unter anderem plausibel machen, warum die Verbindung nach Zagreb, dem Ort des »Subversive Festivals«, so gut geklappt habe. Der legere Redaktions-Böhmermann unterhält sich mit seiner Redaktionskollegin darüber, wie man denn erklären könnte, dass die bildundtonfabrik an das Original-Video-Material kommen konnte. Diese Sprechsituation dient lediglich dazu, eine weitere geschachtelte Binnenerzählung zu etablieren, in welcher mit möglichst viel Authentizitätssignalen (man sieht Sehenswürdigkeiten der Altstadt in Zagreb, die per Video Zugeschaltete spricht fließend Kroatisch) glaubhaft gemacht wird, wie das Original-Video noch zwei Jahre nach dem Vortrag in die Hände der bildundtonfabrik gekommen sei, wobei die untertitelte kroatische Konversation ebenso zur – subtil augenzwinkernenden – Authentizitätskonstruktion beiträgt.

Diese Schachtelung lässt sich konsistent auf anderen Ebenen erkennen. So motiviert der Einspieler des sogenannten Medienexperten der *BILD*-Zeitung (dessen Expertise hämisch mit dem »Ausbildungsberuf der IHK« hinterfragt wird) ebenso die Etablierung der dritten Ebene im Text. Die Untertitelung des Amerikanisch sprechenden »Experten« lautet: »Ich würde schätzen, dass es unmöglich wäre. Wenn nicht die ganze Aufnahme in einem Studio entstanden ist.« So wirkt der unmittelbare Schnitt auf ein tatsächliches Green-Screen-Studio, das auf einmal

Teil der dargestellten Welt ist, wie ein Spiel der Fiktionen mit den Realitäten, das mit einem großen Augenzwinkern hineinmontiert wird, aber dennoch einen Teil der Medienlandschaft (in der textexternen Kommunikation) aufs Glatteis führte. Es ist jedenfalls markiert, dass hier die Konstruktion einer zurückliegenden Studioaufnahme eingeführt wird als unmittelbare Reaktion auf das Zitat des *BILD*-Medienexperten.

### 2.3 Transfer vom Film in den literarischen Raum und zurück in den Film

Analogien zu fiktionalen Werken wie *Wag the Dog* (USA, Barry Levinson, 1997) drängen sich auf. Auch hier werden fiktionale, geschlossene Diegesen entworfen, um auf eine reale politische Krise zu reagieren, wenn mit Hilfe eines Hollywood-Regisseurs fingierte Kriegsszenen in Albanien gefilmt werden, patriotisches Liedgut als Auftragsdichtung angeschafft wird und letztlich der geniale Produzent – weil er Anerkennung für sein Werk sucht – vom Geheimdienst getilgt werden muss (Kepser 2020). Doch es muss nicht so komplex sein – auch Parallelen zu dem inzwischen als kanonisiert geltenden *Grüffelo* drängen sich auf (Scheffler/Donaldson 1999, 2004). Bereits früh in der literarischen Sozialisation werden also ähnliche Spiele mit den Paradoxien verschachtelter, kommunizierender Ebenen inszeniert. So erdichtet im *Grüffelo* auf Ebene 2 aus figuraler Perspektive die Maus ein seltsames Wesen mit dem Namen Grüffelo und weist ihr – von ihr ersonnene – neun spezifische Merkmale zu, die so spezifisch sind wie feurige Augen, eine lange Zunge und violette Stacheln auf dem Rücken, dass es völlig unwahrscheinlich erscheint, dass ein solches Wesen tatsächlich – in dem erzählten Modell von Welt – existiert. Und tatsächlich taucht der Grüffelo – ähnlich dem Green Screen Studio in *#varoufake* – exakt in der Mitte des Textes auf und motiviert weitere Konstruktionen, welche die Maus vornehmen muss, um sich vor dem ranghöchsten Fressfeind und den darunter liegenden Fressfeinden zu schützen. Die Maus konstruiert in der text-internen Pragmatik eine Welt, in der sie sich an die Spitze der Nahrungskette befördert und vermittelt diesen Trick so plausibel und geschickt, dass der Grüffelo diese Erzählung glaubt und nicht einmal in Frage stellt (Pissarek 2011, 2018).

So ist in homologischer Entsprechung auch bei *#varoufake* die dritte Ebene, das Studio, in dem der Mittelfinger in die Maske muss und zwei Tage lang geschwenkt wird, motiviert von der zweiten Ebene, auf der ein Bild-Medienexperte konstatiert, das Mittelfingervideo könne unmöglich gefaket sein, es sei denn, die ganze Aufnahme sei in einem Studio entstanden. Somit, und das erscheint mir wichtig, ist die Etablierung neuer Erzählebenen in diesem Text funktional für den späteren Coup. Es geht nicht um ein arbiträres Spiel mit Verschachtelungen und Lust an der Blödelei – nein, sie werden hier funktional auf zumindest zwei Ebenen.

Zum einen führen sie vor, dass die Ontologie des Mittelfingers nicht eindeutig rekonstruierbar ist in einer Welt, die alle technischen und medialen Tricksereien bereit hält. Zum zweiten führt die konsequent durchinszenierte Grotteske vor Augen, dass es lächerlich ist, sich an einem dekontextualisierten, überbewerteten ontologischem Datum festzubeißen – hat er nun den Mittelfinger gezeigt oder

nicht? Somit führt der Text geschickt vor Augen, dass das eigentliche Thema ein anderes ist: die Dekonstruktion der Konstruktion – oder schlichtweg, dass hier die Selektion und Kombination der Zeichen und ihre Verwendung zur Generierung einer spezifischen Textideologie das wesentliche Element sind.

### 3. Schlussfolgerungen für Aspekte der Medienkompetenz

#### 3.1 Trennung der Kommunikationssituationen

Es ist meiner Meinung nach sinnvoll, und ich denke, damit hatte die Anschlusskommunikation in der deutschen Medienlandschaft ihre größten Probleme, die textexterne und die textinterne Kommunikation – wie im hier vorgestellten Kommunikationsmodell vorgestellt – strikt zu trennen und zu besprechen. Dies gilt im Prinzip für alle Kommunikationssituationen, in welchen *social media* als Verbreitungs- und Diskussionsforum fungieren, jedoch geschlossene Werke mit Rahmen und sekundärem modellbildendem Charakter integriert/zitiert/besprochen werden. Satire ist in diesem Sinne vor allem eine literarische Gattung, eine inszenierte, verfremdete Als-ob-Wirklichkeit, die einen anderen Geltungsanspruch hat als faktuale Texte.

Viel zu lange wurde die Frage diskutiert, ob denn nun entscheidbar sei, ob der Mittelfinger echt oder fake ist. Sogar anlässlich der Grimme-Preis-Verleihung im Jahr 2016 – ein Jahr nach Veröffentlichung – fragt sich die *SZ* noch »Hat er nun oder hat er nicht? So ganz sicher ist sich da mancher bis heute nicht.« (*Süddeutsche Zeitung* 2016) Es dürfte jedoch klar geworden sein, dass dies eben nicht die relevante Frage ist, und auch nicht, ob Jauch wie zuvor Raab auf gefälschte Videos hereingefallen ist, sondern wie bestens in der Laudatio zum Grimme-Preis nachzulesen, um die geschickte Entlarvung von perfiden Medienkampagnen:

Böhmermann hat nicht nur die Inszenierungsmechanismen des Boulevards entlarvt, ihm gebührt auch das Verdienst einer großen Medienkritik. Zwar hat er Günther Jauch nicht als Fälschungsoffer entlarvt. Das war ohnehin nicht seine Absicht. In Wahrheit wollte Böhmermann offenlegen, wie wenig es bei Talkshows im deutschen Fernsehen wirklich um die Sache geht, wie skrupellos die Redaktionen dieser Sendungen gelegentlich werden, wenn sie glauben, aus irgendeinem Detail Schlagzeilen saugen zu können. Jan Böhmermann hat dem deutschen Journalismus mit #*Varoufake* einen riesigen Dienst erwiesen. Er hat mit unterhaltenden Mitteln auf die Wahrheit gedeutet, er hat die Branche innehalten lassen, er hat die Apparate für ein paar Stunden gestoppt. (Grimme-Institut 2016, S. 16)

Diese Begründung betont wiederum die Funktion und Wirkung von #*varoufake* auf der Ebene der textexternen Kommunikationssituation und schildert noch einmal bestens, warum für die Anschlusskommunikation und die Medienkritik es nicht darum geht, die Ontologie eines Text- beziehungsweise Filmdatums zu klären, sondern die Zeichenverwendung und Funktionalisierung derselben zu reflektieren.

Somit ist dringend geboten, diese beiden Kommunikationssituationen zu trennen. Jene mit der textinternen Pragmatik, in welcher trotz aller Referenzen ein geschlossenes Modell von Welt aufgebaut wird, das einen Rahmen aufweist, und

jene textexterne, die durch die Bedingungen der digitalen Kommunikation an den Rändern ausfasert, nie abgeschlossen ist und letztlich diverse Probleme mit sich führt. Deswegen glaube ich auch, dass es nicht immer sinnvoll und möglich ist, in Testungen der Medienkompetenz verkürzte Anwendungsszenarien (dazu gleich) zu operationalisieren.

### 3.2 Weitere literarische Kompetenzen mit Transferwert zur Medienkompetenz

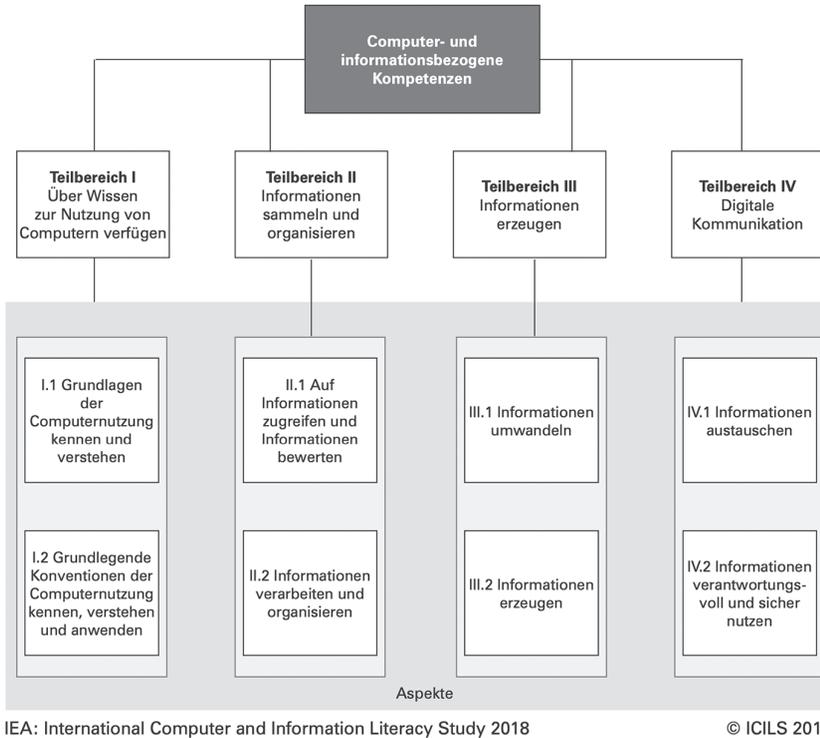
Ich habe mich in der Analyse auf eine Dimension literarischer Kompetenz – der Vermittlungsebene literarischer Texte – bezogen und andere, welche ebenso hohen Anschlusswert an das besprochene Video aufweisen, aus Platzgründen ausgelassen (Schilcher/Pissarek 2018). So wären beispielsweise Fragen der Überstrukturierung (»Deutschland« steht in dem Varoufakis-Zitat textuell als Metonymie für die EZB und nicht für das Land; der Mittelfinger ist uneigentlich als Metapher und nicht wörtlich zu nehmen usf.) eine weitere Fundgrube, wie auch die verschiedenen expliziten und impliziten, figuralen und auktorialen Charakterisierungstechniken, welche dazu dienen, Konstruktionen der öffentlichen Personen zu etablieren. So gilt es beispielsweise »literarische Figuren«, welche intentionale Konstrukte darstellen, und (reale) »Personen« methodologisch und terminologisch zu unterscheiden – auch dann, wenn es Referenzen auf reale Personen gibt (Pissarek 2018). All diese Kompetenzen sind gut beschrieben und zum Teil auch empirisch erforscht. Sie weisen einen hohen Transferwert für die Analyse von symmedialen Texten aus. Doch kommt es zu einer Integration – dieser im weitesten Sinne Textkompetenzen – in aktuelle Modelle von Medienkompetenz?

### 3.3 Aktuelle Modellierungen von Medienkompetenz in empirischen Studien

Ich möchte einen kurzen Blick auf die Operationalisierung von Medienkompetenzen in aktuellen Studien und Materialien werfen, um zu argumentieren, dass wir hier häufig durch die Verkürzung auf die technologische Ebene mit einer Komplexitätsreduktion der erforderlichen Kompetenzen zu tun haben beziehungsweise sogar einer Verfälschung der wünschenswerten Zielbereiche. Ein Blick auf Konstrukte und ihre Operationalisierung einiger aktueller Studien zeigt, dass die Konstrukte jeweils hinter ihren Labels beziehungsweise Begriffen zurückbleiben.

ICILS 2018 tritt mit dem Anspruch an, durch die Konzeptualisierung der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen Wissensbestände und Fertigkeiten zu erfassen, »die für die vorrangigen Anwendungsbereiche digitaler Medien als rezeptives und produktives Werkzeug benötigt werden« und dabei auch »technologische und pädagogische Weiterentwicklungen« zu berücksichtigen (Senkbeil et al. 2019, S. 84). Betrachtet man nun das Modell (vgl. Abbildung 7), ob es auch die Anforderungen unseres digitalen Beispiels abdecken könnte, wird man lediglich unter Teilbereich II.1 (»Auf Informationen zugreifen und Informationen bewerten«) fündig. Doch betrachtet man dann die Operationalisierung näher, drängt sich die Befürchtung auf, dass die Füllung nicht inhaltsvalide ist (Abbildung 7).

Abb. 7: Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen in ICILS 2018 (Senkbeil et al., S. 85)



»Bewerten« wird dabei nicht mit existenten Konzepten oder Modellen verknüpft beziehungsweise inhaltlich definiert oder spezifiziert. Blickt man in die Testmodule und ihre Themen, zeigt sich lediglich bei zwei Themen der Autoreaufgaben eine Nennung – bei *Atmung* und *Recycling* – wobei die kontextuelle Einbettung oberflächlich bleibt (Eickelmann et al. 2019a, S. 50). Sieht man sich dann an, wie abstrakt und wenig konkret die Facettenbeschreibung gerät (Senkbeil et al. 2019, S. 87), stellt sich Skepsis ein, was die Inhaltsvalidität der Konstrukte anbelangt. Ein Bezug zu etablierten Konzepten der Deutschdidaktik lässt sich so jedenfalls nicht herstellen.

Zu erkennen ist zudem, dass Kompetenzstufe V die einzige Stufe ist, bei der sicheres Bewerten als Teilleistung genannt wird, eine Stufe, welche lediglich 1,9 Prozent der Stichprobe erreicht (Senkbeil et al. 2019, S. 91; Eickelmann et al. 2019c, S. 19). Sieht man sich sodann die Operationalisierung in der einzigen publizierten Teilaufgabe zu Kompetenzstufe V an (Senkbeil et al. 2019, S. 96), so drängen sich Zweifel auf, ob das, was hier gemessen werden soll, auch nur annähernd Berührungspunkte zu den Anforderungen aufweist, wie sie von *#varoufake* (oder

Transferbeispielen) gestellt werden. In der Aufgabe ist eine Profilsseite einer Band einzurichten, wobei die Teilschritte das Hinzufügen eines Bandnamens, ein Gruppenfoto hochzuladen, das Logo des Musikwettbewerbs hinzuzufügen und schließlich eine Beschreibung der Musikgruppe zu ergänzen sind. Zum einen ist hier nicht ersichtlich, inwiefern – auch nur peripher – das Bewerten von Informationen für diese Aufgabe relevant sein soll, zudem stellt sich die Frage, ob es sich überhaupt um Ausprägungen von Medienkompetenzen handelt, wie sie in etablierten fachdidaktischen Modellen vorgesehen ist. Dabei geht es zunächst auch nicht um Komplexität oder Aufgabenschwierigkeit, sondern vor allem um Fragen der Inhaltsvalidität.

ICILS veröffentlicht die kompetenzbezogenen Items nicht (Gerick et al. 2018), Rückschlüsse auf die Inhaltsvalidität und Passung zu anderen Konstrukten ist so nicht möglich. Eine Anfrage bei den Studienautor\*innen ergab, dass das Konsortium auch eine Sichtung zu Forschungszwecken ausschließt. So ist jedenfalls der Nutzen der Erkenntnisse aus ICILS 2018 für fachdidaktische Belange sehr verhalten einzuschätzen.

Studien, die auf digitale Methoden setzen (Horne/Adali 2017), arbeiten mit Verfahren der Computerlinguistik und können auf Ebene extensiver Datensätze spannende sprachliche Beobachtungen und Gruppensortierungen vornehmen. Die Heuristik dieser Studie fragt nach systematischen stylistischen Unterschieden zwischen Fake und Real News und nimmt als dritte Textgruppe satirische Medien hinzu. Letztere Gruppe wurde interessanterweise – hier ein Berührungspunkt zu ZDF und *#varoufake* – aus Medien zusammengesetzt, die sich explizit als satirische Medien bezeichnen. Aspekte der Pragmatik bleiben hier zwar außen vor, jedoch sind die konsistenten Ergebnisse der Analysen aus NLP-getriebenen Algorithmen zu Stilistik, Komplexität und psychologischen Elementen (über Wortzählungen) höchst interessant: so sind beispielsweise alleine die Titel ein stark differenzierender Faktor zwischen Fake und Real News; beispielsweise sind Fake News Titel länger, beinhalten aber einfachere Wörter (in Bezug auf Länge und technische Aspekte). Dies könnte helfen, die textexterne Anschlusskommunikation vorzusortieren und einen kritischen Blick zu entwickeln. Noch spannender ist das Ergebnis, dass der Fake Content der Satire viel näher steht als dem Real Content. Real News versucht zudem durch Argumente zu überzeugen, wohingegen Fake News periphere Wege einschlägt, um zu überzeugen – gerade das könnte mit Blick auf die Überbetonung der Ontologie des Mittelfingers in reißerischen Texten (vor allem *BILD*) im obigen Beispiel vs. die argumentativeren Texte, welche sich mit dem eigentlichen Problem auseinander setzen, erhellende Perspektiven eröffnen. Jedenfalls liefert dieser Studienansatz mehr Anschlussfähigkeit an fachnahe Konzepte als die ICILS-Studie.

Die dieses Jahr publizierte Studie »Quelle: Internet«? der Stiftung Neue Verantwortung (Meßmer et al. 2021) tritt an mit dem begrüßenswerten Anspruch, die Defizite beziehungsweise Einschränkungen bisheriger Instrumente, zum Beispiel dass nur primär allgemeine PC-Kenntnisse in den Blick genommen werden oder diese auf Befragungen und Selbstauskünfte beruhen, zu überwinden und in der Operationalisierung auf das »gesamte Spektrum der digitalen Nachrichtenkompe-

tenz« einzugehen. Hier sieht das Konstrukt auch die Integration grundlegender Kompetenzen wie Lesekompetenz, mathematische Kompetenz und politische Bildung vor und eine Aufgliederung in 5 Teilbereiche, sogenannte »Skill-Sets«, vor: a) »Digitale Navigatorin« (sich schnell zurechtfinden); b) »Journalistin« (Güte und Vollständigkeit von Nachrichten bewerten); c) »Fact-Checkers« (Zuverlässigkeit von Quellen erkennen und beurteilen); d) »Debatteurs« (Bereitschaft zum rationalen digitalen Diskurs); e) »Kommunikationswissenschaftlerin« (Grundkenntnisse über das Mediensystem, digitale Öffentlichkeiten) (Meßmer et al. 2021, S. 16). Der Test und damit die gesamte Operationalisierung ist offen im Netz einseh- und durchführbar und weist in Bezug auf die Passung zu existenten Medienkompetenzmodellen wie jenes von Groeben weit mehr Überschneidungsmengen auf als die ICILS-Operationalisierung. In Zusammenhang mit unserem Anwendungsbeispiel ist jedenfalls das Ergebnis interessant, dass die Unterschiede zwischen Desinformation, Information, Werbung und Meinung zum Teil nur schwer erkannt werden und beispielsweise ein Drittel der Befragten einen Kommentar für tatsachenorientierte Berichterstattung hielten (Meßmer et al. 2021, S. 4). Zudem werden Interessenskonflikte von Quellenautor\*innen seltener erkannt, was einen unmittelbaren Bezug zur Pragmatik unseres Beispiels herstellen lässt (in Bezug auf den ideologischen Ort, von dem aus eine Medienkampagne betrieben wird, spezifisch *BILD* und die Springer-Presse). Insgesamt bemüht sich dieser Test (Stiftung Neue Verantwortung e. V. 2021) um eine Abbildung gängiger Internetkommunikation, wie Twitterposts und ihren Stellenwert, und es können gut Rückschlüsse auf die inhaltliche Füllung der Konzepte gezogen werden.

#### 4. Fazit

Axel Krommer (2021) hat in dem anregenden Beitrag *Die Schule als Chinesisches Zimmer. Oder: Wie man Kompetenzen simuliert* mit Rückgriff auf Searles Gedankenexperiment Kompetenzvermittlung in schulischen Kontexten kritisch betrachtet. Die Grundidee ist – verkürzt wiedergegeben – dass man auch durch die stupide Befolgung von Regeln eines umfangreichen Handbuchs einen Output generieren kann, der den Anschein erweckt, man verfüge über die nötigen Kompetenzen – tatsächlich ist es aber so, dass diese Kompetenz nur simuliert wird, indem die Rezepte beziehungsweise das Handbuch eng befolgt werden. Übertragen auf die Tendenz, dass sich neue Modelle von Medienkompetenz zunehmend nach technologischen (Oberflächen-)Phänomenen ausrichten, wie es das oben zitierte Beispiel-Item aus ICILS 2018 nahelegt, besteht aus fachdidaktischer Sicht der Bedarf, noch mehr auf die Integration bewährter Modelle zu achten, statt von der Technologie her auf die Konstrukte zu blicken. Hier weist das Modell von Groeben nach wie vor genug Elastizität auf und integriert wichtige fachspezifische Perspektiven. Ansonsten kann man sich tatsächlich fragen, ob das, was besagte Beispielaufgabe aus ICILS 2018 erfordert, nicht viel mehr einer Kompetenzsimulation gleich kommt als einer tatsächlichen transferfähigen Fähigkeitsstruktur. Dies wäre letztlich ein schulisches Lernen, das Gefahr läuft, durch das Befolgen von Regeln und Anleitungen –

oder eben verkürzter oder nicht inhaltsvalider Konstrukte – und einer Fokussierung auf die Sichtstrukturen (also den Output), lediglich Kompetenz-Simulationen zu erzeugen und Lernen auf Tiefenebene der Konzepte zu erschweren.

Insofern ist die Frage, ob nicht existente Ansätze, die vor allem aus einem auf Tiefenkonzepte abzielenden Unterricht, in unserem Beispiel dem Literaturunterricht, kommen, und die mit einem weiten Text- beziehungsweise symmedialen Medienbegriff (Frederking 2013) arbeiten, nicht besser geeignet sind, auf die Anforderungen der digitalen Kommunikationssituationen vorzubereiten als die verkürzten, auf eindeutige Bewertung zielenden Konzepte der hier zitierten empirischen Studien. Konzepte wie Identität, Selbstbild, Fremdbild sind Thema bereits seit der frühen literarischen Sozialisation und meiner Meinung nach gesättigter und transferfähiger für das hier analysierte Beispiel als die Frage, welche Quelle einen Beitrag postet oder wie man das Profil einer Musikgruppe erstellt. Wie diese wechselseitige Durchdringung von Medien- und Literaturdidaktik konzeptgesteuert erfolgen kann, hat beispielsweise Scheubeck (2019) gezeigt.

Letztlich ist darin die Frage angelegt, die auch in einer jüngst erschienenen Filmdidaktik (Kammerer/Maiwald 2021) anklingt, und wo man – zumindest gedanklich – den Begriff Film auch mit dem Begriff der (digitalen) Medien ersetzen könnte: »Wichtig scheint uns für eine Filmdidaktik Deutsch, die Sprachlichkeit des Umgangs mit dem Film deutlich zu machen, indem wir die Verfahren sehr stark aus den Aufgaben des Deutschunterrichts heraus ableiten und systematisieren.« (Ebd., S. 38) Hier läge die Analogie zu dem oben vorgeschlagenen Weg, wobei auch gilt: »Wesentlich hierbei ist es, den Film als Symbolsystem und als Handlungssystem zu begreifen und den Umgang mit dem Film von den (Kompetenz-)Aufgaben des Deutschunterrichts her zu denken.« (Ebd., S. 41) Begreift man *#varoufake* als das, als Film, so wäre auch hier der Anschluss gegeben, eben von den Aufgaben des Deutschunterrichts zum Medium zu kommen und nicht umgekehrt.

Allgemein kann dabei ein Schließen des Rahmens helfen, den Blick auf spezifische Eigenheiten und Leistungen der Medien zu schärfen, und die Pragmatik der unübersichtlichen Kommunikationssituationen in den digitalen Medien wieder für den Unterricht behandelbar zu machen. Vor dem Hintergrund des Inszenierungs- und Als-Ob-Gedankens, der oben entwickelt wurde, wäre auch denkbar, digitale Kommunikate als inszenierte Dramentexte aufzufassen, die auftretenden Personen als Figuren eines literarischen Textes, und so Inszenierungs- und Manipulationstechniken zu dekonstruieren – wie dies beispielsweise Studierende der HTW Berlin dadurch umgesetzt haben, dass sie das Finale einer GNTM-Staffel als Reclam-Bändchen transkribiert und gelayoutet haben – dieses ist frei im Netz zugänglich (Weichbrodt/Stanjek 2011). Oder eben Auszüge aus dem erwähnten *twitter-tagebuch*, das es ermöglicht, eine andere Betrachtung der textuellen Besonderheiten von Twitter-Kommunikation vorzunehmen. Letztlich ist dies sinnvoller, als im Sinne einer komplexitätsreduzierenden Dichotomisierung (z. B. Fake News vs. Real News, Hochladen von Profilbildern ...) durch die Integration von differenzierenden, mehrdimensionalen Fiktionalitätskonzepten eine echte Kompetenzentwicklung zu unterstützen und eben keine Kompetenz-Simulation. Somit ist mir die Idee

des Deutschunterrichts als ein Ort einer politischen Intervention, sei es einer ein- greifenden Kulturwissenschaft, sei es in der Vermittlung einer grundlegenden Fähigkeit zur Ideologiekritik, sehr sympathisch (Kepser 2020; Gailberger/Köhnen 2020). Dieser Ansatz ist kompatibel mit einer Mediensemiotik (Krah/Titzmann 2013), die davon ausgeht, dass jeder Text ein Modell von Welt entwirft, das er im Rahmen der durch seine spezifische Medialität möglichen textuellen Verfahren ›eigenständig‹ inszenieren kann. Diese ›Autonomie‹ des Textes ist in Abhängigkeit von seiner Kulturalität zu sehen: Jeder Text konstituiert sich im Rahmen der Faktoren einer (spezifischen, historischen) Kommunikationssituation und ist somit Dokument seiner Zeit.

Wir leben in einer Zeit, in der der Zeichengebrauch zunehmend politisch wird. Oder um es mit dem kroatischen Philosophen Srećko Horvat zu sagen: »Zeichen wie der Mittelfinger werden als Waffen benutzt. Was etwas bedeutet, entscheiden die Mächtigen. Wir sehen uns hier mit einer neuen Form des Kapitalismus konfrontiert, die am besten als ›Semio-Kapitalismus‹ beschrieben werden könnte. Das ist ein Kapitalismus, der durch die Akkumulation und Interpretation von Zeichen funktioniert. Es liegt an jenem ›Semio-Kapitalismus‹, der es so einfach macht, von wichtigen Fragen abzulenken, ja diese sogar auszulöschen.« (Horvat 2015)

### Anmerkung

- 1 Die Kampagne wurde gut vom Bildblog dokumentiert und aufgearbeitet (Schönauer 2015).

### Literatur

- BAACKE, DIETER (1997): *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer (= Grundlagen der Medienkommunikation, Bd. 1).
- BÖHMERMAN, JAN (2015a): *V for Varoufakis*. Hrsg. von btf GmbH. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=Afl9WFGJE0M> [Stand: 25.09.2021].
- DERS. (2015b): *#Varoufakis*. Unter Mitarbeit von Sebastian Flohr, Jens Matthey, Nicole Sprenger, Julia Thiel, Julia Ott und Sanja Pijanovic. ZDFneo, 18.03.2015. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=Vx-1LQu6mAE> [Stand: 24.09.2021].
- DERS. (2020): *Gefolgt von niemandem, dem du folgst. Twitter-Tagebuch 2009–2020*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- DIVSI (2018): *DIVSI U25-Studie. Euphorie war gestern. Die »Generation Internet« zwischen Glück und Abhängigkeit*. Unter Mitarbeit von Meike Otternberg und Joanna Schmölz. Hamburg. Online: <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2018/11/DIVSI-U25-Studie-euphorie.pdf> [Stand: 01.11.2021].
- DONAUER, CHRISTOPH (2016): Von #verafake bis #varoufakis. In: *Stuttgarter Nachrichten*, 11.04.2016.
- EICKELMANN, BIRGIT; BOS, WILFRIED; GERICK, JULIA; GOLDHAMMER, FRANK; SCHAUMBURG, HEIKE; SCHWIPPERT, KNUT; SENKBEIL, MARTIN; VAHRENHOLD, JAN (2019a): Anlage, Forschungsdesign und Durchführung der Studie ICILS 2018. In: Dies. (Hrsg.): *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster-New York: Waxmann, S. 33–78.

- DIES. (Hrsg.) (2019b): *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster-New York: Waxmann. Online: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830990000>.
- EICKELMANN, BIRGIT; BOS, WILFRIED; LABUSCH, AMELIE (2019c): Die Studie ICILS 2018 im Überblick. Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In: Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil & Jan Vahrenhold (Hrsg.): *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster-New York: Waxmann, S. 7–32.
- FREDERKING, VOLKER (2013): Symmedialer Literaturunterricht. In: Volker Frederking, Axel Krommer & Christel Meier (Hrsg.): *Literatur- und Mediendidaktik. 2.*, neu bearb. und erw. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2), S. 535–567.
- GAILBERGER, STEFFEN; KÖHNEN, RALF (Hrsg.) (2020): *Ideologiekritik und Deutschunterricht heute? Analysen und Handlungsansätze 50 Jahre nach Gründung des Bremer Kollektivs*. Berlin u. a.: Peter Lang (= Positionen der Deutschdidaktik, Bd. 14).
- GASTEIGER, CAROLIN (2015): Viele weitere Mittelfinger. In: *Süddeutsche Zeitung*, 19.03.2015.
- GERICK, JULIA; VENNEMANN, MARIO; EICKELMANN, BIRGIT; BOS, WILFRIED; MEWS, SINA (2018): *ICILS 2013. Dokumentation der Erhebungsinstrumente der International Computer and Information Literacy Study*. Münster: Waxmann. Online: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830989394> [Stand: 25.09.2021].
- GRÄF, DENNIS; GROSSMANN, STEPHANIE; KLIMCZAK, PETER; KRAH, HANS; WAGNER, MARIETHERES (2014): *Filmsemiotik. Eine Einführung in die Analyse audiovisueller Formate*. Marburg: Schüren (= Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik, Bd. 3).
- GRIMME-INSTITUT (Hrsg.) (2016): *grimme 2016 – Preispublikation zum Grimme-Preis*. Online: [https://www.grimme-institut.de/fileadmin/Grimme\\_Nutzer\\_Dateien/Institut/Dokumente/grimme\\_publication\\_gp\\_2016.pdf](https://www.grimme-institut.de/fileadmin/Grimme_Nutzer_Dateien/Institut/Dokumente/grimme_publication_gp_2016.pdf) [Stand: 25.09.2021].
- GROEBEN, NORBERT (2002): Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In: Norbert Groeben & Bettina Hurrelmann (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim-München: Juventa, S. 160–197.
- HORNE, BENJAMIN D.; ADALI, SIBEL (2017): This Just In: Fake News Packs a Lot in Title, Uses Simpler, Repetitive Content in Text Body, More Similar to Satire than Real News. In: *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media* 11 (1), S. 759–766. Online: <https://ojs.aaai.org/index.php/ICWSM/article/view/14976> [Stand: 25.09.2021].
- HORVAT, SREČKO (2015): Es herrscht Krise und Europa redet über Mittelfinger. In: *Süddeutsche Zeitung*, 20.03.2015. Online: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/debatte-um-varoufakis-es-herrscht-krise-und-europa-redet-ueber-mittelfinger-1.2401051-0> [Stand: 25.09.2021].
- KAMMERER, INGO; MAIWALD, KLAUS (2021): *Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik (GrG), Bd. 65).
- KEPSEK, MATTHIS (2020): Wag the Dog und Save the Cat! Politische und cineastische Manipulationen im medienkritischen Sprachenunterricht. In: Steffen Gailberger & Ralf Köhnen (Hrsg.): *Ideologiekritik und Deutschunterricht heute? Analysen und Handlungsansätze 50 Jahre nach Gründung des Bremer Kollektivs*. Berlin u. a.: Peter Lang (= Positionen der Deutschdidaktik, Bd. 14).
- KÖNIG, LISA (2020): *Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens. Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Fiktionsverstehen und literarischer Grundkompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KRAH, HANS (2006): *Einführung in die Literaturwissenschaft/Textanalyse*. Kiel: Ludwig (= LIMES – Literatur- und Medienwissenschaftliche Studien, Bd. 6).
- DERS. (2018): Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen. In: Anita Schilcher & Markus Pissarek (Hrsg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 4., erg. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KRAH, HANS; TITZMANN, MICHAEL (Hrsg.) (2013): *Medien und Kommunikation. Eine interdisziplinäre Einführung*. 3., stark erw. Auflage. Passau: Karl Stutz.

- KROMMER, AXEL (2021): *Die Schule als Chinesisches Zimmer. Oder: Wie man Kompetenzen simuliert*. Online: <https://axelkrommer.com/2021/02/21/die-schule-als-chinesisches-zimmer-oder-wie-man-kompetenzen-simuliert/> [Stand: 25.09.2021].
- LOTMAN, JURIJ M. (1972): *Die Struktur literarischer Texte*. München: Fink.
- MAXWILL, PETER (2015): Das sagte Varoufakis, als er den Stinkefinger zeigte. In: *Spiegel*, 17.03.2015. Online: <https://www.spiegel.de/politik/ausland/griechenland-das-sagte-varoufakis-in-der-stinkefinger-rede-a-1023977.html> [Stand: 25.09.2021].
- MESSMER, ANNA-KATHARINA; SÄNGERLAUB, ALEXANDER; SCHULZ, LEONIE (2021): »Quelle: Internet«? *Digitale Nachrichten- und Informationskompetenzen der deutschen Bevölkerung im Test*. Hrsg. von Stiftung Neue Verantwortung e. V. Berlin. Online: [https://www.stiftung-nv.de/sites/default/files/studie\\_quelleinternet.pdf](https://www.stiftung-nv.de/sites/default/files/studie_quelleinternet.pdf) [Stand: 25.09.2021].
- NICKEL-BACON, IRMGARD (2003): Vom Spiel der Fiktionen mit Realitäten. Eine Einleitung. In: *Praxis Deutsch* 30 (180), S. 4–12.
- OVERKOTT, JÜRGEN; LAURENZ, FELIX (2015): Die Stinkefinger-Affäre hat einen Sieger: Jan Böhmermann. In: *Der Westen*, 19.03.2015.
- PISSAREK, MARKUS (2011): Die große, böse Maus. Selbst- und Fremdbilder unterscheiden. In: *Grundschule. Magazin für Aus- und Weiterbildung* 7–8, S. 14–17.
- DERS. (2018): Merkmale der Figur erkennen und interpretieren. In: Anita Schilcher & Markus Pissarek (Hrsg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 4., erg. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 135–168.
- PLÖCHINGER, STEFAN (2015): Böhmermann zeigt Erregungsdeutschland den Stinkefinger. In: *Süddeutsche Zeitung*, 19.03.2015.
- SCHEFFLER, AXEL; DONALDSON, JULIA (1999): *Der Grüffelo*. Aus dem Englischen von Monika Oberhaus. Weinheim-Basel: Beltz & Gelberg.
- DIES. (2004): *Das Grüffelokind*. Weinheim-Basel: Beltz & Gelberg.
- SCHUEBECK, TERESA (2019): Werbung sehen – Literatur verstehen? Zum Potenzial von Werbeclips für den Aufbau literarischer Kompetenz. In: *Medien im Deutschunterricht (MiDU)* 1, S. 1–20. DOI: 10.18716/ojs/midu/2019.1.6.
- SCHILCHER, ANITA; PISSAREK, MARKUS (Hrsg.) (2018): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. 4., erg. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SCHÖNAUER, MATS (2015): *Der Griechenteufel mit dem Einzack*. Hrsg. von BILDblog. Online: <https://bilddblog.de/63553/der-griechen-teufel-mit-dem-einzack/> [Stand: 25.09.2021].
- SCHÖNERT, JÖRG (2011): Theorie der (literarischen) Satire: ein funktionales Modell zur Beschreibung von Textstruktur und kommunikativer Wirkung. In: *Textpraxis* 2 (1). Online: <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/joerg-schoenert-theorie-der-literarischen-satire> [Stand: 01.11.2021].
- SENKBEIL, MARTIN; EICKELMANN, BIRGIT; VAHRENHOLD, JAN; GOLDHAMMER, FRANK; LABUSCH, AMELIE (2019): Das Konstrukt der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen und das Konstrukt der Kompetenzen im Bereich »Computational Thinking« in ICILS 2018. In: Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil & Jan Vahrenhold (Hrsg.): *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster-New York: Waxmann.
- STIFTUNG NEUE VERANTWORTUNG E. V. (2021): *Der Newstest*. Online: <https://www.der-newstest.de> [Stand: 01.11.2021].
- Süddeutsche Zeitung* (09.03.2016): *Böhmermann gewinnt Grimme-Preis für #Varoufake*. Online: <https://www.sueddeutsche.de/medien/fernsehpreis-boehmermann-gewinnt-grimme-preis-fuer-varoufake-1.2891688> [Stand: 01.11.2021].
- TULODZIECKI, GERHARD (1997): *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WEICHBRODT, GREGOR; STANJEK, GRISCHA (Hrsg.) (2011): *Das ist der Tag, von dem ihr noch euern Enkelkindern erzählen werdet*. Online: <https://issuu.com/grischka/docs/typo-buch-gntm> [Stand: 25.09.2021].

Maik Philipp

# FAKE?!

## Fake News als Kristallisationspunkt einer prozessbetonten, epistemischen Lesedidaktik mit digitalen Dokumenten

Die Fakten aus der Filterblase liefern den Beweis.  
Experten können bestätigen: Sie wissen jetzt Bescheid.  
Es wurde viel diskutiert und auch lange nachgedacht.  
Endlich haben sie die Frage auf alle Antworten gehabt.  
(Deichkind: »Wer sagt denn das?«)

*Fake News sind mit einer Täuschungsabsicht in Umlauf gebrachte falsche Informationen. Individuell wie sozial sind sie bedenklich, wenn Personen sie glauben, sie dauerhaft memorieren und auf dieser Basis Entscheidungen mit hoher Tragweite fällen. Hier hat die Lesedidaktik ein wichtiges Aufgabengebiet, gerade in puncto Lesen digitaler Texte. Als ein zentraler Prozess des kritisch-evaluativen Lesens fungiert das mehrstufige Validieren, das einerseits eine Gatekeeping-Funktion beim Verstehen hat und andererseits einen Reparaturmechanismus für inkohärente oder in ihrer Plausibilität schwer einzuschätzende Sachverhalte bildet. Diese Prozesse zu fördern, stellt ein hochrelevantes lesedidaktisches Betätigungsfeld dar.*

### 1. Einleitung

Das Internet und mit ihm das digitale Lesen offenbaren die Janusköpfigkeit des Lesens. Auf der einen Seite steht der Zugang zu einer Vielzahl von (Echtzeit-)Informationen, rezeptive und expressive Partizipation an Diskursen und Gesellschaft, eine Ausweitung von Texten und Dokumenten (also Texten nebst zugehörigen Metadaten) jenseits der reinen Schrift. Auf der anderen Seite erhöhen sich damit die Anforderungen an das Finden und Verstehen von Dokumenten, welche der gegenwärtige Lesealltag für die moderne Leserin, den modernen Leser mit sich bringen (vgl. Bräten/Braasch/Salmerón 2020; Magliano u. a. 2017).

Welchen Herausforderungen sich aktuell Leserinnen und Leser stellen, wenn sie digitale (Internet-)Dokumente lesen, verdeutlicht die folgende kursorische Aufzählung. Die Anzahl der verfügbaren Dokumente steigt erstens, editoriale Qualitätssicherungsmaßnahmen werden zweitens seltener, widersprüchliche und

fragwürdige Quellen stehen drittens neben zuverlässigen, und – viertens – sind es die Leserinnen und Leser selbst, die selektionsbedingt Kohärenz zwischen Texten und Informationen zu stiften haben. Das digitale Lesen stellt hohe Anforderungen an die kognitiven Fähigkeiten, insbesondere die exekutiven Funktionen (vgl. Wylie u. a. 2018), und es braucht damit teils zusätzliche, andere und elaboriertere Strategien der Informationsverarbeitung, bei denen sich das kritisch-evaluierende Lesen unter Berücksichtigung von Metadaten und der Abgleich mit anderen Texten als deutlicher Akzent herauszuschälen begonnen haben (vgl. Cho/Afflerbach 2017).

Das gilt umso mehr, wenn Personen »Fake News« enttarnen wollen, also absichtsvoll in Umlauf gebrachte Aussagen mit dem Ziel der Desinformation, die zwar keine genuine Eigenheit des digitalen Lesens bilden, aber mit dem Internet und sozialen Medien einen ungleich höheren Stellenwert erlangt haben (vgl. Lewandowsky u. a. 2012, S. 110f.). Der Beitrag widmet sich dieser wichtigen Thematik: Fake News bilden einen hochbedeutsamen Kristallisationspunkt einer aktuellen und epistemischen Lesedidaktik. Dabei bilden Fake News nur die Spitze eines Eisbergs in puncto Lesekompetenz: Sie verdeutlichen sowohl die Risiken der zu geringen Lesekompetenz (und die sich daraus ergebende Notwendigkeit der lesedidaktischen Intervention) als auch die lesedidaktischen Potentiale, da verstehendes, kritisches Lesen – so wie es etwa in den höchsten Kompetenzstufen in Studien wie PISA beschrieben wird – nötiger denn je wirkt. Fake News – und generell: die in puncto epistemische Kognitionen die Leserinnen und Leser herausfordernden digitalen Dokumente aus dem Internet – fordern also lesedidaktische Antworten im Umgang mit digitalen Dokumenten.

Dieser Beitrag widmet sich dieser Thematik, allerdings nicht in dem Sinne, dass er bereits Antworten darauf liefert, wie die Lesedidaktik diese umfassende Herausforderung meistern könnte. Der Beitrag versteht sich vielmehr als eine erste theoriebasierte Annäherung an den Gegenstand, indem er nach einer Auseinandersetzung mit dem Kern der Fake News und vor allem ihren unerwünschten Folgen (siehe Abschnitt 2) einen wichtigen Prozess fokussiert, der für den Umgang mit widersprüchlichen oder in ihrer Glaubwürdigkeit schwer einzuschätzenden Informationen wichtig ist: das Validieren (siehe Abschnitt 3). Ein kurzes Fazit zu den lesedidaktischen Implikationen rundet den Beitrag ab (siehe Abschnitt 4).

## **2. Fakes und Fehlinformationen – was macht sie aus und was macht sie gefährlich?**

Der Wegfall editorialer Zugangsbeschränkungen im Internet ermöglicht es praktisch jeder Person und Institution, dieses Massenmedium dafür zu nutzen, Informationen variierender Faktizität und mit unterschiedlichen Absichten einzuspeisen. Darunter können auch die als »Fake News« bezeichneten Desinformationen gezählt werden. Doch was sind Fake News? Und warum sind sie überhaupt schädlich? Diesen beiden strukturierenden Hauptfragen geht dieses Teilkapitel nach.

## 2.1 Fake News (Desinformation) und Fehlinformation – Definitorisches und die daraus resultierende Prototypik lesebezogener Anforderungen

Fake News sind nur eine Form von inakkuraten Aussagen, die gegenwärtig eine vermehrte Aufmerksamkeit aus der psychologischen Lese-, Gedächtnis- und Medienforschung erfahren. Der Terminus »Fake News« hat nicht zuletzt wegen seiner steilen Karriere im Zusammenhang mit politischer (Massen-)Kommunikation besonders viel Aufmerksamkeit erfahren, aber er bildet in diversen Klassifikationsversuchen nur einen kleinen Ausschnitt (vgl. Zimmermann/Kohring 2018, S. 531). Einen zugegebenermaßen lediglich groben Unterscheidungsversuch unternimmt die Gegenüberstellung von Fehl- und Desinformation in Tabelle 1, nach der die entscheidende Differenz nicht in der Verbreitung einer Unwahrheit besteht, sondern in der damit verbundenen Täuschungsabsicht.

Wenn man beispielsweise das Thema Covid-19 betrachtet und Personen sich im Internet zu den Effekten von Impfungen informieren wollen, stoßen sie auf diverse Websites, die vom privat betriebenen Blog bis hin zu alternativen Medien rangieren. Sie können auf die ähnliche Aussage stoßen, dass Impfungen grundsätzlich nicht schützen. Wenn ein privater Blog diese wissenschaftlich mindestens zweifelhafte Information in vermeintlich guter Absicht anderen zur Verfügung stellen will und wenn eine demokratiefeindliche Organisation sie im Rahmen von als Nachrichten bezeichneten Angeboten dazu nutzt, ein Hygieneregime im Sinne einer Grundrechte-Einschränkung heraufzubeschwören – was ist dann Fake? Gemäß dieses gar nicht so fiktiven Szenarios verbreitet im Sinne der Kontrastierung aus Tabelle 1 der Blog eine Fehlinformation, während das als News-Angebot deklarierte Angebot Fake News zu streuen versucht.

	Fehlinformation	Fake News/Desinformation
Definition	Falsche Informationen, die von einer Quelle verbreitet werden, welche die Absicht hat, über etwas zu informieren, sich aber der mangelnden Akkuratheit/Ungenauigkeit oder der inhaltlichen Falschheit/Unwahrheit nicht bewusst ist	Falsche Information, die von einer Quelle verbreitet wird, welche die Absicht der Täuschung hat und sich der Unwahrheit ihrer Aussagen bewusst ist
Wahrheitsgehalt der Informationen	unwahr	unwahr
Intention der Quelle	Information	Täuschung

**Tab. 1:** Gegenüberstellung von Fehl- und Desinformation  
(Quelle der Darstellung: Kendeou/Robinson/McCrudden 2019, S. 2)

Auch wenn der Beitrag Fake News als täuschungsbasiertes Verbreiten von unwahren Aussagen als salienten Stein des Anstoßes behandelt, bilden Fake News ledig-

lich einen kleinen Ausschnitt dessen, worin die eigentliche Herausforderung beim Lesen digitaler Internetdokumente besteht. Es geht zunehmend darum, dass sich die Frage immer virulenter stellt, was denn als (wie) wahr oder (wie) unwahr gilt, was Fakt oder Fake ist, was gesichertes Wissen darstellt und was nicht (vgl. Chinn/Barzilai/Duncan 2021). Unter anderem darin liegt eine der großen Herausforderungen digitalen Lesens, da die *epistemischen Kognitionen* – verstanden als Kognitionen, die sich auf die Merkmale und die Prozesse der Wissenskonstitution und -herstellung beziehen (vgl. Strømsø/Kammerer 2016, S. 231) – an Bedeutung zunehmen (vgl. Cho/Afflerbach/Han 2018, S. 145; und im Überblick Bromme/Stadtler/Scharrer 2018). Hier gibt es bereits deutliche Empfehlungen aus der Kognitionspsychologie, mit gesundem Skeptizismus Aussagen zu begegnen, um dadurch die Suche nach Akkuratheit anzubahnen (vgl. Lewandowsky u. a. 2012, S. 120). Kurz gesagt: Es wird für Leserinnen und Leser immer wichtiger, sich dem nicht leicht einschätzbaren Status der Gesicherheit von Aussagen aus einer strategischen und selbstregulatorischen Perspektive zu nähern, um so den negativen Folgen von falschen Informationen etwas entgegenzusetzen.

## 2.2 Die dunkle Seite der falschen Informationen

Wenn falsche Informationen – zum Beispiel über digitale Kanäle – in Umlauf gebracht werden, stellt sich die auch normative Frage danach, welche Folgen dies hat. Es sind insbesondere die negativen, die unerwünschten und gefährlichen Konsequenzen, welche Aufmerksamkeit erfahren. Dabei gibt es diverse Möglichkeiten, die Effekte zu klassifizieren. In diesem Beitrag erfolgt dies über eine Dreiteilung: a) kognitive, gedächtnisbasierte Effekte (2.2.1), b) Effekte, die auf individuellen Überzeugungen basieren und einen kritischen Umgang mit Falschinformationen eher begünstigen oder erschweren (2.2.2), sowie schließlich c) jene, um die es im allgemeinen Diskurs besonders häufig geht, nämlich Folgen auf der persönlichen und sozialen Ebene (2.2.3). Diese Auswahl und Darstellung erfolgen aus Platzgründen selektiv.

### 2.2.1 Problematische Effekte auf der Basis, wie das menschliche Gedächtnis (automatisiert) arbeitet

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit in der folgenden Liste werden doch immer wieder ähnliche, vor allem kognitionspsychologische Effekte benannt, die damit zu tun haben, wie das menschliche Gedächtnis funktioniert und welchen Verzerrungen es unterliegt. Dabei sind es gerade die automatischen, nicht einer Kontrolle im Zugriff unterliegenden Gedächtnisprozesse, welche die Persistenz von falschen Informationen in menschlichen Kognitionen begünstigen (vgl. Ecker/Swire/Lewandowsky 2014, S. 22):

- *False Memory Effects*: Es ist Verstehensleistungen geradezu immanent, dass die Leserinnen und Leser eine angereicherte und interpretativ verarbeitete Repräsentation von Inhalten aufbauen, welche den Originalwortlaut zügig hinter sich

lässt. Wenn dieser Verstehensaufbau auf tendenziösen Darstellungen oder gar Fehl- oder Desinformationen basiert, entsteht eine praktisch kaum zu korrigierende Vorstellung, welche im Langzeitgedächtnis abgespeichert wird – eben die falschen Erinnerungen (false memories; vgl. Britt u. a. 2019, S. 95 f.).

- *Illusory Truth Effect*: Eine Herausforderung insbesondere beim Korrigieren von falschen Informationen besteht darin, dass wiederholt rezipierte und dadurch vertrauter wirkende Aussagen unabhängig von ihrer Korrektheit für wahrer gehalten werden. Je vertrauter Personen also mit Aussagen sind, für desto wahrer und glaubwürdiger halten sie sie. Dies wird als illusorischer Wahrheitseffekt bezeichnet (vgl. Ecker/Swire/Lewandowsky 2014, S. 19–22; Britt u. a. 2019, S. 96). Damit verwandt ist der sogenannte Rückfeuereffekt (»Backfire Effect«), bei dem die auf Korrektur angelegte Wiederholung der ursprünglichen Falschinformation quasi als Nebenwirkung zu deren Verstärkung führt (vgl. Lewandowsky u. a. 2012, S. 119).
- *Continued Influence Effect*: Selbst wenn Personen klar ist beziehungsweise klar sein sollte, dass eine vorherige Information fehlerhaft ist, kann sie weiterhin Einfluss haben. Der Grund hierfür ist, dass die entstandene Lücke, die für die bisherige Kohärenz benötigt wurde, von neuen Informationen gefüllt werden muss. Wirken diese trotz hoher Faktizität aber implausibel, sind kognitiv schwer verständlich oder nur schwerlich in die eigene Vorstellung einfügbar, nutzen Personen erneut die ursprüngliche Information (vgl. Britt u. a. 2019, S. 96; Ecker/Swire/Lewandowsky 2014, S. 15; Sanderson/Ecker 2020, S. 463–465).

### 2.2.2 Individuelle dispositionale Einstellungs- und Überzeugungseffekte

Wie Leserinnen und Leser mit Informationen umgehen, hat nicht nur mit Gedächtnisprozessen zu tun, sondern zusätzlich mit Einstellungen und Überzeugungen. Dies sind zum einen inhaltliche Einstellungen, die zu einer selektiv-bestätigenden Nutzung von (falschen) Informationen führen. Zum anderen begünstigen oder erschweren sogenannte epistemische Überzeugungen, wie Personen die Genese und die Qualität von Wissen und Faktizität beurteilen.

- *Confirmation Bias*: Der Bestätigungsfehler bezeichnet das Phänomen, dass Personen Informationen für glaubhafter halten, wenn sie den eigenen Meinungen, Weltansichten und Überzeugungen sowie dem Wertesystem oder der Identität entsprechen. Das Gegenstück dazu bilden Ignoranz, Ablehnung oder sogar Anfeindung von überzeugungsinkompatiblen Inhalten, wie sie durchaus für das Korrigieren von Falschinformationen nötig sind. Das gerät beispielsweise in den Echokammern in Social Media zum Problem – oder dann, wenn die Korrektur nicht mehr nur die eigentliche falsche Information betrifft, sondern tiefer hineinragt in die Persönlichkeitsstruktur der lesenden Person (vgl. Britt u. a. 2019, S. 96; Ecker/Swire/Lewandowsky 2014, S. 24–26). Der Bestätigungsfehler ist auch und gerade im Lesen einzelner beziehungsweise multipler Dokumente gut und durchgängig belegt (vgl. Richter/Maier 2017).

- *Epistemische Überzeugungen*: Epistemische Überzeugungen betreffen die subjektiven Theorien dazu, was Wissen ist (etwa: starre, unverbundene, simple Elemente versus dynamische, vernetzte, komplexe Elemente) und wie es hergestellt und vermittelt wird (von anerkannten Autoritäten versus durch hohe Eigenaktivität beziehungsweise durch Autorität, gesunden Menschenverstand und Alltagserfahrungen generiert versus regelhaft und kritisch zu überprüfen). Solche subjektiven Theorien gelten als Filter jenseits inhaltlicher Überzeugungen zu einem Thema, und sie unterliegen einer Entwicklungsdynamik und erscheinen zudem hochgradig kontextsensibel – gleichwohl gelten epistemische Überzeugungen zur regelgeleiteten, intersubjektiv überprüfbaren Wissensherstellung nebst dem komplexen Charakter von Wissen als vorteilhafter (vgl. Strømsø/Kammerer 2016).

Menschen neigen dazu, zu ihren Einstellungen passende Inhalte zu präferieren, womit Falschinformationen bei jenen ein leicht(er)es Spiel haben, die bereits eine bestimmte Weltsicht aufweisen. Hinzu kommen als WahrnehmungsfILTER jene epistemischen Überzeugungen, mittels derer lesende Personen (implizite) Urteile über den wissensbezogenen Geltungsanspruch von Aussagen fällen. Je weniger elaboriert diese sind, desto wahrscheinlicher wirkt es, dass die Personen plakativen Behauptungen den Status von Faktizität zuweisen.

### 2.2.3 Persönliche und soziale (Folge-)Effekte höherer Ordnung

Die Effekte, um die es bei der öffentlich geführten Fake-News-Debatte geht, betreffen häufig die Folgen von Fake News und Falschinformationen, zum Beispiel dem Tragen von Schutzmasken in Pandemiezeiten wie bei Covid-19. Diese lassen sich als Effekte höherer Ordnung im dem Sinne verstehen, dass sie Folgen für das Individuum und die Gesellschaft haben. Dies geschieht, wenn die falschen Informationen handlungsleitend werden – etwa indem man auf Impfungen verzichtet, in der Corona-Krise keine oder übertriebene Hygienemaßnahmen zum (Selbst-)Schutz ergreift oder sich bei der politischen Willens- und Meinungsbildung beeinflussen lässt – und solche individuellen Handlungen auf darüberliegenden Aggregatenebenen ihre Wirkung zu entfalten beginnen (indem etwa Ansteckungen fahrlässig begünstigt werden).

- *Verwirrung*: Falsche Informationen sorgen erst einmal für Irritationen. Personen widmen sich etwa Passagen verstärkt, die Inkonsistenzen enthalten. Dieses als Validieren interpretierbare Verhalten hat allerdings mitunter einen Preis: Verwirrung. Als Folge zeigen sich Unklarheiten, was akkurat und was nicht akkurat ist, und Testpersonen scheinen durchaus dazu zu neigen, falsche Antworten zu geben, für die sie aufgrund ihres Vorwissens ohne Präsentation von fehlerhaften Informationen sonst eigentlich die richtige Antwort wüssten (vgl. Rapp/Salovich 2018, S. 233 f.).
- *Zweifel und Verunsicherung*: Eine darauf aufbauende Wirkung von inkorrekten Informationen ist, dass sie zur Verunsicherung führen können, welche Informa-

tionen wahr sind: die neuen aus dem gelesenen Dokument (etwa zu den angeblich unwirksamen Schutzmasken) oder diejenigen, die man für sein eigenes Wissen hält. Dies ist ambivalent, denn einerseits kann dies in eine Verunsicherung münden, die korrektes eigenes Wissen beschädigt, oder in ein zu starkes Zutrauen, generell unempfindlich für Falschinformationen zu sein, sodass das eigene Verstehen unterminiert oder überschätzt wird (vgl. Rapp/Salovich 2018, S. 234 f.). Andererseits liegt hierin auch ein emanzipatorisches Potential, Fehlvorstellungen zu überwinden, indem sogenannte »Widerlegungstexte« gezielt fehlerhafte Annahmen im Sinne des Resonanzprozesses aus dem RI-Val-Modell aus Teilkapitel 3.1 aktivieren und durch eine Erläuterung des korrekten Sachverhalts zu korrigieren helfen (vgl. dazu Kendeou/O'Brien 2014).

- *(Weitreichende) Effekte auf persönlicher und sozialer Ebene:* Zu den problematischen Effekten des (dauerhaften) Kontaktes mit Fake News zählen generelles Misstrauen in Fakten (von Autoritäten und die Akzeptanz von Verschwörungserzählungen), verhaltensleitende Einstellungen (wie Ablehnung von gesundheitlichen Vorsorgemaßnahmen wie dem Impfen) sowie die Beeinflussung bei der politischen Willensbildung und -artikulation, etwa im Umfeld von Wahlen (vgl. Lewandowsky/Ecker/Cook 2017, S. 354 f.). Solche individuellen Effekte werden, wenn sie eine kritische Masse überschreiten, folgenreich auf höherer Aggregatebene, etwa dann, wenn die Herdenimmunität beim Impfschutz gefährdet wird oder wenn durch Fake News politische Wahlen entschieden werden oder sich Personen in ihren Weltansichten derart radikalieren, dass sie Straftaten begehen.

## 2.2.4 Zwischenfazit

Falsche Informationen – seien sie vorsätzlich verbreitet, seien sie ohne Täuschungsabsicht in Umlauf gebracht – bergen die Gefahr, dass sie – wenn sie erst einmal im Langzeitgedächtnis der Leserinnen und Leser beziehungsweise der Rezipientinnen und Rezipienten verankert sind – nicht nur schwer wieder zu entfernen sind. Vielmehr werden sie (teils im Zusammenspiel mit Überzeugungen) selbst entscheidungs- und handlungsleitend, was diverse, mehrheitlich normativ unerwünschte Folgen für die Individuen und soziale Gruppen haben kann. Hier hat die Lesepsychologie und die sich aus ihr speisende Lesedidaktik – nebst Fächern und Fächergruppen mit ihren eigenen epistemischen Besonderheiten (vgl. dazu exemplarisch Goldman u. a. 2016) – ein Aufgabenfeld, das sich durch die digitalen (sozialen) Medien in dieser Deutlichkeit erst ergeben hat. Das lesedidaktische Potential, aber auch seine Herausforderung beim Umgang mit (absichtlich in Umlauf gebrachten) Desinformationen besteht in der Notwendigkeit, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, was als wahr oder unwahr gilt, warum es das (nicht) tut und welche Kriterien hierfür anzulegen sind. Hierfür ist ein Prozess zentral, der als *Validieren* bezeichnet wird und als zentral für den Umgang mit Falschinformationen gilt.

### 3. Validierung von Inhalten – ein zentraler Prozess verstehenden (kritischen) Lesens

Das Validieren ist ein Prozess, der in der neueren Leseforschung an Bedeutung zunimmt und intensiver erforscht wird. Er hat in einem Verbund aus mehreren kognitiven Prozessen eine ergänzende und eigene Funktion bei dem Ziel, aus schriftlichen, external fixierten Inhalten eine internale kognitive Repräsentation des Sachverhalts aufzubauen. Die Lesepsychologie nimmt in diversen Modellen an, dass es ein Zusammenspiel gibt, nämlich zum einen zwischen text- und leserseitigen Interaktionen und zum anderen zwischen automatisch und gedächtnisbasiert ablaufenden Prozessen beziehungsweise willentlich steuerbaren und langsamer zu vollziehenden Handlungen (vgl. Cook/O'Brien 2019). Das Validieren nimmt hier eine hybride Stellung ein.

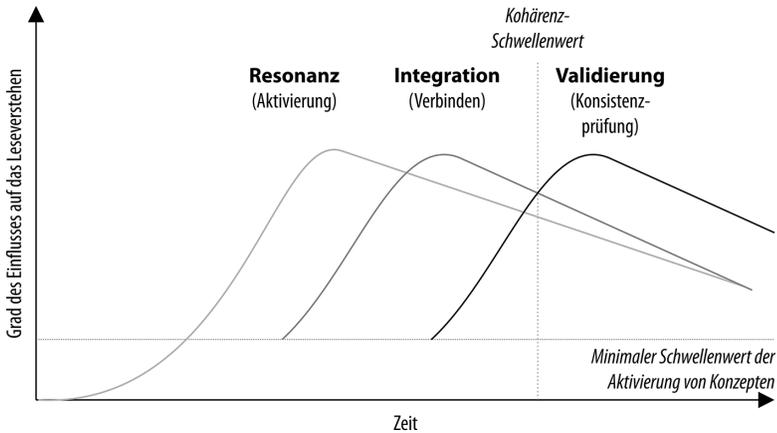
Der Prozess des Validierens bezieht sich auf die Einschätzung der *Plausibilität* von Informationen, die man lesend verarbeitet, um die Wahrscheinlichkeit einzuschätzen, dass Aussagen wahr(haftig), nachvollziehbar oder stimmig sind. Die auf der Einschätzung der Plausibilität basierenden Urteile dienen dazu, dass eine lesende Person die jeweilige(n) Information(en) dafür in Betracht zieht, sie in den Aufbau ihres mentalen Modells beim Verstehen einzubeziehen – beziehungsweise sie im Negativfall zurückzuweisen und nicht zu verwenden (vgl. Lombardi/Nussbaum/Sinatra 2016, S. 36; Richter 2015, S. 339). Die Bedeutung des Validierens wird deutlich, wenn Richter von einem »epistemischen Torhüter« (Richter 2015, S. 340) oder dem »Schutz vor Kontamination des Situationsmodells durch Falschinformationen« (Isberner/Richter 2014, S. 250) spricht, dadurch die Rolle des (strategischen) Validierens charakterisiert und damit unterstreicht, dass dem Validieren die Funktion zukommt, den Wahrheitsgehalt von Aussagen im Sinne einer filternden Heuristik zu bescheiden.

Eine der großen Kontroversen in der Forschung betrifft die Frage, ob das Validieren als rein passiver Prozess (vgl. O'Brien/Cook 2016, S. 330) abläuft oder als gesteuerter (Reparatur-)Prozess einer willentlichen Beeinflussung unterliegt (vgl. Isberner/Richter 2014, S. 268). Dieser vermeintliche Widerspruch wird in Phasenmodellen aufgelöst, die beiden Varianten ihre Funktion – durchaus im Sinne ganz klassischer Dual-Prozess-Modellierungen – zugestehen. Das Erkennen von Inkohärenz beim automatischen Validieren fungiert als Vorläufer willentlich gesteuerter Validierungsprozesse. Deshalb erfolgt die nachfolgende Darstellung auch zweigeteilt, nämlich zunächst in Einbettung des Validierens als Bestandteil einer Trias automatisierter und gedächtnisbasierter Prozesse (vgl. Abschnitt 3.1) und sodann als absichtsvoller und steuerbarer Prozess eines epistemischen Prüfens (vgl. Abschnitt 3.2).

#### 3.1 Validieren als automatisierter kognitiver Prozess

Klassischerweise dominieren zwei Prozesse die theoretischen Vorstellungen zum Leseverstehen: erstens das gedächtnisbasierte *Aktivieren* (bzw. Resonanz) von

**Abb. 1:** Das RI-Val-Modell des Leseverstehens (*Resonanz-Integration-Validierung*; Quelle der leicht modifizierten Darstellung: O'Brien/Cook 2016, S. 330)



Inhalten und zweitens das *Integrieren* als kohärentes Verknüpfen dieser Inhalte. Das *Validieren* – verstanden als ein leserseitiges, teils bewusst gesteuertes Überprüfen auf Konsistenz von Aussagen, dem Zusammenhang zwischen Aussagen untereinander oder in Bezug auf leserseitige Überzeugungen und Wissensbestände – ergänzt diese beiden in den Leserinnen und Lesern ohne direkte Kontrolle ablaufenden Prozesse als dritter Prozess. Prototypisch nimmt dies das RI-Val-Modell auf, das in Abbildung 1 dargestellt ist (und das im Folgenden gemäß O'Brien/Cook 2016 dargestellt wird).

Das RI-Val-Modell geht davon aus, dass die drei Prozesse in einer bestimmten Logik je nach ihrer Funktion ineinandergreifen und einer (chrono-)logischen Abfolge unterliegen. Dies wird durch die X-Achse mit der Zeitlichkeit dargestellt, wobei anzumerken ist, dass diese Prozesse nicht einmalig von der lesenden Person durchlaufen werden, sondern mehrfach. Die Y-Achse visualisiert, dass die Prozesse im Verlauf ihres Durchschreitens unterschiedliche Grade an Einfluss auf die Verstehensleistungen haben: Resonanz, Integration und Validierung werden als Bedingungen modelliert und als Abfolge, um einen möglichst kognitiv verlustarmen Verstehensprozess und -erfolg zu ermöglichen.

Die Grundidee ist, dass mindestens zwei Konzepte beim Lesen per Gedächtnisaktivierung von der lesenden Person im Kurzzeitgedächtnis ausreichend – deshalb auch der horizontale Minimalschwellenwert – präsent gehalten werden (Phase Resonanz). Sind diese Inhalte aktiviert, werden sie miteinander auf lokal beziehungsweise global kohärente Weise miteinander verknüpft (Phase Integration). Der Grad an Widerspruchsfreiheit und Konsistenz dieser Aktivierungen im Arbeitsgedächtnis wird dann im Validierungsprozess überprüft (Phase Validierung), wobei diese Validierungen sich auf verschiedene Grundlagen stützen können, darunter die

Inhalte des gelesenen Textes, aber auch das Vorwissen einer Person bis hin zu ihren (epistemischen) Überzeugungen. Es gibt also, und das wird später noch von hoher Bedeutung sein, verschiedene Bemessungsgrundlagen für das Validieren. Werden aktivierte Gedächtnis- und aus dem Text stammende Inhalte validiert, schreitet die lesende Person im Textverstehensprozess voran.

Zentral im Modell ist der vertikal in der Grafik eingezeichnete *Kohärenz-Schwellenwert*, der als Teil der individuellen Kohärenzstandards einer lesenden Person fungiert. Damit ist gemeint, dass Personen eine im- oder explizite Kohärenzerwartung an Texte herantragen, die beim Lesen erfüllt werden muss. Ist das der Fall, wenden sich die Leserinnen und Leser weiter dem Verlauf des Textes zu. Gibt es allerdings bewusste oder unbewusste Abweichungen von diesem Kohärenzstandard, wird der automatisch ablaufende Leseprozess unterbrochen, was in Studien mit Satzfolgen mit Kohärenzbrüchen und in Studien mit konfligierenden Dokumenten beispielsweise durch längere Fixationen der jeweiligen Stellen mit Kohärenzbrüchen belegt ist. Ein Beispiel hierfür ist ein Text, der als Stimulus-Material in diversen Studien zum Einsatz gelangt ist und der zwei Sätze enthielt, die ein Kohärenzproblem hervorrufen. Im Text wird ein Treffen zweier Personen beschrieben, und eine der Figuren, Mary, wird in zwei aufeinander folgenden Absätzen wie folgt beschrieben:

- »Mary, eine Gesundheitsfanatikerin, war seit 10 Jahren eine strenge Vegetarierin. [...] Mary nahm ihre Ernährung so ernst, dass sie sich weigerte, etwas zu essen, das in Fett gebraten oder gekocht wurde.« und
- »Mary bestellte einen Cheeseburger und Pommes.« (Albrecht/O'Brien 1993, S. 1070)

Hier bilden die Leserinnen und Leser aufgrund der Resonanz- und Integrationsprozesse beim Lesen die Vorstellung eines Restaurantbesuchs zweier Frauen. An einer Stelle gibt es jedoch einen Widerspruch, nämlich zur Ernährung: Die Figur Mary kann nicht strenge Vegetarierin sein, die frittiertes Essen strikt ablehnt, um dann Pommes frites und einen fleischhaltigen Burger zu ordern. An dieser Stelle im zweiten Absatz wird also die Kohärenz gezielt experimentell durchbrochen, und Leserinnen und Leser müssen nicht nur erkennen, dass hier die Kohärenz verletzt ist, sondern auch damit sinnvoll verfahren. Dies führt zur Frage, wie Leserinnen und Leser mit solchen Kohärenzbrüchen umgehen. Dieser voraussetzungsreiche Prozess wird als »epistemisches Elaborieren« bezeichnet und meint, dass Leserinnen und Leser absichtsvoll Kohärenzprobleme auf der Basis von kognitiv anspruchsvollen Inferenzen beseitigen wollen (vgl. Isberner/Richter 2014, S. 250).

### **3.2 Epistemisches Elaborieren: Auf welcher Basis validieren Personen bewusst bei Inkonsistenzen und Inkohärenzen?**

Wenn Leserinnen und Leser beim automatisch ablaufenden Validieren auf Kohärenzprobleme aufmerksam werden, die sie zudem für reparaturbedürftig halten,

dann beginnt eine zweite metakognitiv gesteuerte Phase, in der (epistemische) Lesestrategien zum Einsatz kommen, um das detektierte Kohärenzproblem zu lösen. Es gibt hierbei unterschiedliche lesetheoretische Modellierungen, darunter das »Content-Source Integration Model« (CSIM; Stadtler/Bromme 2014 und Braasch/Scharrer 2020), das »Discrepancy-Induced Source Comprehension Model« (DISCM; Braasch/Bräten 2017) und das »Two-Step Model of Validation« (TSMV; Richter/Maier 2017 – vgl. Philipp 2018 für einen Vergleich dieser Modelle).

Diese Modelle weisen jeweils einen spezifischen Fokus auf, wie Leserinnen und Leser Inkohärenz mehr oder minder gelingend auflösen, und sie betonen entsprechend verschiedene Prozesse und Mechanismen. Zugleich eint sie, dass sie eine metakognitive Steuerung beinhalten, die den Erfolg beim Auflösen von Inkohärenz überwachend lenkt, was aber nicht mit einem definitiven Erfolg gleichzusetzen ist. Außerdem eint diese Modelle, dass Leserinnen und Leser Validierungsprozesse insofern erfolgreich absolviert haben, die zu auflösungsbedürftig wirkenden Inkohärenzen geführt haben. Dabei sehen nicht alle Modelle vor, dass Kohärenzprobleme immer und zwingend aufzulösen sind: Laut CSIM ist es beispielsweise kognitiv kostensparend, wenn die Auflösung der Kohärenzprobleme beispielsweise nicht relevant ist (vgl. Stadtler/Bromme 2014, S. 384). Allerdings betonen andere Modelle wie das TSMV, dass die lesende Person dann Gefahr läuft, verzerrte, unvollständige und dem Sachverhalt nicht gerecht werdende Repräsentationen aufzubauen (vgl. Richter/Maier 2017).

Die Modelle unterscheiden sich wie erwähnt, aber sie beinhalten alle »epistemische Kognitionen«. Damit sind kognitive Prozesse gemeint, auf deren Basis Personen (heuristische) Aussagen darüber treffen, was für sie als begründetes Wissen gilt. Für das Validieren entscheidend ist, dass diese epistemischen Kognitionen als vorgelagerte Filter fungieren, welche kontextsensible Prozesse rahmen und flankieren. Hierbei hat sich ein Forschungsfeld als ertragreich erwiesen, das sich primär aus dem Umgang mit konfligierenden multiplen und durchaus digitalen Dokumenten (verstanden als Texte mit zugehörigen Metadaten wie Autorin/Autor, Erscheinungskontext etc.) speist. Wenn Personen mehrere solcher Dokumente lesen, sind Situationen prototypisch, die auch für das Validieren im Sinne des epistemischen Elaborierens gelten. Denn es gilt, inhaltliche Konflikte zu detektieren und diese Konflikte sinnvoll – nämlich im normativ günstigsten Fall: epistemisch begründet – aufzulösen. Hierfür bedarf es zweier Prozesse, die für das Leseverstehen von multiplen Dokumenten konstitutiv sind, weil sie Metadaten und eigentlichen Inhalten gerecht werden, indem diese als separate, aber miteinander verknüpfte Teilmodelle im sogenannten »Dokumentenmodell« repräsentiert werden (vgl. umfassend Philipp 2020).

Die beiden Prozesse, *Sourcing* und *Integration*, werden in Tabelle 2 gegenübergestellt und charakterisiert. Sie werden zum Beispiel dafür benötigt, wenn Personen auf diskrepante Internettex te stoßen. Beispielsweise könnte ein Internettex t behaupten, dass Impfen aufgrund hoher Nebenwirkungen gefährlich für die Gesundheit ist und aus einem Blog eines Vereins impfkritischer Privatpersonen stammen, die von impfbezogenen Vorfällen aus dem Privat umfeld berichten. Ein

	Intra- und intertextuelle Sourcingprozesse	Intertextuelle Integrationsprozesse
Definition	Identifizieren und Repräsentieren von quellenbezogenen Metadaten, um Inhalt und Relevanz vorherzusagen, zu interpretieren und zu beurteilen	Verbinden, Kombinieren und Organisieren von Informationen aus verschiedenen Dokumenten (Inhalte und Metadaten), um diverse Ziele zu erreichen
Funktionsweise in puncto Validieren	Hinzuziehen von Metadaten als zusätzliche bedeutungstragende Informationseinheit für die Interpretation von inhaltlichen Informationen, um quellenbezogene Glaubwürdigkeitsentscheidungen zu treffen	Abgleich von Informationen mit dem Ziel der Kohärenzherstellung bzw. dem Feststellen eines nicht-auflösbaren Konflikts/von Inkohärenz
Bezug zum Validieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Epistemisch begründete Heuristiken für Einschätzungen, welche Quellen und welche Dokumente für verlässliche Aussagen stehen</li> <li>● Kritische Evaluation und Interpretation der unterstellten kommunikativen Absicht aufgrund vorhandener, recherchierbarer oder rekonstruierter Metadaten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Kritische Prüfung der Widerspruchsfreiheit von Dokumenten (Quellenkonsistenz, aber auch -abweichungen)</li> <li>● Eingrenzen der strittigen Punkte durch gezieltes Analysieren der Ursprünge von Kohärenzproblemen</li> <li>● Vorwissensbasierte Begründungen des Zustandekommens von intertextuellen Konflikten, gegebenenfalls vorwissensbasiertes Auflösen</li> </ul>

**Tab. 2:** Gegenüberstellung von Sourcing- und Integrationsprozessen als Unterstützung für Validierungsprozesse (synoptische Darstellung, basierend auf Barzilai/Zohar/Mor-Hagani 2018, S. 976; Braasch/Scharrer 2020; Brante/Strømsø 2018, S. 777; Stadler/Bromme 2014; Richter/Maier 2017)

anderer Text, der beispielsweise von Robert-Koch-Institut stammt, könnte beinhalten, dass Impfen ein wichtiges Mittel zur Krankheitsprävention ist, die Nebenwirkungen vertretbar sind und als Basis für die Aussagen wissenschaftliche Studien anführen. Wie Personen damit ein kohärentes mentales Modell formen, lässt sich nur über ein Zusammenspiel beider Prozesse erklären:

- Das *Integrieren* dient dazu, Aussagen entweder in Texten oder über Text-beziehungsweise Dokumentengrenzen hinweg kohärent aufeinander zu beziehen, wofür Leserinnen und Leser erkennen müssen, dass beide Quellen einander widersprechen, weil sie die Gesundheitsfolgen unterschiedlich beurteilen. Mit solch einer Inferenz wäre das Kohärenzproblem bereits eingegrenzt, aber noch nicht gelöst. Hierbei kann das *Sourcing* helfen, insbesondere wenn das eigene Vorwissen zu gering ist, um gegebenenfalls zu entscheiden, welche Aussage

wahr ist und welche nicht – und damit im Sinne des »epistemischen Torhüters« zu vernachlässigen.

- Das *Sourcing* gründet auf Metadaten, also Daten über die Quelle von Aussagen und über den Kontext dieser Aussage. Es sind mithin Informationen über die Dokumente oder Quellen nötig, die dabei helfen, das Zustandekommen epistemisch zu ergründen und auf dieser Basis eine begründete Gewichtung von divergierenden Ansichten vorzunehmen. Die Metadaten und ihre Einschätzung, also die Antwort auf die Frage, ob man einem Verein oder einer staatlichen Behörde, anekdotischer oder wissenschaftlicher Evidenz den Status von Glaubwürdigkeit zuweist, entscheidet mit darüber, wie Personen zu subjektiven mentalen Modellen mit oder ohne Verzerrung beziehungsweise zu Modellen mit mehr oder weniger Faktizität gelangen.

Beide hier nur kurz skizzierten Prozesse – beziehungsweise richtiger: Prozessgruppen – haben damit die Funktion, auf Kohärenzprobleme zu reagieren und auf verschiedene Arten detektierte Kohärenzprobleme im Sinne eines epistemischen Elaborierens, also über das eigentlich jeweils in Dokumenten inhaltlich Geäußerte hinauszugehen und dafür auf in- und externe Ressourcen wie eigenes Vorwissen, aber auch textuelle und Metadaten zurückzugreifen. Durch diese regelgeleitete beziehungsweise heuristische Herangehensweise können die Leserinnen und Leser sich dem umfassenderen Verstehen eines Sachverhalts annähern.

#### **4. Statt eines Fazits: Plädoyer für eine Lesedidaktik des (epistemischen) Validierens**

Die Ausführungen haben unterstrichen, dass das Validieren einen wichtigen Teil des verstehenden, kritischen Lesens ausmacht – auch und gerade im Umgang mit Informationen zweifelhaften Wahrheitsgehalts beziehungsweise Fake News. Dennoch zeigt die Forschung relativ konsistent, dass das Validieren keineswegs immer wünschenswert erfolgt und gelingt (vgl. Singer 2019, S. 468; Richter 2015, S. 351). Daraus speist sich ein gewisser Handlungsdruck für die Lesedidaktik, die allerdings nicht allein dafür zuständig ist, mit Fake News und Falschinformationen alleinverantwortlich umzugehen. Denn das Validieren ist an Voraussetzungen gebunden, darunter zuvorderst Vorwissen und auch domänenspezifische Kenntnisse, wie in einzelnen Disziplinen vorgegangen wird, um zu gesicherten, mutmaßlich wahren Aussagen zu kommen. Insofern ist das Unterfangen Validieren ohne Domänenbezug eher eine Trockenübung.

Gleichzeitig liegt in den Fake News – aber nicht nur darin, sondern generell in dem Umgang, wie man mit verschiedenen, in ihrer Belastbarkeit zu prüfenden Dokumenten aus dem Internet umgeht – ein weites Feld, in dem das Lesen hochbedeutsam ist und im Sinne eines Prozesses des Prüfens, Evaluierens und begründeten (Ab-)Wählens von Informationen, Texten, Quellen und Dokumenten genutzt werden kann und muss (vgl. Chinn/Barzilai/Duncan 2021). Man könnte auch sagen: Digitale Dokumente und all ihre Janusköpfigkeit – vom (fast) unlimitierten,

emanzipatorischen Zugang zu Informationen bis zur gezielten Manipulation – fördern und fordern ein kritisches Lesen. Hierbei hat die empirische Leseforschung bereits angefangen, belastbare Befunde beizusteuern (vgl. dazu Barzilai/Zohar/Mor-Hagani 2018; Brante/Strømsø 2018; Philipp 2020), die sich auf den allgemeinsten Nenner so verdichten lassen: Strategische Validierungsprozesse unter Zuhilfenahme von Integrations- und Sourcingprozessen lassen sich in diversen Altersgruppen mithilfe der expliziten Lesestrategievermittlung und diversen Scaffolding-Maßnahmen erzielen. Aus diesem Fundus an Erkenntnissen kann sich die Deutschdidaktik bedienen, wenn sie sich daran beteiligen will, Fake News als Ausgangs- und Kristallisationspunkt einer prozessbetonten, epistemischen Lese-didaktik mit digitalen Dokumenten zu nutzen.

## Literatur

- ALBRECHT, JASON E.; O'BRIEN, EDWARD J. (1993): Updating a Mental Model. Maintaining Both Local and Global Coherence. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, Jg. 19, H. 5, S. 1061-1070.
- BARZILAI, SARIT; ZOHAR, ASNAT R.; MOR-HAGANI, SHIRI (2018): Promoting Integration of Multiple Texts. A Review of Instructional Approaches and Practices. In: *Educational Psychology Review*, Jg. 30, H. 3, S. 973-999.
- BRAASCH, JASON L. G.; BRÅTEN, IVAR (2017): The Discrepancy-Induced Source Comprehension (D-ISC) Model. Basic Assumptions and Preliminary Evidence. In: *Educational Psychologist*, Jg. 52, H. 3, S. 167-181.
- BRAASCH, JASON L. G.; SCHARRER, LISA (2020): The Role of Cognitive Conflict in Understanding and Learning from Multiple Perspectives. In: Peggy N. van Meter, Alexandra List, Doug Lombardi & Panayiota Kendeou (Hrsg.): *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives*. New York: Routledge, S. 205-222.
- BRANTE, EVA WENNÅS; STRØMSØ, HELGE I. (2018): Sourcing in Text Comprehension. A Review of Interventions Targeting Sourcing Skills. In: *Educational Psychology Review*, Jg. 30, H. 3, S. 773-799.
- BRÅTEN, IVAR; BRAASCH, JASON L. G.; SALMERÓN, LADISLAO (2020): Reading Multiple and Non-Traditional Texts: New Opportunities and New Challenges. In: Elizabeth B. Moje, Peter Afflerbach, Patricia Enciso & Nonie K. Lesaux (Hrsg.): *Handbook of Reading Research*. Band V. New York: Routledge, S. 79-98.
- BRITT, M. ANNE; ROUET, JEAN-FRANÇOIS; BLAUM, DYLAN; MILLIS, KEITH (2019): A Reasoned Approach to Dealing with Fake News. In: *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, Jg. 6, H. 1, S. 94-101.
- BROMME, RAINER; STADTLER, MARC; SCHARRER, LISA (2018): The Provenance of Certainty. Multiple Source Use and the Public Engagement with Science. In: Jason L. G. Braasch, Ivar Bråten & Matthew T. McCrudden (Hrsg.): *Handbook of Multiple Source Use*. New York: Routledge, S. 269-284.
- CHINN, CLARK A.; BARZILAI, SARIT; DUNCAN, RAVIT GOLAN (2021): Education for a »Post-Truth« World. New Directions for Research and Practice. In: *Educational Researcher*, Jg. 50, H. 1, S. 51-60.
- CHO, BYEONG-YOUNG; AFFLERBACH, PETER (2017): An Evolving Perspective of Constructively Responsive Reading Comprehension Strategies in Multilayered Digital Text Environments. In: Susan E. Israel (Hrsg.): *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York: Routledge, S. 109-134.
- CHO, BYEONG-YOUNG; AFFLERBACH, PETER; HAN, HYEJU (2018): Strategic Processing in Accessing, Comprehending, and Using Multiple Sources Online. In: Jason L. G. Braasch, Ivar Bråten &

- Matthew T. McCrudden (Hrsg.): *Handbook of Multiple Source Use*. New York: Routledge, S. 133–150.
- COOK, ANNE E.; O'BRIEN, EDWARD J. (2019): Fundamental Components of Reading Comprehension. In: John Dunlosky & Katherine A. Rawson (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Cognition and Education*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 237–265.
- ECKER, ULLRICH K. H.; SWIRE, BRIONY; LEWANDOWSKY, STEPHAN (2014): Correction Misinformation – A Challenge for Education and Cognitive Science. In: David N. Rapp & Jason L. G. Braasch (Hrsg.): *Processing Inaccurate Information. Theoretical and Applied Perspectives from Cognitive Science and the Educational Sciences*. Cambridge: MIT Press, S. 13–37.
- GOLDMAN, SUSAN R.; BRITT, M. ANNE; BROWN, WILLARD; CRIBB, GAYLE; GEORGE, MARIANNE; GREENLEAF, CYNTHIA; LEE, CAROL D.; SHANAHAN, CYNTHIA; READI PROJECT (2016): Disciplinary Literacies and Learning to Read for Understanding. A Conceptual Framework for Disciplinary Literacy. In: *Educational Psychologist*, Jg. 51, H. 2, S. 219–246.
- ISBERNER, MAJ-BRITT; RICHTER, TOBIAS (2014): Comprehension and Validation: Separable Stages of Information Processing? A Case for Epistemic Monitoring in Language Comprehension. In: David N. Rapp & Jason L. G. Braasch (Hrsg.): *Processing Inaccurate Information. Theoretical and Applied Perspectives from Cognitive Science and the Educational Sciences*. Cambridge: MIT Press, S. 245–276.
- KENDEOU, PANAYIOTA; O'BRIEN, EDWARD J. (2014): The Knowledge Revision Components (KReC) Framework: Processes and Mechanisms. In: David N. Rapp & Jason L. G. Braasch (Hrsg.): *Processing Inaccurate Information. Theoretical and Applied Perspectives from Cognitive Science and the Educational Sciences*. Cambridge: MIT Press, S. 353–377.
- KENDEOU, PANAYIOTA; ROBINSON, DANIEL H.; MCCRUDDEN, MATTHEW T. (2019): Misinformation and Disinformation in Education. An Introduction. In: Panayiota Kendeou, Daniel H. Robinson & Matthew T. McCrudden (Hrsg.): *Misinformation and Fake News in Education*. Charlotte: IAP, S. 1–4.
- LEWANDOWSKY, STEPHAN; ECKER, ULLRICH K. H.; COOK, JOHN (2017): Beyond Misinformation. Understanding and Coping with the »Post-Truth« Era. In: *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, Jg. 6, H. 4, S. 353–369.
- LEWANDOWSKY, STEPHAN; ECKER, ULLRICH K. H.; SEIFERT, COLLEEN M.; SCHWARZ, NORBERT; COOK, JOHN (2012): Misinformation and Its Correction. Continued Influence and Successful Debiasing. In: *Psychological Science in the Public Interest*, Jg. 13, H. 3, S. 106–131.
- LOMBARDI, DOUG; NUSSBAUM, E. MICHAEL; SINATRA, GALE M. (2016): Plausibility Judgments in Conceptual Change and Epistemic Cognition. In: *Educational Psychologist*, Jg. 51, H. 1, S. 35–56.
- MAGLIANO, JOSEPH P.; MCCRUDDEN, MATTHEW T.; ROUET, JEAN-FRANÇOIS; SABATINI, JOHN P. (2017): The Modern Reader. Should Changes to How We Read Affect Research and Theory? In: Michael F. Schober, David N. Rapp & M. Anne Britt (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Discourse Processes*. New York: Routledge, S. 343–361.
- O'BRIEN, EDWARD J.; COOK, ANNE E. (2016): Coherence Threshold and the Continuity of Processing. The RI-Val Model of Comprehension. In: *Discourse Processes*, Jg. 53, H. 5–6, S. 326–338.
- PHILIPP, MAIK (2018): *Multiple Modelle des Leseverstehens multipler Texte. Eine Synopse aktueller kognitiver Modellierungen aus lesedidaktischer Perspektive*. Online: [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/646/2018\\_3\\_de\\_philipp.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/646/2018_3_de_philipp.pdf) [Stand: 21.4.2020].
- DERS. (2020): *Multiple Dokumente verstehen. Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente*. Weinheim: Beltz Juventa.
- RAPP, DAVID N.; SALOVICH, NIKITA A. (2018): Can't We Just Disregard Fake News? The Consequences of Exposure to Inaccurate Information. In: *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, Jg. 5, H. 2, S. 232–239.
- RICHTER, TOBIAS (2015): Validation and Comprehension of Text Information. Two Sides of the Same Coin. In: *Discourse Processes*, Jg. 52, H. 5–6, S. 337–355.
- RICHTER, TOBIAS; MAIER, JOHANNA (2017): Comprehension of Multiple Documents with Conflicting Information. A Two-Step Model of Validation. In: *Educational Psychologist*, Jg. 52, H. 3, S. 148–166.

- SANDERSON, JASMYNE A.; ECKER, ULLRICH K. H. (2020): The Challenge of Misinformation and Ways to Reduce Its Impact. In: Peggy N. van Meter, Alexandra List, Doug Lombardi & Panayiota Kendeou (Hrsg.): *Handbook of Learning from Multiple Representations and Perspectives*. New York: Routledge, S. 461–476.
- SINGER, MURRAY (2019): Challenges in Processes of Validation and Comprehension. In: *Discourse Processes*, Jg. 56, H. 5–6, S. 465–483.
- STADTLER, MARC; BROMME, RAINER (2014): The Content–Source Integration Model. A Taxonomic Description of How Readers Comprehend Conflicting Scientific Information. In: David N. Rapp & Jason L. G. Braasch (Hrsg.): *Processing Inaccurate Information. Theoretical and Applied Perspectives from Cognitive Science and the Educational Sciences*. Cambridge: MIT Press, S. 379–402.
- STRØMSØ, HELGE I.; KAMMERER, YVONNE (2016): Epistemic Cognition and Reading for Understanding in the Internet Age. In: Jeffrey Alan Greene, William A. Sandoval & Ivar Bråten (Hrsg.): *Handbook of Epistemic Cognition*. New York: Routledge, S. 230–246.
- WYLIE, JUDITH; THOMSON, JENNY; LEPPANEN, PAAVO H. T.; ACKERMAN, RAKEFET; KANNIAINEN, LAURA; PRIELER, TANJA (2018): Cognitive Processes and Digital Reading. In: Mirit Barzillai, Jenny Thomson, Sascha Schroeder & Paul van den Broek (Hrsg.): *Learning to Read in a Digital World*. Amsterdam: Benjamins, S. 57–90.
- ZIMMERMANN, FABIAN; KOHRING, MATTHIAS (2018): »Fake News« als aktuelle Desinformation. Systematische Bestimmung eines heterogenen Begriffs. In: *Medien & Kommunikationswissenschaft*, Jg. 66, H. 4, S. 526–541.

Matthias Leichtfried, Johanna Urban

# Fake News und Falschinformationen als Thema im Deutschunterricht

## Fachdidaktische Reflexionen anhand eines schulischen Forschungsprojekts

*Der Beitrag geht der Frage nach, wie Fake News und damit verbundene Verschwörungstheorien im Deutschunterricht zum Thema werden können. Dazu wird zunächst das Phänomen der Fake News beschrieben und im Anschluss in einen fachspezifisch-mediendidaktischen Kontext gestellt. Daraufhin werden Strategien gegen Fake News vorgestellt. Im letzten Abschnitt sollen die didaktischen Reflexionen anhand eines schulischen Forschungsprojektes konkretisiert werden.*

### **1. Einleitung: Fake News als gesellschaftliches Phänomen am Beispiel der »Corona-Krise«**

Um in den Themenkomplex um Fake News und Verschwörungstheorien einzuführen, sei auf die im Frühling 2020 aufgetretene Krise infolge der Corona-Pandemie verwiesen. Denn ein Effekt von Krisenzeiten ist es, dass Dinge, die zuvor schon als Phänomene aufgetreten sind, plötzlich wie unter dem Brennglas sichtbar werden. So kam es – nach der von Viren ausgelöste Pandemie – zu einer »Infodemie« (Zarocostas 2020). Neben der Bereitstellung von zutreffenden Informationen kam es auch zur rasanten Ausbreitung von Fake News und Verschwörungstheorien rund um das Virus SARS-CoV-2 und die damit verbundene COVID-19-Erkrankung.

Tatsächlich haben sich in den Wochen, nachdem sich die meisten Staaten für massive Einschränkungen des alltäglichen Lebens entschieden hatten, unzählige Falschinformationen und Fake News (im Sinne bewusst gestreuter Falschinformationen; vgl. Begriffsbestimmung im folgenden Kapitel) in ähnlich rasantem Tempo verbreitet wie zuvor das biologische Virus. Diese reichten von absurden Meldungen, wie der Nachricht, das Corona-Virus könne mit Kokain behandelt werden (Seiser 2020) bis hin zu ausgereiften Verschwörungs-»Theorien«, die zum Beispiel die Erkrankung in Zusammenhang mit der Mobilfunktechnologie 5G brachten. Dass diese Nachrichten aber nicht nur Unterhaltungswert haben, sondern zu handfesten Problemen führen können, zeigten die Folgen und Schäden in der realen

Welt: So führten Desinformationskampagnen nicht nur zu einer immer größeren Gruppe von Menschen mit ablehnender Haltung gegenüber den notwendigen gesundheitspolitischen Maßnahmen zur Senkung der Ansteckungen, sondern im Falle der 5G-Verschörung auch zu handfester Gewalt (Dax 2020).

Während WissenschaftlerInnen weltweit auf der Suche nach einem Impfstoff gegen SARS-CoV-2 sind, gab es auch weltweite Bestrebungen gegen die »Infodemie« vorzugehen. Zurückgegriffen wurde unter anderem auf das, was schon vor der Corona-Krise gegen Fake News half: der Verweis auf Fakten, das Prüfen der Informationen und Quellen und der Ruf nach einer kritischen und umfassenden Medienkompetenz.

Denn Fake-News sind nicht erst seit der Corona-Krise ein ernstzunehmendes gesellschaftliches Problem, und nicht zuletzt aus demokratiepolitischer Perspektive – man denke an die Beeinflussung und Manipulation von Wahlen sowie das Erodieren eines gemeinsam geteilten Wissensbestands – muss es ein Anliegen einer Gesellschaft sein, Menschen im Umgang mit Informationen aus dem Internet kompetent zu machen und für Fake News zu sensibilisieren. Die Schule spielt als (Medien-)Sozialisationsinstanz dabei eine zentrale Rolle.

In dem hier vorliegenden Beitrag soll das Phänomen der Fake News im Netz aus der Perspektive der Fachdidaktik Deutsch analysiert werden, insbesondere unter Berücksichtigung der Frage, welchen Beitrag der Deutschunterricht zu einem kompetenten Umgang mit Fake News leisten kann.

Nach einer kurzen Begriffsbestimmung und Erklärung des Phänomens soll geprüft werden, welche Dimensionen digitaler beziehungsweise medienpezifischer Kompetenzen im Umgang mit Fake News relevant sind, indem nicht zuletzt auch bestehende deutschdidaktische Arbeiten in diesem Kontext zur Diskussion herangezogen werden. In einem dritten Abschnitt sollen Strategien gegen Fake News ausgewertet und für den Deutschunterricht geprüft werden. Diese theoretischen Reflexionen sollen im letzten Teil anhand eines schulischen Forschungsprojekts konkretisiert werden, wobei gezeigt wird, wie die Kompetenzen konkret in der Praxis aufgebaut werden können.

## 2. Fake News und der Deutschunterricht

Wie bereits angedeutet wurde, handelt es sich bei Fake News um ein komplexes Phänomen, sodass auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung damit interdisziplinäre Anstrengungen erfordert. Gerade die Aktualität und gesellschaftliche Relevanz des Themas hat zu einer vermehrten wissenschaftlichen Auseinandersetzung geführt und eine Fülle an Forschungsliteratur hervorgebracht. So gibt es Arbeiten auf dem Gebiet der Philosophie, wenn zum Beispiel nach epistemologischen Voraussetzungen gefragt wird (Hendricks/Vestergaard 2018) oder in den Medienwissenschaften beziehungsweise dem Journalismus und den damit verbundenen Fragen nach der Glaubwürdigkeit von Medien beziehungsweise der Verteilung von Information (Prochazka 2020; Pariser 2012). Eine Auseinandersetzung mit psychologischen Faktoren von Fake News und Verschwörungstheorien

(Appel 2020) findet auf dem Gebiet der Psychologie statt. Gerade in Bezug darauf, warum sich Fake News so rasant verbreiten, wird neben technologischen Erklärungen auch immer wieder auf psychologische Erklärungen zurückgegriffen, indem auf Verzerrungen und fehleranfällige Urteilsheuristiken verwiesen wird.<sup>1</sup> Wesentlich beteiligt an der Erforschung von Fake News sind auch die Informatik (Królikowski/Loebel 2017), die Geschichtswissenschaft, die sich mit der historischen Dimension von Fake News auseinandersetzt (Keil/Kellerhoff 2017) sowie die Politikwissenschaft, die den Einfluss von Fake News auf demokratische Prozesse erforscht (Hegelich/Shahrezaye 2017).

Die Liste ließe sich noch um viele Disziplinen erweitern, letzten Endes zeigt sich aber, dass der Komplexität und Vielschichtigkeit des Phänomens und den Problemen, die mit Fake News einhergehen, nur durch interdisziplinäre Bemühungen beizukommen ist (Lazer u. a. 2018). Mittlerweile gibt es auch schon Überblicksarbeiten, die verschiedene Perspektiven auf das Phänomen vereinen (z. B. Hohlfeld u. a. 2020).

Trotz der vielseitigen Perspektiven auf Fake News lassen sich nun aber im Sinne einer Begriffsdefinition einige Aspekte anführen, die unstrittig sind. So unterscheiden sich Fake News von anderen Falschmeldungen zunächst einmal durch ihre Täuschungsabsicht. Dies spiegelt sich auch in der aktuellen Definition des Begriffs im Duden wider: Fake News sind demnach »in den Medien und im Internet, besonders in sozialen Netzwerken, in manipulativer Absicht verbreitete Falschmeldungen« (Duden 2020).

Differenzierter klassifiziert Wardle nach drei Aspekten, die bei der Einordnung von Desinformationen helfen sollen: die verschiedenen Arten von Inhalten (Satire/Parodie, falsche Verknüpfungen und Zusammenhänge, irreführende, betrügerische, überarbeitete und erfundene Inhalte), die Beweggründe der Distribuierenden (schlechter Journalismus, Parodie, Provokation, Passion, Parteilichkeit, Profit, politische Macht und Propaganda) sowie die Art und Weise, wie diese Inhalte verbreitet werden (von UserInnen, JournalistInnen, Desinformationskampagnen mithilfe von Bot-Netzwerken usw.) (vgl. Wardle 2017).

Im Folgenden sollen unter Fake News also solche Falschinformationen verstanden werden, die absichtlich und zur gezielten Beeinflussung beziehungsweise manipulativen Wirkung verbreitet werden. Dies deckt sich auch mit der von Frederking, Maiwald und Krommer vorgeschlagenen Bestimmung, mit der sie Fake News als Untersuchungsgegenstand unter anderem für den Deutschunterricht begründen und um drei weitere Aspekte ergänzen:

1. Fake News sind Falschmeldungen.
2. Fake News sind mit einer Täuschungsabsicht verbunden.
3. Fake News bedienen Vorurteile und Emotionen.
4. Fake News werden durch Social Media verbreitet beziehungsweise sind für die virale Verbreitung konzipiert.
5. Fake News dienen der politischen Instrumentalisierung und/oder hinter ihrer Verbreitung stecken finanzielle Motive. (Frederking/Krommer/Maiwald 2018, S. 269)

Um es gleich anfangs zu betonen: Die Auseinandersetzung mit Themen wie Fake News, Falschinformationen und Verschwörungstheorien kann nicht alleinige Aufgabe des Deutschunterrichts sein. Wie bereits gezeigt wurde, sind an der Erforschung dieses Phänomens verschiedene Wissenschaftsdisziplinen beteiligt und dieser interdisziplinäre Zugang muss sich auch in der schulischen Behandlung des Themas widerspiegeln. So braucht es beispielsweise die Auseinandersetzung mit der historischen Dimension von Falschinformationen im Geschichte-Unterricht, die Thematisierung psychologischer Aspekte (z. B. kognitive Verzerrungen; vgl. Weber/Knorr 2020) im Psychologie-Unterricht, den Umgang mit Zahlen, Fakten oder Statistiken im Mathematik-Unterricht, das technologische Know-How des Informatik-Unterrichts, die Auslotung epistemologischer Fragen nach Wahrheit im Philosophie-Unterricht<sup>2</sup> und die Aufklärung über politische Manipulation durch Fake News im Zuge der politischen Bildung [PB1].

Und doch: Es ist der Deutschunterricht, dem eine zentrale Rolle in der Auseinandersetzung mit Falschinformationen und Fake News zukommt und der aufgrund seiner fachspezifischen Domänen diese Auseinandersetzung besonders gut leisten kann. Auf Basis dieser These sollen daher im Folgenden einerseits deutschdidaktische Beiträge zum Thema ausgewertet sowie andererseits theoretische und praktische mediendidaktische Konzeptionen themenspezifisch konkretisiert werden.

Zu verorten ist die fachspezifische Auseinandersetzung mit Fake News im Bereich einer Mediendidaktik Deutsch. Die Auseinandersetzung mit Fake News im Zuge des Deutschunterrichts ist damit vor dem Hintergrund medialen Lernens, medialer Kompetenzen sowie medialer Bildung zu denken, wobei letztere in der Konzeption von Frederking, Maiwald und Krommer auch nicht-operationalisierbare personal ausgerichtete Facetten medialer beziehungsweise digitaler Bildung einschließt. Für das Thema Fake News ist in diesem Zusammenhang ein von den Autoren genannter medientheoretisch und medienästhetisch reflektierter Rezeptions- und Bewertungshorizont relevant (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2018, S. 122–123).

Da im Zusammenhang mit Fake News immer wieder die Forderung nach Medienkompetenz verbunden ist, sollen die folgenden Überlegungen von dem Konzept der Medienkompetenz ausgehen und um aktuelle Diskurse in der Deutschdidaktik erweitert werden. Frederking, Krommer und Maiwald (2018) beziehen sich in ihrer Konzeption einer fachspezifischen Medienkompetenz auf das von Groeben (2002) vorgeschlagene Modell der sieben Teildimensionen der Medienkompetenz; Frederking und Albrecht sehen dieses Modell auch anschlussfähig für Dimensionen einer fachspezifischen *digitalen* Kompetenz (vgl. Frederking/Albrecht 2016, S. 19). In jüngsten Publikationen werden diese fachspezifischen digitalen Kompetenzen vor dem Hintergrund des 2016 veröffentlichten Strategiepapiers *Bildung in der digitalen Welt* der KMK diskutiert (Kultusministerkonferenz 2016), exemplarisch für den Deutschunterricht sei hier auf Kepser (2018) sowie Frederking, Maiwald und Krommer (2018, S. 115) verwiesen. Die im Strategiepapier nur als Vorschlag formulierten Kompetenzen haben in Österreich in Form des Lehrplans der verbindlichen Übung »Digitale Grundbildung« (Bundesministerium für

Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018) bindenden Charakter, im Sinne der Schulautonomie wird diese entweder als eigenes Fach der Sekundarstufe I oder fächerintegrativ auf verschiedene Fächer, unter anderem das Fach Deutsch, aufgeteilt. In Zusammenhang damit steht auch das digi.kompP Kompetenzmodell [DK1], das von der Virtuellen PH im Auftrag des BMB entwickelt wurde. Auch in der Schweiz sind in dem seit 2014 geltenden Lehrplan 21 digitale Kompetenzen als Grundfertigkeiten verankert (vgl. Himmelrath/Egbers 2018, S. 132–135). Um hier einen nationalen Fokus zu vermeiden, soll in diesem Artikel das in der Mediendidaktik Deutsch verwendete Konzept von Groeben als Orientierungsrahmen dienen, wobei es – wenn nötig – um genuin digitale Kompetenzen ergänzt wird. Damit verbunden ist die Erhebung des deutschdidaktischen Forschungsstandes zum Thema Fake News.

Da die Thematisierung von Fake News im Deutschunterricht aber nicht nur mediendidaktisch begründet werden kann, sollen auch Konzepte aus der Sprach- und Literaturdidaktik einfließen, die die Relevanz eines fachspezifischen Zugangs zum Thema verdeutlichen und die oben aufgeworfene These unterstützen, dass dem Deutschunterricht im Umgang mit Fake News eine zentrale Rolle zukommt. Im Folgenden werden die Dimensionen der Medienkompetenz im Hinblick auf Fake News besprochen beziehungsweise erweitert.

## 2.1 Medienwissen/Medialitätsbewusstsein

In der Einleitung dieses Beitrags war von der auf die Corona-Pandemie folgenden »Infodemie« die Rede und der Vergleich ist auch im Zusammenhang mit Gegenmaßnahmen naheliegend: tatsächlich funktioniert eine der vielversprechendsten Strategien gegen die Verbreitung von Falschinformationen im Netz, i.e. die Inokulationstheorie, analog zum Prinzip einer Impfung: ProbandInnen, die mit einer abgeschwächten Form einer Fehlinformation beziehungsweise den logischen Ungereimtheiten derselben konfrontiert wurden, erkannten im späteren Versuch täuschende Fehlinformationen schneller und waren somit dagegen »immun« (vgl. van der Linden u. a. 2017, S. 2). Das Wissen um die prinzipielle Funktionsweise von Fake News muss daher die Basis für eine Auseinandersetzung mit dem Phänomen im Unterricht sein. Adressiert wäre damit die von Groeben genannten Unterkategorien des Wissens über spezifische Arbeits- und Operationsweisen von Medien, aus denen sich Erwartungen und Ansprüche bezüglich Glaubwürdigkeit, Realitätsadäquanz und Aktualität ableiten ließen (vgl. Groeben 2002, S. 167). Auch das Wissen um die Medienwirkung ist im Zusammenhang mit den Wirkungsweisen von Fake News (z. B. Emotionalisierung oder Polarisierung) relevant und könnte einer Immunisierung im Sinne der Inokulation dienlich sein. Ein prominentes Beispiel, das auf diesem Prinzip aufbaut, ist das serious game *Getbadnews*, das auf Basis der Inokulationstheorie die Wirkungsprinzipien von Fake News spielerisch erfahrbar machen möchte.<sup>3</sup>

Das von Groeben genannte Medialitätsbewusstsein und die damit verbundene Fähigkeit, zwischen Medialität und Realität und zwischen Realität und Fiktion zu

unterscheiden (siehe auch den Beitrag von Conrad, Michalak und Winter in diesem Band im Zusammenhang mit Bilderbüchern), ist im Zusammenhang mit Fake News und dem Deutschunterricht auch aus sprachdidaktischer Perspektive interessant. Gerade wenn es um die Behandlung unterschiedlicher (journalistischer) Textsorten und deren intersubjektive Ansprüche geht (non-fiktionale bzw. faktuale Texte wie z. B. Sachtexte, Berichte) sowie den Überschneidungen zum Fiktionalen,<sup>4</sup> wie sie beispielsweise Martínez (2016) auslotet. Diese können im Zusammenhang mit Fake News ein Ausgangspunkt für die Diskussion um Wahrheitsansprüche von Texten aber auch anderen medialen Formaten wie dem Dokumentarfilm (z. B. Lammer/Cartwright 2002 oder Kammerer/Kepser 2014 für die Deutschdidaktik) sein.

## 2.2 Medienspezifische Rezeptionsmuster

Schon 2002 wies Groeben darauf hin, dass sowohl die technologisch-instrumentellen Fertigkeiten als auch die Verarbeitungsschemata, die er unter dieser Dimension fasst, bei der Nutzung des Internets immer anspruchsvoller werden (vgl. Groeben 2002, S. 168). Tatsächlich sollte er – in Anbetracht der heutigen medienpädagogischen Probleme mit dem Internet (wie z. B. Hate Speech oder eben Fake News) recht behalten. Für das Erkennen von Fake News ist – neben dem oben beschriebenen Wissen darüber – auch eine gewisse Verarbeitungsstrategie von Informationen relevant, die in sozialen Netzwerken anders sein sollte, als zum Beispiel bei der Rezeption wissenschaftlicher Quellen. Diese Unterschiede können sich zum Beispiel auf der Ebene des Lesens zeigen, wie es Philipp in diesem Band für das Thema Fake News zeigt und argumentiert.

Auch die von Groeben angesprochenen Erwartungshaltungen spielen bei der Rezeption von Nachrichten und Informationen aus dem Netz eine wichtige Rolle. Ziel ist es, eine grundsätzlich kritische Haltung bei SchülerInnen gegenüber ungeprüften Informationen aus dem Netz aufzubauen, ohne dabei einem blinden Skeptizismus Vorschub zu leisten, wie er im schlimmsten Falle auch bei jenen Menschen auftritt, die an Verschwörungserzählungen und -mythen glauben und allen abweichenden Quellen mit radikaler Skepsis begegnen. Insofern ist die folgende Dimension im Umgang mit Falschinformationen und Fake News zentral.

## 2.3 Medienbezogene Kritikfähigkeit

Die Kompetenz, mit Informationen kritisch umzugehen, ist eine häufige Forderung, wenn es um den reflektierten Umgang mit den Herausforderung des digitalen Zeitalters geht (Niesyto 2013). Für Groeben stellt Medienkritik und die damit verbundenen Fähigkeiten zur kognitiven Analyse und Bewertung überhaupt den Kern des Konzepts der Medienkompetenz dar. Dass sich dieser Kern genauer differenzieren lässt, zeigt er anhand der Bewertung von Informationen im Netz und verschiedenen Aspekten wie nachprüfbar Quellen, Glaubwürdigkeitsindikatoren und Relevanz der Information (vgl. Groeben 2002, S. 172–173). Den Bezug, den Groeben

zur Lesekompetenz-Forschung und ihren Binnendifferenzierungen zum kritischen Lesen (z. B. die Unterscheidung von Form und Inhalt) herstellt, greifen auch Birkner und Gailberger in ihrer deutschdidaktischen Aufarbeitung des Themas Fake News auf und beziehen sich dabei auf Rosebrocks Konzept eines kritisch-reflexiven Lesens, das zwischen fiktiven und faktualen Texten differenziert. Die beiden Autoren fordern im Umgang mit Fake News eine mehrschichtige Lesekompetenz, die sowohl den Text und dessen Strategien der Verschleierung beziehungsweise Tarnung als auch den eigenen Leseprozess kritisch beleuchtet.

Gerade die von Groeben geforderte Kritik der Darstellungs- und Präsentationsweisen (vgl. Groeben 2002, S. 174) ist bei dem Erkennen von Fake News eine besondere Herausforderung, kommen diese doch oftmals in der Aufmachung seriöser Nachrichtenportale daher und erfordern daher einen Blick für Details. Dass es oftmals Tippfehler oder Rechtschreibfehler sind, die Fake News entlarven, spricht für die Relevanz des Rechtschreib- und Grammatikunterrichts im Zuge des Deutschunterrichts.

Allerdings stellt das Phänomen der Fake News Medienkritik vor eine große Herausforderung. Die schier überbordenden Menge an Information, die im Internet abrufbar ist (vgl. Internet Live Stats 2020) und das damit verbundene Tempo von Nachrichten (Fake News werden häufig über Messenger-Dienste verschickt, die Entscheidung eine Schlagzeile zu teilen wird meistens intuitiv und emotionsbezogen getroffen), macht eine Faktenüberprüfung schwierig. Wie oben schon angesprochen, kann aber eine kategorische Skepsis gegenüber jeglicher Quelle auch nicht das Ziel medienbezogener Kritikfähigkeit sein. Dies problematisiert Boyd in einem Beitrag, in dem sie darauf hinweist, dass es mit dem Labeling von Fake News nicht getan ist: »It's going to require a cultural change about how we make sense of information, whom we trust, and how we understand our own role in grappling with information. Quick and easy solutions may make the controversy go away, but they won't address the underlying problems.« (Boyd 2017) Philippe Wampfler setzt Boyds Forderungen in einen deutschdidaktischen Kontext und schlussfolgert, dass nicht radikale Skepsis die Lösung im Umgang mit Fake News sei. Zum einen brauche es ein Verständnis dafür, wie Informationsherstellung und -verarbeitung funktionieren, zum anderen sollte man aber auch imstande sein, vertrauenswürdige Bezugspersonen zu identifizieren. Ziel wäre es, eben nur dosiert kritisch zu sein beziehungsweise verlässliche Informationen nicht zu hinterfragen, auch wenn sie unseren Annahmen widersprechen (vgl. Wampfler 2019).

## 2.4 Selektion/Kombination von Mediennutzung

Dennoch müssen der Umgang mit Quellen und die Recherchetechniken ein Hauptanliegen eines mediendidaktisch fundierten Deutschunterrichts sein. Gerade die von Groeben benannte Selektionskompetenz, also die »Kompetenz, aus der Vielzahl der vorhandenen Medienangebote das für eine bestimmte Bedürfnislage, Zielsetzung, Problemstellung et cetera adäquate Angebot auszuwählen« (Groeben 2002, S. 175), ist im Umgang mit Fake News essentiell. Eine Erweiterung oder

Aufwertung zur eigenen Kompetenz findet sich auch im KMK-Strategiepapier sowie im Lehrplan zur digitalen Grundbildung in Österreich, wenn die Techniken des Suchens, Verarbeitens und Aufbewahrens (KMK) als eigener Kompetenzbereich gefasst werden beziehungsweise die Medienkompetenz um Informations- und Datenkompetenz erweitert wird (Digitale Grundbildung). Für den Deutschunterricht haben Frederking, Maiwald und Krommer (2018, S. 262–272) diesen Kompetenzbereich im Zusammenhang mit den Symmedien Computer und Internet besprochen, wobei sie auch das Phänomen der Fake News reflektieren.

Um Falschnachrichten und manipulativen Inhalt im Sinne der Selektion von Informationen zu erkennen, reicht es oftmals schon, Quellen miteinander zu vergleichen oder eben mit Hilfe von Fakten-Checks, die man im Internet findet (Mimikama 2020; Correctiv.org 2020), Informationen zu überprüfen.

Ziel wäre es, SchülerInnen vielfältige Mediennutzungsmöglichkeiten zu eröffnen, anstatt problematischen eindimensionalen Nutzungsgewohnheiten Vorschub zu leisten. Hierfür würde sich insbesondere die Einführung in wissenschaftliche Arbeitsweisen (Umgang mit Quellen, sorgfältige Recherche, gegenläufige Positionen prüfen, Diskurs unter ExpertInnen usw.) anbieten, wie sie in Österreich beispielsweise mit der vorwissenschaftlichen Arbeit angebahnt werden.

Zur Selektion von Inhalten braucht es aber auch ein Wissen um die Selektionsmechanismen der Nachrichten und Informationen selbst. Neben der Auseinandersetzung mit Themen des Journalismus (z. B. journalistische Standards, Auswahl von Informationen, Funktionsweise von Nachrichtenkanälen), die schon lange ein Kerninhalt des Deutschunterrichts sind, geht es beim Thema Fake News vor allem um die Funktionsweise von Algorithmen und den mit ihnen verbundenen Prozessen, »welche die unermesslich großen Datenmengen vorsortieren und in ein Format bringen, in dem sie überhaupt durch Einzelne erfasst, in Gemeinschaften beurteilt und mit Bedeutung versehen werden können« (Stalder 2017, S. 166). Somit umfasst diese Kompetenzdimension auch einen kompetenten und reflektierten Umgang mit Filtern sowie das Wissen um Phänomene wie Filterblasen oder echo-chambers (Pariser 2012).

## 2.5 Produktive Partizipationsmuster

Adäquate Mediennutzung bedeutet immer auch aktive Partizipation (vgl. Groeben 2002, S. 176), was sich mit den technologischen Möglichkeiten und der Ubiquität des Internets noch einmal verstärkt hat. Die Produktion von Medieninhalten ist durch die leichte Verfügbarkeit kulturellen Materials und dem Herstellen von Bezügen durch referentielle Verfahren heutzutage eine Form der produktiven Leistung an dieser digitalen Kultur. Diese Leistung beginnt Stalder zufolge schon durch die Fokussierung von Aufmerksamkeit und die damit verbundene Aufwertung des so Hervorgehobenen durch die Ressource Lebenszeit (vgl. Stalder 2017, S. 118). Die Rezipierenden sind somit auch immer Produzierende, was sich in dem von Toffler geprägten Portemanteau-Wort »prosumer« ausdrückt (Toffler 1983). Dies ist insbesondere auch im Zusammenhang mit Fake News relevant, da diese neben

Bots und Pseudo-Usern eben von den NutzerInnen selbst weiterverbreitet werden. Verantwortungsvoller Umgang mit Medien bedeutet auch, zu reflektieren, welchen Inhalten man Aufmerksamkeit zukommen lässt beziehungsweise welche Inhalte man teilt und weiterleitet. Im österreichischen Lehrplan für die digitale Grundbildung ist diesem Aspekt des Teilens im Abschnitt der Informationskompetenz sogar ein eigener Unterpunkt gewidmet (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2018).

Außerdem fällt unter die Dimension der produktiven Partizipationsmuster auch das aktive Einschreiten gegen Fake News und das Aufklären im digitalen Diskurs.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der produktiven Dimension ist die eigenständige Mediengestaltung: im gestalterischen Umgang mit Medien können SchülerInnen ihr medienbezogenes Wissen erweitern, was wiederum zu einem sensibleren Umgang mit Informationen führt. Auch die Veröffentlichung dieser Medienprodukte, die als Aspekt der Mediengestaltung im Lehrplan der digitalen Grundbildung vorgesehen ist, spielt eine wichtige Rolle: Wer weiß, was es bedeutet, einen podcast zu produzieren, der eine Öffentlichkeit erreicht, wird seine Informationen sehr viel sorgfältiger überprüfen. Im Sinne der oben genannten Inokulationstheorie kann aber auch das spielerische Produzieren von Fake News (siehe serious games zum Thema: [FTMI] [GBN] [FF]) und die anschließende Reflexion eine Strategie sein, um SchülerInnen gegen die Strategien und Funktionsweisen der Falschnachrichten und Verschwörungstheorien zu immunisieren. Zwar sollen Dimensionen der Anschlusskommunikation und medienbezogenen Genussfähigkeit nicht unterschlagen werden, da sie aber für das hier behandelte Thema nur peripher relevant sind, ist ihnen kein eigener Abschnitt gewidmet.

Im folgenden Kapitel soll auf Basis der bisher ausgearbeiteten Überlegungen nach Strategien gegen Fake News gefragt werden und dann anhand eines schulischen Forschungsprojekts gezeigt werden, wie diese in der Praxis umgesetzt werden können.

### **3. Strategien gegen Fake News: Medienkompetenz in einer Kultur der Digitalität**

Wie schon angedeutet, sind Fake News keineswegs erst seit Aufkommen des Internets ein Problem und doch haben dessen technologische Möglichkeiten zur Verschärfung des Problems beigetragen. Berücksichtigt man Nassehis Beobachtung, das Internet sei »Komplexitätserzeugungs- und Komplexitätsbewältigungsmaschine in einem« (Nassehi 2019, S. 284), und setzt diese analog zu dem Phänomen der Fake News, lässt sich argumentieren, dass jenes Internet, das für die Problemverschärfung verantwortlich ist, auch die Möglichkeiten zur Bekämpfung von Fake News bereitstellt und damit zur Bewältigung des Problems beiträgt. Tatsächlich scheint das Internet in diesem Fall als Publikationsmedium begünstigt, da auch neu auftretende Phänomene und Themen rasch verarbeitet werden können. Im Zusammenhang mit Fake News und der Corona-Krise wurde beispielsweise rasch reagiert und bereits kurz nach Aufkommen des Problems um Verschwörungs-

theorien und Falschinformationen bezüglich des Virus fanden sich schon Online-Unterrichtsmaterialien, die genau dagegen aufzuklären versuchen.

Ein wissenschaftlicher Print-Artikel ist leider aufgrund der fehlenden Verlinkungsfunktion ein ungeeignetes Format, um die erstaunliche Vielzahl an medienpädagogischem und didaktischem Material aufzuzeigen, das infolge der Problematisierung von Fake News in den letzten Jahren im Internet veröffentlicht wurde. Die Möglichkeiten des Internets prädestinieren also auch eine digitale schulische Auseinandersetzung mit dem Phänomen, wobei hochwertige Materialien sehr leicht zugänglich sind und daher auch für LehrerInnen interessant sein können, die sich noch nicht eingehend mit dem Phänomen auseinandergesetzt haben. So finden sich neben zahlreichen journalistischen Artikeln und frei zugänglichen Dokumentationen zum Thema, zum Beispiel über unterschiedliche Mediatheken wie der ARTE-Mediathek (ARTE 2020) auch spielerische Zugänge über serious games im Internet. Außerdem bieten Vereine wie zum Beispiel *saferinternet.at*, die deutsche Zentrale für politische Bildung (bpb) oder Qualitätsmedien wie *Die Zeit* mit ihrem Service »Zeit für die Schule« hervorragende und vor allem laufend aktualisierte Materialien im Zusammenhang mit Fake News an. Eine übersichtliche und kommentierte Sammlung von Online-Material zum Thema ist im Zuge des Projekts »Digital Resistance« entstanden und kann im Internet abgerufen werden [LS1]. Herausgegriffen aus der Masse an Angeboten zur Ausbildung einer Medienkompetenz im Umgang mit Fake News seien hier beispielsweise die Materialien des Formats »so geht MEDIEN«, das serious game »Fake It To Make It« und aktuell im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie das Material der Wochenzeitung *Die Zeit* zum Thema Verschwörungstheorien und Corona.

Aus deutschdidaktischer Perspektive sei auf den Internetauftritt von Wampfler verwiesen, der das Material einer LehrerInnenfortbildung zum Thema online zugänglich gemacht hat (Wampfler 2019).

Angesichts der Masse an Materialien ist es schwierig, ohne systematische Untersuchung allgemeine Aussagen über ihre didaktischen Prinzipien zu treffen. Unterzieht man die unterschiedlichen Materialien jedoch einer kursorischen Analyse, fällt auf, dass sie sich im Wesentlichen auf die genannten Dimensionen der Medienkompetenz beziehen, wobei oftmals eine Kombination aus Medienwissen und medienbezogener Kritikfähigkeit auffällt. Es gibt aber mit den serious games durchaus auch Ansätze für eine spielerisch-produktive Auseinandersetzung.

Alleine die Verfügbarkeit von Materialien bedingt noch keinen guten Unterricht und explizit fachspezifische Materialien haben sich in einer ersten Recherche – abgesehen von den einschlägigen Materialien und Unterrichtsvorschlägen bei Birkner und Gailberger, in der Einführung in die Mediendidaktik sowie einem Themenheft der Reihe *Deutschunterricht* mit dem Titel »Fakt oder Fiktion? Texte und Medien bewerten« – nicht gefunden. Eine Schlüsselrolle nehmen daher auch Lehrpersonen ein, deren Aufgabe es ist, verfügbare Materialien fachspezifisch und situationsadäquat in ihren jeweiligen Klassen einzusetzen. Orientierung können in diesem Fall die von der interdisziplinären Forschungsgruppe erarbeiteten Kernkompetenzen für das Unterrichten in einer digitalen Welt liefern, wobei in dieser Konzeption

digitale Grundkompetenzen um fachspezifische Aspekte erweitert werden (Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus 2017).

Ein Schwenk zur Praxis des Deutschunterrichts soll nun aber mit der Beschreibung des schulischen Forschungsprojekts »Digital Resistance« gemacht werden. Die oben genannten Dimensionen der Medienkompetenz waren wichtige Referenzpunkte bei der Planung und Durchführung und sollen im Folgenden anhand der Projektbeschreibung dargelegt werden.

#### **4. Schulisches Forschungsprojekt: Auseinandersetzung mit Fake News im Deutschunterricht anhand des Projekts »Digital Resistance«**

»Digital Resistance« war ein vom Europarat und der Europäischen Kommission gefördertes internationales Kooperationsprojekt, an dem mehrere europäische Staaten teilnahmen und das von 2018 bis 2019 auch in Österreich umgesetzt wurde. Ziel war es, nicht nur über die Gefahren von Fake News und Falschinformationen für eine demokratisch verfasste Gesellschaft aufzuklären, sondern den SchülerInnen auch über handlungs- und produktionsorientierte Ansätze die Möglichkeit zu geben, sich als partizipierende AkteurInnen im demokratischen und gesellschaftlichen Diskurs zu erleben. In einer Kooperation zwischen dem Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien und den beiden teilnehmenden Schulen (Gymnasium Geblergasse und Gymnasium Werndlpark) wurde ein Konzept entwickelt, das über das Vermitteln von Wissen hinausgehen sollte und bei dem die SchülerInnen sich selbst als ExpertInnen für das Thema Fake News begreifen sollten. Ihre Expertise und Kompetenzen sollten sie im Anschluss an eine Recherche und Produktionsphase in Workshops, die sich an dem Konzept der peer education orientierten, mit SchülerInnen niedrigerer Jahrgangsstufen und anderer Schultypen (NMS) teilen. In Anbetracht der oben erwähnten Komplexität des Themas und der Notwendigkeit einer fächerübergreifenden Perspektive waren auf Schulseite sowohl Deutsch- als auch Geschichte-LehrerInnen involviert. Das Projekt gliederte sich in drei Phasen, die vor dem Hintergrund der oben genannten Dimensionen der Medienkompetenz veranschaulicht werden sollen. Detaillierte Informationen finden sich auf der Projekt-Website [DR].

##### **4.1 Phase 1: Kick-Off und eigenständige Recherche im Klassenzimmer**

Der Einstieg in das Projekt erfolgte im Zuge eines Kick-Off-Workshops in den Klassenzimmern, wobei hier ExpertInnen des Zentrums für LehrerInnenbildung sowie die Lehrpersonen gemeinsam in das Thema Fake News einführten, an Vorwissen der Schüler und Schülerinnen anzuknüpfen versuchten und die Arbeitsweise des Projekts etablierten. Angesprochen war hier vor allem die Dimension des Medialitätsbewusstseins und Medienwissens, wobei auch grundlegende Strategien und Techniken vorgestellt wurden, wie man Falschmeldungen erkennen kann. Die SchülerInnen wählten anschließend aus einem Pool von Überthemen (siehe Abbildung 1) und fanden sich so in Arbeitsgruppen zusammen. Die anschließende

Abb. 1: Themen der Kleingruppen



selbstständige Recherche zu den jeweiligen Themen fand im Zuge des regulären Unterrichts statt und folgte einer von den jeweiligen Gruppen selbst ausgearbeiteten Forschungsfrage (z. B. Wie geht Journalismus mit der Herausforderung von Fake News um?). Methodisches Prinzip war dabei das forschende Lernen (Kergel/Heidkamp 2015), wobei die SchülerInnen im Sinne der Selektion und Kombination von Mediennutzung ihre Quellen für die Recherche eigenständig auswählen und auch dokumentieren sollten. Dabei wurde Wert darauf gelegt, dass sich die SchülerInnen als Wissensgemeinschaft verstehen. In periodischen »Redaktionssitzungen« wurden unterschiedliche Rechercheergebnisse der Gruppen vorgestellt und im Plenum diskutiert. Die Lehrpersonen nahmen in diesem Prozess eine beratende Rolle ein und definierten sich somit als Teil der Wissensgemeinschaft.

Die Ergebnisse der eigenständigen Recherche konkretisierten sich im Anschluss in einem sogenannten Forschungsbericht, den jede Gruppe am Ende der Recherchephase präsentierte. Die abschließende Evaluation ergab, dass das didaktische Setting von den SchülerInnen selbst sehr positiv aufgenommen wurde – sie betonten, dass sie es geschätzt hätten, derart frei zu arbeiten und Aufgaben selbstständig einteilen und festlegen zu können.

#### 4.2 Phase 2: Medienproduktion

Das erarbeitete Wissen über Fake News und die damit verbundenen Phänomene sollte dann in einer zweiten Phase (im Zuge zweier Projektstage) in konkrete kreative Produkte »übersetzt« werden. Im Sinne der produktiven Partizipation ging es darum, dass die SchülerInnen selbst von den gestalterischen Möglichkeiten der Medien Gebrauch machten, wobei sich das zuvor erarbeitete Medienwissen sowie medienkritische Bewusstsein in dieser Phase schon deutlich in der Art und Weise zeigte, wie die Medienproduktion geplant wurde. Dies zeigt beispielsweise die Reflexion einer Gruppe, die plante, eine Kurzdokumentation darüber zu drehen, wie sie selbst Fake News über die eigene Schule in Umlauf bringen. In den Redaktionssitzungen wurde von anderen SchülerInnen moniert, dass dies kein verantwortungsvoller Umgang mit Informationen sei, weshalb sich die Gruppe dafür entschied, eine Metaebene einzuziehen, nicht die Fake News wirklich in Umlauf zu bringen und stattdessen den dokumentarischen Kurzfilm selbst zu fälschen. Die »authentischen« Interviews zu den Folgen der im Internet aufgetauchten Fake

News waren inszeniert. In einem das Projekt begleitenden Interview argumentieren die Jugendlichen ihre Entscheidung folgendermaßen:

Da sich dieses Unterfangen [Fake News zu verbreiten; Anmerkung M.L.] in Realität als durchaus schwierig und vor allem auch riskant erweisen konnte, beschlossen wir den gesamten Film zu stellen, dies erlaubte uns bewusst den gewünschten Effekt im Film zu erschaffen und gleichzeitig stets die volle Kontrolle über die Entwicklungen und Reaktionen unserer Falschinformation zu behalten. Wir recherchierten und entwickelten ein Konzept, wie wir die Verbreitung am besten inszenieren konnten und entschieden uns für Social Media. Wir erstellten einen Fake-Instagram Account, auf dem wir unsere Falschinformationen online stellten und erreichten innerhalb eines Tages fast 200 Follower. Auf der Seite selbst befanden sich ausreichend Hinweise auf die Falschheit der Inhalte, doch da diese im Video nicht zu sehen sein sollten, war es uns möglich dem Seher trotzdem das Gefühl der, sich expansiv verbreitenden, Falschinformation zu vermitteln.

Im Zitat wird deutlich, wie die SchülerInnen ihr (Medien-)Handeln reflektieren und die Folgen der Verbreitung von Fake News im Sinne der medienbezogenen Kritikfähigkeit überdenken. Ihr Plan, die Verbreitung medial zu inszenieren, lässt auf ein ausgeprägtes Medialitätsbewusstsein sowie auf das in der ersten Phase des Projekts erarbeitete Medienwissen schließen. Die Entscheidung, für diese mediale Inszenierung auf Social Media zurückzugreifen und einen Instagram-Account zu erstellen, zeigt darüber hinaus die Fähigkeit der Selektion und Kombination der Mediennutzung.

In der zweiten Phase der Produktion entstanden zahlreiche Kurzfilme, ein Comic, ein Podcast [SC] und eine Quiz-App zum Thema Fake News. Die medialen Produkte sollten aber nicht Selbstzweck bleiben, sondern waren von Anfang an so geplant, dass sie in einer dritten Phase der Dissemination einem breiteren Publikum zugänglich gemacht werden sollten.

### 4.3 Phase 3: Dissemination

Die entstandenen medialen Produkte waren in weiterer Folge Grundlage für Aktionstage im Sinne der Peer Education. Ziel dieser Aktionstage war es, in von den Schülern und Schülerinnen durchgeführten Workshops, die sowohl von Unterstufenklassen der jeweils eigenen Schule als auch von anderen Schulen (NMS) besucht wurden, das erarbeitete Wissen und die kreativen Arbeiten zum Thema Fake News mit anderen SchülerInnen zu teilen. Die Weitergabe von Wissen passierte aber auch online über die Plattform Instagram (@digitalresistance.project), welche einerseits der Darstellung der Informationen und andererseits der Vernetzung der SchülerInnen mit teilnehmenden Schulen aus anderen Ländern diente. Ziel war es – unter Einsatz digitaler Medien – eine länderübergreifende Community von sensibilisierten SchülerInnen entstehen zu lassen. Die damit veranschaulichten Möglichkeiten, mit digitalen Medien den Raum der Schule zu erweitern und Wissenscommunities zu vernetzen, ist der Mehrwert einer vernetzten Schule in einer Kultur der Digitalität. So konnten SchülerInnen ihre Bemühungen und ihr Lernen auch als produktive Partizipation an einem aktiv geführten (digitalen) Diskurs erleben.

## 5. Resümee

Wie die Ausführungen gezeigt haben, handelt es sich bei Fake News um ein komplexes Phänomen, das als Querschnittsthema nicht nur im Deutschunterricht bearbeitet werden sollte. Es wurde aber argumentiert, dass ein mediendidaktisch fundierter Deutschunterricht mit dem Ziel der medialen Bildung und Ausbildung medialer (digitaler) Kompetenzen prädestiniert dazu ist, eine Auseinandersetzung mit dem Thema anzubahnen. Im Rückgriff auf die Dimensionen der Medienkompetenz wurde für das Fach Deutsch gezeigt, dass es für das Erkennen, Abwehren und Aufklären von Fake News nicht nur Medienwissen, Medialitätsbewusstsein sowie eine medienbezogene Kritikfähigkeit braucht, sondern eben auch spezifische Rezeptionsmuster, Techniken der Selektion und Kombination sowie die Partizipation an einer Kultur der Digitalität über die Produktion und Gestaltung von Medien. Wie diese Zieldimensionen einer fachspezifischen Medienkompetenz in der Praxis im Zuge des Deutschunterrichts im Projekt Digital Resistance umgesetzt wurden, veranschaulichte ein Einblick in die didaktische Konzeption und den Ablauf des Projekts.

Auch wenn das Phänomen der Fake News durch die hohe Komplexität zweifelsohne eine Herausforderung für den didaktischen Umgang damit darstellt, konnte gezeigt werden, dass die Deutschdidaktik und insbesondere die Mediendidaktik – um zur eingangs aufgerufenen Metapher zurückzukehren – die Inhaltsstoffe eines Wirkstoffes gegen das Infodemie-Virus kennt. Während die Impfkampagnen gegen das Corona-Virus nun langsam anlaufen, kann also in den Schulen beziehungsweise im Deutschunterricht mit der Immunisierung gegen Fake News sofort begonnen werden.

## Anmerkungen

- 1 So konnte beispielsweise Kahnemann zusammen mit Tversky vielbeachtete Studien vorlegen, die zeigen, wie ProbandInnen zum Beispiel dem truth-effect und dem confirmation bias unterlagen (vgl. Kahneman 2015), diese Studien werden aber auch im Zusammenhang mit Fake News immer wieder aufgegriffen (z. B. Appel/Doser 2020, S. 17).
- 2 Ein fächerübergreifendes Konzept zum Philosophieren im Deutschunterricht stellen beispielsweise Krommer/Frederking 2014 vor.
- 3 <https://www.getbadnews.de/> [Stand: 21.05.2021].
- 4 Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Forderung mancher ForscherInnen, nicht mehr von Verschwörungs-Theorien zu sprechen, weil diese Rede eine Gleichwertigkeit mit wissenschaftlicher Theoriebildung evoziere. Treffender wäre daher die Bezeichnung Verschwörungs-Mythen oder Verschwörungs-Erzählungen (vgl. Baum 2020). Auch hier könnte man aus literaturdidaktischer Perspektive ansetzen.

## Siglen

- [LS] [https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_lehrerinnenbildung//Didaktik\\_der\\_Politischen\\_Bildung/DIGIRES/Digital\\_Resistance\\_Linksammlung\\_update\\_042021.pdf](https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lehrerinnenbildung//Didaktik_der_Politischen_Bildung/DIGIRES/Digital_Resistance_Linksammlung_update_042021.pdf) [Stand: 21.05.2021].
- [PB] <https://www.bpb.de/gesellschaft/medien-und-sport/fake-news/> [Stand: 21.05.2021].
- [DK] <https://www.virtuelle-ph.at/digikomp/> [Stand: 21.05.2021].
- [FTMI] <https://fakeittomakeit.de/> [Stand: 21.05.2021].
- [GBN] <https://www.getbadnews.de/#intro> [Stand: 21.05.2021].
- [FF] <https://swrfakefinder.de/> [Stand: 21.05.2021].
- [DR] <https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/arbeitsbereiche/didaktik-der-politischen-bildung/forschungsprojekte/laufende-projekte/digires/> [Stand: 21.05.2021].
- [SC] <https://soundcloud.com/user-81124923/tracks> [Stand: 21.05.2021].

## Literatur

- APPEL, MARKUS (Hrsg.) (2020): *Die Psychologie des Postfaktischen: Über Fake News, »Lügenpresse«, Clickbait & Co.* Berlin-Heidelberg: Springer (= Sachbuch).
- APPEL, MARKUS; DOSER, NICOLE (2020): fake News. In: Markus Appel (Hrsg.): *Die Psychologie des Postfaktischen: Über Fake News, »Lügenpresse«, Clickbait & Co.* Berlin-Heidelberg: Springer, S. 9–19 (= Sachbuch).
- ARTE (2020): *Infodemie: Wie erkennt und verhindert man Fake News?* – Vox Pop | ARTE. Online: <https://www.arte.tv/de/videos/097761-000-A/infodemie-wie-erkennt-und-verhindert-man-fake-news-vox-pop/> [Stand: 19.06.2020].
- BAUM, CARLA (2020): *falschinformationen: »Das Virus ist ein unbefriedigender Gegner«.* Interview mit Lydia Benecke. Online: <https://www.zeit.de/campus/2020-05/falschinformationen-verschwörungstheorien-coronavirus-bill-gates-5g-lydia-benecke> [Stand: 03.06.2020].
- BOYD, DANAH (2017): *Did Media Literacy Backfire?* Online: <http://www.zephorio.org/thoughts/archives/2017/01/09/did-media-literacy-backfire.html> [Stand: 29.05.2020].
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2018): *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen.* Verbindliche Übung Digitale Grundbildung.
- CORRECTIV.ORG (2020): *CORRECTIV – Recherchen für die Gesellschaft.* Online: <https://correctiv.org/> [Stand: 08.06.2020].
- DAX, PATRICK (2020): *Corona-Panik: Dutzende 5G-Masten in Europa angezündet.* Online: <https://futurezone.at/digital-life/corona-panik-dutzende-5g-masten-in-europa-angezundet/400815629> [Stand: 24.09.2020].
- DUDEN (2020): *Duden | Fake News | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft.* Online: [https://www.duden.de/rechtschreibung/Fake\\_News](https://www.duden.de/rechtschreibung/Fake_News) [Stand: 02.06.2020].
- FORSCHUNGSGRUPPE LEHRERBILDUNG DIGITALER CAMPUS (2017): Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. In: *merz - medien + erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, H. 4, S. 65–74.
- FREDERKING, VOLKER; ALBRECHT, CHRISTIAN (2016): Digitale Medien. Theoretische Grundlagen und Begriffsklärungen. In: Julia Knopf & Ulf Abraham (Hrsg.): *Deutsch Digital. Theorie.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9–31 (= Deutschdidaktik für die Primarstufe, Bd. 3).
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL (2014): Et quærere et sapere aude. Philosophieren im Deutschunterricht. In: Volker Frederking & Axel Krommer (Hrsg.): *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 932–958 (= Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 3).
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MAIWALD, KLAUS (2018): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung.* Berlin: Erich Schmidt.

- GROEBEN, NORBERT (2002): Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In: Norbert Groeben & Bettina Hurrelmann (Hrsg.): *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim-München: Juventa, S. 160–197 (= Lesesozialisation und Medien).
- HEGELICH, SIMON; SHAHREZAYE, MORTEZA (2017): *Die Disruption der Meinungsbildung. Die politische Debatte in Zeiten von Echokammern und Filterblasen*. Sankt Augustin-Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- HENDRICKS, VINCENT F.; VESTERGAARD, MADS (2018): *Postfaktisch. Die neue Wirklichkeit in Zeiten von Bullshit, Fake News und Verschwörungstheorien*. München: Blessing.
- HIMMELRATH, ARMIN; EGBERS, JULIA (2018): *fake News. Ein Handbuch für Schule und Unterricht*. Bern: hep.
- HOHLFELD, RALF; HARNISCHMACHER, MICHAEL; HEINKE, ELFI; LEHNER, LEA SOPHIA; SENGL, MICHAEL (Hrsg.) (2020): *fake news und Desinformation. Herausforderungen für die vernetzte Gesellschaft und die empirische Forschung*. Baden-Baden: Nomos.
- INTERNET LIVE STATS (2020): *Internet Live Stats – Internet Usage & Social Media Statistics*. Online: <https://www.internetlivestats.com/> [Stand: 05.06.2020].
- KAHNEMAN, DANIEL (2015): *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Pantheon.
- KAMMERER, INGO; KEPSEK, MATTHIS (Hrsg.) (2014): *Dokumentarfilm im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= film-Bildung-Schule, Bd. 1).
- KEIL, LARS-BRODER; KELLERHOFF, SVEN FELIX (2017): *fake News machen Geschichte. Gerüchte und Falschmeldungen im 20. und 21. Jahrhundert*. Berlin: Ch. Links.
- KEPSEK, MATTHIS (2018): Digitalisierung im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Ein Blick zurück und Einblicke in die Zukunft. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, Jg. 65, H. 3, S. 247–268.
- KERDEL, DAVID; HEIDKAMP, BIRTE (2015): *forschendes Lernen mit digitalen Medien. Ein Lehrbuch : #theorie, #praxis, #evaluation*. Münster-New York: Waxmann.
- KRÓLIKOWSKI, AGATA; LOEBEL, JENS-MARTIN (2017): fake-News – Können Algorithmen Menschen manipulieren? In: *Informatik-Spektrum*, Jg. 40, H. 4, S. 367–370.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2016): *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf) [Stand: 05.06.2020].
- LAMMER, CHRISTINA; CARTWRIGHT, LISA (Hrsg.) (2002): *DoKU. Wirklichkeit inszenieren im Dokumentarfilm*. Wien: Turia + Kant (= Kultur.Wissenschaft, Bd. 6).
- LAZER, DAVID M. J.; BAUM, MATTHEW A.; BENKLER, YOCHAI; BERINSKY, ADAM J.; GREENHILL, KELLY M.; MENCZER, FILIPPO; METZGER, MIRIAM J.; NYHAN, BRENDAN; PENNYCOOK, GORDON; ROTHSCHILD, DAVID; SCHUDSON, MICHAEL; SLOMAN, STEVEN A.; SUNSTEIN, CASS R.; THORSON, EMILY A.; WATTS, DUNCAN J.; ZITTRAIN, JONATHAN L. (2018): The science of fake news. In: *Science* (New York, N.Y.), Jg. 359, H. 6380, S. 1094–1096.
- MARTÍNEZ, MATÍAS (2016): Grenzgänger und Grauzonen zwischen fiktionalen und faktualen Texten. Eine Einleitung. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. 68, H. 4, S. 2–8.
- MIMIKAMA (2020): *Mimikama*®/ZDDK-Verein zur Aufklärung über Internetmissbrauch. Online: <https://www.mimikama.at/> [Stand: 08.06.2020].
- NASSEHI, ARMIN (2019): *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C.H.Beck.
- NIESYTO, HORST (2013): *Medienkritik und pädagogisches Handeln*. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/medienkritik-paedagogisches-handeln> [Stand: 09.06.2020].
- PARISER, ELI (2012): *filter Bubble. Wie wir im Internet entmündigt werden*. München: Carl Hanser.
- PROCHAZKA, FABIAN (2020): *Vertrauen in Journalismus unter Online-Bedingungen. Zum Einfluss von Personenmerkmalen, Qualitätswahrnehmungen und Nachrichtennutzung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- SEISER, BIRGIT (2020): *Achtung Fake News: Kokain und Alkohol helfen nicht gegen das Coronavirus*. Online: <https://kurier.at/chronik/wien/achtung-fake-news-kokain-und-alkohol-helfen-nicht-gegen-das-coronavirus/400765044> [Stand: 10.06.2020].

- STALDER, FELIX (2017): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- TOFFLER, ALVIN (1983): *Die dritte Welle - Zukunftschance. Perspektiven für die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts*. München: Goldmann.
- VAN DER LINDEN, SANDER; LEISEROWITZ, ANTHONY; ROSENTHAL, SETH; MAIBACH, EDWARD (2017): Inoculating the Public against Misinformation about Climate Change. In: *Global challenges* (Hoboken, NJ), Jg. 1, H. 2, S. 1-7.
- WAMPFLER, PHILIPPE (2019): *Didaktische Settings im Umgang mit »Fake News«*. Online: <https://schulsocialmedia.com/2019/09/03/didaktische-settings-im-umgang-mit-fake-news/> [Stand: 29.05.2020].
- WARDLE, CLAIRE (2017): *fake News - Es ist kompliziert. - First Draft News DE*. Online: [https://de.firstdraftnews.org/fake-news-es-ist-kompliziert/?\\_ga=2.67153041.1683016750.1591112742-916281256.1591112742](https://de.firstdraftnews.org/fake-news-es-ist-kompliziert/?_ga=2.67153041.1683016750.1591112742-916281256.1591112742) [Stand: 02.06.2020].
- WEBER, SILVANA; KNORR, ELENA (2020): Kognitive Verzerrungen und die Irrationalität des Denkens. In: Markus Appel (Hrsg.): *Die Psychologie des Postfaktischen: Über Fake News, »Lügenpresse«, Clickbait & Co*. Berlin-Heidelberg: Springer, S. 103-115 (= Sachbuch).
- ZAROCOSTAS, JOHN (2020): How to fight an infodemic. In: *The Lancet*, Jg. 395, H. 10225, S. 676.



Digitale Lern- und  
Unterrichtsmedien  
Potentiale und Evaluationen



Klaus Maiwald

# Zeitgemäß sein, fachgerecht bleiben

## Zur Nutzung von Open Educational Resources für den Deutschunterricht<sup>1</sup>

*Open Educational Resources ermöglichen die kostenlose Nutzung von Bildungsmaterialien. Drei Angebote für den Deutschunterricht werden hier fachdidaktisch evaluiert: teachsam, ZUM-Unterrichten und Edulabs. Dabei stehen neben allgemeinen Eigenschaften der Strukturierung und Nutzung exemplarisch die Angebote zum Lernbereich Schreiben im Fokus. Die OER unterscheiden sich darin, wieweit sie lediglich digitale Materialangebote und Austausch oder aber neue digitale Inhalte und Kompetenzen vorsehen. Generell zeigt sich, dass in den OER mitunter eine didaktisch überkommene Aufsatzlehre fortgeführt wird und das medial Zeitgemäße die fachliche Fundierung überlagert. OER erfordern daher eine informierte und reflektierte Nutzung.*

### 1. Einleitung und Überblick

Open Educational Resources (OER) sind Lehr-, Lern- und Forschungsressourcen, die gemeinfrei oder unter einer offenen Lizenz veröffentlicht sind. Sie erlauben den kostenlosen Zugang sowie die kostenlose Nutzung, Bearbeitung und Weiterverbreitung durch andere ohne oder mit geringfügigen Einschränkungen. Gemäß der Pariser Erklärung der UNESCO von 2012 sollen Bekanntheit und Nutzung von OER beziehungsweise die Entwicklung hochwertiger Lernmaterialien nachhaltig gefördert werden, um das universelle Recht auf Bildung und auf kulturelle Teilhabe zu stärken. Auch deutschsprachige OER finden sich in steigender Zahl und Heterogenität (vgl. Neumann 2015; Neumann/Muß-Merholz 2017). Daher ist die fachliche Evaluation einschlägiger Angebote ein Desiderat auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

Im Folgenden werden ausgewählte OER für den Deutschunterricht gesichtet. Nach einem kurzen Gesamtüberblick werden drei Angebote ausführlicher vorgestellt, nämlich teachSam, ZUM-Unterrichten und Edulabs. Diese markieren exemplarisch die Spannweite dessen, was OER für den Deutschunterricht sein können. Die Analyse fokussiert vor allem deren fachliche und fachdidaktische Fundierung, insbesondere bei den Angeboten für den Schreibunterricht.

## 2. OER für den Deutschunterricht – ein knapper Überblick

Die OER-Community im deutschsprachigen Raum ist dynamisch und mittlerweile innerhalb der OER-Bewegung führend (vgl. Neumann/Muufß-Merholz 2017, S. 9). Deutsche OER bieten am häufigsten Inhalte im mathematisch-naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Bereich an, wobei unter letztgenanntem oftmals Schulfächer wie Geschichte, Sozialkunde, Musik, Religion oder Deutsch subsumiert werden (vgl. ebd., S. 26). Ein Blick auf die Angebote macht deutlich, dass OER für das Fach Deutsch im Vergleich zu den anderen Fächern noch in geringerer Anzahl zur Verfügung stehen (vgl. Siegel/Heiland 2019). Sie zeichnen sich sowohl durch eine große Heterogenität bezüglich der Berücksichtigung aktueller deutschdidaktischer Positionen als auch durch eine erhebliche Divergenz im Hinblick auf die jeweilige Konzeption, das Angebot, die Angebotsstruktur, die Adressaten, die Zielsetzungen, die Mitwirkenden und die Verbreitung aus.

## 3. teachSam, ZUM-Unterrichten, Edulabs – drei OER für den Deutschunterricht

Im Folgenden geht es um drei Angebote, die nicht nur, aber auch das Fach Deutsch bedienen und exemplarisch für die konzeptionelle und qualitative Bandbreite und Möglichkeiten von OER stehen.

### 3.1 teachSam

teachSam [TS1] ist eine Pioniertat in Sachen Internet und OER. Seit 1998 steht der von dem Lehrer Gert Egle betriebene Bildungsserver Schüler\_innen, Studierenden und Lehrkräften zur Verfügung. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt in den Fächern Deutsch, Geschichte und Politik für die Sekundarstufen und die Berufsschule. teachSam ist seit 2014 eine OER. Auf Werbepartner beziehungsweise ihre Notwendigkeit wird verwiesen. In den mehr als 20 Jahren seiner Präsenz ist das Angebot zu einem »Mega-Hypertext« angewachsen, mit knapp 20.000 Seiten und an die 350.000 internen Verlinkungen (Tweet vom 16.10.2018 [TW]).

Das Material für Deutsch gliedert sich in der Center-Map [TS2] in die Hauptbereiche Literatur, Rhetorik, Schreibformen, Linguistik. Flankiert wird es durch Informationen zu kompetenzorientiertem Deutschunterricht, über Arbeitstechniken, zur Facharbeit und zu Operatoren im Fach Deutsch. Zusätzlich gibt es ein Glossar mit 2.800 Fachbegriffen zum Deutschunterricht (Stand: 18.08.2019). teachSam strebt mit sogenannten Center-Maps eine kognitive Strukturierung an, umfassende Verlinkungen erfordern vernetztes Denken. Das über die Jahre gewachsene Ausmaß der Website (bei begrenzten Ressourcen einer Einzelperson) führt indes auch zu Defiziten:

Die hypertextuelle Komposition verströmt stark die schriftlastige Kargheit früher Internettex-te. Den Informationen beigefügte Buchcoverbilder bleiben des Öfteren ohne expliziten Bezug. Im Ganzen sind die Angebote zwar sehr reichhaltig, aber nicht immer schlüssig systematisiert. Für Deutsch liegt kategorial sehr Unterschied-

liches auf ein und derselben Ebene (z. B. Arbeitstechniken – Kompetenzorientierter Deutschunterricht – Literatur – Operatoren); auch ist die Gliederung des Aufgabefeldes in Literatur – Linguistik – Schreibformen – Rhetorik wenig plausibel. Generell herrscht eine stark gegenstandsorientierte Perspektive. So wird etwa der heute so genannte Kompetenzbereich Lesen – mit Texten und (weiteren) Medien umgehen nach Autor\_innen, literarischen Gattungen, literaturgeschichtlichen Epochen und Filmanalyse aufgegliedert.

Ambivalent ist auch das Angebot bei den Schreibformen. Einerseits folgt teachSam einer heutigen Schreibdidaktik, welche Schreibarten beziehungsweise Schreibfunktionen anzielt, individuelle Schreibprozesse fördert und profilierte Schreibaufgaben stellt (vgl. exemplarisch Fix 2008; Schäfer 2013; Feilke 2014; Philipp 2015).<sup>2</sup> Andererseits steckt teachSam neben den sogenannten »beruflichen«/journalistischen Schreibformen wie Glosse oder Kommentar einen großen Bereich rein »schulischer« Schreibformen ab, in dem traditionelle Aufsatzarten wie Inhaltsangabe, Beschreibung, Problem- und dialektische Erörterung und Textinterpretation das Hauptgewicht haben.

Die Überblicksseite zu Schreibformen [TS8] ist ein Beleg für den Hang zu Unübersichtlichkeit, Inkonsistenz und didaktischem Eklektizismus: Journalistische Formen wie Kommentar und Glosse sind freilich auch »schulisch«; eine Rezension ist nicht nur textwiedergebend; der Link auf die Textsorte *Precis* führt ins Nichts; unter »Kommunikative Funktionen des Schreibens in der Schule« erscheint eine Begriffstrias von Fritzsche (1994), die mit der reflexiven und der ästhetischen Funktion über das Kommunikative gerade hinausgeht [TS9]. Zudem sind die reichlich unterfütterten Aufsatzarten wie Inhaltsangabe und Erörterung gerade nicht kommunikativ. Die Erörterung wird zu Recht als »Schreckgespenst« ausgemacht, dann aber als Aufsatzart schulmäßig bedient. Es werden die lineare und die dialektische Erörterung unterschieden und es wird für den Schreibprozess ein deduktives Ablaufrezept verschrieben mit Betrachtung des Themas, Stoffsammlung, Stoffordnung, Gliederung, Niederschrift [TS10]. Zwar wird ein bekanntes Schreibkompetenzmodell von Fix (2008) hinzuplatziert; damit wird aber wiederum verkannt, dass sich ein kompetenzorientierter Schreibunterricht mit einer Rezeptologie für Aufsatzarten grundsätzlich nicht verträgt.

So mag das hier exemplarisch untersuchte schreibdidaktische Angebot von teachSam pragmatisch auf real noch existierende schulische Gegebenheiten antworten beziehungsweise mit solchen Gegebenheiten rechnen. Es ist jedoch von aktuellen fachdidaktischen Konzeptionen ganz und von Bildungsvorgaben zumindest in großen Teilen überholt.

Als andauernde Pionierleistung zumal einer Einzelperson verdient teachSam größte Anerkennung. Die OER sucht Schritt zu halten mit der fachdidaktischen und mit der medialen Entwicklung, was schon angesichts der Ressourcen nur bedingt gelingen kann. (Seit 2009 ist teachSam auf Twitter; der Link auf einen Blog führt jedoch in eine ungesicherte Verbindung.) Verständlicherweise bleibt teachSam hinter dem zurück, was eine OER für das Fach Deutsch sein könnte, sowohl fachdidaktisch als auch in der Nutzung digitaler Möglichkeiten.

### 3.2 ZUM-Unterrichten

»ZUM-Unterrichten ist ein Projekt der Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e. V. – einem Zusammenschluss von LehrerInnen und Interessierten für die Verbreitung von freien Lehrangeboten im Internet« [ZUM1]. Dem Projekt steht eine siebenköpfige ehrenamtliche Gruppe vor, der neben Lehrer\_innen auch die Fachdidaktikerin Nadine Anskeit angehört.

Seit November 2018 sollen auf der Domain »qualitativ hochwertige, freie Lernmaterialien veröffentlicht werden«, welche auch aus älteren ZUM-Projekten stammen und ein »einheitlich strukturiertes und gut zugängliches Zuhause gefunden« haben [ZUM2]. Entscheidend ist dabei der Wandel »von der reinen Downloadplattform zur Mitmachplattform« [ZUM3]. Adressiert werden vor allem Lernende, Referendar\_innen und Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II.

ZUM ist eine genuine OER. Nach Anmeldung können Materialien auch eingestellt und bearbeitet werden, wobei bestimmte inhaltliche Kriterien zu beachten sind. Die Lehr-Lernangebote stehen als Hypertextdokument, PDF-Datei oder in Form von Onlineübungen zur Verfügung. Durch die Diskussionsforen wird Austausch ermöglicht, Qualitätssicherung entsteht durch die »kollaborative Zusammenarbeit aller beteiligten Nutzer«, wobei vorausgesetzt wird, »dass die Anwender (insbesondere die Zielgruppe der Lehrerinnen und Lehrer) in der Lage sind, selbst zu entscheiden, welche Inhalte und Materialien in welcher Weise für sie von Bedeutung und nützlich sind« [ZUM4].

ZUM-Unterrichten präsentiert sich auf einer übersichtlich strukturierten Oberfläche und bietet zwei Zugänge an, über Fächer und über Materialien. Der Zugang über die Materialien kann wiederum auf dreierlei Art erfolgen:

- Im Bereich »Unterrichtsmaterialien und -ideen« finden sich Arbeitsblätter und ausgearbeitete Unterrichtseinheiten zur analogen und digitalen Nutzung.
- Unter »Interaktive Übungen« werden verschiedene Bausteine (z. B. zu Wortarten oder Orthografie) zur Verfügung gestellt, welche eine direkte Bearbeitung am Computer, Smartphone oder Tablet zulassen.
- Bei den »Lernpfaden« werden Inhalte in Form von strukturiert aufeinander aufbauenden Schritten digital in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit bearbeitet, wobei die Selbstkontrolle der Lernenden zentral ist und beispielsweise durch die Integration von interaktiven Applets ermöglicht wird. (Das Angebot im Fach Deutsch ist hier noch begrenzt und geht über Lernpfade zu den Bereichen »Satzglieder« und »Wortarten« nicht hinaus.) Außerdem gibt es Zusatzangebote beispielsweise in Form des Online-Werkzeugs »ZUMpad«, mit dessen Hilfe gemeinsam digitale Texte erstellt und Informationen geteilt werden. Ferner werden Hinweise zur Arbeit mit Schüler\_innen in einem Wiki gegeben.

Der Zugang über Fächer erfolgt unter den drei Bereichen MINT, Geistes- und Sozialwissenschaften sowie Sprachen. Für das Fach Deutsch existieren (Stand 10.06.2020) 252 Angebote. Diese sind alphabetisch oder thematisch geordnet zugänglich [ZUM5/6]. Auf der Startseite für das Fach gibt es im oberen Bereich

diverse Angebote »Zum Reinschauen«: Lese- und Literaturquizze, Schreibanlässe und Textformen, Reden planen und halten sowie eine lernbereichsintegrative Einheit zu: Reisen – unterwegs sein – fremd sein. Darunter werden systematisch in Drop-Down-Menüs sechs Themen platziert: Rechtschreibung, Grammatik, Textsorten, Lyrik, Wortschatz und Literaturgeschichte. Darin finden sich jeweils Einzelthemen, didaktisch aufbereitete Unterrichtsmaterialien, Methoden mit praktischem Unterrichtsbezug, weiterführende Lektüretipps oder Hinweise auf Online-Materialien außerhalb des Wikis.

Das Angebot »Zum Reinschauen« ist eine Art Appetitanreger, wirft aber auch die Frage auf, wie es sich zu den systematischen »Themen« verhält. Die Gliederung der Themen wiederum wirkt etwas erratisch. Anstatt etwa der gängigen Bereichsgliederung des Deutschunterrichts in Sprechen/Zuhören, Schreiben, mit Texten umgehen und Sprache untersuchen zu folgen, werden hier Rechtschreibung, Grammatik und Wortschatz thematisch getrennt. (Funktionale Aspekte eines Untersuchens und Reflektierens von Sprache werden nicht konturiert.) Auch ist nicht verständlich, weshalb die Gattung Lyrik eigens aufgeführt wird, während sich epische Texte wie Märchen oder Fabeln unter den Textsorten finden und dramatische Texte ausgespart bleiben. Literaturgeschichte wird als Thema separiert und somit nicht in einen funktionalen Zusammenhang mit dem Verstehen und Deuten literarischer Texte gerückt.

Angebote zum Lernbereich Schreiben gibt es einmal »Zum Reinschauen« als »Schreibanlässe und Textformen«, zweitens unter dem »Thema Textsorten«. Über Verlinkungen ergibt sich eine Schnittmenge der beiden Angebote, deren Gesamtableau sich wie folgt darstellen lässt (Tabelle 1):

»Zum Reinschauen«: Schreibanlässe und Textformen	Schnittmenge	»Thema«: Textsorten
Bildergeschichten	<i>Berichten</i>	Fabeln
Erzählimpulse	<i>Beschreiben</i>	Fabeln der Aufklärung:
Essay-Rezeptur	<i>Der Essay</i>	G.-E. Lessing
Generatives Schreiben	<i>Erzählen</i>	Märchen
Gestaltendes Interpretieren	<i>Inhaltsangabe/Nacherzählung</i>	Märchenvergleich
Interpretieren	<i>Literarische Charakteristik</i>	Märchenvergleich/Der
Kooperatives Schreiben	<i>Personen beschreiben und</i>	Froschkönig
Lebenslauf	<i>charakterisieren</i>	Märchenvergleich/The Grimm
Lesetagebuch	<i>Reisebericht</i>	Brothers
Portfolio	<i>Reportage</i>	Novelle
Prozessorientiertes Schreiben	<i>Schildern</i>	Parabel
Protokollieren	<i>Unfallbericht</i>	Personenporträts in der Literatur
Reisetagebuch	<i>Wetterbericht</i>	Sagen
Stadtporträt		Schwank
Zitieren		

**Tab: 1:** Gesamtangebot zum Schreiben in ZUM-Unterrichten [ZUM6]:  
Schreibanlässe und Textformen beziehungsweise Themen: Textsorten

Positiv zu sehen ist einmal die hier abgebildete Bandbreite schulischen Schreibens. Sie enthält zentrale schulische Formen wie Bildergeschichte, Inhaltsangabe, literarische Charakteristik ebenso wie eher randständige Textsorten, etwa Stadtporträt, Essay, Reportage. (Auffällig ist allerdings die Fehlanzeige im wichtigen Bereich des argumentierenden Schreibens.) Das Angebot enthält stärker normierte Formen wie Lebenslauf, Protokoll und Berichte ebenso wie freiere, etwa Gestaltendes Interpretieren, Lesetagebuch und Schildern. Im Einklang mit einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik werden oftmals – jedoch nicht konsequent – statt Aufsatzarten Schreibarten beziehungsweise -funktionen benannt, also Berichten, Beschreiben, Erzählen, Protokollieren.

Zudem werden aktuelle schreibdidaktische Prinzipien beziehungsweise Formen thematisiert, nämlich Kooperatives Schreiben, Portfolio und Prozessorientiertes Schreiben. Hier wird das gemeinsame Planen, Formulieren und Überarbeiten von Texten anhand verschiedener analoger und digitaler Möglichkeiten wie zum Beispiel Textlupe, Über-den-Rand-hinaus-Schreiben oder Kommentar-Funktion in Office-Anwendungen vorgesehen. Für das kollaborative Schreiben werden Tools wie Editoren für die lokale Festplatte (z. B. MateEdit), Anbieter kooperativer Schreibwerkzeuge (z. B. GoogleDrive, Thinkfree Cloud Office), Wikis, Weblogs, Foren und Etherpad vorgestellt und entsprechend verlinkt. Etwas ungünstig ist, dass solche übergreifenden schreibdidaktischen Ansätze unsystematisch in einer Reihe mit konkreten Schreibarten und Textsorten stehen und nicht eigens herausgehoben werden. (Auch das »Zitieren« liegt als übergreifende Arbeitstechnik auf einer anderen Ebene.) Generell rätselhaft ist die Vermengung von Schreibfunktionen (Beschreiben, Informieren), Textarten (Literarische Charakteristik, Unfallbericht) und literarischen (Unter-)Gattungen (Fabel, Novelle, Märchen, Sage) unter ein und demselben Themenreiter »Textsorten«.

Blicken wir auf die ZUM-Angebote zum Erzählen. Die entsprechende Unterseite differenziert als Basiswissen die Erlebniserzählung, Fantasieerzählung, Bildergeschichte oder Nacherzählung. Diese zwar schulgängigen Formen sind schreibdidaktisch doch kritisch zu sehen, als »Formulierungs-Etuden ohne kommunikative Funktion« und ohne Entsprechung »in der außerschulischen Realität« (Fix 2008, S. 96). Die Unterscheidung Erlebniserzählung vs. Fantasieerzählung ist auch insofern zu hinterfragen, »als dass jede Form des Erzählens in einem intertextuellen und intermedialen Raum stattfindet« (ebd.).

Als Vertiefung wird die altbekannte »Erzählmaus« visualisiert und mit einem schematischen Merksatz versehen: »Die Handlung entwickelt sich, hat einen Höhepunkt und einen kurzen Schluss (eine Pointe)« [ZUM7]. Die Festlegung des Erzählens auf diese eine Handlungs-dramaturgie ist kritisch zu sehen (vgl. Karg 2005, Maiwald 2011). Die Vorgaben engen nicht nur den/die Schreiber/in ein. Sie schließen auch Erzählmuster aus, die gerade als Qualitätsmerkmale nicht-trivialer literarischer Texte gelten, wie das Einsetzen *in medias res*, Nichtlineariät und offener Schluss (vgl. Bartnitzky 2010, S. 63).

Zum Tempusgebrauch heißt es: »Die Erzählzeit soll durchgehalten werden: nicht von der Gegenwart in die Vergangenheit hüpfen und umgekehrt. Nur in ganz

spannenden Augenblicken kann vom Präteritum ins Präsens gewechselt werden« [ZUM7]. Eine derartige Vorgabe ist fachlich kaum tragbar: Zum einen ist »Erzählzeit« ein Begriff zur Bezeichnung der Dauer des Erzählvorgangs. Zweitens besteht ein kategorialer Unterschied zwischen Zeit (Gegenwart/Vergangenheit) und Tempus (Präteritum/Präsens). Drittens werden epische Texte zusehends im Präsens erzählt (vgl. für Beispiele und mögliche Erklärungen Maiwald 2011, S. 65 f.).

Bildergeschichten werden für den »muttersprachlichen Deutschunterricht« als »Anreize zum Erzählen und Schreiben und somit auch als fester Bestandteil des Aufsatzunterrichtes« reklamiert; alsbald gelangt man auch zu den altbekannten Vater-und-Sohn-Geschichten [ZUM8]. Obwohl ein »Aufsatzunterricht« gerade nicht mehr stattfinden sollte, kann Erzählen zweifelsohne durch visuelle Impulse stimuliert werden. Die Versprachlichung kompletter Bildergeschichten ist indes zu hinterfragen: Sie ist ein reiner Selbstzweck ohne kommunikative Funktion. Bildergeschichten enden meist mit einer schlagartigen visuellen Pointe, die sowohl eine steigernde Hinführung als auch einen ausgestalteten Höhepunkt und eine Abrundung ausschließt – und insofern gerade nicht in die »Mauskurve« passt. Bilder verleiten Schüler\_innen a) zum Beschreiben b) im Präsens, was sie beim schulmäßigen Erzählen gerade nicht tun sollen. Und sie erfordern viel Versprachlichung zwischen den Bildern, was das Erzählen zusätzlich kompliziert, anstatt es zu erleichtern.

Um einem Missverständnis vorzubeugen: Natürlich helfen Struktur- und Formulierungsmuster beim Erlernen des Erzählens. Statt der ewigen und im Grunde trivialen Mauskurvendramaturgie könnte man jedoch auch mit einer einfachen Geschichtengrammatik operieren (vgl. Kohl 2007); und Vorgaben wie der Gebrauch des Präteritums, der wörtlichen Rede inkl. des vollen Zeichensetzungsprogramms und »lebendiger« Adjektive (was immer das sein mag) gehören meines Erachtens stets als Hilfskonstruktionen markiert und beizeiten relativiert: Wir lernen die Redewiedergabe erst einmal so; aber viele richtige Autoren machen das anders. Wir erzählen erst einmal im Präteritum, aber viele Autorinnen machen das anders. Etc.

Mit einem Erzählimpuls für Fortgeschrittene zu René Magrittes *La Reponse Imprevue* (1933) wird das Erzählen erfreulicherweise auch für ältere Schüler\_innen mitgedacht [ZUM9]. Überraschenderweise ist in den elf angebotenen Anfängen viel von dem Vorgabenballast abgeworfen worden, mit dem man jüngere Schüler\_innen beschwert hat: Hier finden sich nun *medias-in-res* Einstiege (statt »Einleitungen«), hier finden sich direkte Reden ohne Voll-Interpunktion, hier findet sich Präsens als Erzähltempus. Gut so – aber warum (erst) jetzt? Vorher bewegt sich das Angebot eher im Altbekannten, anstatt das Erzählen in verschiedenen kommunikativen Funktionen zu verorten (vgl. Fix 2008, S. 96) und den Erwerb von Textmusterwissen zu ermöglichen, das flexibel und adressatenbezogen eingesetzt werden kann. Statt Schreibförderung und Schreiberziehung (Abraham/Kupfer-Schreiner/Maiwald 2005) wird in den Materialien eher ein überkommener Aufsatzunterricht fortgeschrieben.

### 3.3 Edulabs

Edulabs ist ein Projekt des Open Knowledge Foundation Deutschland, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Entwickelt und betrieben wurde die OER von einem Team aus vier Expert\_innen in digitaler Wissenskultur [EL1]. (Die Projektförderung endete 2019, die Seite ist noch online.) Seit März 2017 versammelte Edulabs Projekte und Initiativen von Schulen und Bildungsträgern wie zum Beispiel (und schon vor Corona) »Zeitgemäßer Unterricht mit Videokonferenzen« oder eine »WLAN Lösung für den Klassenraum« [EL2]. Vor allem aber präsentiert Edulabs Unterrichtsideen, um erklärtermaßen »zeitgemäße Bildung und Partizipation zu fördern« [EL3]. 52 solcher Ideen sind im Angebot, ihre Anwahl lässt sich filtern nach

- angezielten Kompetenzen wie Kommunizieren und Kooperieren, Produzieren und Präsentieren, Problemlösen und Handeln;
- Zielgruppen von Kita/Vorschule bis zur Sekundarstufe II;
- Fächergruppen wie Sprachen, Geschichte und Gesellschaft und Informatik und technische Bildung.

Edulabs hat ein graphisch ansprechendes Layout, die Filtermöglichkeiten der Praxisanregungen und ihre einheitliche Struktur erleichtern die Navigation und die kognitive Strukturbildung. Die Unterrichts Anregungen bestehen jeweils aus einer Übersichtsseite, die auf externes Material verweist. Die Übersicht gibt Kompetenzen, Zielgruppen und Fächerbezüge an, nennt Zeitbedarf und die erforderlichen Medien, beschreibt das Projekt kurz, erklärt »Wirkungen und Lernziele«, gibt »Empfehlungen und Tipps«. Das externe Material ist je nach Anbieter unterschiedlich gestaltet, es kann eine Online-Publikation sein, ein Blog, eine Wikipedia-Seite und so fort.

Zehn Anregungen haben einen engeren Bezug zum Fach Deutsch. Sie betreffen etwa das Recherchieren im Internet zu Geheimschriften, die Visualisierung von Unterrichtsinhalten beim Umgang mit dem Comic, die Snapchat Story im Unterricht als Alternative zum Referat. Diese Titel verdeutlichen, dass es bei Edulabs nicht lediglich um die digitale Speicherung und Verbreitung ansonsten herkömmlicher Materialien für einen herkömmlichen Unterricht geht, sondern um digitale Inhalte und Kompetenzen.

Diese Ausrichtung zeigt sich auch in den Angeboten für das Schreiben: Dort geht es um interaktives Storytelling mit digitalen Tools (Inklewriter oder Twine), das Erstellen von Gedichten mit Google, das Twittern aus der Sicht literarischer Figuren, die Erstellung eines Hörspiels, das Schreiben von Wikipedia- beziehungsweise Lexikon-Artikeln. Das Schreiben erfolgt also mit digitalen Mitteln in digitalen Umgebungen, und es zeigt eine generelle Drift ins »Kreative«.

Blicken wir genauer auf das Beispiel »Hörspiele mit dem Geschichtenkoffer« [EL4]. Figuren und Gegenstände aus einem so genannten Geschichtenkoffer (z. B. Playmobilmännchen, Muscheln, Murmeln) motivieren »die SuS zur Entwicklung eigener Geschichten, die in einem mobilen Audio-Studio als Hörspiel aufgenom-

men und im Netz publiziert werden« [EL4]. Auf einem verlinkten Medienpädagogik-Praxis-Blog [MB] ist die Anregung ausführlicher dargestellt.

Aus fachlicher Sicht neuralgisch erscheint, dass über dem »kreative[n] Gestalten eigener Geschichten« [EL4] sprachliche und textuelle Anforderungen des Erzählens eher unbestimmt bleiben oder bereits vorausgesetzt werden. Gefordert werden für das Hörspiel »Kurze Sätze – keine Bandwurmsätze!«, »Verben am Anfang« und »Orientierung und Wiederholung« sowie die Beschränkung des Erzählers auf nicht Hörbares [EL4]. Abgesehen von den kryptischen »Verben am Anfang« sind dies für einen zu hörenden Text prinzipiell sinnvolle, aber auch sehr pauschale und gerade für Kinder komplexe Vorgaben. Was eine »gute Geschichte« benötigt, wird reduziert auf einen kurzen Anfang, »der schnell in die Geschichte einführt und dabei die Hauptpersonen, Ort und Zeit deutlich herausstellt« [EL4]. (Das entspräche der einförmigen Einleitung aus der »Mauskürvenerzählung«.)

Auf der didaktischen Habenseite wird das Erzählen weitgehend befreit von den Engführungen der herkömmlichen Aufsatzart der Erlebniserzählung: Es erfährt erstens eine – wenn auch leicht konstruierte – kommunikative Situierung, nämlich den Hilferuf einer Geschichtenerfinderin, der keine Geschichten mehr einfallen. Zweitens bleibt das Erzählen kein monologischer Akt, sondern wird als soziale Praxis inszeniert: Die Schüler\_innen haben eine kommunikative Aufgabe, die sie gemeinsam bewältigen. Auch wird das Erzählen über die reine Schriftsprache hinaus in der medialen Form des Hörspiels realisiert. Schließlich sind die Requisiten aus dem Koffer gewiss tauglichere Erzählimpulse als in Schülertexten mitunter nur alibihaft platzierte »Reizwörter«.

Streifen wir noch weitere Schreibenregungen: Twitter im Literaturunterricht [EL5] bezieht ein soziales Medium ein, das durch einen infantilen US-Präsidenten zu zweifelhaftem Ruhm gelangt ist. Twitter ist angesagt – aber: Das Schreiben von Tweets aus der Sicht literarischer Figuren sollte nicht lediglich die »Auseinandersetzung mit Literatur spielerisch und kreativ erweitern« [EL5]; vielmehr wäre es mit Zielsetzungen literarischen Lernens (etwa nach Spinner 2006) didaktisch zu fundieren. Auch wäre fachlich zu prüfen, welche literarischen Figuren überhaupt zu »fokussiertem Schreiben [mit] präzise[r] Wortwahl, inhaltliche[r] Verdichtung, bewusste[r] Formulierung« [EL5], neigen könnten: ein existenziell desillusionierter Hemingway-Protagonist vielleicht, ein von neuen Erfahrungen durchströmter Hans Castorp aus Thomas Manns *Der Zauberberg* (1929) wohl nicht.

Die Anregung zum Schreiben von Wikipedia-Artikeln [EL6] stellt in Rechnung, dass Information heute viel in hypertextueller Form im Internet weitergegeben wird, und löst die Forderung nach profilierten Schreibaufgaben ein, die einen Adressaten beziehungsweise einen kommunikativen Zweck haben (vgl. Feilke 2014, S. 30). Sicherzustellen wäre hier freilich, dass neben sehr allgemeinen Zielsetzungen wie »Kollaboration«, »Schwarmintelligenz« und »Erfahrung von Selbstwirksamkeit« [EL6] auch schreibdidaktische Kompetenzen im Blick sind: das Planen, Formulieren und Überarbeiten von Texten, der Erwerb von Textprozeduren, die Aneignung von Textmustern und Textsorten.

Somit sind die Anregungen (zum Schreiben) zwar »kreativ« und »digital«, fachlich beziehungsweise fachdidaktisch aber nicht vollends solide fundiert. Betrachten wir ein letztes Beispiel: »Mit digitalen Storytelling Tools wie Inklewriter oder Twine lassen sich interaktive Geschichten gestalten« [EL7]. Das ist gewiss originell. Es macht aber einen Unterschied, ob man einen selbsterfundenes Kurt Verschiedenes jenseits eines Zaunes erblicken lässt [EL7], oder ob man in Kafkas Parabel *Vor dem Gesetz* alternative Handlungsoptionen einschreibt, bei denen man etwa den Türhüter überlistet oder einfach an ihm vorbeigeht [IS]. Womöglich entsteht dabei eine »sehr starke Identifikation mit dem literarischen Text« und womöglich wird diese »noch durch das Gefühl verstärkt, selbst etwas bewirken zu können und sich und die fiktive Welt durch eigene Vorstellungskraft verwandeln zu können« [IS]. Allerdings dürfte gerade eine Kafka-Lektüre nicht rein identifikatorisch bleiben, und es wäre mit den Schüler\_innen zu reflektieren, ob die per Twine erzeugte Selbstwirksamkeitserfahrung und Wahlfreiheit nicht diesem (und jedem) Kafka-Text diametral zuwiderläuft.

Im Gegensatz zu teachSam und auch ZUM-Unterrichten zielt Edulabs programmatisch auf digitale Kompetenzen, Gegenstände und Methoden. Sorge zu tragen wäre indes dafür, dass das mediale Machen auch fachlich begründet und ziel führend bleibt. Es mag »zeitgemäß« sein, wenn man in Hörspielform erzählt – aber dafür und dabei müsste auch etwas über das Erzählen als sprachlich-textuelle Handlung gelernt werden, zum Beispiel über den Planbruch als Handlungsmoment, über Zeitstrukturen/Tempora oder über Spannungserzeugung als Informationsverzögerung (vgl. Feilke 2017).

#### 4. Fazit und Folgerungen

In diesem Beitrag wurden drei OER im Hinblick auf den Deutschunterricht untersucht. teachSam, ZUM-Unterrichten und Edulabs sind offene und kostenfreie Material- und Kommunikationsangebote, deren Material man unter der gegebenen Lizenzierung bei Namensnennung und Weitergabe unter gleichen Bedingungen »in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten [...] remixen, verändern und darauf aufbauen und zwar für beliebige Zwecke, sogar kommerziell« nutzen darf [CC]. OER wie diese gehören zu den produktiven Erscheinungen einer gemeinschaftlichen Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2018). Im größeren Rahmen stärken sie ein universelles Recht auf Bildung und auf kulturelle Teilhabe; im kleineren Rahmen können sie den Deutschunterricht bereichern und eine Kultur des Teilens und Zusammenarbeitens unter Lehrer\_innen stärken.

Allein das Alter und die unterschiedlichen Ressourcen der untersuchten Plattformen bedingen erhebliche Unterschiede. teachSam als Einmann-Betrieb ist in über 20 Jahren in einem etwas überholten Web-Design zu einer kaum noch überschaubaren und strukturierbaren Materialsammlung angewachsen. (Gewisse Schwächen in systematischer Strukturierung zeigten sich auch bei ZUM-Unterrichten. Sie sind wohl kaum zu vermeiden, wenn ein Angebot stetig wächst.) Hinter ZUM und insbesondere hinter Edulabs stehen deutlich mehr personale Ressourcen

und bei Edulabs auch öffentliche Förderung. So erklären sich erhebliche Unterschiede in (hypertextueller) Strukturierung, (Web-)Design und (rezeptiver bis interaktiver) Funktionalität. Edulabs verfolgt eine dezidierte Programmatik für »Bildung in der digitalen Welt« [EL3]. Das heißt, hier geht es nicht nur um digitale Materialangebote und Kommunikation, sondern darüber hinaus um digitale Inhalte und Kompetenzen.

Für eine Fokussierung der Unterschiede bietet sich das SAMR-Modell an, in dem Ruben Puentedura (2006) vier Stufen für den Einsatz von Technologie für das Lehren und Lernen unterscheidet: 1. bloße Substitution (Ersatz), 2. Augmentation (Ergänzung), 3. weitergehende *Modification*, 4. komplette *Re-Definition*. Soweit OER lediglich Material für den (fachlich und medial womöglich konventionellen) Unterricht verfügbar machen, sind sie nur mehr Ersatz und Ergänzung. OER für Deutsch können das digitale Medium aber auch nutzen, um den Wandel von Sprache und Literatur, Texten und Kommunikation zu spiegeln und um das Lernen selbst in Richtung Interaktivität und Handlungsorientierung zu verändern. Dies wäre dann eine Entwicklung hin zu Modifikation und Neu-Definition im Sinn einer umfassenden *Mediendidaktik Deutsch* (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2018).

Die Analyse hat gezeigt, dass nicht alles Gold ist, was digital glänzt. Entscheidend bleibt die fachliche und didaktische Fundierung, die bei allen untersuchten OER mitunter in Frage stand. Deutschunterricht gewinnt nicht dadurch, dass er irgendwie medial ist, sondern dadurch, dass er seine Ziele, Gegenstände und Methoden fachlich beziehungsweise fachdidaktisch begründet. OER können dazu beitragen, wenn sie 1) nicht einfach überkommenes Unterrichtsbrauchtum wie die »Erzählmaus« oder Ausführungsrezepte für Aufsatzarten reproduzieren und wenn sie 2) nicht vorrangig auf digital-pädagogischen Schick wie Kreativität, Kollaboration und Selbstwirksamkeit zielen. Sowohl die Beiträger\_innen als auch die Anwender\_innen von OER sollten gut informiert und reflektiert sein, damit Unterricht nicht nur zeitgemäß wird, sondern fachgerecht bleibt.

## Anmerkungen

- 1 Der folgende Beitrag ist eine vollständige Neubearbeitung und Aktualisierung eines Textes von Maiwald/Fetsch 2019.
- 2 Vgl. zur Schreibprozessorientierung [TS3]; zu Schreibstrategien [TS4]; zu kollaborativem Schreiben im Netz [TS5]; zum Twittern einer Fortsetzungsgeschichte im Bereich Erzählen [TS6]; zu journalistischen Schreibformen [TS7].

## Siglen

[CC] <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/> [Stand: 10.06.2020].

[EL1] <https://edulabs.de/about/> [Stand: 10.06.2020].

- [EL2] <https://edulabs.de/projects/> [Stand: 10.06.2020].
- [EL3] <https://edulabs.de/oer/> [Stand: 10.06.2020].
- [EL4] <https://edulabs.de/oer/rat5i/> [Stand: 10.06.2020].
- [EL5] <https://edulabs.de/oer/t4p1q/> [Stand: 10.06.2020].
- [EL6] <https://edulabs.de/oer/eoeu8/index.html> [Stand: 10.06.2020].
- [EL7] <https://edulabs.de/oer/9zg21/> [Stand: 10.06.2020].
- [IS] <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/227691/interaktives-storytelling-mit-twine-0> [Stand: 10.06.2020].
- [MB] <https://www.medienpaedagogik-praxis.de/2012/12/09/horspiele-mit-dem-geschichten-koffer/> [Stand: 10.06.2020].
- [TS1] <http://www.teachsam.de> [Stand: 10.06.2020].
- [TS2] [http://www.teachsam.de/ufa\\_deutsch\\_centermap.htm](http://www.teachsam.de/ufa_deutsch_centermap.htm) [Stand: 10.06.2020].
- [TS3] [http://www.teachsam.de/arb/texte\\_verfassen/arb\\_text\\_verf\\_3\\_1.htm](http://www.teachsam.de/arb/texte_verfassen/arb_text_verf_3_1.htm) [Stand: 10.06.2020].
- [TS4] [http://www.teachsam.de/arb/texte\\_verfassen/arb\\_text\\_verf\\_5\\_2\\_12.htm](http://www.teachsam.de/arb/texte_verfassen/arb_text_verf_5_2_12.htm) [Stand: 10.06.2020].
- [TS5] [http://www.teachsam.de/deutsch/d\\_schreibf/schr\\_internet/sch\\_internet\\_3\\_3.htm](http://www.teachsam.de/deutsch/d_schreibf/schr_internet/sch_internet_3_3.htm) [Stand: 10.06.2020].
- [TS6] [http://www.teachsam.de/deutsch/d\\_schreibf/schr\\_schule/erzaehl/nacherz/nacherz\\_1.htm](http://www.teachsam.de/deutsch/d_schreibf/schr_schule/erzaehl/nacherz/nacherz_1.htm) [Stand: 10.06.2020].
- [TS7] [http://www.teachsam.de/deutsch/d\\_schreibf/schr\\_beruf/jourtex/jou0.htm](http://www.teachsam.de/deutsch/d_schreibf/schr_beruf/jourtex/jou0.htm) [Stand: 10.06.2020].
- [TS8] [http://www.teachsam.de/deutsch/d\\_schreibf/schr\\_sitemap.htm](http://www.teachsam.de/deutsch/d_schreibf/schr_sitemap.htm) [Stand: 10.06.2020].
- [TS9] [http://www.teachsam.de/deutsch/d\\_schreibf/schr\\_schule/didaktmeth\\_schsch/schsch\\_didaktmeth\\_3\\_3.htm](http://www.teachsam.de/deutsch/d_schreibf/schr_schule/didaktmeth_schsch/schsch_didaktmeth_3_3.htm) [Stand: 10.06.2020].
- [TS10] [http://www.teachsam.de/deutsch/d\\_schreibf/schr\\_schule/eroert/faqs/faq\\_hilfe.htm](http://www.teachsam.de/deutsch/d_schreibf/schr_schule/eroert/faqs/faq_hilfe.htm) [Stand: 10.06.2020].
- [TW] <https://twitter.com/teachSam/status/1052159002195431425> [Stand: 10.06.2020].
- [ZUM1] <https://unterrichten.zum.de/wiki/Hauptseite> [Stand: 10.06.2020].
- [ZUM2] <https://www.zum.de/portal/blog/ZUMTeam/OER-Materialien-der-ZUM-neuem-Gewand> [Stand: 10.06.2020].
- [ZUM3] <https://www.zum.de/portal/%C3%BCber> [Stand: 10.06.2020].
- [ZUM4] <https://www.zum.de/portal/%C3%BCber/rechtliche-hinweise> [Stand: 10.06.2020].
- [ZUM5] <https://unterrichten.zum.de/wiki/Kategorie:Deutsch> [Stand: 10.06.2020].
- [ZUM6] <https://unterrichten.zum.de/wiki/Deutsch> [Stand: 10.06.2020].
- [ZUM7] <https://unterrichten.zum.de/wiki/Erz%C3%A4hlen> [Stand: 10.06.2020].
- [ZUM8] <https://unterrichten.zum.de/wiki/Bildergeschichten> [Stand: 10.06.2020].
- [ZUM9] [https://unterrichten.zum.de/wiki/Erz%C3%A4hlimpulse\\_2](https://unterrichten.zum.de/wiki/Erz%C3%A4hlimpulse_2) [Stand: 10.06.2020].

## Quellen

### Näher untersuchte OER:

- <http://www.teachsam.de/> [Stand: 10.06.2020].
- <https://unterrichten.zum.de/wiki/Hauptseite> [Stand: 10.06.2020].
- <https://edulabs.de/oer/> [Stand: 10.06.2020].

## Literatur

- ABRAHAM, ULF; KUPFER-SCHREINER, CLAUDIA; MAIWALD, KLAUS (Hrsg.) (2005): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer.
- BARTNITZKY, HORST (<sup>11</sup>2010): *Sprachunterricht heute. Sprachdidaktik. Unterrichtsbeispiele. Planungsmodelle*. Berlin: Cornelsen.

- FEILKE, HELMUTH (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Thomas Bachmann (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Filibach bei Klett, S. 7–34.
- DERS. (2017): Erzählen. In: Jürgen Baumann, Clemens Kammler & Astrid Müller (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 62–66.
- FIX, MARTIN (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MAIWALD, KLAUS (2018): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 44).
- KARG, INA (2005): Narratives Schreiben oder Marions Missgeschick. In: Ulf Abraham, Claudia Kupfer-Schreiner & Klaus Maiwald (Hrsg.): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für die Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer, S. 78–88.
- KOHL, EVA MARIA (2007): Geschichtengrammatik. In: *Die Grundschulzeitschrift*, Jg. 21, H. 204, S. 22–25.
- MAIWALD, KLAUS (2011): Erzählt wird im Präteritum. In: Oliver Ernst, Jan Freienstein & Lina Schaipp (Hrsg.): *Populäre Irrtümer über Sprache*. Stuttgart: Reclam, S. 59–71.
- MAIWALD, KLAUS; FETSCH, REGINA (2019): Open Educational Resources für den Deutschunterricht aus Sicht der Fachdidaktik Deutsch. In: Eva Matthes, Thomas Heiland & Alexandra von Proff (Hrsg.): *Open Educational Resources (OER) im Lichte des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters (AAER)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 69–80.
- MATTHES, EVA; HEILAND, THOMAS; VON PROFF, ALEXANDRA (Hrsg.) (2019): *Open Educational Resources (OER) im Lichte des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters (AAER). Interdisziplinäre Perspektiven und Anregungen für die Lehramtsausbildung und Schulpraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- NEUMANN, DOMINIK (2015): *Bildungsmedien Online. Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet: Markt-sichtung und empirische Nutzungsanalyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- NEUMANN, JAN; MUUSS-MERHOLZ, JÖRAN (2017): *OER-Atlas 2017. Open Educational Resources – Deutschsprachige Angebote und Projekte im Überblick*. Online: <https://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/20171123-OER-Atlas-Screen.pdf> [Stand: 10.06.2020].
- PARISER ERKLÄRUNG ZU OER (2012). Online: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/Pariser%20Erkl%C3%A4rung\\_DUK%20%C3%9Cbersetzung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/Pariser%20Erkl%C3%A4rung_DUK%20%C3%9Cbersetzung.pdf) [Stand: 10.06.2020].
- PHILIPP, MAIK (2015): *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Tübingen: A. Francke.
- PUENTEDURA, RUBEN R. (2006): *Transformation, Technology, and Education* (Vortrag). Online: <http://www.hippasus.com/resources/tte/> [Stand: 10.06.2020].
- SCHÄFER, JOACHIM (2013): Schreiben – Texte produzieren. In: Hans-Werner Huneke (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1: Sprach- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 249–260.
- SIEGEL, STEFAN; HEILAND, THOMAS (2019): Open Educational Resources – Onlineplattformen unter der Lupe: Eine explorative Analyse. In: Eva Matthes, Thomas Heiland & Alexandra von Proff (Hrsg.): *Open Educational Resources (OER) im Lichte des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters (AAER)*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50–68.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 28, Nr. 200, S. 6–16.
- STALDER, FELIX (2018): *Kultur der Digitalität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Konstanze Edtstadler, Gerda Kysela-Schiemer

# Qualitätssicherung beim Einsatz digitaler Übungen zum Erstlesen und Schreiben

## Vorstellung eines qualitativen Kriterienkatalogs

*Digitale Übungen sind – nicht zuletzt wegen der Covid-19 bedingten Umstellung auf virtuellen Unterricht – weit verbreitet. Allerdings unterliegen gerade kostenlose Angebote oftmals keiner Qualitätskontrolle, weswegen es notwendig ist, dass Lehrkräften eine Orientierung bei der Auswahl und Erstellung beziehungsweise Überarbeitung von digitalen Übungen geboten wird. Dafür wurde ein Kriterienkatalog entwickelt (Kysela-Schiemer/Edtstadler 2020), der auf linguistischer, allgemein didaktischer, sprachdidaktischer und mediendidaktischer Ebene Kriterien anbietet, um sämtliche digitale Übungen zum Erstlesen und Erstschreiben hinsichtlich ihrer Qualität einschätzen zu können. Ziel dieses Beitrags ist, ausgewählte Kriterien beispielhaft anhand von Übungen der learningApps-Plattform vorzustellen. Interessierte können mithilfe des im Anhang verfügbaren gesamten Katalogs eigenständig jede digitale Übung zum Erstlesen und Erstschreiben kritisch reflektieren.*

### 1. Einleitung

»Medien sind im Unterricht jedes Fachs an der Grundschule sowohl Werkzeuge als auch Gegenstand des Lernens« (KMK 2015, S. 17): Gerade durch die didaktische Ausrichtung des Deutschunterrichts hin zur Symmedialität, der Verbindung verschiedener Medien im Deutschunterricht, sollen neue (Lern)Qualitäten ermöglicht werden: Bislang unerreichte Ziele und Perspektiven ergeben sich auf digitalen Wegen (vgl. Krommer 2015, S. 14), wenn Potentiale digitaler Medien für Lehr- und Lernprozesse didaktisch eingesetzt und dadurch einen Mehrwert zum rein analogen/traditionellen Unterricht erzielen. »Das Lehr-Lern-Arrangement kann dabei reflexiv-analytisch und kreativ-handelnd gestaltet sein und – alle Medien umfassend – den Kompetenzzewinn im Lese- und Schreibunterricht anregen« (Frederking u. a. 2012, S. 97; zit. nach Schrenker 2016, S. 40).

Es ist zu beobachten, dass sich die Anzahl an kostenlos verfügbaren digitalen Angeboten rasant verbreitet und vermehrt darauf zurückgegriffen wird. Mittlerweile gibt es sehr benutzerfreundliche, niederschwellige Möglichkeiten, um digitale Lehr-/Lernangebote für alle Unterrichtsfächer ohne technische Vorkenntnisse selbst zu erstellen und zu verbreiten – wie beispielsweise die im Mittelpunkt dieses

Artikels stehende kostenlose Plattform »learningApps.org«. Auf dieser Plattform können für sämtliche Unterrichtsfächer auf Basis diverser Vorlagen – von Multiple-Choice-Antworten über freie Textantworten bis hin zu Kreuzworträtseln (vgl. [LA1]) – ohne technische Vorkenntnisse digitale Übungen selbst erstellt werden. Diese Übungen können entweder nur ausgewählten Personen zur Verfügung gestellt oder öffentlich zugänglich gemacht werden, sodass jedermann ohne Anmeldung auf diese Übung zurückgreifen kann. Nutzer/innen mit einem Konto können die von anderen erstellten Übungen auch modifizieren.

Im Gegensatz zu approbierten Schulbüchern oder qualitätszertifizierten Online-Angeboten, die anerkannte Gütesiegel vorweisen können (z. B. das Comenius Edu-Media-Siegel oder die Comenius Edu-Media-Medaille der GPI [GP1]), fehlt dafür jegliche Qualitätskontrolle. Umso mehr sind Lehrkräfte, insbesondere auch in ihrer Lehrmittelfreiheit gefordert, vorhandene Angebote vor ihrem Einsatz im Unterricht einer kritischen Reflexion zu unterziehen beziehungsweise bei der Erstellung gewisse Aspekte zu berücksichtigen. Dies erfordert in Hinblick auf digitale Übungen im Bereich des anfänglichen Schriftspracherwerbs, dem Erstlesen und Erstschreiben, die kombinierte Anwendung von linguistischem und didaktischem Wissen. Letzteres umfasst allgemein didaktisches, sprachdidaktisches und mediendidaktisches Wissen. Bislang werden aber Lehrkräfte bei dieser herausfordernden Aufgabe kaum unterstützt. Dies liegt unter anderem an folgendem Sachverhalt: »Genuin deutschdidaktische Studien, welche sich den digitalen Medien im Unterricht widmen, sind insbesondere für den Primarstudienbereich nur rar vorhanden.« (Schrenker 2016, S. 41)

Da auch die Fachdidaktik Deutsch in der Primarstufe in wissenschaftlicher Hinsicht noch recht wenig Aufmerksamkeit erfährt, wurde im Rahmen des Forums Primar in der Verbundregion Süd-Ost (die Pädagogischen Hochschulen der Bundesländer Steiermark, Kärnten und Burgenland umfassend), dessen Ziel es ist, die Forschung und Entwicklung im Bereich der Primarstufe zu fördern (vgl. [FP1]), das Projekt SCHLEMEDI (Schreiben und Lesen lernen mit Medien – digital) beantragt. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung, Erprobung und – falls notwendig – Überarbeitung eines literaturbasierten Kriterienkatalogs, der Deutschdidaktik und Mediendidaktik vereint (vgl. Kysela-Schiemer/Edtstadler 2020). Ziel ist, dass mithilfe dieser Kriterien Lehrkräfte Unterstützung bei der Bewertung, Überarbeitung und Entwicklung von digitalen Übungen zum Erstlesen und Erstschreiben erfahren. Im folgenden Beitrag wird eine Auswahl der theoretisch fundierten Kriterien vorgestellt und anhand konkreter Beispiele veranschaulicht. Dafür wird nur auf öffentlich zugängliche Übungen auf der Internetplattform LearningApps in der Unterkategorie »Erstlesen und Erstschreiben« der Kategorie »Deutsch« [LA2] zurückgegriffen.

### 1.1 Erstlesen und Erstschreiben

»Schriftspracherwerb [...] ist ein komplexer Prozess, mit dem Kinder beginnen, bevor sie das erste Wort lesen und schreiben können, und der sich mit der

Entwicklung von Fähigkeiten zum Textschreiben und -verstehen bis in das Jugendalter hinein fortsetzt.« (Andresen 2013, S. 217) Aufgrund der Komplexität des Schriftspracherwerbs, der eben vom ersten Interesse an Büchern, Schrift und Sprache über die ersten Lese- und Schreibversuche bis hin zum kompetenten, orthografisch korrekten Verfassen und Verstehen von Texten reicht, wird dieser gerne mithilfe von Entwicklungs- beziehungsweise Phasenmodellen dargestellt. Das wohl bekannteste ist das von Frith (1985), das den Schriftspracherwerb grob in die logographische, die alphabetische und die orthografische Phase unterteilt. Diese Phasen werden in diversen Modellen genauer differenziert (für einen Überblick siehe z. B. Kroner/Peschel 2005)

Ohne an dieser Stelle eine umfassende Darstellung zu geben oder gar eine Diskussion der Modelle führen zu können, liegt der Fokus im SCHLEMEDI-Projekt auf Übungen zum Erstlesen und Ersts Schreiben, also auf solchen, die im Anfangsunterricht und somit im Bereich der alphabetischen Phase liegen. Die damit verbundene alphabetische Strategie wird insbesondere durch den Übertritt in die Schule forciert und beinhaltet in erster Linie den Auf- und Ausbau der Phonem-Graphem-Korrespondenzen beim Schreiben und der Graphem-Phonem-Korrespondenzen beim Lesen (vgl. Breyer/Lederer 2020, S. 26). Sofern die alphabetische Strategie sicher beherrscht wird, können praktisch alle Wörter der deutschen Sprache gelesen und geschrieben werden. Allerdings werden beim Lesen viele Wörter, weil sie noch unbekannt sind, durch die Buchstaben-Laut-Beziehung lautierend und langsam gelesen, ebenso werden die meisten Wörter den Laut-Buchstaben-Beziehung entsprechend – und somit häufig orthografisch falsch – geschrieben (z. B. <\*falipt> für <verliebt>). Dennoch ist es in dieser Phase aufgrund der Überlappung mit der nachfolgenden orthografischen Phase auch schon möglich, einzelne Wörter orthografisch korrekt zu schreiben oder häufige Wörter »auf einen Blick« zu lesen.

Ziel des Erstleseunterrichts ist es, die Basis für die weiteren Dimensionen der Leseleistung, wie Leseflüssigkeit und Leseverständnis, zu legen, indem die Wörter richtig dekodiert werden und ihnen die entsprechende Bedeutung zugeordnet wird (vgl. Schabmann u. a. 2012, S. 17). Ziel des Ersts Schreibunterrichts ist es, dass basierend auf den verschiedenen Dimensionen, die die Buchstabenkenntnis ausmachen (vgl. Costard 2007; Edtstadler 2020), diese Kenntnis für die Anwendung der alphabetischen Strategie beim Wortschreiben – und in weiterer Folge beim Verfassen von Texten – genutzt werden kann.

In enger Verbindung mit dem Aufbau dieser grundlegenden Phonem-Graphem-Korrespondenzen steht die phonologische Bewusstheit. Mayer (2016, S. 98) definiert sie als »eine komplexe metasprachliche Fähigkeit, die in engen korrelativen Zusammenhängen insbesondere mit dem frühen Schriftspracherwerb steht.« Sie soll insbesondere parallel zur Vermittlung der ersten Phonem-Graphem-Korrespondenzen gefördert werden, wenn Probleme beim synthetisierenden Lesen und/oder beim Lösen von Aufgaben im Bereich der phonologischen Bewusstheit auftreten (vgl. Mayer 2016, S. 98, 161). Das Spektrum von Aufgaben und Übungen zur phonologischen Bewusstheit ist riesig und reicht von Aufgaben wie »Welches Wort

reimt sich nicht: *Haus, Maus, Wand*« bis »Sprich das Wort *Fisch* rückwärts«. Um dieser Komplexität und Heterogenität der Übungen sinnvoll begegnen zu können, hat Schnitzler (2008) zwei Dimensionen definiert, die miteinander kombiniert werden können, nämlich die Dimension der Aufgabenstellung – von Erkennen bis Manipulieren – und die Dimension der sprachlichen Einheit – von der Silbe über die subsilbischen Einheiten Onset und Reim bis zu den Phonemen. Durch die Kombination dieser beiden Dimensionen ergibt sich der Schwierigkeitsgrad von Übungen zur phonologischen Bewusstheit.

Die Möglichkeiten, wie die Schülerinnen und Schüler das Lesen und Schreiben lernen können, sind mannigfaltig und reichen von sehr offenen und wenig gesteuerten Konzepten, wie dem Lesen durch Schreiben mithilfe einer Anlauttabelle, bis hin zu sehr engen, wie der reinen Orientierung an Fibeln mit einer schrittweisen Buchstabeneinführung. In der Praxis ist es dennoch eher so, dass kein didaktisches Konzept strikt verfolgt wird, sondern – wie Andresen (2013, S. 234) ausführt –, dass »mit vielfältigen Methoden gearbeitet wird, wobei viele Lehrerinnen verschiedene Methoden und Materialien miteinander kombinieren.« Aus diesem Grund werden die nachstehenden Übungen auch nicht nach didaktischen Konzepten getrennt.

## 1.2 Stellenwert digitaler Übungen

Kinder bedienen heute mit großer Selbstverständlichkeit digitale Technologien und nutzen diese bereits intensiv in ihrem Alltag. Laut der jüngsten KIM-Studie 2018 des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest haben 98 Prozent der befragten Kinder (Stichprobe 1231) potentiell die Möglichkeit, zuhause das Internet zu nutzen. Gut zwei Drittel aller Sechs- bis 13-Jährigen zählen nach eigenen Angaben zu den Internetnutzern. Bei den Sechs- bis Siebenjährigen nutzt ein gutes Drittel zumindest selten das Internet; im Alter von acht bis neun Jahren sind knapp drei von fünf Kindern online (vgl. KIM 2018).

Es ist daher wichtig, schon in der Volksschule den richtigen Umgang mit digitalen Medien zu lehren und zu lernen. Neben einer flächendeckenden technischen Infrastruktur und der Medienkompetenz der Lehrkräfte spielt der Einsatz digitaler Lernformate eine Rolle (vgl. Oertel/Preißler 2015, S. 321). Denn im Internet gibt es ein unüberschaubar großes Angebot an Didaktisierungsvorschlägen, Tipps, Spielen und ausdrückbaren wie auch online verfügbaren Übungen beziehungsweise Arbeitsblättern zu jedem Bereich des Deutschunterrichts, auch in der Primarstufe, die allerdings – wie bereits oben angesprochen – vor ihrer Veröffentlichung im Normalfall keiner Qualitätskontrolle unterzogen werden.

Die lange Tradition zur generellen Frage der Qualität von Onlineangeboten darf daher in allen Diskussionen nicht zu kurz kommen. Sie betrifft die Überlegungen und Forschungsergebnisse zur symbolischen Informationsverarbeitung und in Zusammenhang stehende Hinweise zur erfolgreichen Gestaltung derselben. Unbestritten verändert die Digitalisierung maßgeblich die Produktion, Bereitstellung und Dissemination von Informationen. Auf den ersten Blick verändert sich damit auch der Prozess des Verstehens, was sich bei näherer Betrachtung jedoch

nicht bewahrt, denn allein ein verändertes Format ist für das kognitive Verstehen nicht entscheidend bedeutsam. Wichtig sind die Überlegungen zur Verarbeitung unterschiedlich codierter, medialer Informationen wie dies beispielsweise im Zusammenspiel von Text, Bild, Ton passiert (vgl. dazu Kerres 2018, S. 169 ff.; Weidenmann 1997).

Aktuelle Forschungsbeiträge widmen sich der didaktischen Konzeption von E-Learning-Angeboten sowie der Frage nach dem Qualitätsmanagement für dieselben (z. B. Arnold u. a. 2018). Frederking, Krommer und Maiwald (2015, S. 250 ff.) erläutern fachspezifisch orientierte Ansätze in der Deutschdidaktik und diskutieren darin den medienintegrativen Deutschunterricht, die mediale Bildung im symmedialen Deutschunterricht und listen die aktuellen Herausforderungen im Zeitalter der Digitalisierung auf. Michael Kerres wiederum erarbeitet einen Leitfaden, um die Entwicklung eines mediendidaktischen Konzeptes für digitale Lernangebote unterstützen zu können (vgl. Kerres 2018, S. 513 ff.). Digitalen Übungen zum Erstlesen und Erstschreiben, die ergänzend eingesetzt werden können, wurde bislang keine Aufmerksamkeit geschenkt.

## **2. Kriterienkatalog des SCHLEMEDI-Projektes**

### **2.1 Konzeption**

Die im Rahmen des SCHLEMEDI-Projektes entwickelten Kriterien können untergliedert werden in linguistische Kriterien und didaktische Kriterien, die sich wiederum in allgemein didaktische, sprachdidaktische und mediendidaktische Aspekte aufteilen. Obwohl die Kriterien so formuliert sind, dass sie mit »ja« oder »nein« beantwortet werden können, ist es kein Ziel des Kriterienkatalogs, eine abschließende Bewertung durch das Zusammenzählen der Erfüllung beziehungsweise Nichterfüllung zu erreichen. Vielmehr geht es darum, dass die Kriterien Ausgangspunkt für eine qualitative Analyse und gegebenenfalls Überarbeitung der Übung bieten. Dies ist zum einen deshalb angebracht, weil jede Übung aus mehreren Items (Beispielen) besteht und nicht bei allen Kriterien eine globale Bewertung hinsichtlich der ganzen Übung möglich ist, weswegen die einzelnen Beispiele differenziert bewertet und betrachtet werden. Zum anderen lassen sich nicht alle Kriterien strikt voneinander trennen, weil sich eine Übung aus sämtlichen Aspekten zusammensetzt und somit die Kriterien wie Zahnräder ineinandergreifen. Nachstehend werden einzelne ausgewählte Kriterien anhand von Übungen der LearningApps-Plattform aus der Unterkategorie »Erstlesen und Erstschreiben« der Kategorie »Deutsch« vorgestellt [LA2]. Erläuterungen zu den anderen Kriterien finden sich bei Kysela-Schiemer/Edtstadler (2020).

### **2.2 Kriterien auf linguistischer Ebene**

Auf linguistischer Ebene wurden ursprünglich vier Kriterien formuliert, wobei eines bereits zugunsten einer verständlicheren Handhabbarkeit gestrichen wurde. Eines

Abb. 1: Screenshot zur Übung 1 »Wie beginnt das Wort?« [LA3]



der drei verbleibenden Kriterien, das Kriterium »Durchgängige Fokussierung auf eine vorhandene phonologische Einheit (Silbe, Reim, Onset, Phonem)« wird anhand der Übung 1 »Wie beginnt das Wort?« [LA3] dargelegt. Für diese Übung lautet die Anweisung: »Schau dir das Bild an! Welche Silbe passt am Beginn?«. Wie beim nachstehenden Screenshot (siehe Abbildung 1) eines Items der Übung ersichtlich, wird das Zielwort einzig durch ein Bild dargestellt. Für die Beantwortung muss eine von vier Antwortmöglichkeiten, die sich aus der Verbindung von N mit einem der fünf Vokale ergeben (Na, Ne, Ni, No, Nu), ausgewählt werden.

Insgesamt beinhaltet die Übung folgende neun Items, wobei die richtige Lösung von den vier Alternativen fett hervorgehoben wird:

Nuss (No, **Nu**, Na, Ne); Note (**No**, Nu, Ne, Ni); Nase (Ne, **Na**, No, Nu); Nashorn (**Na**, Ne, Nu, No); Nudel (**Nu**, No, Ne, Na); Nixe (No, **Ni**, Nu, Na); Nest (Na, **Ne**, Ni, Nu); Nadel (**Na**, Nu, Ni, Ne); Nagel (No, Ne, Nu, **Na**).

Dabei zeigt sich deutlich, dass das Kriterium der durchgängigen Fokussierung auf eine vorhandene phonologische Einheit nicht bei allen Items erfüllt wird. Entgegen der Anweisung handelt es sich nur bei sechs Items tatsächlich um die Identifikation der Silbe (No-te, Na-se, Nu-del, Ni-xe, Na-del, Na-gel). Bei drei anderen Items (Nuss, Nashorn, Nest) ist der linguistische Status der von der Übung als richtig vorgegebenen Lösung (Nuss - Nu, Nashorn - Na, Nest - Ne) nicht einmal festzustellen, weil es sich weder um die erste Silbe - die im Falle der einsilbigen Wörter Nest und Nuss - das ganze Wort umfassen würde, noch um den Silbenonset (z. B. N in Nuss, Nashorn und Nest) handelt. Es ist lediglich zu erkennen, dass es sich um die ersten bei-

den Buchstaben beziehungsweise Laute handelt. Dieser fehlende linguistische Status ist nicht nur hinsichtlich des erkennbar fehlenden linguistischen Basiswissens problematisch, sondern hat auch Auswirkungen auf die didaktischen Aspekte der Übung (vgl. auch Kapitel 1.1) Denn in Anlehnung an die empirisch bestätigte linguistische Statushypothese (vgl. Treiman/Zukowski 1996) ist abzuleiten, dass der linguistische Status des Items den Schwierigkeitsgrad der Übung beeinflusst, weil Aufgaben in Zusammenhang mit Silben einfacher sind als solche mit subsilbischen Einheiten, welche wiederum einfacher sind als solche mit einzelnen Phonemen. Dass dieser schwankende Schwierigkeitsgrad nicht intendiert ist, lässt sich aus der Aufgabenformulierung ableiten, bei der explizit die Silben erwähnt werden.

### 2.3 Kriterien auf allgemein didaktischer und sprachdidaktischer Ebene

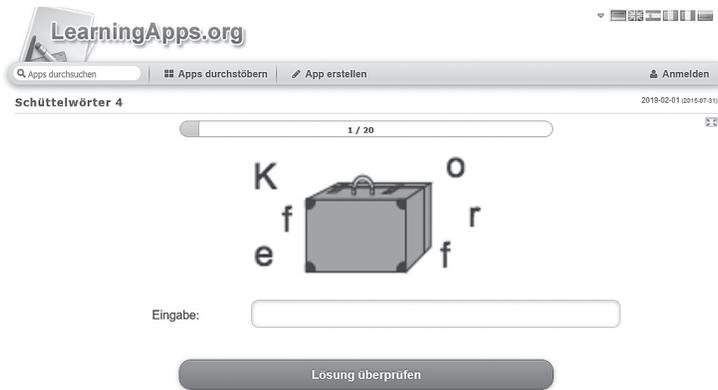
Wie bereits erwähnt, greifen die verschiedenen Kriterien ineinander und auch wenn es sich um Übungen zum Erstlesen und Erstschreiben handelt, für die jeweils spezifische sprachdidaktische Kriterien formuliert sind, so müssen auch allgemein didaktische Kriterien integriert werden, die im Prinzip für alle Aufgaben aus allen Bereichen und Disziplinen, unabhängig ob digital oder analog, gelten. Dazu zählt etwa das Kriterium »Vorhandensein einer sprachlich verständlichen und korrekten Aufgabenstellung«.

Dieses Kriterium fußt unter anderem auf den Aussagen von Naegele (2014, S. 179), die als eines der wichtigen Konzepte für einen erfolgreichen Förderunterricht »klare Handlungsanweisungen und feste Strukturen« anführt. Für van der Burg (2013, S. 8) sind Aufgabenstellungen – wengleich auf das Sprechen bezogen, so dennoch auf alle Aufgabenstellungen übertragbar – dann vollständig, wenn dem Lernenden klar ist, a) was er tun soll, b) wie er es tun soll, c) was dabei herauskommen soll und d) wie das Ergebnis verwertet wird. In Hinblick auf Übungen zum Erstlesen und -schreiben ist aufgrund der noch im Leseerwerb stehenden Zielgruppe zu ergänzen, dass sie so einfach wie möglich und so ausführlich wie nötig sind. Der Zielgruppe könnte es entgegenkommen, wenn die Aufgabenstellung auch per Sprachausgabe abrufbar wäre, was allerdings aufgrund der technischen Gegebenheiten der LearningApps-Plattform derzeit nicht möglich ist.

In Bezug auf die LearningApps-Plattform erhalten die Ersteller/innen unmittelbar nach der Wahl der Vorlage folgenden Hinweis (z. B. [LA4]): »Geben Sie eine Aufgabenstellung zu dieser App ein. Diese wird beim Start eingeblendet. Benötigen Sie diese nicht, lassen Sie das Feld einfach leer.«

Bei der bereits erwähnten Übung 1 unter Abbildung 1 [LA3] ist positiv hervorzuheben, dass eine Aufgabenstellung formuliert wurde. Diese kann auch während der Bearbeitung der Übung immer wieder durch das Anklicken des Fragezeichens (links oben) abgerufen werden. Basierend auf dem bereits vorgestellten linguistischen Kriterium ist allerdings festzuhalten, dass sie nicht ganz korrekt und auch nicht ganz verständlich ist, denn sie sollte unter Beibehaltung der enthaltenen Items beispielsweise folgendermaßen lauten: »Schau dir das Bild an. Benenne es! Mit welchen Buchstaben beginnt das Wort? Wähle aus!«

Abb. 2: Screenshot zur Übung 2 »Schüttelwörter 4« [LA5]



Möglicherweise ist der ergänzenden Erläuterung, dass das Feld zur Aufgabenstellung auch leer bleiben kann, geschuldet, dass bei einigen der im Rahmen des SCHLEMEDI-Projektes analysierten Übungen die Aufgabenstellung komplett fehlt. Folglich können solche Übungen nur intuitiv beziehungsweise aufgrund des Wissens über das Übungsformat gelöst werden.

Spezifisch für Übungen zum Erstlesen und Erstschreiben sind die vier sprachdidaktischen Kriterien des Katalogs. Eines davon, welches möglicherweise weniger bekannt ist, ist das Kriterium »Einhaltung der richtigen Schreibrichtung«. In der deutschen Alphabetschrift wird bekanntermaßen in der Zeile von links nach rechts geschrieben und jegliche andere Anordnung, etwa von rechts nach links oder von oben nach unten, läuft der richtigen Schreibrichtung zuwider. Ein Beispiel für die Nichteinhaltung der richtigen Schreibrichtung wird durch die Abbildung 2 von der Übung 2 [LA5] »Schüttelwörter« verdeutlicht. Bei dieser Übung sollen zehn »Schüttelwörter«, also Wörter, bei denen die Buchstaben auseinandergerissen und in willkürlicher Anordnung präsentiert werden, wieder zusammengefügt und in orthografisch korrekter Abfolge in das Eingabefeld eingetippt werden.

Laut Valtin und anderen (2000, S. 155 f.) zählt diese Übung, wie auch alle anderen Übungen, bei denen die Schreibrichtung in irgendeiner Weise verletzt wird, zu Übungen, die den Aufbau von Wortschemata verhindern. Problematisch bei dem vorgestellten Item ist noch dazu, dass das Orthographem <ff>, das eine besondere orthografische Variante für das Phonem /f/ darstellt, getrennt wird, was insbesondere bei Erstschreiber/innen, die noch wenig Erfahrung mit orthografischen Varianten haben, zu Verwirrung – wenn nicht sogar zu Verzweigung – führen kann. Ebenso problematisch ist, wenn komplexe Grapheme getrennt werden, wie etwa das <au> in <a> und <u>. Im Prinzip kann eine solche Übung nur dann gelöst werden, wenn das Wort ohnehin schon geschrieben werden kann, wodurch infrage gestellt werden muss, wozu dafür Zeit investiert werden soll. Wenn das Wort

beziehungsweise die orthografische Schreibung noch unbekannt ist, dann tragen Übungen wie diese nicht dazu bei, dass sie besser beherrscht werden, weil sie unter Umständen nicht identifiziert werden können.

## 2.4 Mediendidaktische Kriterien

In Erweiterung der oben skizzierten Anforderungen aus linguistischer und allgemein didaktischer beziehungsweise sprachdidaktischer Sicht wurden für die mediendidaktischen Kriterien in Anlehnung an Ortner's multimediales Kleeblatt (vgl. Ortner 2003) für den Kriterienkatalog ausgewählt. Das Ortner'sche Kleeblatt berücksichtigt die semantische Fundierung, die didaktische Aufbereitung, die ästhetische Gestaltung sowie die technische Realisierung eines didaktischen Multi-Mediaprodukts. Durch die Aufspaltung des Kriterienkatalogs in linguistische, allgemein didaktische und sprachdidaktische Merkmale wurde bewusst auf die semantische Fundierung für die mediendidaktische Bewertung verzichtet. Berücksichtigt wurde der (1) didaktisch-methodische Bereich, (2) medial-gestalterische Aspekt und (3) ergonomisch-technische Bereich.

Aus diesen Bereichen wurde ein eigenständiges Raster für alle im Rahmen des Projektes untersuchten Übungen der Plattform LearningApps entwickelt, das seinen Fokus auf die besonderen Anforderungen für das Erstlesen und Erstschreiben richtet. Berücksichtigt wurden dabei ebenfalls die durch die Programmierung von LearningApps vorgegebenen eingeschränkten Möglichkeiten, Vorlagen anzupassen und die wenig ausdifferenzierte Feedbackgestaltung durch die Nutzerinnen und Nutzer.

### 2.4.1 Didaktisch-methodische Kriterien

Für den didaktisch-methodisch Bereich wurden vier Kriterien vorgestellt, die die didaktischen Schritte, die Lernsteuerung sowie die Interaktionsstrukturen der LearningApps betreffen. Zwei der vier Kriterien werden nachstehend durch die Übung 3 »Hörst du ein langes oder ein kurzes o? Teil 2« [LA6] verdeutlicht (siehe Abbildung 3). Das verwendete Sprachmaterial umfasst elf Wörter, die zur Unterstützung der Lösungsfindung jeweils als farbige Bilder und als Audiosequenzen angeboten werden. Als korrekte Lösung der elf Wörter wird sechs Mal ein langes o (Rose, Honig, Brot, Sofa, Hose, Mond) und fünf Mal ein kurzes o (Roller, Boxer, Koffer, Koch, Robbe) angegeben.

Wesentlich für diese Übung ist das Kriterium »Klare/sinnvolle Kombination von Bild und Text/Wort«. Insbesondere Lese-/Schreibanfängern und -anfängerinnen dient das Bild als »Anker«, der die Verarbeitung des Textes unterstützt. Die Präsentation von Informationen mit mehreren Codierungen (z. B. als Text und Bild) erweist sich für Schüler/innen mit geringem Vorwissen als vorteilhaft. Allerdings sollten die Bilder nicht zu ausführlich (realitätsnah) gestaltet sein, weil die Betrachtungszeit dadurch zu lang wird (vgl. Strittmatter/Niegemann 2000). Denn Lese-/Schreibanfängern und -anfängerinnen fällt es schwer, relevante von irrelevanten

Abb. 3: Screenshot zur Übung 3 »Hörst du ein langes oder kurzes o« [LA6]



Informationen zu unterscheiden – auf sprachliche und optische Ausschmückungen ist daher zu verzichten (vgl. Kerres 2018). Allerdings dauert die Kombination von Bild, Ton, Video zur Bewältigung der angeführten Übung 3 zu lang und ermüdet, weswegen sie vereinfacht werden sollte. Unter Umständen ist es möglich, ohne Video die Bilder richtig zuzuordnen und dadurch ein höheres Tempo zu erzielen. Dieser Schritt erfordert jedoch ein gefestigtes Sprachbewusstsein und die Eindeutigkeit der Bilder.

In engem Zusammenhang mit den allgemein didaktischen Kriterien, die während der Übungsbearbeitung relevant sind, steht das Kriterium »Spezifische Leistungsauswertung nach Beendigung«. Leider wird der Rückmeldung und dem (Über-)Prüfen von Lernerfolgen zur Förderung der angestrebten Lernprozesse häufig nicht ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt – weder während noch nach der Bearbeitung. Rückmeldungen wie »prima« oder »toll gemacht« reichen nicht aus, um aus der abgeschlossenen Übung einen echten Lernerfolg (im Sinne von Mehrwert) zu erzielen. »Entscheidend ist dabei, in welchen Kompetenzdimensionen welche Differenzen aufgetreten sind, weil davon abhängt, ob und wie die didaktische Gestaltung, die Lernkontexte und Anwendungsbezüge, die Vorbereitung der Lernenden, die Kooperation der Lernenden, die Unterstützung durch Tutoren, Lehrende und Experten verändert werden müssen.« (Arnold u. a. 2018, S. 312) Da beim angeführten Beispiel 3 nach der Zuordnung durch die Überprüfung nur grüne oder rote Umrandungen für richtige beziehungsweise respektive falsche Zuordnungen vergeben werden, allerdings eine Gesamtauswertung, nähere Erläuterung oder die Möglichkeit, bei fehlerhaften Lösungen das Item nochmals anzuhören, fehlen, wird dieses Kriterium nicht erfüllt.

### 2.4.2 Medial-gestalterische Kriterien

Der medial-gestalterische Bereich umfasst ebenfalls vier Kriterien. Zwei der medial-gestalterischen Kriterien werden zum besseren Verständnis anhand der bereits erwähnten LearningApps Übung 2 »Schüttelwörter 4« mit dem Screenshot unter Abbildung 2 [LA5] verdeutlicht. Die in der Übung 2 verwendeten zehn Wörter lauten: Koffer, Krebs, Leiter, Laterne, Melone, Maus, Palme, Nagel, Nashorn, Pilz (zunächst ohne Artikel, danach mit); die Lösung entspricht dem Sprachmaterial. Zunächst sind die Wörter nach Erkennen des Bild- und Buchstabenmaterials einzutippen; danach folgen dieselben zehn Wörter als Diktat per Audiofile ohne Bildzusatz. Wie bereits unter Kapitel 2.3 angesprochen, sind die Buchstaben um die Bilder gerankt, was bei Erstleser/innen und Erstsreiber/innen zu Verwirrung führen kann. Die Audiospur kommt erst ab der Mitte der Übung zum Einsatz und hilft nicht allen Kindern entsprechend, weil der Sprecher einen Schweizer Akzent aufweist – eine akzentfreie Sprachwiedergabe wäre daher wünschenswert; zudem ist das Hin- und Herspringen zwischen Audiospur und Schriftbalken mühsam. In diesem Zusammenhang wesentlich ist das Kriterium »Einwandfreie Qualität der eingesetzten akustischen Elemente (Sprache, Musik, Töne, Geräusche)«, welches nicht erfüllt wird. Akustische Elemente wie Sprache, Musik, Töne oder Geräusche sind nur dann sinnvoll und motivierend für Lernende, wenn diese altersadäquat, gut verständlich und – nach Möglichkeit – in der gewohnten »Sprachfärbung« eingesetzt werden können (z. B. Österreichisches Deutsch, Deutschländisches Deutsch, Schweizer Deutsch; vgl. Kriterienkatalog der GPI [GP1]). Sie sollten in jedem Fall zum Ausschalten sein, denn nicht jeder Lernende bevorzugt Töne, Geräusche oder Musik beispielsweise zur Verstärkung, weswegen das Kriterium »Möglichkeit der Veränderung (inkl. Ausschalten) bei Ton und Lautstärke« formuliert wurde.

### 2.4.3 Ergonomisch-technische Kriterien

Der ergonomisch-technische Bereich umfasst mit den zwei Kriterien »Zuverlässige und fehlerfreie Funktionsweise« und »Einfache und übersichtlich handhabbare Navigations- und Orientierungsmöglichkeiten« die Navigation und Steuerung sowie die technische Funktionalität des Angebots, die durch die Übung 4 »Matrix 1« [LA7] veranschaulicht werden (siehe Abbildung 4). Für beide Kriterien wird auf Hielscher (2012) verwiesen: Für untersuchte Anforderungen für mediendidaktische Materialien zeigt sich nämlich deutlich, dass der Bereich »Zugänglichkeit« (im Sinne von niederschwelliger Bedienungsmöglichkeit) einen wichtigen Stellenwert für die User/innen einnimmt (vgl. Hielscher 2012, S. 54). Sicherheit in der Handhabung von medialen Lehr-/Lernangeboten und eine gewisse Konstanz des Einsatzes für den Unterricht lässt Lehrpersonen den Einsatz digitaler Medien vor allem in ihrer Einstellung akzeptieren (Einstellungsakzeptanz; vgl. Kysela-Schiemer 2020).

Bei dieser Übung 4 geht es um das Zuordnen von einem Wortpaar (Oma) und zehn Pseudowortpaaren (AMs, SMa, Sma, Mis, Sim, Ais, Sia, Ams, Ois, Aio) mit

Abb. 4: Screenshot zur Übung 4 »Matrix 1« [LA7]



übereinandergelegten Buchstaben zu den ohne Überlagerung geschriebenen Wörtern. In Bezug auf die ergonomisch-technischen Kriterien zeigt diese Übung 4 gut die Diskrepanz technischer Notwendigkeiten. Die Übung entspricht zwar dem Kriterium der zuverlässigen und fehlerfreien Funktionsweise, jedoch nicht dem Kriterium der einfachen und übersichtlich handhabbaren Navigations- und Orientierungsmöglichkeiten. Ein Einführungsbeispiel könnte als Hilfe dienen. Auch hier zeigt sich wieder, dass alle Kriterien miteinander interagieren, denn durch dieses Beispiel wird auch deutlich, dass die zuverlässige und fehlerfreie Funktionsweise eine grundlegende Voraussetzung für eine positive Bewertung ist, wenngleich keine hinreichende, zumal bei dieser Übung insbesondere die sprachdidaktischen Kriterien nicht positiv bewertet werden können.

### 3. Ausblick

Sowohl frei verfügbare als auch digitale (Zusatz-)Angebote bestehender Lehr-/Lernmitteln gehören mittlerweile zum Standard. Dennoch ist bis dato nicht untersucht, ob und inwiefern sie linguistische, allgemein didaktische, sprachdidaktische und/oder mediendidaktische Qualitätskriterien erfüllen. Zudem ist nicht untersucht, wie diese Angebote von Lehrkräften eingeschätzt beziehungsweise wie sie im Regelunterricht eingesetzt werden. Daher ist es unter anderem ein Ziel des Folgeprojekts, die bereits formulierten wissenschaftlich fundierten Kriterien, ausführlich dargestellt bei Kysela-Schiemer/Edtstadler (2020), für die Entwicklung und den Einsatz von digitalen Zusatzangeboten im Unterricht mit der und für die Praxis aufzubereiten. Dabei wird eine – in Teilen bereits umgesetzte – Überarbeitung (siehe

die bereits leicht gekürzten Kriterien im Anhang) angestrebt, sodass ein kürzerer – und somit leichter handhabbarer – Kriterienkatalog vorgestellt werden kann, der eindeutig und gut verständlich sein soll.

Außerdem soll im Folgeprojekt auch die Frage bearbeitet werden, ob sich der Kriterienkatalog ebenso auf digitale (Zusatz-)Angebote bestehender Lehr-/Lernmitteln, eingeschränkt auf das Erstlesen und Erstschreiben, anwenden lässt und welche Unterschiede sich zu frei verfügbaren digitalen (Zusatz)-Angeboten feststellen lassen. Eine diesbezügliche Analyse ist im Sinne der Qualitätssicherung und Professionalisierung von Lehrkräften notwendig, weil davon auszugehen ist, dass vorhandene Angebote auch genutzt werden und es sich beim Erstlesen und Erstschreiben um einen für den weiteren Bildungserfolg maßgeblich beeinflussenden Kompetenzerwerb von Kindern handelt.

## ANHANG

Die modifizierten Kriterien im Überblick (modifizierte Fassung von Kysela-Schiemer/Edtstadler 2020)

HINWEIS ZUR VERWENDUNG: Alle Kriterien sind so formuliert, dass sie mit ja, nein oder teilweise beantwortet werden können. In allen Fällen empfiehlt es sich, eine Begründung für die Auswahl anzuführen, weil auf diese Weise leichter eine kritisch-reflektierte Haltung eingenommen werden kann.

	ja	nein	tlw.	Begründung
<b>Linguistische Kriterien</b>				
Durchgängige Fokussierung auf eine vorhandene phonologische Einheit (Silbe, Reim, Onset, Phonem).				
Verwendung von echten Wörtern (nicht Pseudowörtern).				
Berücksichtigung der tatsächlichen Aussprache bei Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit.				
<b>Allgemein didaktische Kriterien</b>				
Vorhandensein einer sprachlich verständlichen und korrekten Aufgabenstellung.				
Vorhandensein einer spezifischen Rückmeldung (nicht nur Richtig-/Falsch-Lösung).				
Möglichkeit des Abrufs einer spezifischen Hilfestellung während der Bearbeitung.				
Möglichkeit des Abrufs der korrekten Lösung während der Bearbeitung.				

<b>Sprachdidaktische Kriterien</b>				
Verwendung von Wörtern, die Kindern tendenziell bekannt sind.				
Explizite Darstellung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen bzw. der Schreibung und Lautung auf Wortebene.				
Einhaltung der richtigen Schreibrichtung.				
Vermeidung von kontrastiven/ähnlichen Inhalten beim Produzieren.				
<b>Mediendidaktische Kriterien</b>				
<i>Didaktisch-methodische Kriterien</i>				
Unterschiedliches (Arbeits-)Tempo einstellbar.				
Klare/sinnvolle Kombination von Bild und Text/Wort.				
Kein eintöniges/mechanisches Lösen möglich.				
Spezifische Leistungsauswertung nach Beendigung der Übung.				
<i>Medial-gestalterische Kriterien</i>				
Zweckmäßige und ästhetisch ansprechende Auswahl von Gestaltungselementen (Farben, Typographie, Audios, Piktogramme usw.).				
Verwendung von klaren Formen und Kontrasten (für die Kinder verständlich).				
Einwandfreie Qualität der eingesetzten akustische Elemente (Sprache, Musik, Töne, Geräusche).				
Möglichkeit der Veränderung (inkl. Ausschalten) bei Ton und Lautstärke.				
<i>Ergonomisch-technische Kriterien</i>				
Zuverlässige und fehlerfreie Funktionsweise.				
Einfache und übersichtlich handhabbare Navigations- und Orientierungsmöglichkeiten.				

## Siglen

- [LA1] <https://learningapps.org/createApp.php> [Stand: 17.06.2021].  
[LA2] <https://learningapps.org/index.php?category=11&subcategory=743&s=> [Stand: 17.06.2021].  
[LA3] <https://learningapps.org/4246211> [Stand: 17.06.2021].  
[LA4] <https://learningapps.org/create?new=83> [Stand: 17.06.2021].  
[LA5] <https://learningapps.org/1665144> [Stand: 17.06.2021].  
[LA6] <https://learningapps.org/display?v=p29quris317> [Stand: 17.06.2021].  
[LA7] <https://learningapps.org/3908887> [Stand: 17.06.2021].  
[GP1] Gesellschaft für Pädagogik, Information und Medien, e.V., Berlin; vgl. [www.gpi-online.eu](http://www.gpi-online.eu) [Stand: 17.06.2021].  
[FP1] Website des Forums Primar: <https://www.forum-primar.at/> [Stand: 17.06.2021].

## Literatur

- ANDRESEN, HELGA (2013): *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ARNOLD, PATRICIA; KILIAN, LARS; THILLOSEN, ANNE; ZIMMER, GERHARD (2018): *Handbuch E-Learning*. Bielefeld: Bertelsmann, utb.
- BREYER, CAROLINE; LEDERER, JULIA (2020): Entwicklung der Lesefähigkeiten innerhalb der zweiten Grundschulklasse unter Berücksichtigung des Geschlechts, der Erstsprache, des individuellen Leistungsniveaus und des Zusammenhanges zum Rechtschreiben. In: Lisa Palecek & Susanne Seifert (Hrsg.): *Inklusiver Leseunterricht – Leseentwicklung, Diagnostik und Konzepte*. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–45.
- COSTARD, SYLVIA (2007): *Störungen der Schriftsprache. Modellgeleitete Diagnostik und Therapie*. Stuttgart: Thieme.
- EDTSTADLER, KONSTANZE (2020): Anfänglicher Schriffterwerb – didaktisch und praktisch. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 44, H. 1, S. 51–60.
- FORUM PRIMAR IN DER VERBUNDREGION SÜD-OST (2020): <https://www.forum-primar.at/> [Stand: 10.06.2020].
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MAIWALD, KLAUS (2015): *Mediendidaktik Deutsch: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- FRITH, UTA (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Karalyn E. Patterson, John Marshall & Max Coltheart (Hrsg.): *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London-Hillsdale-New Jersey: Lawrence Erlbaum, S. 301–330.
- HIELSCHER, MICHAEL (2012): *Autorenwerkzeuge für digitale, multimediale und interaktive Lernbausteine im Web 2.0*. Dissertation, Universität Mainz. Online: [https://www.researchgate.net/publication/282122933\\_Autorenwerkzeuge\\_fur\\_digitale\\_multimediale\\_und\\_interaktive\\_Lernbausteine\\_im\\_Web\\_20](https://www.researchgate.net/publication/282122933_Autorenwerkzeuge_fur_digitale_multimediale_und_interaktive_Lernbausteine_im_Web_20) [Stand: 09.06.2020].
- KERRES, MICHAEL (2018): *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Berlin-Boston: de Gruyter.
- KMK – SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2015): *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*. Beschluss der KMK vom 02.07.1970 i.d.F. vom 11.06.2015. Berlin.
- KROMMER, AXEL (2015): »Bring your one device!« und die Demokratisierung des Beamers. Deutschdidaktische Dimensionen digitaler Technik. In: Julia Knopf (Hrsg.): *Medienvielfalt in der Deutschdidaktik. Erkenntnisse und Perspektiven für Theorie, Empirie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 36–47.
- KRONER, HEIKE; PESCHEL, CHRISTINA (2005): Verschiedene Stufenmodelle der Schriftsprachentwicklung. In: Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (Hrsg.): *Sieben diagnostisch-pädagogische Verfahren für den Schulanfang. Ein Reader zum Leitfaden »ILeA 1 – Individuelle Lernstands-*

- analysen in den ersten sechs Schulwochen und darüber hinaus*. Brandenburg: Landesinstitut für Schule und Medien, S. 1–7. Online: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/learnstandsanalyse/pdf\\_ilea1\\_reader/4\\_Stufenmodelle\\_der\\_Schriftsprachenentwicklung.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/learnstandsanalyse/pdf_ilea1_reader/4_Stufenmodelle_der_Schriftsprachenentwicklung.pdf) [Stand: 10.06.2020].
- KYSELA-SCHIEMER, GERDA (2020): *E-Learning in der Lehrerbildung. Akzeptanz und Wirksamkeit von E-Learning-Maßnahmen für Pflichtschullehrkräfte*. Habilitationsschrift, Universität Paderborn. DOI: 10.17619/UNIPB/1-1096.
- KYSELA-SCHIEMER, GERDA; EDTSTADLER, KONSTANZE (2020): Schreiben und Lesen lernen mit digitalen Medien. Vorstellung von literaturbasierten Kriterien für digitale Übungen zum Erstlesen und Ersts Schreiben. In: *Medienimpulse*, Jg. 58, H. 1. Online: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/3255/3151> [Stand: 09.06.2020].
- LEARNINGAPPS-PLATTFORM: <https://learningapps.org/> [Stand: 18.09.2020].
- MAYER, ANDREAS (2016): *Lese-/Rechtschreibstörung (LRS)*. München-Basel: Ernst Reinhardt.
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (Hrsg.) (2018): *KIM-Studie 2018 – Kindheit, Internet, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation (LFK).
- NAEGELE, INGRID (2014): *Praxisbuch LRS. Hürden beim Schriftspracherwerb erkennen – vermeiden – überwinden*. Weinheim-Basel: Beltz.
- OERTEL, DAGMAR; PREISSLER, BIANCA (2015): Bewertung webbasierter Dienste für den Einsatz im schulischen Kontext – ein Kriterienkatalog. In: Hans Pongratz & Reinhard Keil (Hrsg.): *DeLFI 2015 – Die 13. E-Learning Fachtagung Informatik*. Bonn: Gesellschaft für Informatik e.V., S. 321–324.
- ORTNER, GERHARD E. (2003): Das multimediale Kleeblatt. Der erfolgreiche Weg zur hohen Bildungsqualität. In: *L.A. Multimedia*, H. 3, S. 19–23.
- SCHABMANN, ALFRED; LANDERL, KARIN; BRUNEFORTH, MICHAEL; SCHMIDT, BARBARA MARIA (2012): Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In: Barbara Herzog-Punzenberger (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam, S. 17–69. Online: [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2012\\_Band2\\_gesamt\\_20121217.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/NBB2012_Band2_gesamt_20121217.pdf) [Stand: 09.06.2020].
- SCHNITZLER, CAROLA D. (2008): *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Stuttgart: Thieme.
- SCHRENKER, EVA (2016): Digitale Medien und (Deutsch-)Unterricht empirisch beleuchtet. In: Julia Knopf & Ulf Abraham (Hrsg.): *Deutsch Digital. Band 1: Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 32–50.
- STRITTMATTER, PETER; NIEGEMANN, HELMUT (2000): *Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- TREIMAN, REBECCA; ZUKOWSKI, ANDREA (1996): Children’s Sensitivity to Syllables, Onsets, Rimes, and Phonemes. In: *Journal of Experimental Child Psychology* 61, S. 193–215.
- VALTIN, RENATE; NAEGELE, INGRID; THOMÉ, GÜNTHER (2000): Nicht nachahmenswert – Vier Ärgernisse in Rechtschreibmaterialien. In: Renate Valtin (Hrsg.): *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1–6. Grundlagen und didaktische Hilfen*. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 154–158.
- VAN DER BURG, CAREL (2013): *Werkzeugkiste Sprechen. Sprechen in großen Gruppen*. Mailand: Goethe Institut Italien. Online: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf85/Werkzeugkiste\\_Sprechen.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf85/Werkzeugkiste_Sprechen.pdf) [Stand: 09.06.2020].
- WEIDENMANN, BERND (1997): Multimedia: Mehrere Medien, mehrere Codes, mehrere Sinneskanäle? In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 25, S. 197–206.

Stefan Hackl

## »How to Deutsch«

### Zur Problematik von YouTube-Erklärvideos für das Unterrichtsfach Deutsch

*Der Beitrag ordnet zunächst mithilfe aktueller Umfragen und Studien das Video-Portal YouTube in den bildungsmedialen Kontext ein und zeigt vor diesem Hintergrund die Relevanz dieser Video-Plattform für die Deutschdidaktik und den Deutschunterricht auf. Nach einer Klärung des Begriffs Erklärvideo sowie einer Zusammenfassung der wichtigsten Prinzipien und Qualitätskriterien für die Gestaltung lerneffektiver Erklärvideos folgt auf dieser Grundlage eine exemplarische Analyse eines Erklärvideos zum Thema »Satzarten im Deutschen« aus dem YouTube-Kanal »How to Deutsch«. Abschließend wird die Eigenproduktion einer mustergültigen zweiteiligen Erklärvideoeinheit zu demselben grammatischen Unterrichtsthema vorgestellt.*

#### **1. Das Video-Portal YouTube im bildungsmedialen Kontext**

Dass die Video-Plattform YouTube in der bildungspolitischen Diskussion und im schulischen Bildungskontext unbedingt Beachtung finden muss, zeigen die folgenden statistischen Daten der letzten Jahre hinsichtlich der Internetnutzung von Jugendlichen in Deutschland. Laut der ARD/ZDF-Online-Studie aus dem Jahr 2019 (nähere Informationen, auch zu Methode und Vorgehen siehe [AZ]) ist die Tagesreichweite des Internets bei den 14- bis 19-jährigen Deutschen von 2017 bis 2019 noch einmal von 94 auf 100 Prozent angestiegen. Das bedeutet, dass jede beziehungsweise jeder der befragten Jugendlichen bei einer Tagesablaufbefragung mit Bezug auf den vorangegangenen Tag angegeben hat, das Internet genutzt zu haben (vgl. Beisch/Koch/Schäfer 2019, S. 374 f.). Diese Umfrage hat zudem ergeben, dass für die genannte Untersuchungsgruppe die nicht-lineare Nutzung im Internet am wichtigsten ist und diese regelmäßig zeitsouverän Videoinhalte im Internet konsumiert (vgl. Egger/Gerhard 2019, S. 392). 82 Prozent der befragten 14- bis 29-jährigen haben überdies mitgeteilt, dass sie das Video-Portal YouTube mindestens einmal wöchentlich nutzen (vgl. Beisch/Koch/Schäfer 2019, S. 379). Nicht zuletzt aufgrund des Alters dieser Video-Plattform ist sie »sicherlich eine der großen Säulen der Internetnutzung« (ebd.) von Jugendlichen.

Weitere handfeste Belege für diese Einschätzung liefert die JIM-Studie 2019, eine vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest in Stuttgart heraus-

gegebene Basisuntersuchung zum Medienumgang von 12- bis 19-Jährigen in Deutschland, in der das Video-Portal YouTube bei der Frage nach dem liebsten Online-Angebot der Jugendlichen mit deutlichem Abstand auf Platz eins steht und von knapp zwei Dritteln in der spontanen Nennung als das Highlight im Netz genannt wird (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019, S. 27). Darüber hinaus nutzen nach dieser Umfrage neun von zehn befragten Jugendlichen die Video-Plattform YouTube regelmäßig, um längere Bewegtbildinhalte, ganz besonders aber auch kurze Videofrequenzen und Videoclips zu konsumieren (vgl. ebd., S. 38). 20 Prozent der befragten Mädchen und 16 Prozent der befragten Jungen nutzen YouTube mehrmals die Woche, um Erklärvideos für die Schule beziehungsweise die Ausbildung anzusehen und -hören (vgl. ebd., S. 40).

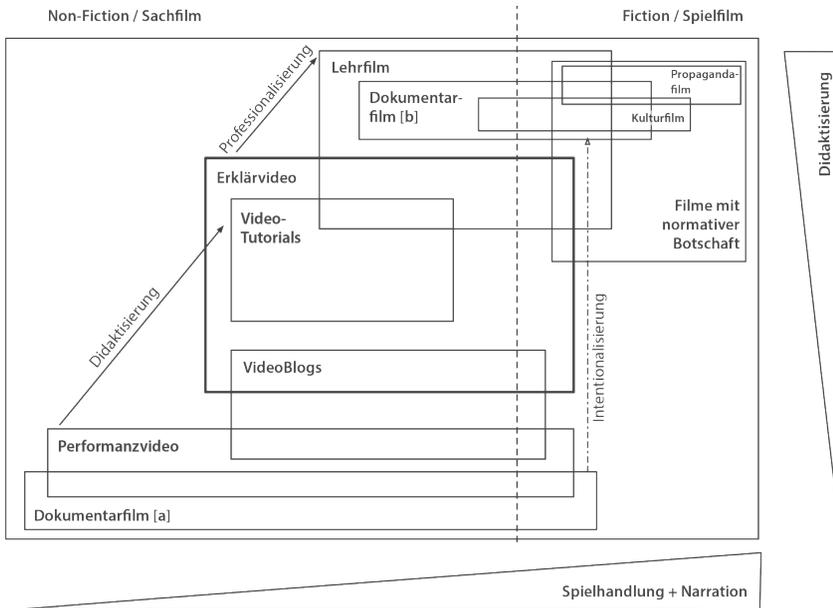
Aus diesen Umfrageergebnissen lässt sich unbestritten eine bildungsmediale Relevanz des Video-Portals YouTube ableiten. Die Resultate dieser Studien zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen sind ein klares Indiz dafür, dass digitale soziale Medien wie YouTube nicht nur als reine Freizeitbeschäftigung, sondern auch als non-formales Bildungsmedium zu betrachten sind. Bildungsmedien sind nach dem Verband der Bildungsmedien e. V. (2014, S. 4) »alle analogen und digitalen Lehr- und Lernmaterialien, die gezielt einen Lernprozess unterstützen«. Die Begriffsspezifizierung non-formal wird hier der Begrifflichkeit des non-formalen Lernens entlehnt, das nach Tissot (2004, S. 77) eine »eigenmotivierte Tätigkeit mit Lernelementen ohne organisierten Kontext und Zertifizierung« meint.

Dass digitale Medien und Schule keine getrennten Lebensbereiche der Lernenden darstellen und ein kritischer Umgang mit ihnen als Kernkompetenz in diesem Kontext vermittelt werden sollte, greift auch die deutsche Kultusministerkonferenz (2017, S. 1) in ihrem Beitrag *Strategien der Kultusministerkonferenz – »Bildung in der digitalen Welt«* auf und integriert »das Lernen im Kontext der zunehmenden Digitalisierung« in den Bildungsauftrag deutscher Bildungsinstitutionen.

## **2. Zur Relevanz von YouTube-Erklärvideos für die Deutschdidaktik und den Deutschunterricht**

Die soeben dargelegten bildungsmedialen Tendenzen und Entwicklungen im Zusammenhang mit dem Video-Portal YouTube müssen auch in der Deutschdidaktik und im Deutschunterricht eine entsprechende Berücksichtigung finden. Das Unterrichtsfach Deutsch ist gemäß den Bildungsstandards und Lehrplänen in besonderem Maße für die schulische Vermittlung von Medienkompetenz verantwortlich. Wenn etwa ein Fünftel der Jugendlichen YouTube regelmäßig dazu nutzt, um in Form von Videos Erklärungen zu Bildungsinhalten für die Schule oder die Ausbildung zu erhalten, ist davon auszugehen, dass von den Jugendlichen solche Erklärvideos auch für deutschunterrichtliche Inhalte herangezogen werden, womit YouTube auch für den Deutschunterricht als non-formales Bildungsmedium einzuschätzen ist.

Vor diesem Hintergrund ist es von Seiten der Deutschdidaktik von großer Bedeutung, sich mit Erklärvideos auf YouTube, die das Unterrichtsfach Deutsch

**Abb. 1:** Schematische Darstellung einer Typologie von Erklärvideos und verwandter Themen

betreffen, analytisch auseinanderzusetzen und Deutschlehrkräften wie auch Lernenden einen kritischen Umgang damit aufzuzeigen. Ziel dabei ist es, diesen an den Lehr- und Lernprozessen des Deutschunterrichts beteiligten Personen Kriterien für die Gestaltung möglichst lerneffektiver Erklärvideos an die Hand zu geben, die sowohl zur kritischen Untersuchung von Erklärvideos auf YouTube als auch zur Gestaltung von eigenen Erklärvideos genutzt werden können.

### 3. Begriffsklärung Erklärvideo

Nach Wolf (2015, S. 123) sind Erklärvideos »eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert beziehungsweise in denen abstrakte Konzepte erklärt werden«.

Dabei wird unterschieden zwischen Video-Tutorial und Performanzvideo. Unter Video-Tutorial versteht man Videos, in denen eine Fertigkeit oder Fähigkeit im Sinne einer vollständigen Handlung explizit zum Nachmachen vorgeführt wird. Es gilt als Subgenre von Erklärvideos. Performanzvideos hingegen sind Videos, in denen eine beobachtbare Fähigkeit im Sinne einer Dokumentation gezeigt wird. Sie verzichten auf eine weitere didaktische Aufbereitung (vgl. ebd., S. 123 f.).

Eine schematische Darstellung einer Typologie von Erklärvideos und verwandter Formate liefert Wolf (ebd., S. 123) (Abbildung 1).

## 4. Prinzipien und Qualitätskriterien für die Gestaltung lerneffektiver Erklärvideos

Die Prinzipien und Qualitätskriterien zur Gestaltung lerneffektiver Erklärvideos lassen sich einteilen in allgemeine Gestaltungsprinzipien, Prinzipien des multimedialen Lernens, Kriterien für die inhaltliche und didaktische Aufbereitung sowie sprachliche Gestaltungsprinzipien.

### 4.1 Allgemeine Gestaltungsprinzipien

Ein allgemeines Gestaltungsprinzip von Erklärvideos stellt die Visualisierung dar. Diese ist von ganz besonderer Bedeutung, da Bilder im Gegensatz zu Wörtern nachweislich besser im menschlichen Gedächtnis behalten werden. Ebenso ist eine Minimierung von Textteilen lerneffektiv. Dies wird durch die Verwendung von Tabellen, Diagrammen, Animationen, Symbolen, Abbildungen und so weiter erreicht (vgl. Frühauf 2011, S. 61; Meinke 2008, S. 11; Ullmann 2018, S. 53, 75).

Außerdem soll in Erklärvideos bereits bestehendes Vorwissen aktiviert werden, um neuen Lernstoff daran anknüpfen zu können (vgl. Ullmann 2018, S. 49). Dies bedeutet beispielsweise, dass Fachbegriffe zu Beginn des Erklärvideos zu nennen sowie zu erklären sind oder dass im Falle eines Erklärvideos zu den drei Satzformen im Deutschen die traditionelle Satzlehre, die den Lernenden womöglich schon bekannt ist, zunächst erläutert und dann erst mithilfe eines neuen grammatischen Modells revidiert wird (Näheres hierzu siehe Kapitel 5.5 und 6).

Ein weiteres Gestaltungsprinzip von Erklärvideos bezieht sich auf die Verwendung von schriftlichem Text. Zu beachten gilt hier, dass bei Lernenden allein durch das Lesen von Texten in einem Erklärvideo die kognitiven Verarbeitungskapazitäten im Gehirn zum Teil voll ausgeschöpft werden, sodass der Lerneffekt dadurch sinken kann. Für die Gestaltung von Erklärvideos ist es demnach zum Beispiel von Vorteil, sich auf Schlüsselwörter zu beschränken, um einen kognitiven Verarbeitungskapazitätsmangel bei der Aufnahme von schriftlichem Text auf Seiten der Lernenden abzuwenden (vgl. Frühauf 2011, S. 92; Kritzenberger 2005, S. 69–71; Ullmann 2018, S. 53).

Zu guter Letzt spielt auch die Dauer eines Erklärvideos eine wichtige Rolle für dessen Lerneffektivität. Als optimale Dauer gelten ganz allgemein ca. drei Minuten. Für Lernende in der Sekundarstufe I sollte ein Erklärvideo etwa zwei bis drei Minuten dauern, für Lernende in der Sekundarstufe II kann das Video auf bis zu acht Minuten Länge ausgeweitet werden. Mitunter ist es empfehlenswert, umfassende Inhalte in einzelne kurze Videosequenzen zu unterteilen (vgl. Bildungsserver Hessen – Online-Redaktion 2012, S. 1).

### 4.2 Prinzipien multimedialen Lernens

Als Pionier der Erforschung der Prinzipien multimedialen Lernens gilt Richard E. Mayer. Er ist Professor für Pädagogische Psychologie an der Universität von

Kalifornien in Santa Barbara und Herausgeber von mehreren einschlägigen Handbüchern zum multimedialen Lernen. Er vertritt vor allem acht zentrale Prinzipien, die auch als Qualitätskriterien für Erklärvideos als eine spezielle Art multimedialen Lernens herangezogen werden sollten:

Das Multimediaprinzip zielt auf den verbesserten Lerneffekt mit Texten und Bildern anstelle von alleinigen Textpräsentationen ab und beschreibt somit die besondere Wirksamkeit von sinnvollen Text-Bild-Kombinationen beim multimedialen Lernen (vgl. Mayer 2009, S. 223–241; Mayer 2017, S. 403 f.; Ullmann 2018, S. 52). In Erklärvideos sollten demzufolge beispielsweise bildliche Repräsentationen und Symbole den gesprochenen Text unterstützen, der dadurch auch prägnanter gefasst werden kann.

Das Signalprinzip verfolgt das Ziel, wichtige Informationen hervorzuheben. Dabei wird zwischen verbalen beziehungsweise akustischen und visuellen Signalen unterschieden. Zu Ersteren zählen zum Beispiel ein kurzer Überblick über den Inhalt zu Beginn des Videos, die Betonung in der gesprochenen Sprache, die Verwendung von Schlüsselwörtern und Signalwörtern (z. B. bei Aufzählungen) oder eine Zusammenfassung zum Schluss. Visuelle Signale können etwa Schaubilder, Pfeile oder animierte Schlüsselbegriffe sein oder auch zentrale Inhaltselemente, die durch Ausgrauen oder Heranzoomen hervorgehoben werden (vgl. Mayer 2009, S. 108–117; Mayer 2017, S. 406). Für die Gestaltung von Erklärvideos sollten diese verbalen und visuellen Signalmöglichkeiten passgenau genutzt werden.

Das Bildprinzip macht darauf aufmerksam, dass es keine signifikanten Lerneffekte durch eine sichtbare sprechende Person in einem audiovisuellen Lernmedium gibt. Es kann dadurch sogar zu dem sogenannten Effekt der geteilten Aufmerksamkeit (englisch *split-attention effect*) kommen, das heißt die Rezipierenden eines audiovisuellen Lernmediums sind durch die Betrachtung der sprechenden Person nicht mehr dazu in der Lage, beispielsweise gleichzeitig präsentierte inhaltlich relevante Grafiken vollständig wahrzunehmen (vgl. Mayer 2009, S. 258–261). In einem Erklärvideo sollte diesem Effekt der geteilten Aufmerksamkeit durch Verzicht auf eine sprechende Person im Bild vorgebeugt werden.

Das Redundanzprinzip bezieht sich darauf, dass die gleichzeitige Darstellung von gesprochener und geschriebener Sprache nicht in besonderem Maße lernförderlich ist (vgl. Mayer 2009, S. 118–134; Mayer 2017, S. 406, 409; Ullmann 2018, S. 52). Deshalb sollte in Erklärvideos auf eine parallele schriftliche Einblendung des mündlich geäußerten Textes verzichtet werden. Stattdessen sollten wenige, zielgerichtet ausgewählte Schlüsselbegriffe zur visuellen schriftlichen Unterstützung der mündlichen Erläuterungen in das Erklärvideo integriert werden.

Das Kontiguitätsprinzip bringt zum Ausdruck, dass die räumliche und zeitliche Nähe von Text, Ton und Bild den Wissenserwerb fördert und gleichzeitig den unerwünschten Effekt der geteilten Aufmerksamkeit minimiert beziehungsweise verhindert (vgl. Mayer 2009, S. 135–170). Bei der Konzipierung von Erklärvideos sollte auch dieses Prinzip Berücksichtigung finden.

Das Personalisierungsprinzip erhöht die Aufmerksamkeit beim multimedialen Lernen durch die Verwendung eines personalisierten Sprachstils (Anrede mit »Du«

bzw. »Sie«), der auch die Begrüßung und Verabschiedung der Lernenden in einem Erklärvideo einschließt (vgl. Bildungsserver Hessen 2012, S. 1; Mayer 2009, S. 243–255; Mayer 2017, S. 414; Ullmann 2018, S. 52). In einem Erklärvideo für Schülerinnen und Schüler sollte deshalb eine persönliche Ansprache der Lernenden mit »Du« beziehungsweise »Sie« erfolgen.

Das Pre-Training-Prinzip zeugt von der Effizienz multimedialer Präsentationen, wenn Lernenden Bezeichnungen und Charakteristiken der wichtigsten Inhalte vorher bereits bekannt sind oder noch bekannt gemacht werden. Zusätzlich wird bei einer derartigen vorbereitenden Entlastung der multimedialen Lernsituation die kognitive Verarbeitungsleistung insbesondere bei komplexen Lerninhalten sowie bei Lernenden, die über wenig Vorkenntnisse verfügen, verbessert (vgl. Mayer 2009, S. 189–199; Mayer 2017, S. 410f.). Für Erklärvideos bedeutet dies beispielsweise, dass die für das Verständnis des Videoinhalts zentralen Fachbegriffe zu Beginn genannt und erläutert werden sollten.

Das Segmentierungsprinzip legt den Fokus darauf, dass Menschen effektiver lernen, wenn eine multimediale Lektion in kleinen Segmenten (kurz und komprimiert) präsentiert wird, die sie in ihrer individuellen Lerngeschwindigkeit nutzen können (vgl. Mayer 2009, S. 175–188). Umfassendere Lerninhalte sollten demnach nicht in einem einzigen Erklärvideo präsentiert werden, sondern in zwei oder mehreren kurzen Videoeinheiten. Diese Segmentierung ermöglicht den Lernenden, selbst entscheiden zu können, ob sie eine oder mehrere Videoeinheiten ansehen und mit welchem zeitlichen Abstand sie dies gegebenenfalls tun. Erklärvideos bieten die Möglichkeit, das Video zu pausieren, vor- oder zurückzuspulen oder etwas mehrmals abzuspielen. Lernende können so dieses multimediale Lernmedium individuell für ihre Zwecke nutzen.

### 4.3 Kriterien für die inhaltliche und didaktische Aufbereitung

Die Ergebnissicherung sollte eine Zusammenfassung der wichtigsten Inhalte am Ende der Videoeinheit darstellen (zum Beispiel: »Du solltest jetzt verstanden haben ...«). Durch die Ergebnissicherung wird das Gelernte wiederholt und gefestigt.

Die didaktische Reduktion erfolgt durch vereinfachte sprachliche Erklärung beispielsweise mittels bildlicher Repräsentationen und Symbole. Eine Simplifizierung bedeutet auch eine möglichst moderate Verwendung von Fachbegriffen.

Die zielgruppenangemessene Ästhetik der didaktischen Aufbereitung der Inhalte berücksichtigt das Alter der Lernenden. So sollte etwa in Erklärvideos für die Sekundarstufen keine zu kindliche Aufbereitung der Inhalte erfolgen. Dennoch ist eine persönliche Ansprache mit »Du« wünschenswert. Zur Ästhetik zählen hier des Weiteren die bekannten Darstellungsweisen wie Folgepfeile, Mindmaps oder Symbole aus dem schulischen Kontext (vgl. Bruder u. a. 2015, S. 5).

#### 4.4 Sprachliche Gestaltungsprinzipien

Die sprachliche Gestaltung eines Erklärvideos ist sowohl hinsichtlich der mündlichen als auch der schriftlichen Sprache, die in dem Video Verwendung findet, essenziell für die Lerneffektivität im Hinblick auf die Rezipierenden des Videos. Daher muss diese Sprachverwendung ebenso gut überlegt und durchdacht sein wie die anderen videogestalterischen Elemente.

Das Verhältnis von Alltags- und Fachsprache sollte in einem Erklärvideo je nach Zielgruppe in angemessener Weise umgesetzt sein, das heißt zum Beispiel, dass Fachbegriffe nicht nur erwähnt, sondern auch erläutert werden oder in der Sprache auf Passivkonstruktionen, Konjunktivformen und Hypotaxen verzichtet wird (vgl. Bruder u. a. 2015, S. 5). Durch eine einfache, wenig abwechslungsreiche Wortwahl und beispielsweise oft gleiche Satzanfänge wird den Rezipierenden eines Erklärvideos das Verständnis des sprachlich vermittelten Inhalts erleichtert. Somit wird den Lernenden ermöglicht, sich besser auf die inhaltliche Ebene konzentrieren zu können. Dabei ist es von Vorteil, Fachbegriffe nur in geringem Maße zu verwenden. Sie sollten aber dennoch erwähnt und gegebenenfalls erläutert werden, auch wenn diese nicht wesentlich zum Verständnis der Inhalte beitragen.

Eine relativ einheitliche und parataktische Satzstruktur mit möglichst wenigen Verbletztsätzen gibt den Rezipierenden von Erklärvideos Sicherheit, Struktur und Routine und trägt so zum besseren Verständnis des Inhalts bei, der dadurch auch nachvollziehbarer erscheint. Nicht nur von schwierigen syntaktischen Ausdrucksweisen wie etwa sogenannten Schachtelsätzen, sondern auch von komplexen Passivkonstruktionen ist in Erklärvideos abzuraten. Für das Verständnis auf Seiten der Lernenden sind direkte Anreden und einfache Satzkonstruktionen wesentlich zielführender. Auch die Verwendung des Konjunktivs ist in Erklärvideos nicht ratsam. Formulierungen im Indikativ sind generell besser verständlich und erwecken den Eindruck eines höheren Grades an Verbindlichkeit, was in Bezug auf Erklärvideos bei den Lernenden ein Gefühl von größerer Sicherheit hinsichtlich der zu fördernden Kompetenzen erzeugt.

#### 4.5 Erkenntnisse aus der Eye-Tracking-Forschung als Impulse zur Gestaltung von lerneffektiven Erklärvideos

Eye-Tracking ist der Prozess der Bestimmung, wohin jemand blickt. Man bezeichnet damit eine wissenschaftliche Methodik zur Erfassung von Blickpunkten und Blickbewegungen, die aber auch die Charakteristika der Augenbewegungen und des Auges selbst messen kann. Eye-Tracking wird normalerweise mit Hilfe eines Gerätes, eines sogenannten Eye-Trackers durchgeführt. Diese Geräte können zum Beispiel monitorbasiert sein oder in Form von speziellen Brillen direkt auf dem Kopf der Probanden angebracht werden. Die meisten handelsüblichen Eye-Tracker arbeiten mit der Aussendung von Licht im nahen Infrarotbereich, um die Position des Blicks auf der Grundlage der relativen Position des Pupillenzentrums und der Hornhautreflexion zu bestimmen. Menschliche Augen springen ein paar Mal pro

Sekunde von Ort zu Ort. Der Zweck dieser Sprünge, auch Sakkaden genannt, ist es, visuelle Reize in die Fovea (ein kleiner Bereich der höchsten Sehschärfe auf der Netzhaut) und damit in den Fokus zu bringen. Die Informationen werden während der Fixationen extrahiert, das sind kurze Pausen zwischen den Sakkaden, in denen ein bestimmter Blickpunkt etwas länger fixiert wird. Auch wenn Eye-Tracking nur das foveale Sehen erfasst (worauf wir direkt fixieren/fokussieren), liefert es nützliche Informationen über die visuelle Aufmerksamkeit, da in den meisten Fällen die Fixierung mit der Aufmerksamkeit zusammenfällt.

Sakkadenziele (also dort, wo die nächste Fixierung stattfinden wird) werden auf der Grundlage einer Kombination von kognitiven Prozessen von unten nach oben und von oben nach unten ausgewählt. Mit anderen Worten: Wohin man blickt, hängt von den Eigenschaften dessen ab, was man betrachtet, sowie von seinen Zielen, Erfahrungen und Erwartungen (vgl. Bojko 2013, S. 19).

Um die Eye-Tracking-Methodik gewinnbringend einsetzen zu können, müssen die den verschiedenen Augenbewegungen zugrundeliegenden kognitiven Prozesse bekannt sein. Denn nur so können die Resultate der Blick(bewegungs)aufzeichnungen korrekt interpretiert und mögliche Fragestellungen entwickelt werden. Generell unterscheidet man drei Blick(bewegungs)muster, die mit Hilfe des Eye-Trackings erfasst werden können: Fixationen (Blickpunkte mit bestimmter Verweildauer des Auges), Sakkaden (Teilstrecken zwischen zwei Fixationen) und Regressionen (Rückwärtssprünge). Diese weisen jeweils auf unterschiedliche kognitive Prozesse hin. Allerdings gibt es bezüglich der Interpretation einzelner Blick(bewegungs)muster nicht immer nur eindeutige Ergebnisse: So kann eine lange Fixationsdauer auf eine tiefere kognitive Verarbeitung hindeuten, aber auch auf Verständnisschwierigkeiten. Regressionen werden oft auch mit Leseschwierigkeiten und Verständnisproblemen in Verbindung gebracht (vgl. Just/Carpenter 1980, S. 330, 332, 340 ff.).

Das Eye-Tracking weist im Zusammenhang mit dem Forschungs- und Anwendungsfeld des Lehrens und Lernens beziehungsweise Unterrichtens ein vielfältiges Einsatzspektrum auf. Es dient unter anderem als Verfahren zur Erfassung kognitiver Prozesse in multimedialen Lernumgebungen, zur Bestimmung des Leseniveaus, zur Überprüfung der Effektivität der Layouts von Lernmaterialien sowie zur Kontrolle fachlicher Konzepte (z. B. von Lesestrategien). Daneben eignet es sich als Methode zur Analyse von Problemlösestrategien in den Naturwissenschaften, zur Untersuchung von Lesestrategien zur Aufgabenlösung, zur Erfassung von Lernaktivität sowie von Literalität.

Auch zur Gestaltung von lerneffektiven Erklärvideos können Erkenntnisse aus der Eye-Tracking-Forschung wertvolle Impulse liefern. So haben etwa Eye-Tracking-Untersuchungen ergeben, dass Bildelemente, die nicht zum Verständnis des Inhalts notwendig sind, ausgeblendet werden sollten, was auch als Kohärenzprinzip bezeichnet wird (vgl. Fäth/Watzka/Girwidz 2013, S. 746). Weiterhin wurde mithilfe des Eye-Tracking-Verfahrens festgestellt, dass das Multimediaprinzip nur dann wirkt, wenn Bild und Text konsistent sind (vgl. Schüler 2017, S. 218-231).

Zudem liefern Eye-Tracking-Studien Belege dafür, dass unkoordinierte Multimedia-Elemente zur Überlastung der Gedächtniskapazität führen können (vgl. Wang u. a. 2016, S. 9–18) und visuelle Signalelemente zur Aufmerksamkeitslenkung der Lernenden auf relevante Lerninhalte mit der Lernleistung korrelieren (vgl. Tabbers/Martens/van Merriënboer 2004, S. 71–81). All diese Erkenntnisse aus der Eye-Tracking-Forschung sollten bei der Gestaltung und Produktion von Erklärvideos nicht außer Acht gelassen werden.

## **5. Exemplarische Analyse eines YouTube-Erklärvideos zu den Satzarten im Deutschen**

Die Grammatik der deutschen Sprache ist nicht nur für viele Schülerinnen und Schüler, sondern auch für zahlreiche Lehrkräfte der am meisten mit Unsicherheit, Abneigung oder sogar Angst besetzte Lehr- und Lernbereich des Deutschunterrichts (vgl. Granzow-Emden 2019, S. 1). Dass gerade ein derartiges Kompetenzfeld besonders empfänglich für alternative, das heißt für non-formale Erläuterungsmöglichkeiten wie YouTube-Erklärvideos ist, liegt auf der Hand. Daher wird als Beispiel für die Problematik von YouTube-Erklärvideos für den Deutschunterricht ein Erklärvideo zu den Satzarten im Deutschen herangezogen, das auf videogestalterischer und grammatikdidaktischer Ebene untersucht wird.

### **5.1 Untersuchungsgegenstand: YouTube-Erklärvideo »Satzarten einfach erklärt!« auf dem YouTube-Kanal »How to Deutsch«**

Das zur Analyse ausgewählte Erklärvideo entstammt dem YouTube-Kanal »How to Deutsch« ([HD1]), der im Juni 2020 über 11.000 Abonnenten und über 1.760.000 Aufrufe verzeichnet (vgl. [HD2]). Es trägt den Titel »Satzarten einfach erklärt! | Aussage-, Frage- und Aufforderungssätze« (siehe [HD3]) und hat eine Länge von zwei Minuten und 33 Sekunden. In diesem Video liefert eine männliche Person vor einer Bücherwand mündlich Erläuterungen zu den drei Satzarten im Deutschen, die zusätzlich mit schriftlichen Einblendungen im Stile einer Präsentation angereichert werden.

### **5.2 Analyse hinsichtlich der Umsetzung der allgemeinen Gestaltungsprinzipien sowie der Prinzipien multimedialen Lernens**

Das allgemeine Gestaltungsprinzip der Visualisierung ist in diesem Erklärvideo nicht zufriedenstellend realisiert. Es werden weder Animationen noch Symbole oder andere grafische Elemente zur Veranschaulichung des Inhalts verwendet, sondern lediglich schriftliche Texte eingeblendet. Der Anteil an schriftlichem Text pro Szene ist insgesamt betrachtet außerordentlich hoch, sodass bei den Rezipierenden des Videos ein Kapazitätsmangel zur kognitiven Verarbeitung des Inhalts nicht auszuschließen ist. Auch das Prinzip der Vorwissensaktivierung bleibt in diesem Video unberücksichtigt. Es wird zu Beginn des Videos nicht auf bereits

Bekanntes Bezug genommen. Die Dauer des Erklärvideos hingegen liegt mit zwei Minuten und 33 Sekunden im zu empfehlenden Rahmen.

Die Prinzipien multimedialen Lernens werden in diesem Erklärvideo weitgehend ignoriert. Weder das Multimediaprinzip noch das Bild-, Signal-, Redundanz- oder Personalisierungsprinzip werden berücksichtigt. Es gibt keine bildlichen Repräsentationen beziehungsweise Symbole und damit auch keine Text-Bild-Kombinationen. Der Sprecher ist ständig prominent sichtbar vor einer Bücherwand im Videobild zu sehen (mitunter sogar in wechselnden Kameraperspektiven), während schriftlicher Text neben ihm eingeblendet wird, was bei den Rezipierenden des Videos den Effekt der geteilten Aufmerksamkeit hervorruft. Oftmals entspricht die gesprochene Sprache auch der eingeblendeten geschriebenen Sprache. Eine Ansprache der Lernenden mit »Du« beziehungsweise »Sie« erfolgt durch den Sprecher nicht, es ist also kein personalisierter Sprachstil zu erkennen.

Auch das Kohärenzprinzip, nach dem Bildelemente, die nicht zum Verständnis des Inhalts notwendig sind, ausgeblendet werden sollten, ist bei der Gestaltung dieses Erklärvideos nicht beachtet worden.

### **5.3 Analyse hinsichtlich der Kriterien für die inhaltliche und didaktische Aufbereitung**

Eine Ergebnissicherung etwa in Form einer Zusammenfassung der wichtigsten Inhalte am Ende der Videoeinheit zur Wiederholung und Festigung des Gelernten ist nicht vorhanden. Die didaktische Reduktion ist ebenfalls nur zum Teil, nämlich mit Blick auf die moderate Verwendung von Fachbegriffen, ausreichend erfolgt. Es fehlen vereinfachte sprachliche Erklärungen beispielsweise mittels bildlicher Repräsentationen und Symbole. Ähnliches gilt für die zielgruppenangemessene Ästhetik mit Blick auf die Zielgruppe von jugendlichen Lernenden, die zwar eine zu kindliche Aufbereitung der Inhalte vermeidet, jedoch eine persönliche Ansprache mit »Du« beziehungsweise »Sie« vermissen lässt.

### **5.4 Analyse hinsichtlich sprachlicher Gestaltungskriterien**

Die in diesem Video verwendete Sprache entspricht nur partiell den zu empfehlenden sprachlichen Gestaltungsprinzipien von Erklärvideos. Das Verhältnis von Alltags- und Fachsprache ist in diesem Erklärvideo lediglich teilweise angemessen. Fachbegriffe werden zwar erläutert, in der Sprache wird dabei aber nicht auf Passivkonstruktionen und Konjunktivformen verzichtet. So etwa stellt man eine vergleichsweise einfache Wortwahl mit Wiederholungen (»Zum Beispiel: ...«) und identischen Satzanfängen (»Es gibt ...«, »Dabei ...«) fest. Fachbegriffe werden maßvoll gebraucht (»Deklarativsätze«, »Interrogativsätze«, »Imperativsätze«). Umgangssprachliche Ausdrücke entdeckt man in diesem Erklärvideo nur wenige (z. B. »Als Antwort würde gehen ...«). Außerdem sind in syntaktischer Hinsicht eine relativ einheitliche Satzstruktur (»Aussagesätze/Fragesätze nennt man auch ...«, »Am Ende eines Aussage-/Frage-/Aufforderungssatzes steht ein ...«), ein überwiegend

parataktischer Satzbau sowie die Verwendung von nur wenigen Verbletztsätzen positiv zu konstatieren.

Negativ zu bewerten hingegen ist die vielfache Verwendung von Passivkonstruktionen (»Etwas wird behauptet.« oder »... lassen sich ... einteilen.«), gerade auch mit dem unpersönlichen Passiv (»Aussagesätze nennt man ...« oder »In so einem Satz stellt man...«). Auch Konjunktiv-Formen sind mehrfach anzutreffen (»Zum Beispiel wäre...« oder »Als Antwort würde gehen ...«). Besonders bei den Einblendungen von geschriebenem Text werden verblose Sätze gebraucht (»Ganzer Satz als Antwort oder nur Fragewort.« oder »Heute meist ohne !«).

Weiterhin ist kritisch anzumerken, dass die sprachliche Komplexität zum Ende des Videos hin zunimmt. Auch die Texteinblendungen rechts neben dem Sprecher sind teilweise sprachlich komplexer als der von ihm gesprochene Text. Zum Teil stimmen die eingebendeten Beispielsätze nicht in ihrer Formulierung mit den vom Sprecher geäußerten Beispielsätzen überein.

## 5.5 Grammatikdidaktische Analyse

Aus grammatikdidaktischer Sicht wird in diesem Erklärvideo die traditionelle Satzlehre (Aussage-, Frage-, Aufforderungssatz) vertreten. Dass diese mit guten Gründen als überholt angesehen werden kann beziehungsweise muss, veranschaulicht Matthias Granzow-Emden in seinem wegweisenden Buch *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten* mit einschlägigen Beispielen (siehe Granzow-Emden 2019, S. 110–117). Er hält fest, dass die bestehende Satzartenlehre der Schulgrammatik für viel Konfusion in der Schule Sorge, da sie formbezogene Aspekte des Satzbaus, funktionale Aspekte von Sprachhandlungen und graphematische Aspekte der Zeichensetzung vermische. Erst die Trennung all dieser Aspekte mache eine widerspruchsfreie Modellierung der Satzformen möglich (vgl. ebd., S. 109).

Geht man von der Feldgliederung als zentrales Muster der deutschen Sprache aus, so ist in der von Granzow-Emden vertretenen neuen Satzlehre für die Schule von Verberst-, Verbzweit- und Verbletztsätzen zu sprechen. Der Verbzweitsatz ist dabei das Hauptmuster im Satz, der mit dem Verberst- und Verbletztsatz zwei markierte Muster besitzt. Der unbestreitbare Vorteil dieser Satzmuster liegt darin, dass sie formal eindeutig bestimmbar sind und wichtige funktionale Komponenten aufweisen. »Mit ihnen werden zwei problematische Modellierungen der Schulgrammatik entbehrlich: Zum einen die Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen, zum andern die widersprüchliche Satzartenlehre, die Aussage-, Frage- und Aufforderungssätze unterscheidet.« (Ebd.) Die in dem Erklärvideo vertretene traditionelle Satzlehre entspricht mithin nicht mehr den aktuellen grammatikdidaktischen Ansätzen, die möglichst bald auch Eingang in die Schulgrammatik finden sollten.

## 6. Erklärvideoeinheit »Die Satzformen im Deutschen – Teil 1 und Teil 2«

Um ein Beispiel zu geben, wie man eine Erklärvideoeinheit zu den Satzformen im Deutschen unter Berücksichtigung der zu empfehlenden Gestaltungsprinzipien

und unter Einhaltung der Qualitätskriterien für lerneffektive Erklärvideos sowie im Einklang mit den aktuellen grammatikdidaktischen Ansätzen für eine neue Schulgrammatik gestalten kann, hat der Verfasser in Kooperation mit Clara Dettki und Lea Zuromski ein entsprechendes Video produziert, das gemäß dem Segmentierungsprinzip in zwei Teile gesplittet ist. Diese sollen den Auftakt zu einer geplanten Erklärvideo-Staffel mit dem Titel *Neue Wege zur Schulgrammatik* darstellen, die in naher Zukunft auch über das Video-Portal YouTube abrufbar sein soll. Die beiden Erklärvideo-Teile sind derzeit unter der URL [EV] online verfügbar.

Für die Produktion eines solchen Erklärvideos bedarf es keiner speziellen IT-Kenntnisse. Auch die Anforderungen an die Hardware für die Videoproduktion sind vergleichsweise gering. Ein PC oder Notebook mit einem Aufnahmemikrofon sind völlig ausreichend, um ein derartiges Video beispielsweise mit der Software *VideoScribe* (siehe [VS]) herzustellen. Diese Desktop-Software wurde 2012 von der britischen Firma Sparkol zwar zum automatischen Erstellen von Whiteboard-Animationen entwickelt, eignet sich aber besonders gut auch für den Verwendungszweck der Produktion von Erklärvideos. Nach einer siebentägigen kostenfreien Testphase der Software ist ihre weitere Nutzung allerdings kostenpflichtig, für die es verschiedene Erwerbs- und Abonnement-Optionen für Single- und Teamlizenzen gibt. Die benutzerfreundliche Bedienbarkeit und die mit relativ geringem Zeitaufwand zu erzielenden sehenswerten Resultate lassen eine kostenpflichtige Investition in eine professionelle Software zur Produktion von Erklärvideos als gerechtfertigt erscheinen, gerade auch im Hinblick darauf, dass man auch mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen I und II solche Erklärvideos im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterrichts selbst erstellen kann, wenn die notwendigen Hard- und Softwarevoraussetzungen dafür geschaffen werden.

## 7. Desiderate und Plädoyers

Die Sozialen Medien beziehungsweise non-formale Bildungsmedien wie das Video-Portal YouTube haben in der deutschunterrichtlichen Forschung bislang noch viel zu wenig Beachtung erfahren. Mit diesem Grundlagenbeitrag konnte ein erster Einblick in dieses umfangreiche Forschungsfeld am Beispiel von Erklärvideos für den Deutschunterricht gegeben werden.

Für die Untersuchung von Erklärvideos können sicherlich noch weitere wissenschaftliche Methoden der Videoanalyse herangezogen werden, die zum Teil bereits automatisiert in Form von Software-Formaten wie etwa der *Feldpartitur* (siehe [FP]) vorliegen. Da derartige Softwarelösungen zur Videoanalyse sehr kostspielig sind, können diese nur im Rahmen von größeren Projektvorhaben berücksichtigt werden.

Wünschenswert sind zudem weiterführende Erhebungen zu den Wirkungseffekten einzelner Gestaltungselemente von Erklärvideos mithilfe von Eye-Tracking-Fixationsstudien in Kombination mit Interviews, Fragebögen und Tests, die an zielgruppenspezifischen Probandinnen und Probanden, das heißt an Schülerinnen und Schülern, durchgeführt werden.

In vielfältiger Weise anregend für die eigene Produktion von Erklärvideos kann ferner der wissenschaftliche Vergleich mit kommerziell produzierten Erklärvideos sein.

Ein Ziel der Auseinandersetzungen mit Erklärvideos für den Deutschunterricht ist auch, Lehrkräfte dazu zu ermutigen, diese in ihren Deutschunterricht sowohl als Unterrichtsgegenstand als auch als Unterrichtsmittel einzubinden. Speziell für die problembehaftete Vermittlung der Grammatik der deutschen Sprache können Erklärvideos bereichernd und hilfreich sein, sofern sich die Lehrkräfte auch auf neue grammatikdidaktische Ansätze wie etwa auf das Muster der Feldgliederung des Satzes oder der drei Satzformen im Deutschen einlassen und diese in der schulischen Unterrichtspraxis erproben.

### Siglen

- [AZ] <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/ardzdf-onlinestudie-2019> [Stand: 30.06.2020].  
 [FP] <http://www.feldpartitur.de> [Stand: 30.06.2020].  
 [EV] <https://www.germanistik.uni-muenchen.de/personal/didaktik/mitarbeiter/stefan-hackl/publikationen/index.html> [Stand: 30.06.2020].  
 [HD1] <https://www.youtube.com/channel/UCGDdqGFROzO3WoIBEU3IWUg> [Stand: 30.06.2020].  
 [HD2] <https://www.youtube.com/channel/UCGDdqGFROzO3WoIBEU3IWUg/about> [Stand: 30.06.2020].  
 [HD3] <https://www.youtube.com/watch?v=9Xe8IUJJKNg> [Stand: 30.06.2020].  
 [VS] <https://www.videoscribe.co/en/> [Stand: 30.06.2020].

### Literatur

- BEISCH, NATALIE; KOCH, WOLFGANG; SCHÄFER, CARMEN (2019): ARD/ZDF-Onlinestudie 2019: Mediale Internetnutzung und Video-on-Demand gewinnen weiter an Bedeutung. In: *Media Perspektiven*, Jg. 50, H. 9, S. 374–388. Online: [http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2019/0919\\_Beisch\\_Koch\\_Schaefer.pdf](http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2019/0919_Beisch_Koch_Schaefer.pdf) [Zugriff: 30.06.2020].
- BILDUNGSSERVER HESSEN – ONLINE-REDAKTION (2012): *Checkliste für die Qualität von Lernvideos*. Online: [https://lernarchiv.bildung.hessen.de/medien/praxis/gestalten/lernpfad\\_lernvideo/checklistequalitaet.pdf](https://lernarchiv.bildung.hessen.de/medien/praxis/gestalten/lernpfad_lernvideo/checklistequalitaet.pdf) [Zugriff: 30.06.2020].
- BOJKO, AGA (2013): *Eye Tracking the User Experience. A Practical Guide to Research*. New York (Brooklyn): Rosenfeld Media, LLC.
- BRUDER, REGINA; GRELL, PETRA; KONERT, JOHANNES; RENSING, CHRISTOPH; WIEMEYER, JOSEF (2015): *Qualitätsbewertung von Lehr-Lernvideos*. Technische Universität Darmstadt. Online: [https://www.kom.tu-darmstadt.de/fileadmin/Externer\\_Bereich/Research/e-learning/KATALOG\\_GMW2015.pdf](https://www.kom.tu-darmstadt.de/fileadmin/Externer_Bereich/Research/e-learning/KATALOG_GMW2015.pdf) [Zugriff: 30.06.2020].
- EGGER, ANDREAS; GERHARD, HEINZ (2019): Bewegtbildnutzung 2019. In: *Media Perspektiven*, Jg. 50, H. 9, S. 389–405. Online: [http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2019/0919\\_Egger\\_Gerhard.pdf](http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2019/0919_Egger_Gerhard.pdf) [Zugriff: 30.06.2020].
- FÄTH, JOHANNES; WATZKA, BIANCA; GIRWIDZ, RAIMUND (2013): Eyetracker-Untersuchung zu Gestaltungsprinzipien einer Animation. In: Sascha Bernholt (Hrsg.): *Inquiry-based Learning – Forschendes Lernen*. Kiel: IPN-Verlag, S. 746–748.
- FRÜHAUF, BIANCA (2011): *Didaktische Analyse eines E-Learning Formats am Beispiel der simpleshow*. Stuttgart: Hochschule Stuttgart; Hochschule der Medien.

- GRANZOW-EMDEN, MATTHIAS (<sup>3</sup>2019): *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. Unter Mitarbeit von Johannes Luber. Tübingen: Narr, Francke, Attempo GmbH + Co. KG.
- JUST, MARCEL A.; CARPENTER, PATRICIA A. (1980): A theory of reading. From eye fixations to comprehension. In: *Psychological Review*, Jg. 87, H. 4, S. 329–354.
- KRITZENBERGER, HUBERTA (2005): *Multimediale und interaktive Lernräume*. München u. a.: Oldenbourg.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2017): *Strategien der Kultusministerkonferenz: Bildung in der digitalen Welt*. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie\\_neu\\_2017\\_datum\\_1.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf) [Stand: 30.06.2020].
- MAYER, RICHARD E. (<sup>2</sup>2009): *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- DERS. (2017): Using multimedia for e-learning. In: *Journal of Computer Assisted Learning*, Jg. 33, H. 5, S. 403–423.
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (Hrsg.) (2019): *JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. Online: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM\\_2019.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf) [Stand: 30.06.2020].
- MEINKE, JULIA (2008): *Informationsvisualisierung im E-Learning: Grundlagen, Techniken und Standards*. Saarbrücken: VDM Dr. Müller.
- SCHÜLER, ANNE (2017): Investigating gaze behavior during processing of inconsistent text-picture information: Evidence of text-picture integration. In: *Learning and Instruction*, Jg. 49, S. 218–231.
- TABBERS, HUIB K.; MARTENS, ROB L.; VAN MERRIËNBOER, JEROEN J. G. (2004): Multimedia instructions and cognitive load theory: Effects of modality and cueing. In: *British Journal of Educational Psychology*, Jg. 74, H. 1, S. 71–81.
- TISSOT, PHILIPPE (2004): *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Online: [https://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2107/cv-1\\_en\\_US\\_glossary\\_4030\\_6k.pdf](https://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2107/cv-1_en_US_glossary_4030_6k.pdf) [Stand: 30.06.2020].
- ULLMANN, JAN (2018): *Entwicklung von Erklärvideos für einen Englisch Selbstlernkurs im Rahmen des »Flipped Classroom« Prinzips*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München. Online: [https://edoc.ub.uni-muenchen.de/22645/1/Ullmann\\_Jan.pdf](https://edoc.ub.uni-muenchen.de/22645/1/Ullmann_Jan.pdf) [Stand: 30.06.2020].
- VERBAND BILDUNGSMEDIEN e.V. (Hrsg.) (2014): *Bildungsmedien und Bildungsmedienhersteller in Deutschland*. Frankfurt. Online: [https://www.wiesbaden.de/microsite/medienzentrum/medien/bindata/Broschuere\\_Bildungsmedien\\_und\\_Bildungsmedienhersteller.pdf](https://www.wiesbaden.de/microsite/medienzentrum/medien/bindata/Broschuere_Bildungsmedien_und_Bildungsmedienhersteller.pdf) [Stand: 30.06.2020].
- WANG, CHING-YEH; TSAI, MENG-JUNG; TSAI, CHIN-CHUNG (2016): Multimedia recipe reading: Predicting learning outcomes and diagnosing cooking interest using eye-tracking measures. In: *Computers in Human Behavior*, Jg. 62, September, S. 9–18.
- WOLF, KARSTEN D. (2015): Video-Tutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung. In: Anja Hartung, Thomas Ballhausen, Christine Trültzsch-Wijnen, Alessandro Barberi & Katharina Kaiser-Müller (Hrsg.): *Filmbildung im Wandel*. Wien: New Academic Press (= Mediale Impulse, Bd. 2), S. 121–131.

Gunhild Berg

# Vote now!

## Zur Didaktik digitaler Votings am Beispiel von (hoch)schulischer Literaturvermittlung und Medienbildung

*Der Beitrag erläutert anhand eines Lehr-Lernkonzepts, das im Sommersemester 2019 an der Universität Halle-Wittenberg erprobt wurde, eine in der (hoch-)schulischen Literaturvermittlung und Medienbildung didaktisch neuartige Einsatzvariante von digitalen Voting-Tools beziehungsweise Audience-Response-Systemen. Digitale Voting-Systeme werden hier systematisch dazu genutzt, literatur- wie medien- didaktisch Urteilsbildungsprozesse anzuregen sowie Urteilkriterien zu analysieren und zu reflektieren, unter anderem für literarische Werke und Kanones, mediale Performances und schulische Schreibprodukte. Denn mit den digitalen Votings werden Urteilsergebnisse von allen Mitgliedern einer Gruppe anonym, simultan wie spontan sichtbar und durch diese Visualisierung allererst diskutierbar.*

### 1. Daddeln in der Deutschdidaktik?

#### 1.1 Literarästhetische Urteilskompetenz und kulturelle Praxis

Was im Literaturunterricht vermittelt werden soll, ist nicht allein literarisches Wissen im Sinne eines Werkwissens, sondern »die kulturelle Praxis Literatur und die Fähigkeit der Teilhabe an ihr« (Kepser/Abraham 2016, S. 67). Zwar würden im Deutschunterricht Analysefähigkeit sowie produktive Kompetenzen bereits gefördert, doch das »Vermögen, ein fundiertes literarästhetisches Urteil zu fällen«, werde häufig noch vernachlässigt (vgl. Meier 2018, S. 636). Literarische Urteile von SchülerInnen sollten die Vielfalt ihrer ästhetischen Erfahrungen mit einem Text im Unterrichtsverlauf, erworbenes »Kanonwissen« sowie Wahrnehmungsschulung bezüglich Imagination und ästhetischer Wirkung des Textes verbinden (vgl. ebd., S. 637). Die zu vermittelnde kulturelle Praxis des Lesens umfasst aber auch literarische Wertungs- und Urteilskompetenz, die für Hurrelmann Praktiken der Auswahl, des Vergleichs, der Bewertung, des Austauschs über Lektüren mit anderen RezipientInnen, mithin Praktiken sind, die in der Literaturkritik gängig sind, und die deshalb Bestandteil schulischer Lehr-Lernprozesse sein sollten (vgl. Hurrelmann 1994, S. 24). Solche Diskussionen mit literarischen Wertungsprozessen können

durch Unterrichtsmodelle etwa zur Lektüreauswahl, Blind Reviews, fiktiven Literaturpreisen, Buchkritiken angeregt werden. Die zu stärkende ästhetische Urteilskompetenz erfordert dabei die kriteriengeleitete Bildung von Urteilen, die Benennung und Reflexion der Kriterien sowie die gegenseitige und möglichst wenig normative Verständigung über Urteile (vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 281).

Die Fähigkeit literarästhetischer Urteilsbildung im Deutschunterricht spielt sich in einer digitalen Medienkultur aber nicht mehr nur im Printmedium ab und betrifft die Analyse und Beurteilung nicht mehr allein literarischer Texte, sondern auch symmedialer Werke (Frederking 2018) oder multimedialer Aufführungen und Performances. Zur kulturellen Praxis in einer digitalen Medienkultur gehören Bewertungen von literarischen und anderen Medienprodukten, medialen künstlerischen Darbietungen (YouTube), individuellen Inszenierungen (Instagramer, Influencer) oder persönlichen Nutzerprofilen in den sozialen Medien (Facebook, Partnerschaftsagenturen), über deren Güte nicht mehr nur ExpertInnen oder Institutionen, sondern die RezipientInnen selbst mit Likes/Dislikes, Sternchen und anderen Rankings entscheiden. Angesichts der Digitalisierung der literarischen wie medialen Kultur ist die Deutschdidaktik daher gefordert, fachspezifische Konzepte zu entwickeln, die Urteilskompetenzen beim Lernen mit und über digitale Medien im Deutschunterricht ebenso wie Querschnittsthemen und Prinzipien etwa der Medienbildung unterstützen. Auf kritisches Denken und Urteilskompetenzen zielt die hier vorgeschlagene Didaktik digitaler Votings, die (nicht nur ästhetische) Urteilsprozesse veranschaulicht und zur Debatte stellt.

Der Beitrag erläutert dazu ein innovatives Lehr-Lernkonzept, das digitale Voting-Tools beziehungsweise Audience-Response-Systeme didaktisch systematisch in konkreten Lehr-Lernsettings zur literatur- wie mediendidaktischen Anregung von Urteilsbildungsprozessen einsetzte, reflektierte und im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Universität Halle-Wittenberg im Sommersemester 2019 hochschuldidaktisch erprobte. Digitale Voting-Tools beziehungsweise Audience-Response-Systeme werden nach dem Vorbild von Poetry Slams und anderen Literaturwettbewerben, bei denen das Publikum über die Preisvergabe entscheidet, genutzt, um Lernende über (klassische) Texte, literarische und andere künstlerische Performances abstimmen zu lassen und dazu anzuhalten, ihre Urteilskriterien zu reflektieren. Mithilfe des didaktischen Einsatzes digitaler Votings werden ästhetische Urteile sichtbar und diskutierbar. In Frage stehen dabei unter anderem: Was ist ›gute‹ Literatur? Was ist an einem Gedicht eigentlich ›schön‹? Welche Kriterien werden angelegt und wie gewichtet? Welche Werke des (Schul-)Kanons muss man (nicht) unbedingt gelesen haben und warum? Um welche Texte wären der (Schul-)Kanon und Unterrichtslektüren zu erweitern und wieso?

## 1.2 Didaktisches Einsatzpotential von digitalen Voting-Tools und Clickern

Der Problembereich literarischen Urteilens, Bewertens und Prüfens ist für die Deutschdidaktik selbstverständlich nicht neu (vgl. dazu Abschnitt 2.4). Ziel des Beitrags ist es daher nicht, die Diskussion darüber einmal mehr zu referieren, sondern

aufzuzeigen, dass und wie die Didaktik digitaler Votings innovativ zur Sensibilisierung Lernender an Schule wie Hochschule für diese komplexe Problematik eingesetzt werden kann.

Als Ausgangspunkt werden zuerst die beiden gängigen hochschuldidaktischen Einsatzvarianten für digitale Voting-Tools erläutert, wobei die Bezeichnung digitale Voting-Systeme dazu im Folgenden aufgrund ihrer didaktisch vergleichbaren Funktionalitäten, um die es in diesem Beitrag geht, synonym auch für Feedback- und Audience-Response-Systeme (ARS) verwendet wird. Als technische Beispiele für digitale Voting-Tools seien hier nur PINGO, frag.jetzt, ARSnova, ILIAS Live-Voting, mentimeter, VoxVote, AMCS aus vielen weiteren Software-Angeboten genannt, deren jeweils spezifische Funktionalitäten, Zugangs-, Verfügbarkeits-, Datenschutz- und weitere Verwendungsbedingungen diverse Übersichten aufzeigen (vgl. u. a. Berger u. a. 2020).

Die elektronischen Vorgänger der digitalen Voting-Systeme sind die sogenannte Clicker-Systeme, deren didaktisch positiven Effekte nachgewiesen sind (vgl. Hunsu u. a. 2016; Kay/LeSage 2009). Bislang finden sie vor allem zweierlei didaktisch relevante Einsatzvarianten (vgl. Caldwell 2007; Hunsu u. a. 2016; Quibeldey-Circel 2018):

- a) Digitale Voting-Systeme dienen zu Lernstandsabfragen, die an Methoden der Peer-Instruction orientiert in eine Diskussionsphase überleiten. In diesen Szenarien wird eine Wissensfrage zum behandelten Stoff von der Lehrkraft gestellt, von den Lernenden mithilfe des digitalen Voting-Systems beantwortet und das Antwortergebnis angezeigt. Anschließend diskutieren die Lernenden in (Klein-)Gruppen untereinander, um sich gegenseitig von der Richtigkeit ihrer Antwort zu überzeugen (vgl. Mazur 2017). Nach dieser Phase der gegenseitig instruierenden Diskussion stimmen die Lernenden erneut über die bereits gestellte Wissensfrage ab – mit nachweislich besseren Ergebnissen, das heißt in Bezug auf das Testsetting: mit einer höheren Anzahl richtiger Antworten (vgl. Crouch/Mazur 2001, S. 972 f.).
- b) Im zunehmend lernendenorientierten Unterricht sind digitale Voting-Systeme überdies ein wichtiges pädagogisches Mittel für Umfragen unter den Lernenden geworden, die der Lehrkraft nicht nur Rückmeldungen über den Lernstand, sondern vor allem auch Feedback auf ihren Unterricht und die Unterrichtsgestaltung geben. Im Unterschied zur Lernstandsabfrage in (a), die objektives Wissen der Lernenden spiegelt, werden beim Feedback in (b) persönliche Meinungen eingeholt: Gefragt werden die Lernenden etwa nach ihrer subjektiven Aufnahme des bisherigen Unterrichtsgeschehens und -tempo, Verstehensschwierigkeiten oder nach ihren Wünschen an den weiteren Unterrichtsverlauf. Die Kommentare, die die Lehrkraft auf diese Weise von den Lernenden einholt, geben deren individuelles Lernverhalten und persönliche Lernvorlieben wieder.

Weder der Wissensabfrage (wie in a) noch der Kommentierung der Unterrichtsgestaltung durch die Lernenden (wie in b) dient eine weitere, nun vorgestellte methodische Einsatzvariante von digitalen Voting-Systemen:

c) Voting-Systeme werden hier didaktisches Mittel und zugleich selbst inhaltlicher Gegenstand des Unterrichts, indem sie als eine digitale Methode genutzt werden, die Urteilsbildungsprozesse sowohl anregt als auch visualisiert und dadurch reflektieren lässt. Bislang wurden Voting-Systeme für solche Zwecke lediglich vereinzelt in der sozialwissenschaftlichen Hochschullehre eingesetzt, um mithilfe von Fragen, die sich auf Erfahrungen aus der Lebenswelt der Studierenden beziehen, problembasiertes Lernen zu initiieren und kritisches Denken zu fördern (Mollborn/Hoekstra 2010).

Doch über einen solchen Gewinn an problemorientierten ›cases‹ hinaus können Votings nicht nur Beispiele evozieren, die aus dem Erfahrungsbereich der Lernenden zur Illustration und Vertiefung in das Unterrichtsgeschehen eingebracht werden. Innovativ ist hier vielmehr, digitale Votings, die für Kinder und Jugendliche medial mittlerweile omnipräsent sind, als Lerngegenstand und zugleich didaktische Methode in Lehr-Lernsettings gezielt und reflektiert einzubinden (vgl. Berg 2019). Denn Heranwachsende, die oft sogar mehrere persönliche Accounts in den sozialen Netzwerken haben, daraus hochfrequent automatische Benachrichtigungen bekommen und ihre Profile mehrmals täglich aktualisieren, pflegen mittlerweile digitale Bewertungsroutinen mithilfe von Likes, Sternchen, Thumbs up/down, Re-Posts und Wort-Emoji-Kommentaren zu Posts über verschiedenste Produkte, News oder Performances. Die Habitualisierung dieses allmählich automatisierten Response-Verhaltens kann in Schule und Hochschule reflektiert werden, wenn digitale Voting-Tools als didaktische Instrumente gezielt eingesetzt und ihre Nutzung sowie deren Effekte problematisiert werden.

Voraussetzung für die schulische Behandlung ist indes die Informations- und Medienkompetenz der (angehenden) Lehrkräfte, die mit der Didaktik digitaler Votings diese noch relativ junge massenmediale Entwicklung der Wirkungsweisen von Voting-Systemen selbst grundlegend erfahren und systematisch hinterfragen sollten.

### 1.3 Methodik digitaler Votings in der hochschulischen Deutschdidaktik

Erprobt wurden die didaktischen Einsatzmöglichkeiten digitaler Votings in einer Lehrveranstaltung der Fachdidaktik Deutsch im Sommersemester 2019. Der Innovationsgrad des Seminarkonzepts bemaß sich dabei am nicht repetitiven, sondern an dem in der Breite didaktischer Möglichkeiten systematischen Einsatz digitaler Voting-Tools über alle Sitzungen und alle behandelten theoretischen, praktischen wie methodischen Aspekte des (literarästhetischen) Urteilens hinweg. Diese umfassten Aspekte des Bewertens von Literatur, Werken professioneller SchriftstellerInnen und schulischer Provenienz, Lesungen, Rezitationen und anderen Performances. Die Lehramtsstudierenden waren aufgefordert, mit digitalen Votings über künstlerische Werke verschiedener Gattungen und medialer Formen zu urteilen: zum Beispiel über Lesungen beim Ingeborg-Bachmann-Wettbewerb und Kunst-Performances bei Poetry Slams, über (klassische) literarische Werke sowie

schulische Schreibaufgaben und -produkte. Dabei wurden sukzessive verschiedene für die Bewertung relevante Bereiche in den Blick genommen und kritisch untersucht.

Die Studierenden stimmten mithilfe von digitalen Voting-Systemen ab, um damit im ersten Schritt zur eigenen Urteilsbildung ermuntert sowie dann im zweiten Schritt anhand der Ergebnisse auf den digitalen Voting-Charts zur Reflexion ihrer Urteilsfindung angehalten zu werden. Grundsätzlich bereitet die quantitative, digitale Abfrage die qualitative Analyse und Auswertung nur vor. Sie bot ein Stimmungs- und erstes Meinungsbild der Lerngruppe, das befragt und hinterfragt und nach eingehender Diskussion wiederholt wurde, um Meinungsänderungen zum diskutierten Problemfall zu spiegeln und um anschließend auf einer Metaebene die Problematik, prinzipielle Reversibilität und mangelnde Reliabilität von Meinungen zu thematisieren.

## 2. Literarästhetisches Urteilen im Fach Deutsch

Die Herausforderung, was ›gute‹ Literatur sein soll, zu bestimmen, betrifft (angehende) Deutschlehrkräfte in mehreren Entscheidungsbereichen, nach denen das folgende Kapitel untergliedert ist: 2.1) die Bewertung einzelner literarischer Werke, 2.2) die begründete Auswahl von Werken für den schulischen Deutschunterricht, 2.3) die Beurteilung von künstlerischen Aufführungen, Rezitationen und anderen Performances schulischer Provenienz sowie 2.4) die Benotung von Schreibaufgaben von SchülerInnen.

### 2.1 Urteilkriterien für ›gute‹ Literatur

Genereller Bezugspunkt für die Lehramtsstudierenden bildete ihr künftiger Deutschunterricht, für den sie Lektüretexte auszuwählen haben, weshalb es für sie nahelag, Werke der Literaturgeschichte und -gegenwart zur Abstimmung zu wählen. Zum Einstieg in das Thema wurde aber ein Material gewählt, das bei den (angehenden) Lehrkräften für Entlastung sorgen sollte, indem es vom subjektiven Akt ihrer unterrichtsbezogenen Bewertung und Entscheidung wegführte und die fachwissenschaftliche Breite einer problembasierten, ergebnisoffenen Diskussion über das auslöste, was ›gute‹ Literatur und ästhetische Qualität denn ausmache.

Der medial prominenteste deutschsprachige Literaturwettbewerb, die jährlichen »Klagenfurter Tage der deutschsprachigen Literatur«, der als Hauptpreis den renommierten Ingeborg-Bachmann-Preis vergibt, wurde Ausgangspunkt einer Beobachtung literarischer Bewertungsprozesse. Gerade das Klagenfurter »Wettlesen« als Anschauungsbeispiel zu wählen, bietet sich deshalb an, weil die Veranstaltung seit den 1990er Jahren in vollem Umfang live im öffentlich-rechtlichen Fernsehen (ORF und 3sat) und seit den 2000er Jahren auch als Livestream im Internet übertragen wird (<https://bachmannpreis.orf.at/>). Abgesehen von nicht-kompetitiven Literaturdiskussionen im bundesdeutschen Fernsehen sind die in Klagenfurt vergebenen Literaturpreise die einzigen, bei denen die Argumente der Jury nicht allein

in Form einer einhelligen Laudatio auf den Preisträger oder die Preisträgerin kund getan, sondern bei dem die teils sogar konträren Argumente der Jurymitglieder im Verlaufe der Diskussionen in vollem Umfang öffentlich werden. Der Klagenfurter Bewerb bietet damit nicht nur das feierlich verkündete Ergebnis eines Auswahlprozesses, sondern auch den selten möglichen Einblick in den Verlauf der Aushandlungsprozesse über ›gute‹ Literatur. Hier diskutieren und streiten VertreterInnen der akademischen Literaturwissenschaft und Literaturinstitute ebenso wie der Literaturkritik und des literarischen Marktes miteinander (Moser 2004).

Die Studierenden verfolgten die Videoaufzeichnung der Klagenfurter Lesung von Verena Roßbacher von 2010. Im Anschluss an die Rezeption der Lesung wurde ein digitales Voting durchgeführt, mit dem sie die Qualität des Textes bewerten sollten. In Unkenntnis des damaligen Wettbewerbes, der heimlichen Favoritinnenrolle der Autorin beziehungsweise ihres Werkes und wohl in der Annahme, dass ihnen ›selbstverständlich‹ ein Siegertext präsentiert worden sein würde, stimmten die Studierenden überwiegend sehr positiv ab und tauschten anschließend Argumente zur Begründung ihres Urteils aus, die festgehalten wurden. Danach schaute die Seminargruppe die Videoaufzeichnung der Jurydiskussion über diesen Text und war angehalten, die Pro- und Contra-Argumente der JurorInnen aus dem Streitgespräch zu extrahieren. Dessen negativer Verlauf und die geringe Wertschätzung des als ›überkünstelt‹ kritisierten Textes überraschte die Studierenden und führte unter ihnen zu Diskussionen, an deren Ende derselbe Text bei einem zweiten digitalen Voting immer noch gut, aber nicht mehr ganz so positiv abschnitt. Die Lernenden gaben dazu an, dass sie ihr eigenes Urteil unter die Autorität der ›ExpertInnen‹-Meinungen stellten, was einmal mehr verdeutlicht, wie wichtig die Kompetenzorientierung selbstbewusst kritischen Denkens nicht nur auf Seiten der schulisch, sondern auch der hochschulisch Lernenden zu stärken notwendig ist.

Welche Kriterien es sind, auf die die ›ExpertInnen‹-Jury (bei wechselnder Besetzung) ihre Urteile stützt, zeigen Untersuchungen, die aus den alljährlichen Diskussionen der Klagenfurter Jury die folgenden sechs Kategorien, denen die referierten Kriterien der Textbeurteilung zugeordnet werden können, herausgearbeitet haben: 1. Polyvalenz, Vielschichtigkeit und Dichte, 2. Tradition und Innovation, 3. Originalität durch die künstlerische Vereinbarung von Widersprüchen oder gar Paradoxien, 4. Stimmigkeit und Spannung, 5. sprachliche Akkuratessse, 6. Relevanz und ›Welthaltigkeit‹ beziehungsweise Lebensweltbezug (vgl. Berg/Godel 2011). Diese Kategorien bündeln Kriterien, die mehr oder weniger unter Synonymen auch in anderen Zusammenhängen in den verschiedenen Sozialsystemen literarischer Bewertung (Wissenschaft, Markt, Bildung/Schule) wiederkehren (vgl. Gelfert 2010; Leinen 2010) und auch von älteren SchülerInnen selbst herangezogen werden, wenn sie nach der Begründung ihrer literarischen Wertungsurteile gefragt werden (vgl. Pisall 2014, besonders S. 216f.). Abgeglichen wurden sie im Seminar zu einem späteren Zeitpunkt auch mit den fachdidaktischen Bewertungskriterien für Schreibprodukte von SchülerInnen (vgl. Abschnitt 2.4).

Bei der Analyse der Jurydiskussionen im Verlaufe des Wettbewerbs wurde deutlich, dass die beteiligten ExpertInnen nicht allein über die (Lesungen der) literarischen Werke streiten, sondern nicht weniger auch um die Anerkennung der von ihnen vorgebrachten Argumente durch die MitjurorInnen und das Publikum ringen. Dabei geht es ihnen zum einen darum, sich mit Autorität und/oder Überzeugungskraft Zustimmung zu verschaffen; zum anderen im Falle konträrer Ansichten darum, die Argumente anderer zu entkräften, indem entweder die *Gültigkeit* des von Andersmeinenden aufgebrauchten Kriteriums in Frage gestellt wird (das genannte sei gar kein tatsächlich entscheidendes Merkmal literarischer Qualität) oder die *Relevanz* des von anderen angelegten Kriteriums bestritten wird (dieses Merkmal sei gegenüber anderen Kriterien geringer zu gewichten) oder das *Vorkommen* des von Anderen reklamierten Kriteriums negiert wird (das Merkmal erfülle der diskutierte Text nur scheinbar) (vgl. Berg/Godel 2011).

Kriterien sind also nicht per se sichere Raster für Bewertungen, sondern unterliegen beständigen Diskussionen über ihre Validität, Reliabilität und Relevanz. Verlauf und Verhalten der Jurydiskussionen konnten den Studierenden daher aufzeigen, wie sehr auch Bewertungsmatrizen, die anscheinend fachwissenschaftlicher Common Sense sind, stetig reflexions- und legitimierungsbedürftig sind. Demzufolge wurden digitale Voting-Systeme im Seminar nicht nur eingesetzt, um pauschale Urteile über die Qualität eines Werks zu bekommen und zu diskutieren. Vielmehr wurden digitale Votings zur Bewertung nach Ersteindruck und für anschließende weitere Abstimmungen systematisch eingesetzt: Die jeweiligen Votings fragten 1) nach der Qualität eines Werkes, 2) nach den Kriterien, die der Werkbeurteilung zugrunde gelegt wurden, und 3) danach, wie stark ein Kriterium oder Kriterienbündel gegenüber anderen gewichtet werden soll, und 4) ob ein bestimmtes Werk die im Seminar gemeinsam aufgestellte Anforderung beziehungsweise den Erwartungshorizont bedient oder nicht.

## 2.2 Auswahl von Unterrichtslektüren und Schulkanones

Dass sich Favorisierungen mit den ihnen zugrundeliegenden Bewertungskriterien, deren Relativierung und so weiter indes nicht nur zwischen Subjekten unterscheiden, sondern sich auch geschichtlich wandeln, das illustriert die Beschäftigung mit aktuellen wie historischen Schulkanones. Unter anderem wurden den Studierenden Diskrepanzen deutlich durch den Vergleich der aktuellen Lektüreempfehlungslisten verschiedener Schulformen und Bundesländer untereinander.

Außerdem werteten sie historische Schulkanones aus, anhand derer ihnen die ideologisch-politischen Einflussfaktoren auf die Definition eines als ›Bildung‹ apostrophierten Kanons als nationalstaatliches Erziehungsinstrument für die Jugend auffielen. Dies ließ sich rückbinden und produktiv fortführen in eine Diskussion darüber, welchen gesellschaftlichen Diskursen die Lektüreempfehlungslisten der Gegenwart unterliegen (Relevanz der deutschen NS-Vergangenheit, der DDR-Geschichte, weiblicher Autoren, KJL), und in sich anschließende digitale Votings darüber, um welche Aspekte und Werke etwa fremdsprachiger,

übersetzter KJL sie jüngst ergänzt wurden (z. B. *Harry Potter*) und um welche generellen Aspekte und konkreten Werke etwa interkultureller deutschsprachiger Literatur sie ergänzt werden könnten oder müssten. Auch bei diesen Analysen und Diskussionen im Seminar wurde wiederholt abgestimmt, um einzelne Werkbeispiele zu nominieren und zu platzieren beziehungsweise um alte wie neue Auswahlkriterien zu identifizieren und zu gewichten.

Auf ihre eigene Erfahrung rekurrend erhoben die Studierenden die persönlichen Favoriten des selbst erlebten Kanons ihrer Schullektüre. Hierbei fielen ihnen nicht nur Sym- und Antipathien gegenüber ein und demselben Werk auf, das von verschiedenen LeserInnen in ihrer Schulzeit unterschiedlich erfahren wurde, sondern auch die starke Varianz der Schullektüren ihrer gemeinsamen Gegenwart, die beispielsweise durchaus nicht alle Goethes *Faust I* enthielten.

Die Vorteile der digitalen Votings bestanden dabei in der bald zügigen, routinieren Beteiligung aller Studierenden, so dass das Meinungsbild der gesamten Gruppe Grundlage für das weitere Seminargespräch werden konnte. Die digitalen Voting-Systeme erlauben die prompte Visualisierung der Abstimmergebnisse und deren prozentualer Verteilung, die die Meinung aller Beteiligten spiegelt. Da alle Teilnehmenden ihre Wertungen nicht sukzessive, sondern synchron und also unvoreingenommen von der Meinung anderer abgaben, sorgten die Ergebnisse nicht selten für Überraschungen und auf diese Weise zu gesteigerten Diskussionsanreizen (vgl. ausführlicher dazu Kapitel 3). Nach wiederum durch digitale Votings initiierten Analysen und Diskussionen stimmten die Studierenden über Ganzschriften ab, die sie als künftige Lehrkräfte a) aus den Lektüreempfehlungen von Landesinstituten für Lehrkräftefortbildung und Schulentwicklung auswählen und b) die sie mit Blick auf die Rahmenlehrpläne über den ministeriell vorgeschlagenen Lektürerahmen hinaus selbst frei ergänzend zur Schullektüre hinzuziehen würden. Auch hier galt es, mithilfe digitaler Votings sowohl Kriterien zu identifizieren und zu relationieren als auch einzelne Werke zu bestimmen und zu platzieren.

Die Lehramtsstudierenden konnten neben lerngruppen-, textspezifischen und curricularen Kriterien auch weitere weniger inhaltlich als ›äußerlich‹ bestimmte, pragmatisch relevante Auswahlkriterien für Schullektüre benennen wie Beschaffbarkeit (Preis) oder Verfügbarkeit (Klassensätze) und so weiter (vgl. dazu Brand 2018, S. 167 f.). Um den Einfluss auch weiterer ›äußerlicher‹ Kriterien auf die Textbeurteilung zu hinterfragen, stellten die Studierenden anhand der Einbände ihnen nicht bekannter Bücher Vermutungen über die ›Güte‹ der darin verborgenen literarischen Texte an, stimmten in einem weiteren Voting darüber ab und reflektierten anschließend kritisch über die von ihnen aus den Buchcovern abgeleiteten Vorannahmen. Darüber hinaus wurden Kriterien und Unterkriterien zu Form, Inhalt, Stil und so weiter im Detail erprobt, diskutiert und gewichtet.

### 2.3 Bewerten von Performances und Rezitationen

Als einführendes Beispiel für das Gewicht des mündlichen Vortrags auf die Bewertung nicht nur der Performance, sondern auch des Textes wurde den Studierenden

die Lesung von Rainald Goetz im Rahmen des Ingeborg-Bachmann-Wettbewerbs 1983 gezeigt. Die Videopräsentation im Seminar wurde von mehreren digitalen Votings begleitet. Das erste Voting schloss sich unmittelbar an die Wahrnehmung der Lesung durch die Studierenden an. Vorab waren sie zwar erneut angehalten worden, über die literarische Qualität von Goetz' Text *Subito* abzustimmen, doch angesichts der drastischen Darbietung, bei der sich der lesende Goetz mit einer Rasierklinge die Stirn aufschlitzte, bis das Blut auf sein Vortragsmanuskript tropfte, stimmten die Studierenden überwiegend ablehnend ab. Nach der Auswertung der damaligen Jurydiskussion und der Argumente zu dieser Lesung beschäftigten sich die Studierenden in der Folgesitzung noch einmal ausschließlich mit der Textfassung des Werks und analysierten *Subito* fachlich auf Stärken und Schwächen hin. Im nachmaligen digitalen Voting schnitt ihre Bewertung des Textes erheblich besser, zum Teil sogar lobend ab. Nach den Kriterien, die dazu geführt hätten, befragt, gaben die Studierenden sowohl literarästhetische Merkmale des Textes an als auch das hohe Maß an ›Stimmigkeit‹, die Kongruenz von Textaussage und Vortragsweise bei der Lesung durch den vortragenden Autor.

Dieses drastische Beispiel führte den Studierenden vor Augen, dass das persönliche Urteil über den der Lesung zugrundeliegenden Text von Bewertungsaspekten der Performance überlagert wird. Die Abstimmenden legen weniger inhaltliche Gütekriterien als Kriterien des Vortrags und der Inszenierung an den Text an (in Bezug vor allem auf von ihnen geforderte ›Authentizität‹ u. Ä.). Die Art der Darbietung und die Präsenz der Autorinstanz in persona dominieren die Bewertung des Textes auch dann, wenn lediglich der vorgetragene Text bewertet werden soll. Als Problem wirkt dieses Phänomen ähnlich auch in die Beurteilung von mündlichen und bei der nicht-anonymisierten Beurteilung von schriftlichen Leistungen von SchülerInnen hinein (vgl. Sacher 2014, S. 42, 152 u. ö.).

Im Rahmen der Lehrveranstaltung besuchten die Studierenden gemeinsam den Poetry Slam einer lokalen Kultureinrichtung, der in der folgenden Seminarsitzung Anlass bot, über das (nur dem quantitativen Ergebnis nach bekannte) Abstimmverhalten im Publikum sowie auf Grundlage der bislang im Seminar diskutierten Kriterien über die dafür möglichen Gründe zu spekulieren, zum Beispiel darüber, welche Faktoren von Text und Darbietung mit welcher Gewichtung wohl zu jeweiligen Publikumspräferenzen geführt haben mochten und welche weiteren ›Güte‹-Kriterien vom Publikum vielleicht vernachlässigt worden waren. Dies führte zu einer digitalen Sammlung, Gewichtung und Diskussion der Kriterien, die die Studierenden dem Publikum zuschrieben und anschließend kritisierten, neu gewichteten und ergänzten. Die Studierenden votierten dann mit kurzen, begründeten Plädoyers für ihre persönlichen FavoritInnen des Poetry Slams, aus denen sie in einer digitalen Abstimmung im Seminar ›ihre‹ Erstplatzierten kürten. (Da ihr Ergebnis von dem der Veranstaltung abwich, beglückwünschten die Studierenden ihren Sieger via Social Media, der sich, augenzwinkernd, für diese Auszeichnung bedankte.) Debattiert wurden neben den Text- vor allem die Aufführungsqualitäten und deren Einfluss auf die Beurteilung, der, gerade weil er großteils irrational und unreflektiert ist, kaum unterschätzt werden kann.

Wie leicht der erste Eindruck und das äußerliche Auftreten die Meinungsbildung beherrschen können, verdeutlichte die gemeinsame Rezeption von YouTube-Videos mit Gedichtrezitationen durch SchülerInnen, die von professionellen zu schulischen Aufführungen literarischer Werke überleiteten. Gerade im nicht-professionellen Rahmen der Rezitationen wurde mithilfe der digitalen Votings, mit denen die Studierenden im Seminar jeder Leistung eine Gesamtnote erteilten, sichtbar, wie untereinander abweichend gerade bei mündlichen SchülerInnen-Leistungen eine recht rasche Benotung nach dem Ersteindruck werden kann. Denn im weiteren Verlauf erarbeiteten die Studierenden Bewertungsschlüssel, die die mündliche Performance in einzeln zu justierende Parameter aufspaltete. Unter Zuhilfenahme dieser Bewertungsraster kamen sie in erneuten digitalen Abstimmungen zu Noten, die zum Teil um bis zu zwei Notenpunkte vom Ergebnis nach Ersteindruck abwichen.

## 2.4 Benoten schulischer Schreibprodukte

Die »Gefahren für den Korrektor« bei der Aufsatzbewertung (Bohusch 1972, S. 146 u. ö.) im Problembereich des Prüfens und Bewertens werden in der Deutschdidaktik seit langem diskutiert. Nicht zuletzt die anhaltende Auseinandersetzung damit zeigt die Schwierigkeiten, die eine als reliabel, valide und objektiv geforderte Leistungsmessung im Einzelfall fachdidaktisch birgt. Wie schwer die objektive Beurteilung schulischer Leistungen fällt, machte den Studierenden das Üben von Bewertungen im Seminar spürbar. Mithilfe mehrerer digitaler Votings, die nach und nach verschiedene Aspekte der Text- beziehungsweise Medienprodukt-Bewertung voneinander separiert zum Beurteilungsgegenstand machten, konnte die Fülle an (mehr oder weniger bewussten) Bewertungskriterien und Einflussparametern verdeutlicht, einzeln und in ihrem Zusammenspiel reflektiert werden. Die digitalen Voting-Charts gaben dafür Urteilsbekundungen der Abstimmenden anonym und synchron kund und visualisierten damit auch die Varianz der »Noten«-Vergabe für ein und dasselbe Werk. Die Lehramtsstudierenden gewannen durch eigene anschauliche Erfahrung die Erkenntnis, die Studien zur Aufsatzbeurteilung wiederholt belegt haben: Bei der Beurteilung ein und desselben kreativen Werks durch verschiedene bewertende Personen ist von einander widerstreitenden Bewertungsergebnissen auszugehen (Birkel/Birkel 2002; Birkel 2003; Nussbaumer/Sieber 1994, S. 167).

In der Lehramtsausbildung zielt diese Problematisierung der Notenstreuung wissens- wie kompetenzorientiert darauf, dass die angehenden Lehrkräfte Kriterienkataloge kennen, kritisieren und für verschiedene schulische Schreibaufgaben zu modifizieren und anzuwenden lernen. Als Arbeitsgrundlage dienten im Seminar Kriterienkataloge zur Bewertung kreativer Schreibaufgaben (Grzesik/Fischer 1984; Nussbaumer 1991; Baurmann 2002), insbesondere unter den neuen Anforderungen einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik (Becker-Mrotzek 2015) und ihrem Wechsel vom Defizitblick zur Könnensperspektive (Spitta 2011, S. 196). Deren Kriterienangebote, -tiefe und -umfang wurden durchgearbeitet,

miteinander verglichen und auf die Zwecke verschiedener Bewertungsaufgaben, die Lehrkräfte zu leisten haben, hin angepasst (vgl. auch Böttcher/Becker-Mrotzek 2003, S. 55).

Dass ein literarischer Text über das Kriterium der Kreativität auch eine »Verantwortung gegenüber den Musen« (zit. nach Nussbaumer/Sieber 1994, S. 167) erfüllen müsse, wurde insbesondere mit dem sogenannten Zürcher Analyseraster in der Deutschdidaktik namhaft. Das »sprachlich-formale Wagnis« ebenso wie das »inhaltliche Wagnis« (ebd., S. 183) werden darin zu Bewertungsqualitäten, die sich nicht nur in der Deutschdidaktik, sondern auch in den Bereichen von Literaturwissenschaft und Literaturmarkt wiederfinden. »Kreativität« als Kriterium verdeutlicht damit zum einen besonders die Gemeinsamkeit der die drei Sozialsysteme übergreifenden kulturellen Praxis ästhetischer Bewertungen. Zum anderen ist den drei Sozialsystemen gemeinsam, dass gerade dieses Kriterium am jeweiligen Einzelfall eines zu bewertenden Werks oder einer künstlerischen Aufführung von mehreren JurorInnen aber auch oft am heftigsten kontrovers diskutiert wird. Gerade der gezielte Einsatz digitaler Voting-Systeme konnte im Seminar die Breite der Wertungen über ein Kriterium wie das des »kreativen Wagnisses« veranschaulichen, das sich durch diese digital unterstützte Art und Weise der Urteilsfindung auch in einer Lerngruppe, deren Profession nicht in lautstarker Literaturkritik besteht, als sehr umstritten erwies.

Auffällig war, dass die Note, die von einer Person im Seminar für eine einzelne Leistung nach Ersteindruck erteilt worden war, durch nachträgliche besprochene Kriterien allein nicht korrigiert wurde, sondern im Gegenteil mithilfe der dann hinzugefügten Kriterien sich bestätigt fand. Erst der Vergleich verschiedener Leistungen miteinander führte zu einer Korrektur von einmal nach Ersteindruck verteilten Noten. Das belegt, dass die Bewertung einer einzelnen Leistung ohne andere vergleichbare Leistungen sogar anhand eines Bewertungsrasters die Urteilskompetenz besonders herausfordert, weil offenkundig nicht explizierte Vorstellungen und imaginäre Vergleichsfolien an die zu bewertende Leistung herangetragen werden. Erst eine Diskussion des eigenen Bewertungsverhaltens und der Erwartungsroutinen arbeitet derlei Unterschiede heraus. Provoziert wurden diese Diskussionen im Seminar durch digitale Votings, deren sofort aufscheinende Ergebnischarts diese Diskrepanzen in der Gruppe schlaglichtartig anzeigten. Methodisch förderte der Einsatz digitaler Voting-Systeme die Urteilskompetenz der Studierenden, die Kriterien zur Bewertung zu identifizieren, kritisch zu analysieren und selbst aufzustellen lernten.

### 3. Förderung von kritischem Denken und Urteilskompetenz

Die Vorteile einer Didaktik digitaler Votings beruhen auf der medientechnischen Option der Visualisierung divergenter Urteile, die es nicht nur ermöglicht, die Inhalte der Umfrageergebnisse durch kritische Nachfragen zur Disposition zu stellen, sondern auch das Verfahren des Abstimmens selbst anhand der auf diese Weise gewonnenen Ergebnisse zu beleuchten. Denn digitale Voting-Systeme

visualisieren die Ergebnisse von Erkenntnis- und Urteilsprozessen unverzüglich und überführen dadurch Ergebnisse üblicherweise ›unsichtbar‹ ablaufender kognitiver Prozesse in Sichtbarkeit. Die eigene Meinung aller kann anonym und doch für alle sichtbar eingebracht werden. So zeigt das Voting ein Abbild divergierender Meinungen und Mehrheitsverhältnisse, sensibilisiert für abweichende Meinungen und bietet damit einen anschaulichen Ausgangspunkt für eine Diskussion, um Gründe und Auslöser für Meinungen zu verbalisieren und sich diese dadurch bewusst zu machen.

Gegenüber analogen Methoden zur Abstimmung (durch Aufzeigen, Aufstehen oder physische Positionierung im Raum) imitiert die digitale Variante des Votings die Anonymität des aus TV- und Social-Media-Votings bekannten Abstimmungsverhaltens, die zu unüberlegten Stimmabgaben verleiten kann. Diese Missbrauchsoption ist zu bedenken und sollte von der Lehrkraft mitangesprochen und diskutiert werden. Doch als Vorteil für die Interaktivität in der Lerngruppe erweist sich, dass der Schutz der Anonymität, den digitale gegenüber analogen Voting-Verfahren gewähren, die Bereitschaft der Anwesenden enorm erhöht, sich an der Umfrage nicht nur zu beteiligen, sondern auch eher authentische als sozial erwünschte Äußerungen abzugeben. Im Unterschied zu einer sukzessiven Meinungskundgabe ist der Einfluss von ›Wortführern‹ auf die nachfolgend abgegebenen Stimmen bei der Urteilsabgabe und -auswertung, die mit digitaler Technik synchron erfolgt, ausgeschaltet. Zwar können diese Vorteile digitaler Abstimmtools zum Nachteil gereichen, wenn die digitale Anonymität zur Abgabe leichtfertiger Urteile und unangemessener Kommentare verführt. Indem digitale Voting-Charts aber zuallererst sichtbar werden lassen, wie leicht sozial rücksichtslose Meinungsäußerungen und Meinungswechsel zwischen extremen Positionen fallen, lassen sie solcherart Abstimmverhalten überhaupt erst reflektieren.

Im Unterschied zur digitalen Voting-Variante fordert die didaktisch ähnliche, aber analoge Methode des Meinungsstrahls beziehungsweise der Meinungslinie die Lernenden auf, sich aktiv und für alle identifizierbar einer bestimmten Position zuzuordnen (Wester/Soltau/Paradies 2006). Die persönliche Meinung zu wechseln, unterliegt etwa bei der Fishbowl mit Unterhausdebatte aufgrund dessen, dass die physische Re-Positionierung im Außenkreis für alle Anwesenden sichtbar ist, starken sozialen Interdependenzen und gruppendynamischen Einflussfaktoren. Denn bei den analogen Varianten bezieht der Schüler oder die Schülerin im wörtlichen wie im übertragenen Sinne Position. Was das Vorliegen von Argumenten angeht, so werden diese im Innenkreis des Fishbowls ›lautstark‹ verhandelt und auch die Personen auf dem Meinungsstrahl zeigen sich »auskunftswillig« über das, was ihre Positionierung veranlasst (Meyer 2007, S. 8–10). Dagegen visualisieren die Charts der digitalen Voting-Systeme oft spontane, gelegentlich emotional oder gar irrational dominierte, jedenfalls nicht explizierte und oft unreflektierte Meinungen und zeigen damit, wie wenig argumentativ begründet die digitale Meinungskundgabe sein kann. Gerade deswegen sind sie wichtige Unterrichtseinstiege und eröffnen Anlässe, die Urteilsgründe und Bewertungskriterien zu erfragen und zu debattieren und darüber, dass bei dieser Art Voting oft noch

›unbewusste‹ oder wenig rationale Argumente häufig eine zentrale Rolle spielen, zu diskutieren.

Mit diesem universitär erprobten Lehr-Lernkonzept wurden Lehramtsstudierende durch den didaktisch gezielten Einsatz von Voting-Systemen motiviert, ihr eigenes Kritik-, Medien- und Kommunikationsverhalten zu reflektieren. Denn die Digitalisierung von Schule und Unterricht braucht Lehrkräfte, die zum einen selbst Medien- und Informationskompetenz erworben haben und zum anderen diese auch ihren SchülerInnen vermitteln können – etwa mithilfe digitaler Voting-Tools, die den digitalen Abstimmungen im alltäglichen Medienkonsumverhalten von Kindern und Jugendlichen nahe kommen. Die Didaktik digitaler Votings bietet vielfache Optionen, digitale Medien sowohl in den Deutschunterricht einzubinden als auch den Umgang mit digitalen Medien, Mediennutzung und Mediennutzungsfolgen zu reflektieren sowie kritisches Denken und Urteilskompetenz zu fördern.

## Literatur

- BAURMANN, JÜRGEN (2002): *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2015): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2003): *Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BERG, GUNHILD (2018): »Die Digitalisierung universitären Lehr-Lernens in der Lehrkräftebildung. Das Projekt [D-3] an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.« In: Barbara Getto, Patrick Hintze & Michael Kerres (Hrsg.): *Digitalisierung und Hochschulentwicklung. Proceedings zur 26. Tagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V. mit elearn.nrw*. Münster-New York: Waxmann, S. 213–221.
- DIES. (2019): Teilhabe am Wissen lernen – mit digitalen Interaktions- und Feedback-Systemen. In: Jörg Hafer, Martina Mauch & Marlen Schumann (Hrsg.): *Teilhabe in der digitalen Bildungswelt*. Münster-New York: Waxmann, S. 96–104. Online: <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=4006Volltext.pdf&typ=zusatztext> [Stand: 01.07.2020].
- BERG, GUNHILD; GODEL, RAINER (2011): »Teufel und Tendenz«. Ästhetische Kriterien als implizite Poetik des Ingeborg-Bachmann-Wettbewerbs 2000-2010. In: Johanna Bohley & Julia Schöll (Hrsg.): *Das erste Jahrzehnt. Narrative und Poetiken des 21. Jahrhunderts*. Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 213–225.
- BERGER, BENEDIKT; ENGLÄNDER, ARMIN; HESS, THOMAS; NIEDERNHUBER, TANJA (2020): *Nutzung digitaler Tools in Lehrveranstaltungen. Audience Response Systeme*. Online: <https://www.jura.uni-muenchen.de/pub-dokumente/202007/20200703085314.pdf> [Stand: 01.07.2020].
- BIRKEL, PETER (2003): Aufsatzbeurteilung – ein altes Problem neu untersucht. In: *Didaktik Deutsch* 15, S. 46–63.
- BIRKEL, PETER; BIRKEL, CHRISTA (2002): Wie einzig sind sich Lehrer bei der Aufsatzbeurteilung? Eine Replikationsstudie zur Untersuchung von Rudolf Weiss. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 49, H. 3, S. 219–224.
- BOHUSCH, OTMAR (1972): *Neue Kriterien für die Aufsatzbewertung*. München: Don Bosco.
- BRAND, TILMAN VON (2018): *Deutsch unterrichten*. Seelze: Kallmeyer, Klett.
- CALDWELL, JANE E. (2007): Clickers in the large classroom: current research and best-practice tips. In: *CBE life sciences education* 6, H. 1, S. 9–20.

- CROUCH, CATHERINE H.; MAZUR, ERIC (2001): Peer Instruction: Ten years of experience and results. In: *American Journal of Physics* 69, H. 9, S. 970–977.
- FREDERKING, VOLKER (2018): Symmedialer Literaturunterricht. In: Ders., Axel Krommer & Christel Meier (Hrsg.): *Literatur- und Mediendidaktik. 2.*, erw. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2), S. 535–567.
- GELFERT, HANS-DIETER (<sup>3</sup>2010): *Was ist gute Literatur? Wie man gute Bücher von schlechten unterscheidet*. München: C.H.Beck
- GRZESIK, JÜRGEN; FISCHER, MICHAEL (1984): *Was leisten Kriterien für die Aufsatzbeurteilung? Theoretische, empirische und praktische Aspekte des Gebrauchs von Kriterien und der Mehrfachbeurteilung nach globalem Ersteindruck*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- HUNSU, NATHANIEL J.; ADESOPE, OLUSOLA; BAYLY, DAN J. (2016): A meta-analysis of the effects of audience response systems (clicker-based technologies) on cognition and affect. In: *Computers & Education* 94, S. 102–119.
- HURRELMANN, BETTINA (1994): Leseförderung. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 21, Nr. 127, S. 17–26.
- KAY, ROBIN H.; LESAGE, ANN (2009): Examining the benefits and challenges of using audience response systems. A review of the literature. In: *Computers & Education* 53, H. 3, S. 819–827.
- KEPSEK, MATTHIAS; ABRAHAM, ULF (<sup>4</sup>2016): *Literaturdidaktik Deutsch*. Berlin: Erich Schmidt.
- LEINEN, ANGELA (2010): *Wie man den Bachmannpreis gewinnt. Gebrauchsanweisung zum Lesen und Schreiben*. München: Heyne.
- MAZUR, ERIC (2017): *Peer instruction. Interaktive Lehre praktisch umgesetzt*. Berlin-Heidelberg: Springer Spektrum.
- MEIER, CHRISTEL ERIKA (2018): Literaturkanon versus/und ästhetische Bildung. In: Volker Frederking, Axel Krommer & Christel Meier (Hrsg.): *Literatur- und Mediendidaktik. 2.*, erw. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2), S. 619–640.
- MEYER, HILBERT (2007): *Übungen zum guten Unterricht. Eine Handreichung für Aus- und Fortbildung*. Seelze: Erhard Friedrich.
- MOLLBORN, STEFANIE; HOEKSTRA, ANGEL (2010): »A Meeting of Minds«: Using Clickers for Critical Thinking and Discussion in Large Sociology Classes. In: *Teaching Sociology* 38, H. 1, S. 18–27.
- MOSEK, DORIS (2004): *Der Ingeborg-Bachmann-Preis. Börse, Show, Event*. Wien-Köln-Weimar: Böhlau.
- NUSSBAUMER, MARKUS (1991): *Was Texte sind und wie sie sein sollten. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten*. Tübingen: Niemeyer.
- NUSSBAUMER, MARKUS; SIEBER, PETER (1994): Texte analysieren mit den Zürcher Textanalyseraster. In: Peter Sieber (Hrsg.): *Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* Aarau: Sauerländer, S. 141–186.
- PISALL, VERENA (2013): *»Ich konnte mich einfach nicht identifizieren« – Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II bewerten literarische Texte. Eine qualitative Studie*. Dissertation, Universität Fribourg. Online: [https://edudoc.ch/record/123622/files/16077\\_Pisall.pdf](https://edudoc.ch/record/123622/files/16077_Pisall.pdf) [Stand: 10.07.2020].
- QUIBELDEY-CIRKEL, KLAUS (2018): Lehren und Lernen mit Audience Response Systemen. In: Claudia De Witt & Christina Gloerfeld (Hrsg.): *Handbuch Mobile Learning*. Wiesbaden: Springer VS, S. 809–839.
- SACHER, WERNER (<sup>6</sup>2014): *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SPITTA, GUDRUN UTA (<sup>2</sup>2011): Wenn Kindertexte uns berühren... oder Gedanken zur (literarischen) Qualität von Kindertexten beim Freien Schreiben. In: Sven Nickel & Gudrun Spitta (Hrsg.): *Lasst Kinder zeigen, was sie können. Neu aufgelegte Beiträge zu einer demokratischen Deutschdidaktik*. Norderstedt: Book on Demand, S. 196–212.
- WESTER, FRANZ; SOLTAU, ANDREAS; PARADIES, LIANE (2006): *Methodenbox Selbstevaluation. Meinungslinie*. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule, Bremen. Online: <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Meinungslinie.pdf> [Stand: 10.07.2020].



Digitale Medien als  
Lerngegenstände  
Multimodalität, Interaktivität,  
Partizipation



Matthis Kepser

# Let's a go!

## Deutschunterricht und Digitale Partizipationskultur. Eine Erkundung am Beispiel digitaler Spiele

*Mit seinem Konzept der Digitalen Partizipationskultur beschreibt der Medienwissenschaftler Henry Jenkins Formen digital getragener kultureller Teilhabe und benennt die dafür nötigen Kompetenzen. Der Beitrag zeigt am Beispiel des »Super Mario«-Universums, wie insbesondere in der Gaming Culture digitale Partizipation verwirklicht wird. Digitale Spiele erweisen sich damit als ein ideales Paradigma, um im Deutschunterricht Schüler\_innen an die digitale Partizipationskultur heranzuführen und gleichzeitig sprachliche, literarische und mediale Kompetenzen auf- und auszubauen.*

### 1. Das Konzept der Digitalen Partizipationskultur

Wie schulische und außerschulische Bildung auf die Herausforderungen der Digitalisierung reagieren sollen, ist nicht erst seit der Corona-Krise 2020 ein Thema der Fachdiskussion. Vielmehr wird darum bereits seit den 1980er Jahren gerungen (vgl. Kepser 1999), freilich mit erstaunlichen konjunkturellen Schwankungen. Eine der letzten Gesellschaftsanalysen, die auch in der Fachdidaktik Deutsch aufgegriffen worden ist (vgl. z. B. Anders 2018), stammt von dem Schweizer Kultur- und Medienwissenschaftler Felix Stalder. Als drei wesentliche Merkmale der gegenwärtigen »Kultur der Digitalität« (2016) macht er aus: a) *Referentialität* als Nutzung bestehenden kulturellen Materials im Rahmen von Praktiken wie Remix, Sampling, Hommage, Parodie, Zitat et cetera b) *Gemeinschaftlichkeit* in Form von individualisierter Kollektivität in sozialen Netzwerken sowie c) *Algorithmizität*, die sich in der automatischen Sortierung äußert, mit der die Welt für jeden User zugeschnitten wird.

Wie aber Erziehung und Unterricht damit umgehen sollen, bleibt bei ihm offen. Dabei hatte dazu bereits zehn Jahre zuvor der US-amerikanische Medienwissenschaftler Henry Jenkins eine Streitschrift vorgelegt, die in ihrer Kulturanalyse der von Stalder ähnelt, von letzterem aber ignoriert worden ist: »Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century.«<sup>1</sup> Mit Jenkins ist die digitale Partizipationskultur dadurch gekennzeichnet, dass sie im Gegensatz zu früheren Gesellschaftsformen relativ niedrige Hürden für künstleri-

sche Ausdrucksformen und zivilgesellschaftliches Engagement aufstellt und große Unterstützung zur Verwirklichung kreativer Ideen und ihrer Verbreitung bietet, wobei erfahrene User auf informellen Wegen ihr Wissen an Novizen weitergeben (vgl. Jenkins 2009, Executive Summary). Wesentliche Formen der Partizipationskultur, die durch das sogenannte Web 2.0 mit seinen leicht bedienbaren Online-Werkzeugen und Plattformen seit Mitte der 2000er Jahre enorm befeuert wurden, sind ihm zufolge (ebd.; Übers. des Autors):

- Formelle und informelle Mitgliedschaften in Online-Gemeinschaften, die sich um verschiedene Medienformen drehen, wie zum Beispiel Facebook, MySpace, Message Boards, Metagaming oder Gaming-Clans (*affiliations*).
- Die Produktion neuer kreativer Ausdrucksformen wie digitales Sampling, Skinning und Modding, Fan-Videos, Fan-Fiction, Zines oder Mash-Ups (*expressions*).
- Die Gestaltung des Medienflusses, zum Beispiel durch Blogging und Podcasting (*circulation*).
- Die Zusammenarbeit in Teams, formell und informell, um Aufgaben zu erledigen und neues Wissen zu entwickeln, zum Beispiel durch Wikipedia oder alternative Reality Games (*collaborative problem solving*).<sup>2</sup>

## 2. Mediendidaktische Herausforderungen

Nach Jenkins sind für eine aktive Teilhabe an dieser neuen Partizipationskultur bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten (*skills*), mithin Kompetenzen (*literacies*) vonnöten, für deren Ausbildung auch die Schulen Sorge zu tragen haben. Diese sind:

- Spielen (*play*). Die Fähigkeit, mit der Umgebung zu experimentieren, um Probleme zu lösen.
- *Performance*. Die Fähigkeit, alternative Identitäten zum Zweck der Improvisation und Entdeckung anzunehmen.
- Simulation (*simulation*). Die Fähigkeit, dynamische Modelle von Prozessen der realen Welt zu interpretieren und zu konstruieren.
- Aneignung (*appropriation*). Die Fähigkeit, Medieninhalte sinnvoll zu sampeln und zu remixen.
- *Multitasking*. Die Fähigkeit, die Umgebung aufmerksam zu beobachten und den Fokus auf hervorstechende Details zu lenken.
- Externe Kognitionen (*distributed cognition*). Die Fähigkeit, sinnvoll mit Werkzeugen zu interagieren, die die geistigen Fähigkeiten erweitern.
- Kollektive Intelligenz (*collective intelligence*). Die Fähigkeit, Wissen zu bündeln und vorläufige Erkenntnisse mit anderen auf ein gemeinsames Ziel hin zu vergleichen.
- Urteilsvermögen (*judgment*). Die Fähigkeit, die Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit verschiedener Informationsquellen zu beurteilen.
- Transmediale Navigation (*transmedia navigation*). Die Fähigkeit, dem Fluss von Geschichten und Informationen über mehrere Modalitäten hinweg zu folgen.

- Vernetzung (*networking*). Die Fähigkeit, Informationen zu suchen, zusammenzufassen und zu verbreiten.
- Kommunikative Offenheit (*negotiation*). Die Fähigkeit, durch verschiedene Gemeinschaften zu reisen, mehrere Perspektiven zu erkennen und zu respektieren und alternative Normen zu erfassen und gegebenenfalls zu befolgen (vgl. Jenkins 2009, Executive Summary; Übers. des Autors; ähnlich auch Groeben/Christmann 2013).

Ein großer Teil dieser Kompetenzbeschreibungen findet sich in jenem Strategiepapier wieder, das die deutsche Kultusministerkonferenz unter dem Titel *Bildung in der digitalen Welt* 2017 publiziert hat. Schüler\_innen sollen demnach unter anderem

- »1.1.4. relevante Quellen identifizieren und zusammenführen« (*networking*),
- »1.2.1. Informationen und Daten analysieren, interpretieren und kritisch bewerten« sowie »1.2.2. Informationsquellen analysieren und kritisch bewerten« (*judgment*),
- »2.3.2. Digitale Werkzeuge bei der gemeinsamen Erarbeitung von Dokumenten nutzen« (*collective intelligence*),
- »2.4.1. Verhaltensregeln bei digitaler Interaktion und Kooperation kennen und anwenden; 2.4.2. Kommunikation der jeweiligen Umgebung anpassen; 2.4.3. Ethische Prinzipien bei der Kommunikation kennen und berücksichtigen; 2.4.4. Kulturelle Vielfalt in digitalen Umgebungen berücksichtigen« (*negotiation*),
- »3.2.2. Informationen, Inhalte und vorhandene digitale Produkte weiterverarbeiten und in bestehendes Wissen integrieren« (*appropriation*),
- »5.2.1. Eine Vielzahl von digitalen Werkzeugen kennen und kreativ anwenden« (*distributed cognition*).

Gleichwohl ist die Intention des bundesrepublikanischen Strategiepapiers ähnlich wie der österreichische Masterplan für die Digitalisierung des Bildungswesens (BBWF o. J.) wesentlich pragmatischer, auch ökonomischer ausgerichtet als der Entwurf von Jenkins. *Performance, play, transmedia navigation, appropriation* zielen vor allem auf kreative Weltaneignungsprozesse und ästhetische Bildung ab, die dort allenfalls eine marginale Rolle spielen.

Das wird auch in den ausführenden Kapiteln von »Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century« überaus deutlich, die sich immer wieder auf die Gaming Culture beziehen, also die Kulturen des Spielens und der Spieler\_innen digitaler Spiele.<sup>3</sup> In der Tat war die Gaming Culture seit Anbeginn der digitalen Revolution eine der wichtigsten Bewegungen, in der Menschen nicht nur neue mediale Unterhaltungsformate begeistert konsumiert, sondern sich ihrer auch partizipatorisch selbst ermächtigt haben. Man denke hier beispielsweise zurück an die frühen 1980er Jahre, als mit dem Commodore C 64 ein Heimcomputer in die Familien einzog, mit dem man zuhause nicht nur digitale Spiele spielen, sondern sie auch selbst programmieren sowie (zumindest in der Peergroup) verbreiten konnte. Im Folgenden wird dargestellt, wie heute in der

jugendlichen Gaming Culture praktisch alle Spielarten der digitalen Partizipationskultur anzutreffen sind, die Jenkins beschrieben hat.

## 2. Digitale Partizipationskultur am Beispiel der »Super Mario«-Welt

Für eine Sichtung partizipatorischer Aktivitäten der Gaming Culture (vgl. dazu Beranek/Ring 2016) wird das »Super Mario«-Universum verwendet, weil es eine der ältesten und weltweit bekanntesten Spielewelten ist, die bis heute von der japanischen Firma Nintendo weiterentwickelt wird. Gespielt wird darin seit mindestens zwei Generationen und über fast alle Altersstufen hinweg, von Vorschulkindern bis zu Erwachsenen jenseits der Erwerbstätigkeit. Das Licht der Welt erblickte die zunächst namenlose Hauptfigur (jump man) 1981 in den Spielhallen, die in Deutschland und Österreich bis heute einen eher zweifelhaften Ruf als Vergnügungsstätten haben, in den USA aber Orte sind, in denen ganze Familien bisweilen ihre Freizeit verbringen. Das Arcade-Game »Donkey Kong« versetzte die Spieler\_innen in die Rolle eines blau-rot-gekleideten Zimmermanns, der auf einer stilisierten Baustelle eine Prinzessin aus den Klauen eines wilden Menschenaffen retten soll, wofür die Figur nicht nur geschickt über den Parcours geführt, sondern auch noch diversen Hindernissen ausweichen muss. Leicht ist hinter der rudimentären Geschichte des Jump'n Run ein klassischer Märchenplot zu erkennen: Ein einfacher junger Mann aus dem Volk begibt sich auf Abenteuer, in deren Verlauf er ein adeliges Mädchen aus einer Gefahrensituation rettet und sie dafür am Schluss ehelichen darf. Wie im Märchen gelingt der Rettungsversuch auch dem Zimmermann nicht auf Anhieb; vielmehr muss er (und der Spieler) vier Level erfolgreich überstehen, bis ihm die Prinzessin ihr Herz schenkt.<sup>4</sup> Zugleich wird mit dem Antagonisten auf den Klassiker des Horrorfilms *King Kong und die weiße Frau* (Merian C. Cooper, Ernest B. Schoedsack; USA 1933) verwiesen, dessen Plot wiederum Motive aus den Sagen und Märchen um *Die Schöne und das Tier* aufgreift.<sup>5</sup>

In den folgenden Jahren adaptierte Nintendo das Spiel auf die firmeneigene Heimkonsole »Famicom« und baute das Figurenensemble weiter aus. Mit dem Spiel »Super Mario Bros.« waren 1985 alle wesentlichen Charaktere entwickelt, die bis heute das Universum bevölkern:<sup>6</sup> Neben »Mario«, der aufgrund seines Aussehens nun nicht mehr als Zimmermann, sondern als Klempner seine Abenteuer besteht, dem Affen »Donkey Kong« und »Peach«, der Prinzessin, gehören dazu sein jüngerer Bruder und Sidekick »Luigi«, »Toad«, eine zwergenhafte Figur mit Pilzhut und der drachenähnliche Antagonist »Bowser«. Insgesamt umfasst das Super Mario-Universum heute über 40 Charaktere, die in den über 250 verschiedenen Spielen der Serie, die vorrangig zu den Genres Jump'n Run, Renn- und Sportspiele gehören, ihren Auftritt haben. Nintendo hat »Super Mario«, seinen Freunden und Feinden auf allen Konsolen und sonstigen digitalen Spielgeräten, die von der Firma in den letzten 40 Jahren produziert worden sind, reichlichen Spielplatz eingeräumt, also Titel produziert beziehungsweise lizenziert für das Nintendo Entertainment System (NES, ab 1983) bis hin zur Nintendo Switch (ab 2017). Und umgekehrt ist

der Verkaufserfolg der jeweiligen Hardware nicht zuletzt der Popularität der Figuren rund um den italienischen Klempner zu verdanken gewesen.<sup>7</sup>

Das »Super Mario«-Universum ist nicht auf Computerspiele beschränkt: 1989 wurde die *Super Mario Bros. Super Show* für das Fernsehen produziert (Fox-Kids, auch ausgestrahlt in Deutschland auf RTL), in der zwei als Mario und Luigi verkleidete Moderatoren auftraten.<sup>8</sup> Nach 52 Folgen wurde die Show mangels positiver Zuschauerresonanz eingestellt, fortgesetzt wurden aber die dort eingebetteten Zeichentrickfolgen mit den Nintendo-Charakteren auf NBC (*The Adventures of Super Mario Bros.* 3, USA 1990, 26 Episoden; *Super Mario World*, USA 1991, 13 Episoden). Es folgten 1992 Comicgeschichten für das *US-Nintendo Power Magazin* (dt. Nozawa 2018) sowie 1993 ein Realspielfilm (*Super Mario Bros.*, USA 1993, R. Annabel Jankel, Rocky Morton), für den sich die Kritik allerdings nicht erwärmen konnte (Rotten Tomatoes Tomatometer 23 Prozent<sup>9</sup>). Eine gewisse Wiederbelebung erfuhr die Super-Mario-Fernsehshow mit der *Katzen-Mario-Show*, deren Moderatoren »Katzen-Mario« und »Katzen-Peach« zwei Stabpuppen sind. Sie umwerben seit 2015 vor allem jüngere Kinder mit Informationen und Produktempfehlungen im Internet.<sup>10</sup> 2017 brachte Hasbro eine Monopoly Gamer-Edition mit den Mario-Figuren heraus und seit 2020 kann man auch Lego-Spielsets zur Mario World kaufen. Insofern ist das Super Mario-Universum auch ein Schulbeispiel für das, was Jenkins (2009, Core Media Literacy Skills) als »transmedia storytelling« bezeichnet und am Beispiel von Pokémon illustriert hat.<sup>11</sup>

## 2.1 »Klassische« Social Media: Facebook, Instagram & Co.

Partizipative Aktivitäten auf den »klassischen« Social Media-Plattformen kann man zunächst danach unterscheiden, ob die Accounts vom Publisher, hier also Nintendo beziehungsweise Nintendo Deutschland, angelegt worden sind, oder ob es sich um Fan-Accounts handelt. Nintendo bespielt alle bekannten Plattformen; für »Super Mario« gibt es sogar einen eigenen Facebook-Account.<sup>12</sup> Mit Partizipationskultur haben diese Auftritte zunächst wenig zu tun: In erster Linie bewirbt hier der Publisher seine (neuen) Produkte, zum Beispiel am 14. Mai 2020 mit einem Instagram und Facebook-Post: »Begleitet Mario auf ein urkomisches Abenteuer und begegnet bekannten Gesichtern in neuer Origamiform! ›Paper Mario: The Origami King‹ erscheint am 17. Juli!« Die Reaktion der Follower besteht in solchen Fällen vor allem in Äußerungen gespannter Erwartung wie »*phil.lep* Wie Geil!! Das hatte ich zwar schon erwartet bin aber trotzdem mega gehipet« (14. Mai. 2020).<sup>13</sup> Wahrscheinlich beobachten die Marketingstrategen durchaus, welche und wie viele Reaktionen ihre Ankündigungen hervorrufen. Geantwortet wird aber firmenseitig auf solche Posts eher selten. Bisweilen werden die Publisherauftritte auch von den Usern als News-Group (elektronisches schwarzes Brett) genutzt, um sich gegenseitig bei der Bedienung eines Mario-Spieles zu helfen.<sup>14</sup> Hier handelt es sich dann durchaus um *collaborative problem solving* im Sinne Jenkins.

Kreativ geht es vor allem auf den von Fans des Mario-Spiele betriebenen Social Media-Accounts zu. Dabei spielt die sogenannte Fan-Art eine bedeutende Rolle:

Hier posten (junge) Künstler\_innen ihre selbst gemachten Bilder zum Super Mario-Universum, die häufig Mash-Up-Techniken verwenden, wie von Jenkins beschrieben. Unter dem Hashtag #mariofanart findet man über 10.000 solcher Graphiken, verteilt über Instagram, Pinterest, Twitter und andere Plattformen.

## 2.2 Blogs

Die Grenzen zwischen den klassischen Social Media und der Blogosphäre (als dem Zusammenschluss von Blogs) ist fließend, der Kurznachrichtendienst Twitter wird nicht umsonst auch den sogenannten Microblogs zugerechnet. Blogger, die sich auf ihren Seiten zur Super Mario-Welt äußern, sind zahlreich. Sie widmen sich beispielsweise ihrer Geschichte<sup>15</sup>, der Kritik von Neuerscheinungen<sup>16</sup>, ja es gibt sogar Bastel-, Strick- und Nähanleitungen.<sup>17</sup> Letztere zeigen, dass Partizipation zwar über digitale Kanäle organisiert, aber keineswegs darauf beschränkt sein muss. Das beweist im Übrigen auch die Cosplay-Szene, bei der sich Spieler\_innen in selbst gefertigten oder auch (z. B. bei Amazon) gekauften Kostümen der Super-Mario-Figuren im richtigen Leben treffen.<sup>18</sup>

## 2.3 Podcasts

Die von Jenkins unter *circulation* erwähnte Podcast-Kultur kann als Demokratisierung des Rundfunkwesens verstanden werden, eine Idee, die schon Bertolt Brecht in seiner »Radiotheorie« verfolgte (vgl. Frederking/Krommer/Maiwald 2018, S. 28). Dabei werden von den Usern mit einfachsten technischen Mitteln digitale Audio-Beiträge produziert, die über das Internet publiziert, dort abonniert und gegebenenfalls von den Hörern/Hörerinnen weiter distribuiert werden. Auch wenn das Podcasting mittlerweile von den etablierten Broadcasts entdeckt worden ist und alle öffentlich-rechtlichen wie privaten Sendeanstalten Podcasts zum Download anbieten, ist die alternative Podcast Szene weiterhin groß, vor allem, was »special interest«-Themen betrifft. Zu »Super Mario« konnte kein eigener deutschsprachiger Podcast recherchiert werden, wohl aber mehrere zu Nintendo als Konsolenhersteller und Game-Publisher allgemein.<sup>19</sup> Einzelne Beiträge, in der Podcast-Szene »Episoden« genannt, beschäftigen sich erwartbar auch mit dem »Super Mario«-Universum.<sup>20</sup>

## 2.4 Video-Plattformen

Die Produkte der filmenden Gaming Culture werden fast ausschließlich über die bekannten Video-Portale wie YouTube oder Vimeo sowie Twitch distribuiert. Letztere Plattform ([www.twitch.tv](http://www.twitch.tv)) ist dabei auf das Live-Streamen von gamespezifischen Inhalten spezialisiert, vor allem auf eSport-Events.<sup>21</sup> Super Mario-Spiele haben sich – von vereinzelten Turnieren abgesehen – (noch) nicht in der eSport-Szene durchsetzen können. Man kann aber tatsächlich auf Twitch zu fast jeder Tag- und Nachtzeit Menschen live beim Spielen von Mario-Games zuschauen.

Abb. 1: Let's Play Together New Super Luigi U Part 1: Julis First World Problems. Domtendo  
 (<https://www.youtube.com/watch?v=0iTbXU7tyMg&t=289s>; Stand: 07.06.2020)



Dieses digitale Streamingformat ähnelt jenem Angebot, das den größten Teil der Mario-Filme auf den Plattformen ausmacht: den sogenannten »Let's Plays«: Dabei führen ein oder mehrere Moderatoren vor, wie man am erfolgreichsten eines der Super Mario-Spiele bewältigen kann. Let's Plays gehören also auch zu jener Form der Partizipationskultur, die Jenkins als *collaborative problem solving* bezeichnet hat (vgl. auch Speth 2017; Rodewald 2020). Gleichzeitig bilden sie ein eigenständiges filmisches Unterhaltungsformat, dem Millionen von Zuschauern folgen. Damit aus einem oder mehreren – oft stundenlangen – Erklärvideos ein unterhaltsames Event wird, braucht es einen oder mehrere geschickte Moderatoren, die über bloße Hinweise zur Spielbedienung hinaus das Spiel und das Spielen selbst humorvoll kommentieren.<sup>22</sup> Die besten dieser Gilde sind YouTube-Superstars wie etwa der deutsche Computer- und Videospiele-Journalist Erik Range, der unter dem Pseudonym Gronkh seit 2010 auf YouTube (und mittlerweile auch auf Twitch) digitale Spiele vorstellt, darunter auch »Super Mario«-Titel.<sup>23</sup> Aktuell (2020) betreibt er mit knapp 5 Millionen Abonnenten einen der fünf erfolgreichsten deutschsprachigen YouTube-Kanäle, wobei er sich die Arbeit seit einigen Jahren mit weiteren Moderatoren und Moderatorinnen teilt. Man muss aber keineswegs erfolgreicher Unternehmer sein, um Let's Plays herzustellen und zu vertreiben. Die dafür nötige technische Ausstattung hat fast jeder und jede Computerbesitzer/-in zu Hause (PC, Webcam), die erforderliche Software (screen capture) gibt es als Freeware-Programme umsonst. Auch moderne Spielkonsolen können für Let's Play-Aufzeichnungen genutzt werden. Tatsächlich betätigen sich Hunderte von

YouTube als Let's Play-Produzenten, darunter auch viele Schüler/-innen, die ebenfalls Mario-Spiele kommentieren (Abbildung 1).<sup>24</sup>

Andere über die Videoplattformen abrufbare filmische Aktivitäten zu den Mario-Spielen gehören den von Jenkins als *expressions* bezeichneten Formen der Partizipationskultur an. Dazu gehört etwa die Idee, Videospiele für die Herstellung (kurzer) Trickfilme zu verwenden. Echte sogenannte Machinima beruhen auf der digitalen Spielen zugrundeliegenden game engine, also dem Programmiergerüst, das für die visuelle Realisierung von Spielen verantwortlich ist. Eine technisch viel einfachere Variante besteht darin, in Computerspielen mit den steuerbaren Figuren (player characters) Szenen zu arrangieren, unter Einsatz von Screenshot-Software abzufilmen, zu montieren und anschließend durch Sprecherrollen zu synchronisieren. Auch zum Super Mario-Universum gibt es solche performativen Fan-Projekte<sup>25</sup>; einige davon sind als sogenannte Fandubs deutsch synchronisiert worden, offensichtlich sogar von sehr jungen Schülern.<sup>26</sup>

Zahlreiche deutsche Fandubs findet man zu den (oben erwähnten) US-amerikanischen Super-Mario-Animationsfilmen. Ihre Herstellung ist technisch relativ unkompliziert: Verwendet werden dazu auf Videoplattformen gestreamte Folgen der Originalserien, die in ein Schnittprogramm eingelesen, gegebenenfalls eingekürzt und mit neuen (meist parodistischen) Dialogen unterlegt werden.<sup>27</sup>

Nicht zuletzt sind schließlich von Mario-Fans produzierte Musik-Videos zu erwähnen: Der junge Augsburger Rapper Tirow hat sich auf Rap-Videos zu Computerspielen spezialisiert und von ihm gibt es auch einen sehr gut gemachten »Marios Kart Rap«. <sup>28</sup> Der Künstler »beatdownboogie« hat ein Remix-Musikvideo auf YouTube gestellt, dessen Bildmaterial aus lauter Filmschnipseln mit Mario-Cosplay-Veranstaltungen stammt.<sup>29</sup> Ein weiteres, durch einen YouTube-Trailer beworbenes Projekt besteht aus Remix-Musikstücken, deren Originalsounds alten Super-Mario-Spielen entnommen wurden.<sup>30</sup>

## 2.5 Modding

Das von Jenkins erwähnte »modding« ist eine speziell auf Computerspiele bezogene kreative Ausdrucksform (*expressions*), bei der vorhandene Spiele durch die User verändert werden, bis hin zur Entwicklung völlig neuer Spielideen auf deren Basis. Bisweilen sehen die Publisher von Spielen bereits vor, dass Hobbyprogrammierer\_innen auf relativ einfachem Weg neue Hintergründe, Figurenkostüme oder Landschaftselemente in ein Spiel einfügen können (skinning); manchmal kann sogar in den Spielmechanismus selbst eingegriffen werden. Nintendo wehrt sich gegen solche Akte der Selbstermächtigung; man muss schon etliche in den Konsolen verankerte Sicherheitsmechanismen hacken, bis hin zum Einbau zusätzlicher Hardware (Mod-Chip), um solche Mods in bestehende Nintendo-Spiele einschleusen zu können. Aber die Spielecommunity lässt sich durch solche restriktiven Maßnahmen nicht abschrecken, und so gibt es auch zahlreiche Mods für Mario-Spiele sowie Anleitungen, wie man sie auf den Konsolen installieren kann.<sup>31</sup> Der Kreativitätsdrang der User ist bei Nintendo nicht unbemerkt geblieben: Der Publisher hat

darauf mit einem eigenen Meta-Spiel reagiert, mit dem man seine eigenen Mario-Level entwickeln und über die firmeneigene Cloud an andere Spieler weiterreichen kann: Der »Super Mario Maker«, für die WiiU zum 30-jährigen Jubiläum der »Super Mario Bros.«-Reihe 2015 auf den Markt gebracht, erfreute sich großer Beliebtheit.<sup>32</sup> Insofern ist es nicht verwunderlich, dass Nintendo für seine aktuelle Konsole Switch ein Nachfolgespiel entwickelt hat (»Super Mario Maker 2«, 2019), dessen Verkaufserfolg dem Vorgänger in keiner Weise nachsteht (3,93 Millionen verkaufte Exemplare bis zum Oktober 2019!).<sup>33</sup> Man kann diese Kommerzialisierung der Mod-Kultur kritisch sehen. Auf der anderen Seite ist der »Mario Maker« ein Produkt ganz im Sinne der Web 2.0-Kultur: Was vorher nur einer kleinen Gruppe von Insidern vorbehalten war, steht nun allen Usern auch ohne fortgeschrittene Programmierkenntnisse offen. Ihre ganz besondere »Super Mario«-Welt hat dagegen die Community des digitalen Klötzchenspiels »Minecraft« aufgebaut, in dessen Spielumgebung mit Hilfe eines Mods ebenfalls eigene Super Mario-Spiele kreiert werden können.<sup>34</sup>

## 2.6 Wikis

Wikis gehören ohne Zweifel zu den bedeutsamsten Errungenschaften der digitalen Partizipationskultur, allen voran das Onlinelexikon *Wikipedia*. Es hat nicht nur dafür gesorgt, dass heute die Wissensbestände ehemals teurer Konversationslexika jedermann kostenlos zur Verfügung stehen (was jenen Vorzeigeobjekten bürgerlicher Wohnzimmerkultur den Garaus bereitet hat.) Wikipedia hat vor allem deren Deutungshoheit über das, was als kanonisches Wissen gilt, gebrochen. So gibt es etwa in der 19. Auflage der *Brockhaus-Enzyklopädie* in 24 Bänden aus dem Jahre 1993 (erwartbar) keinen Eintrag zu »Super Mario«, ja noch nicht einmal »Nintendo« findet sich dort als Lemma. Im deutschsprachigen Wikipedia gehört die Seite zu »Super Mario«<sup>35</sup> dagegen zu einer der sehr umfangreichen: Mit 6.652 Wörtern ist der Artikel mehr als viermal so lang wie ein Wikipedia-Durchschnittsartikel (1.422 Wörter)<sup>36</sup>, 1.224 Autoren haben daran gearbeitet. Es gibt 232 weiterführende Links von dieser Seite und 391 verweisen auf sie. Das klingt nach einer beeindruckenden Informationsfülle, die aber noch bei weitem getoppt wird durch jene, die das spezielle deutschsprachige Mario-Wiki bereithält.<sup>37</sup> Dort wird man begrüßt mit: »Das MarioWiki ist eine freie Enzyklopädie mit 5.954 Artikeln zu allen Themen rund um die Mario-Spieleserie, die jeder bearbeiten darf. Bist du auch ein Fan der Mario-Spiele und willst dein Wissen mit uns teilen? Jeder neue Autor ist im MarioWiki herzlich willkommen!« (Abbildung 2)

## 2.7 Fanfiction

Unter Fanfiction versteht man alle literarischen Aktivitäten von Hobbyautoren und -autorinnen, die sich auf ein bestehendes Medienangebot und den damit verbreiteten Geschichten beziehungsweise Figuren beziehen, von Büchern, über Spielfilme, Serien, Comics bis hin zu Musicals. Die Medienangebote müssen nicht fiktional sein; so gibt es literarische Texte, die Politiker/-innen oder Mitglieder von Adels-

Abb. 2: Mario Wiki (<https://mariowiki.net/wiki/MarioWiki:Hauptseite>; Stand: 07.06.2020)

häuser sowie deren (öffentliches) Leben aufgreifen. Für Fanfiction existieren spezielle Internetplattformen, die einer News Group ähneln: Man kann dort nicht nur eigene literarische Texte veröffentlichen, sondern auch fremde Texte kommentieren. Tatsächlich gehören Internetforen mit Hobby-Erzählungen, Gedichten oder ganzen Romanen zu den ältesten digitalen Partizipationsformen des Internets: Bereits Anfang der 1990er Jahre gab es im Usenet ein deutschsprachiges Forum mit diesem Themenschwerpunkt ([de.alt.geschichten](http://de.alt.geschichten); gegründet 1993).<sup>38</sup>

Das wichtigste Portal für deutschsprachige Fanfiction findet man unter <https://www.fanfiktion.de> (Stand: 07.06.2020). Fanfiction zu Computerspielen machen dort zwar nicht die größte Gruppe aus (»Anime & Manga«: über 110.000 Beiträge), aber mit über 16.000 Beiträgen ist diese Abteilung kaum kleiner als die zu »Kino- & TV-Filme[n]« (über 18.000 Beiträge). Aufgeteilt sind sie nach einzelnen Spielen oder Spielserien. Zu »Super Mario Bros.« und »Super Smash Bros.« (einer unblutigen Kampfvariante der »Super Mario«-Spiele) findet man 244 poetische Texte, die wiederum mit Gattungsbezeichnungen, Themen und Alterseignung näher klassifiziert sind, zum Beispiel »Geschichte/ Abenteuer, Freundschaft/ P6« (= Roman in mehreren Kapiteln, in dem es um Freundschaft und Abenteuer geht, geeignet ab 6 Jahren). In der Fanfiction-Szene haben sich zum Teil ganz eigene, oft englischsprachige Textsortenbegriffe etabliert. So versteht man unter einem »One Shot« im Gegensatz zur »Kurzgeschichte« eine längere Erzählung mit einer abgeschlossenen Handlung ohne weitere Kapitelunterteilung. Bei einem »Crossover« werden zwei ursprünglich getrennte Story-Universen miteinander verknüpft, zum Beispiel »Super Mario« mit dem Universum der »Zelda«-Computerspielreihe. Wenn

mehrere Autoren/Autorinnen unter der Regie eines »Spielleiters« oder einer Spielleiterin ähnlich wie bei einem Rollenspiel gemeinsam an einer Erzählung arbeiten, so handelt es sich um eine »Mitmachgeschichte« (MMFF). Die weitaus größte Zahl der Beiträge zu »Mario« ist als »Geschichte« markiert (194), deren Popularität man an den geposteten Reviews ablesen kann: Die »erfolgreichsten« Autoren und Autorinnen können auf rund 100 Kommentare stolz sein. Manchmal reagieren die Leser\_innen auf Fanfiction sogar ihrerseits mit einer medialen Adaption: So hat ein User mit dem Pseudonym »PokeKiDS883« den Roman *Super Mario – 30 Jahre später* des Fanfiction-Autors »Stefan«<sup>39</sup> als wirklich hörenswerthes Hörbuch eingesprochen<sup>40</sup> und damit auf YouTube über 38.000 Aufrufe erhalten. Nun kann man sich durchaus vorstellen, dass man zu den Charakteren der »Super Mario«-Welt allerlei Geschichten erzählen kann – aber Gedichte? Tatsächlich findet man zu den Kategorien »Songfic« und »Gedicht« lediglich sieben Beiträge, darunter etwa *Immer nur die Nummer 2* der zum Zeitpunkt der Veröffentlichung 15-jährigen Autorin »Yumestar«:

Oh Mario  
 Ich sehe dich wieder auf dem Podest  
 Auf dem Ehrenfest  
 Für dich  
 Niemand kümmert sich um mich  
 Du wirst gelobt  
 Bowser tobt  
 Und niemand kümmert sich um mich

Ich will ja nicht selbststüchtig sein  
 Aber... Warum du allein?  
 Haben wir nicht gemeinsam Boweser [sic!] besiegt?  
 Warum jeder Blick auf dir liegt?  
 Weil du der Held bist?  
 Weil jeder dein Freund ist?  
 Weil mich niemand vermisst,  
 wenn ich plötzlich gehe?  
 Es ist etwas, was ich nicht verstehe...

Ich bin stets die Nummer Zwei  
 Und werde es immer sein  
 Ganz allein  
 Kein Schwein  
 interessiert sich für mich  
 Wenn du da bist

Du stielst [sic!] mir das Licht  
 Aber merkst es nicht  
 Ich bin nicht wütend oder sauer  
 Ich spüre nur innerliche Trauer  
 Und wenn ich weine  
 Heißt es: Zieh Leine!  
 Sei doch keine Heulsuse

Ich haltes [sic!] es nicht mehr aus  
 Ich will raus  
 Raus aus dem Haus  
 Was ich mit dir teilen muss!  
 Selbst Zuhause bin ich einfach nur da  
 Wie die Brüderlichkeit es einst mal war  
 Doch du hast dich gewandelt mit der Zeit  
 Und dafür bin ich nicht bereit

Ich höre sie noch immer rufen  
 Deinen Namen  
 Und sah wie sie aus allen Ecken kamen  
 Um dich zu sehen  
 Sie wollen zum Held gehen  
 Es wird kein Tag vergehen  
 An dem ich nicht verstehe  
 Warum nur du die Nummer 1 bist.<sup>41</sup>

Das Verhältnis von Mario zu seinem Bruder Luigi ist nicht nur in diesem Gedicht ein Thema, sondern wird in vielen Fanfictions aufgegriffen, wobei die meisten Autorinnen und Autoren für Luigi (das lyrische Ich des Gedichts) Partei ergreifen. Das Beispiel mag mindestens in zweierlei Hinsicht interessant sein: Zum einen zeigt es, dass auch in Fanfictions uralte Motive der Weltliteratur verarbeitet werden; die Motivgeschichte des Bruderzwists lässt sich bekanntlich bis in die griechische Mythologie und das Alte Testament zurückverfolgen. Zum anderen beweist es, dass sich Computerspieler\_innen durchaus emphatisch in Figuren aus digitalen Spielen hineinzuversetzen vermögen, was in der Forschung immer wieder bestritten wird (vgl. z. B. Köhler 2008, S. 163).

### 3. Konsequenzen für den Deutschunterricht

Nun könnte man nach dieser kleinen Erkundungstour zu dem Schluss kommen, dass die von Jenkins ausgemachten »media literacies« für eine Teilhabe an der digitalen Partizipationskultur bei Kindern und Jugendlichen offenbar bereits gut entwickelt sind und ein unmittelbarer Handlungsbedarf seitens der pädagogischen Institutionen, allen voran den Schulen, nicht besteht. Dem ist freilich entschieden zu widersprechen. Dass die hier vorgestellten Aktivitäten und Produkte qualitativ oft viel Luft nach oben haben, ist dabei noch das schwächere Argument: Ja, die Postings, Blogbeiträge, Podcasts, Wikiartikel, Filme, Spielideen und Fanfiction-Projekte könnten sehr viel sprachlich geschliffener, ästhetisch stimmiger und kreativ gewagter sein – aber immerhin. Auf dieses Feuer mit der Keule akademischer Hochkultur einzuschlagen, würde es mutmaßlich nicht weiter entfachen, sondern eher zum Erlöschen bringen. Entscheidend ist vielmehr: Die Zahl derer, die ihre Rolle als bloße Konsumenten aufgeben und zum »Prosumenten«<sup>42</sup> werden, ist verhältnismäßig klein. »Super Mario« wird in seinen verschiedenen Varianten zumindest ab und zu von fast jedem Kind und Jugendlichen im Laufe der jeweiligen Mediensozialisation irgendwann gespielt. Nur ein Bruchteil davon wird aber offen-

sichtlich zu einem aktiven Mitglied der Digitalkultur. Das gilt nicht nur für die gaming culture, sondern für jeden anderen kulturellen, auch politischen Bereich, der in den digitalen Medien präsent ist.<sup>43</sup> Die Gründe dafür sind vielfältig. Ein naheliegender davon ist, dass die Möglichkeiten der digitalen Spielewiese, trotz der deutlich gesenkten Know-how-Hürden des Web 2.0, vielen Schülern und Schülerinnen gar nicht bekannt sind. Auch ist es wahrscheinlich um die erforderlichen *media literacies* nicht so weit her, wie man das naiverweise von den »Digital Natives« annehmen könnte: Die ICILS-Studie 2018, die computer- und informationsbezogene Kompetenzen von deutschen Schülerinnen und Schülern erhoben hat, bescheinigt den untersuchten Achtklässlern jedenfalls nur Fähigkeiten im internationalen Mittelfeld (vgl. Eickelmann u. a. 2019, S. 13), wobei Schulart, soziale Herkunft und Zuwanderungsgeschichte beunruhigend signifikant mit den Testergebnissen korrelieren. Zur aktiven Teilhabe an der Partizipationskultur digitaler Spiele bedarf es aber nicht nur der speziellen *media literacies*, sondern aller Kompetenzen, die zu den traditionellen Aufgabenfeldern des Deutschunterrichts gehören: Lesen und Schreiben (Social Media, Blogs, Wikis, Fanfiction, Mods), Sprechen und Zuhören (Podcasts, Let's plays, Fandubs, Machimina, Lyrics), natürlich mit Texten und Medien umgehen (z. B. sich in fiktive Figuren hineinversetzen, intermediale Bezüge erkennen beziehungsweise aktiv herstellen, Transmedia Story Telling verfolgen, begründete Meinungen formulieren, Cross Marketing-Strategien erkennen), wobei domänenspezifische Kompetenzen noch hinzukommen (z. B. Computerspiele in ihrer Ästhetik analysieren, Gameplay beschreiben, Geschichte digitaler Spiele als Teil der Digitalkultur verfolgen etc.; vgl. dazu Kepser 2019). Computerspiele erweisen sich damit als ein ideales Paradigma, um im Deutschunterricht Schülerinnen und Schüler zur Teilhabe an der digitalen Partizipationskultur zu befähigen und gleichzeitig sprachliche und literarische Kompetenzen auf- und auszubauen (vgl. auch Engels/Schöffmann 2017). Mit Super Mario gesprochen: »Let's a go!«

## Anmerkungen

- 1 Die wesentlichen Ideen hatten Jenkins und Kollegen bereits in einem Paper 2006 vorgelegt (vgl. [https://www.macfound.org/media/article\\_pdfs/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF); Stand: 07.06.2020). Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die erweiterte Printausgabe 2009, die in der hier verwendeten KINDLE-Fassung allerdings keine Seitennummern hat.
- 2 Der grundsätzliche Optimismus, den Jenkins damalige Analysen ausmachen, mag man heute nicht mehr uneingeschränkt teilen. So wird etwa Googles Suchmaschine und deren Algorithmus, der auf dem Suchverhalten von Milliarden von Nutzern beruht, als Errungenschaft der digitalen Partizipationsgesellschaft grundsätzlich begrüßt (vgl. ebd., Kap. Core Media Literacy Skills). Die mit diesem und anderen Algorithmen verbundene Zuschneidung von Informationen auf den User (filter bubble; vgl. Pariser 2012) kritisiert er hier (noch) nicht. Dass Online-Gemeinschaften nicht nur neue kreative Ausdrucksformen hervorbringen, sondern auch Mobbing und Fake News, wird hier (noch) nicht diskutiert (vgl. aber Ford/Jenkins 2019). Mitte der 2000er Jahre sah man die Entwicklung des WEB.2.0 zunächst erst einmal als große Chance, breite Teile der

- Bevölkerung technisch niederschwellig an künstlerischen und politischen Diskursen im Netz zu beteiligen. Das sieht Jenkins wohl auch heute noch so. Allerdings hat er schon 2013 mit Kollegen dazu aufgerufen, diese prinzipiellen Errungenschaften einer digitalen Partizipationsgesellschaft gegen kommerzielle Interessen und politisch repressive Kräfte zu verteidigen (vgl. Jenkins/Ford/Green 2013).
- 3 Games und Gaming werden an genau 100 Stellen des Buches angesprochen, im Strategiepapier der Kultusministerkonferenz ein einziges Mal und zwar im Zusammenhang mit (problematischen) Medienwirkungen: Kompetenz 6.1.3 Wirkungen von Medien in der digitalen Welt (z. B. mediale Konstrukte, Stars, Idole, Computerspiele, mediale Gewaltdarstellungen) analysieren und konstruktiv damit umgehen.
  - 4 Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=Pp2aMs38ERY> [Stand: 07.06.2020].
  - 5 Zu Märchenmotiven in Computerspielen vgl. auch Boelmann 2015.
  - 6 Ein originalverpacktes Spiel wurde vor kurzem für die Rekordsumme von umgerechnet 114.000 Dollar versteigert. Damit hat erstmals ein Computerspiel einen Sammlerwert erreicht, der sonst für hochrangige zeitgenössische Kunst veranschlagt wird. Vgl. <https://www.spiegel.de/panorama/super-mario-bros-videospiel-fuer-rekordsumme-versteigert-a-9978ce77-1742-462e-9f38-ae07c525099b> [Stand: 07.06.2020].
  - 7 Nintendo bedient vorzugsweise die eigene Hardware. Es gibt aber auch Emulationen älterer Titel für den PC (z. B. »Donkey Kong Rumble«: <https://www.pc-magazin.de/download/donkey-kong-rumble-555575.html>; Stand: 07.06.2020) sowie für den Smartphone-Markt produzierte Titel, zum Beispiel »Super Mario Run« (erhältlich über die Appstores). Im Rahmen eines »Bring-Your-Own-Device«-Unterrichts kann so die Super Mario-Welt auch in den Unterricht geholt werden. Dabei können, ja sollten auch die problematischen Seiten der Smartphone-Games angesprochen werden, von denen viele dem Geschäftsmodell »Free to play and pay to win« folgen. »Super Mario Run« gehört zu den besonders dreisten Sorte.
  - 8 Als Spinoff der Show erschienen auch sechs Hörspieltassetten. Vgl. <https://www.st-gerner.de/mario/pwl/index.php?content=67> [Stand: 07.06.2020].
  - 9 Zur Geschichte dieses filmischen Desasters vgl. <https://www.spiegel.de/geschichte/super-mario-bros-wie-der-film-zum-videospiel-im-fiasko-endete-a-1277955.html> [Stand: 07.06.2020]. Zur Verwendung »schlechter« Filme für die Förderung der Geschmacks- und Urteilsbildung vgl. Kepser 2020.
  - 10 Vgl. <https://www.nintendo.de/Diverses/Nintendo-Kids-Club/Die-Katzen-Mario-Show/Die-Katzen-Mario-Show-1512043.html> [Stand: 07.06.2020].
  - 11 Es gibt sogar ein Super Mario-Theaterstück für Kinder: *Super Mario rettet Frau Holle* von Gerhard Schreiner. Die Märchencollage wird seit 2013 regelmäßig in Kindertheatern zur Aufführung gebracht, auch in Schultheatern, vor allem in Österreich. Vgl. z. B. [https://www.youtube.com/watch?v=95ucXj\\_V6Uo](https://www.youtube.com/watch?v=95ucXj_V6Uo) [Stand: 07.06.2020].
  - 12 Vgl. <https://www.instagram.com/nintendode/>, <https://twitter.com/NintendoDE>, <https://www.facebook.com/NintendoDE>, <https://www.facebook.com/SuperMarioDE/> [Stand: 07.06.2020].
  - 13 Sprachliche Normverstöße werden in den sozialen Medien normalerweise eher großzügig hingenommen, nicht aber in diesem Fall, der zu einer kleinen Orthografiediskussion führt: *papaheav@phil.lep* gehypet\* dude lern englisch haha xD«, »markusr\_\_74@papaheav gehyped\*, hype=>hyped, lern englisch mann xD«, »papaheav@markusr\_\_74 well, gehyped könnte man eh nicht sagen weil es ein englisches wort ist und man kann da nicht einfach so ein partizip ranhängen haha« [Stand: 14.05.2020]. Überhaupt ist es manchmal erstaunlich, wie normsprachlich bemüht letztendlich doch viele User sind.
  - 14 Es gibt aber auch »echte« Foren zu den Super Mario-Spielen, z. B. <https://marioforum.net/wcf/> [Stand: 07.06.2020].
  - 15 Z. B. <https://www.ntower.de/blog/artikel/1467-super-mario-bros-eine-erfolgsgeschichte/> [Stand: 07.06.2020].
  - 16 Z. B. <http://sarahkreuz78.blogspot.com/2016/03/super-mario-world-auf-dem-new-3ds-was.html>, <https://kaiserkiwi.de/2017/01/gamecheck-super-mario-maker-for-3ds-mario-spielspass-mit-bitte>

- rem-beigeschmack/, <https://stadt-bremerhaven.de/super-mario-run-fuer-android-veroeffentlicht-so-klappt-es-mit-toad-rallyes-und-koenigreich/> [Stand: 07.06.2020].
- 17 Z. B. <https://amigurumiwelt.blogspot.com/2015/09/super-mario.html>, <http://kunterbunter-vogel.blogspot.com/2018/01/anleitung-super-mario-babydecke.html>, <https://diejudith.wordpress.com/2017/12/10/hampelmann/> [Stand: 07.06.2020].
- 18 Vgl. z. B. <https://www.cosplaycentral.com/topics/championships-of-cosplay/gallery/new-york-comic-con-mario-nintendo> [Stand: 07.06.2020].
- 19 Vgl. z. B. <https://soundcloud.com/dernintendopodcast>, <https://www.ntower.de>, <https://nintendonauten.de>, <https://www.eyesonnintendo.de> [Stand: 07.06.2020].
- 20 Einzelne Podcast-Episoden kann man über darauf spezialisierte Suchmaschinen finden, z. B. über <https://fyyd.de> [Stand: 07.06.2020].
- 21 Twitch ist seit der Corona-Krise selbst vielen Lehrkräften bekannt, weil sich damit (kostenlos) auch virtuelle Klassenräume organisieren lassen, ähnlich wie mit ZOOM.US, StarLeaf, BigBlue-Button oder Webex.
- 22 Rodewald (2020, S. 155) verweist auf die Gefahr, dass Jugendliche Aussagen und Meinungen der gefeierten Let'Play-Moderatoren unhinterfragt übernehmen könnten, und fordert daher, auch diesen Teil der Jugendkultur in den Bildungseinrichtungen aufzugreifen. Ebenso sollten aber die kreativen Potentiale sichtbar gemacht werden.
- 23 Z. B. zu »Mario Kart 8 deluxe«: <https://www.youtube.com/watch?v=01ufDJgux2Q> (2017) [Stand: 07.06.2020]. Auf Nintendo-Spiele spezialisiert hat sich Dominik Neumayer alias Domtendo, dessen Performance 2019 in der Kategorie »Best of Let's Play & Gaming« mit der Goldenen Kamera ausgezeichnet worden ist.
- 24 Z. B. Goldencraft: <https://www.youtube.com/watch?v=qpYM8Dk1JU&list=PL-olG2t3jBkAgH-tW-wVT0KRQfNta5eJkV> [Stand: 07.06.2020].
- 25 Vgl. z. B. Freakso: <https://www.youtube.com/watch?v=9fpGuE52b-8> [Stand: 07.06.2020].
- 26 Dubberware: <https://www.youtube.com/watch?v=Gp3ARo19mko&t=13s> [Stand: 07.06.2020].
- 27 Vgl. z. B. Bobby Hase 33, mad mad mario: <https://www.youtube.com/watch?v=hT5JIKnHcmw> [Stand: 07.06.2020].
- 28 Vgl. TIROW [Official Video] prod. Jigga Beatz, Mario Kart Rap Song: <https://www.youtube.com/watch?v=EBwWQPJimy4> [Stand: 07.06.2020].
- 29 Cosplay-Remix von Beattownbuggie: <https://youtu.be/-KNligzQ02I> [Stand: 07.06.2020].
- 30 Trailer für »Portrait of a Plumber« – ein (kostenloses) Super Mario 64 Remix Album: <https://youtu.be/tsjVzhNdAQ> [Stand: 07.06.2020].
- 31 Vgl. z. B. <https://marioforum.net/thread/1811-mods-für-super-mario-odyssey/> [Stand: 07.06.2020].
- 32 Vgl. [https://de.wikipedia.org/wiki/Super\\_Mario\\_Maker](https://de.wikipedia.org/wiki/Super_Mario_Maker) [Stand: 07.06.2020].
- 33 Vgl. [https://de.wikipedia.org/wiki/Super\\_Mario\\_Maker\\_2](https://de.wikipedia.org/wiki/Super_Mario_Maker_2) [Stand: 07.06.2020].
- 34 Vgl. z. B. [https://www.youtube.com/watch?v=0ZDPYKA\\_vgg](https://www.youtube.com/watch?v=0ZDPYKA_vgg) [Stand: 07.06.2020].
- 35 Vgl. [https://de.wikipedia.org/wiki/Super\\_Mario](https://de.wikipedia.org/wiki/Super_Mario) [Stand: 07.06.2020].
- 36 Zum Vergleich: Der Artikel zu einem Traditionsspiel wie Schach ist nur um ein Weniges umfangreicher (7.821 Wörter), der Eintrag zu einem Roman mit einer populären Figur wie Mary Shelleys »Frankenstein« weist lediglich 4.407 Wörter auf.
- 37 Vgl. <https://mariowiki.net/wiki/MarioWiki:Hauptseite> [Stand: 07.06.2020].
- 38 Eine der wichtigsten Forscherinnen zur englischsprachigen Fanfiction und ihrer Szene ist Kristina Busse (vgl. z. B. Busse 2017). Für die Deutschdidaktik gibt es dazu erstaunlicherweise noch relativ wenige Beiträge, z. B. Köllemann 2016, Boesken 2016 und Rittmann-Pechtl 2019.
- 39 Stefan (2005/6): 30 Jahre später. <https://www.fanfiktion.de/s/428e4e94000041306a00bb8/1/30-Jahre-spaeter> [Stand: 07.06.2020].
- 40 Pokekidsds883 (2014): Super Mario – 30 Jahre später. <https://www.youtube.com/watch?v=-MPJl-NaPBHs> [Stand: 07.06.2020].
- 41 Yumestar (2018): Immer nur die Nummer 2. <https://www.fanfiktion.de/s/5adcd0a80005cf0f2b44eec9/1/Immer-nur-die-Nummer-2> [Stand: 07.06.2020].
- 42 Prosument, ein Kofferwort aus Produzent und Konsument.

43 Selbst die Social Media werden von Kindern und Jugendlichen mehrheitlich eher passiv genutzt. Für Instagram stellten die Autoren der Jim-Studie 2018 fest: »Nur gut jeder Zehnte gibt an, selbst häufig Fotos oder Videos zu posten. Ebenso nutzt nur jeder zehnte Instagrammer selbst aktiv die Story-Funktion – die Snapchat nachempfundene Funktionalität, mit der Fotos und Videos gepostet werden können [...]«.« (mpfs 2018, S. 40)

## Literatur

- ANDERS, PETRA (2018): Ausblick: Partizipation in einer digital geprägten Welt. In: Petra Anders & Petra Wieler (Hrsg.): *Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien*. Tübingen: Stauffenburg, S. 393–395.
- BERANEK, ANGELIKA; RING, SEBASTIAN (2016): Nicht nur Spiel – Medienhandeln in digitalen Spielwelten als Vorstufe zu Partizipation. In: *merz* 6, S. 22–32.
- BOELMANN, JAN M. (2015): Märchen verstehen mit Computerspielen. In: *Deutschunterricht*, H. 4, S. 48–52.
- BOESKEN, GESINE (2016): »Ich würde mich freuen, wenn ihr einen Kommentar hinterlasst, denn ich weiß nicht, ob ich gut bin.« Literarisches Handeln im Internet – Literaturplattformen, Fan Fiction & Co. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5, S. 46–55.
- BBWF – BUNDESMINISTERIUM BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (o. J.): *Masterplan Digitalisierung*. Online: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi.html> [Stand: 07.06.2020].
- BUSSE, KRISTINA (2017): Framing Fan Fiction: Literary And Social Practices. In: *Fan Fiction Communities*. Iowa: University of Iowa Press.
- EICKELMANN, BIRGIT; BOS, WILFRIED; GERICK, JULIA; GOLDHAMMER, FRANK; SCHAUMBURG, HEIKE; SCHWIPPERT, KNUT; SENKBEIL, MARTIN; VAHRENHOLD, JAN (Hrsg.) (2019): *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster-New York: Waxmann.
- ENGELNS, MARKUS; SCHÖFFMANN, ANDREAS (2017): Digitale Spiele. In: Jürgen Baurmann, Clemens Kammler & Astrid Müller (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett-Kallmeyer, S. 246–229.
- FORD, SAM; JENKINS, HENRY (2018): Afterword. Spreadable Media. Five Years Later. In: Henry Jenkins, Sam Ford & Joshua Green (Hrsg.): *Spreadable Media. Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York: NYU Press, S. 307–321.
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MAIWALD, KLAUS (2018): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3., vollst. neu bearb. u. erw. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- GROEBEN, NORBERT; CHRISTMANN, URSULA (2013): Literalität im kulturellen Wandel. In: Andrea Bertsch-Kaufmann & Cornelia Rosebrock (Hrsg.): *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Weinheim-München: Beltz, S. 86–96.
- JENKINS, HENRY (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge: The MIT Press. DOI: 10.7551/mitpress/8435.001.0001.
- JENKINS, HENRY; FORD, SAM; GREEN, JOSHUA (2013; erweiterter Nachdruck 2018): *Spreadable Media. Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York: NYU Press.
- KEPSEK, MATTHIS (1999): *Massenmedium Computer: Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts*. Bad Krozingen: D-Punkt. Auch ELib: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-ep000105831> [Stand: 07.06.2020].
- DERS. (2019): Computerspielbildung als Auftrag für die sprachlichen Fächer der Schule. Versuch eines neuen Kompetenzmodells. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 1, S. 104–122.
- DERS. (2020): Was ist schlecht am schlechten Film? Bausteine für ein gestuftes Curriculum der ästhetischen Kritikfähigkeit. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 47, Nr. 279, S. 38–41.
- KÖHLER, ESTHER (2008): *Computerspiele und Gewalt. Eine psychologische Entwarnung*. Heidelberg: Springer.

- KÖLLEMANN, MELANIE (2016): *Das Potential von Fanfiction aus deutschdidaktischer Perspektive: Fanaktivität für Lese- und Schreibmotivation im Deutschunterricht nutzen*. Latvia: Akademiker-Verlag.
- MPFS - MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST(2019): *JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien*. Stuttgart. Online: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2018/> [Stand: 07.06.2020].
- NOZAWA, CHARLIE (2018): *Super Mario Adventures. It's me, Mario!* Vollständige Ausgabe. Lausanne: KAZE Crunchyroll.
- PARISER, ELI (2012): Wie wir im Internet entmündigt werden. In: Peter Kemper, Alf Mentzer & Julika Tillmanns (Hrsg.): *Wirklichkeit 2.0. Medienkultur im digitalen Zeitalter*. Stuttgart: Reclam, S. 58-69.
- RITTMANN-PECHTL, CLAUDIA (2019): Booktubes, Fanfiction und Apps im Deutschunterricht? Überlegungen zur praktischen Umsetzung von digi.komp (integrativ). In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 43, H. 1, S. 66-81.
- RODEWALD, VERA MARIE (2020): Let's Plays & Streaming. In: Olaf Zimmermann & Felix Falk (Hrsg.): *Handbuch Games Kultur. Über die Kulturwelten von Games*. Berlin: Deutscher Kulturrat e.V., S. 150-155.
- SPETH, SEBASTIAN (2017): Let's Plays im kompetenzorientierten Literaturunterricht. In: *Literatur im Unterricht (LiU)*, H. 1, S. 37-53.

Stefan Emmersberger

## *Dramatic Agency*

### in Videospiel-Narrationen

Zum literaturdidaktischen Potential interaktiven  
Erzählens in digitalen Medien am Beispiel  
von *Through the Darkest of Times*

*Im Zuge des »medialen Hypes« (Anselm/Götzinger/Rödel 2018, S. 222) um digitale Medien werden vielfältige Forderungen an den Deutschunterricht gestellt (vgl. etwa Kepser 2018 oder Gailberger 2018). Im Lernbereich Mit Literatur und anderen ästhetischen Medien umgehen erfährt die »Gattung« (Kepser/Abraham 2016, S. 54) des interaktiven Erzählens aktuell große Aufmerksamkeit. Die Simulation von »dramatic agency« (Murray 2017, S. 189) gilt als die spezifische Stärke von digitalen Medien. Vor diesem Hintergrund fragt der Beitrag am Beispiel von *Through the Darkest of Times* nach dem literaturdidaktischen Potential, das Videospiel-Narrationen für literarisches Lernen bieten.*

#### **1. *Dramatic Agency* als medienspezifische Stärke von Videospiel-Narrationen**

Zu Beginn werden mithilfe der Einführung in die Erzähltextanalyse von Lahn/Meister (2016a) zentrale Kategorien einer transmedialen Erzähltextanalyse identifiziert und diese mit dem Diskurs der Game Studies zu einer Videospiel-Narratologie abgeglichen.<sup>1</sup> Die beiden Schritte münden in einem Modell zur Analyse von Videospiel-Narrationen, das die theoretische Basis für die anschließende Erörterung des literaturdidaktischen Potentials von *Through the Darkest of Times* darstellt. Dabei folgt der Aufsatz der offensiven Argumentation, dass Videospiele ein besonderes medienspezifisches Potential für das Erzählen von Geschichten bieten (vgl. Emmersberger 2019, S. 93).

Martínez (2017, S. 2 ff.) definiert *Erzählen* im Kern als Darstellung von realem oder erfundenem Geschehen, zu der neben den drei obligatorischen Merkmalen *Konkretheit*, *Temporalität* und *Kontiguität* weitere hinzutreten (können) – wie etwa *Vermittlungsinstanz*, *Ereignishaftigkeit* oder *Erfahrungshaftigkeit*. Um diese zu ordnen, wird in der strukturalistischen Erzähltheorie traditionell zwischen *Erzähltem* (Was wird erzählt?) und *Erzählen* (Wie wird erzählt?) unterschieden (vgl. Martínez/Scheffel 2016, S. 22–28). Meister (2016a, S. 16–21) und Lahn/Meister (2016b) erwei-

tern diese klassische Dichotomie zwischen *histoire* und *discours* auf drei Dimensionen eines Erzähltextes, indem sie der erzählerischen Vermittlungsinstanz eine eigene, gleichwertige Stellung einräumen (Wer erzählt?). Diese beschreiben sie als eine »janusköpfige Instanz« (Meister 2016a, S. 18), die auf die *Geschichte* als ästhetisches Konzentrat des erzählten Geschehens (*Story*) blickt und diese gleichzeitig auf spezifische Weise als *Erzählung* (*Plot*) (sprachlich) präsentiert.

Für eine transmediale Narratologie leuchten Analysekategorien intuitiv ein, die sich der Was-Ebene zurechnen lassen. Besonders populär ist dabei aktuell der Begriff *Storyworld* beziehungsweise *erzählte Welt*. Ryan/Thon (2014) sehen in ihrer »medienbewussten« Narratologie in ihm sogar die entscheidende Schlüsselkategorie und betiteln ihren Band dementsprechend mit *Storyworlds across Media*. Einen ausführlichen Überblick über die verschiedenen Verständnismöglichkeiten des Begriffs und deren theoretische Einordnung geben Bartsch/Bode (2019). Gemeinsam ist den verschiedenen Ansätzen, dass die erzählte Welt grundlegend für das Erzählte ist. So schreibt ihr Burghart (2016, S. 204 f.) eine ähnlich übergeordnete Stellung für die Was-Ebene zu wie der Thematik. In ihrer Einführung in die Erzähltextanalyse verstehen Lahn/Meister (2016c, S. 301) die erzählte Welt dementsprechend als »[r]aumzeitliches Kontinuum, auf dessen Ereignisse und Geschehnisse, Figuren und Sachverhalte die Aussagen des Textes referieren«. Alle weiteren Kategorien der Was-Ebene wie auch die Handlung sind quasi in die erzählte Welt eingebettet beziehungsweise formen in ihrer Gesamtheit diese aus.<sup>2</sup>

Problematischer wird das Unterfangen einer transmedialen Narratologie bei Kategorien, die sich den beiden Fragen *Wer erzählt?* und *Wie wird erzählt?* zuordnen lassen. Das beginnt damit, dass zumindest bezweifelt werden kann, ob es bei audiovisuellen Medien überhaupt einen Erzähler (im traditionellen Sinn) gibt. Das hängt vor allem damit zusammen, dass beim Film der Eindruck entsteht, dass die erzählte Welt inklusive Figuren und Geschehen unmittelbar präsentiert werden. Aus diesem Grund schlägt Eder (2016, S. 276 f.) vor, von einer Hierarchie möglicher Erzählebenen auszugehen. Obligatorisch als Erzählinstanz ist beim Film in diesem Verständnis letztlich dann nur der reale Filmemacher. Vergleichbar argumentiert Thon (2016, S. 125 ff.), der den Erzähler nach der *Storyworld* als zweite Säule seiner transmedialen Narratologie begreift. Er unterscheidet dafür zwischen »narratorial representation« und »non-narratorial representation« (ebd., S. 165 f.). Bei Ersterer ordnen die Rezipient\*innen die narrative Darstellung einer Figur oder zumindest einer fiktionalen Erzählinstanz zu. Das geschieht typischerweise, wenn die Geschichte wie in einem Roman rein sprachlich präsentiert wird. Bei Letzterer wird die narrative Darstellung nicht mit einer Figur oder fiktionalen Erzählinstanz verbunden, kann aber auf einen hypothetischen Autor beziehungsweise auf ein hypothetisches Autorenkollektiv zurückgeführt werden. Das ist in aller Regel bei audiovisuellen Darstellungen wie dem Film oder auch bei verbal-piktoralen Darstellungen wie dem Comic der Fall. Wer den Erzähler verabschieden möchte, sollte jedenfalls bedenken, dass die Kategorie der Perspektivierung, die üblicherweise eng mit der Erzählinstanz verbunden ist (vgl. Meister 2016b, S. 114 f.), in allen Medien relevant bleibt.

Bezüglich der Frage *Wie wird erzählt?* ist für eine transmediale Narratologie die Unterscheidung zwischen *Erzählung* und *Erzählen* interessant (vgl. Martínez/Scheffel 2016, S. 27). Die *Erzählung* beinhaltet alle Gestaltungsmaßnahmen zur zeitlichen Umgruppierung der chronologisch rekonstruierbaren Handlung (z. B. Erzähltempo, Rückwendung und Vorausdeutung) und zum Teil auch die damit eng verbundene Perspektivierung. Die Unterscheidung deckt sich mit der bereits erwähnten begrifflichen Trennung von Meister (2016a, S. 18) in Geschehen beziehungsweise Geschichte (*Story*) und *Erzählung* als die ästhetische Re-Konfiguration der Geschichte (*Plot*) (vgl. auch Meister 2016c, S. 218f.). *Erzählen* hingegen bezeichnet allein die spezifische Art und Weise, wie die *Erzählung* in dem jeweiligen Medium über die entsprechenden Zeichen-Codes präsentiert wird. Zumindest auf theoretischer Ebene können die Kategorien, die der *Erzählung* zuzurechnen sind, damit als etwas betrachtet werden, das medienübergreifend von Belang ist. Vor diesem Hintergrund versteht Thon (2016, S. 265 ff.) *Subjectivity* als ein Phänomen, das sich medienübergreifend betrachten lässt. Damit sind insbesondere Strategien der Perspektivierung angesprochen, die die Rezipient\*innen die Geschichte aus Sicht beziehungsweise dem Bewusstsein einer Figur erleben lassen. Realisiert wird dieser Effekt aber dann medienspezifisch.

Auf dieser Basis lässt sich die strukturalistische Erzähltheorie auf das *Erzählen* in unterschiedliche Medien gewinnbringend anwenden. Wie etwa der Einbezug weiterer Gattungen in dem Band von Lahn/Meister (2016a, S. 261–286) zeigt, können die einzelnen Kategorien nicht zur Analyse von Erzähltexten im engeren Sinn, sondern auch für Lyrik, Drama, Film oder Comic genutzt werden. Dennoch schließen die Autoren überraschenderweise interaktive Angebote in Computermedien mit dem Argument aus, dass bei diesen das *Erzählen* von Geschichten nachrangig sei: »Obwohl sie ebenfalls Bild-Ton-Kombinationen verwenden und oft narrative Strukturen aufweisen, führt die Interaktivität dazu, dass aktive, immersive und präsentische Nutzungsformen wie etwa das Spielen im Vordergrund stehen, nicht die Imagination der Geschichte.« (Eder 2016, S. 269)

Dabei macht beispielsweise schon ein Blick in den *Game-Studies*-Band von Beil/Hensel/Rauscher (2018a) deutlich, dass hinsichtlich der einzelnen Analysekatgorien große Überschneidungen bestehen. Im Prinzip lassen sich alle Kategorien, die in dem Band bei Teil I »Spiele« genannt werden, erzähltheoretisch verorten: *Story*, *Welt*, *Figur*, *Raum* und *Zeit* können der Was-Ebene zuordnen werden, *Bild* und *Musik* der Wie-Ebene. Ohne die Spiele-Seite zu verneinen, die in dem Band natürlich auch über Punkte wie *Spiel* oder *Spielmechanik* abgebildet sind, ist es offensichtlich, dass Videospiele (mittlerweile) sehr wohl komplexe Geschichten erzählen (können). Nicht ohne Grund regen Kepser/Abraham (2016, S. 54) an, mit dem interaktiven *Erzählen* eine sechste literarische Gattung anzusetzen. Im Kontext der Digitalisierung sind dabei besonders interaktive Bildschirmnarrationen wie *Hyperfiction*, *enhanced eBook* und *Videospiel* populär (vgl. Kepser 2019, S. 2–6).

In diesem Zusammenhang wird allerdings auch deutlich, dass das, was Murray (2017) als *Dramatic Agency* bezeichnet, mit den traditionellen Kategorien der strukturalistischen Erzähltheorie allein nur sehr bedingt erfasst werden kann. Wie Eder

(2016, S. 269) herausstellt, beschränken sich diese in aller Regel auf lineares Erzählen. Murray (2017, S. 189) geht jedoch von Interaktivität (*Agency*) als dem zentralen Merkmal von digitalen Medien aus und setzt den Begriff zum Erzählen von Geschichten wie folgt in Bezug:

The experience of agency by the interactor is the key design value for all digital artifacts. It requires two kinds of scripting – coding the actions for the digital system, and cueing the actions of the interactor. When these two scripts are well matched, the interactor feels the satisfaction of agency. When the action is motivated by something in the story, by an anticipation of some story event or action or revelation, and when the response rewards that anticipation in some appropriate way, then the interactor experiences dramatic *agency*. Dramatic agency should be the goal of design for interactive narrative in any form.

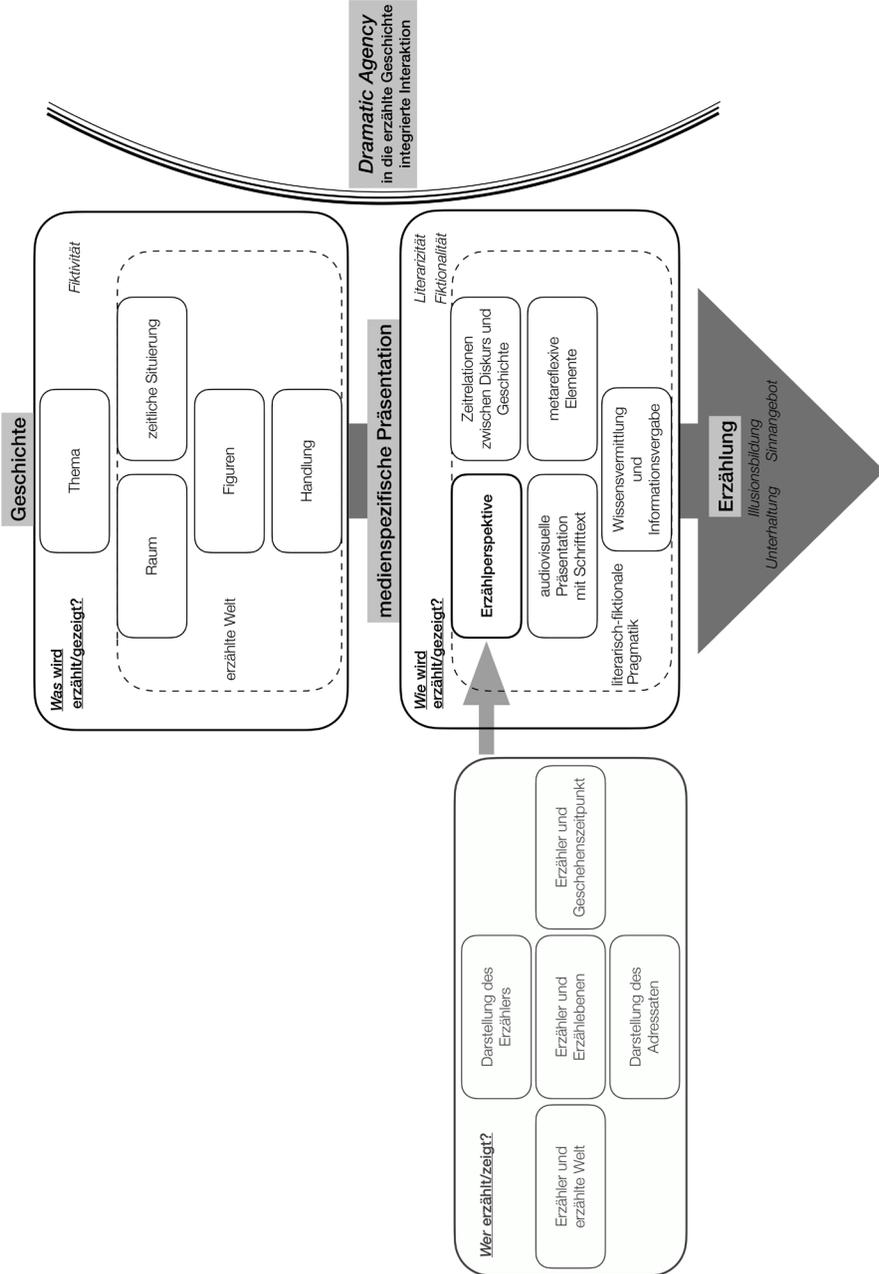
Eine missglückte oder falsch verstandene Inszenierung von *Dramatic Agency* wäre für Murray (2017) eine *Cut Scene*, die das Gameplay auffällig unterbricht. Idealerweise sind die Handlungsmöglichkeiten der Spieler\*innen in die Geschichte integriert, durch diese motiviert und beeinflussen den Verlauf der Geschichte in sinniger Art und Weise.<sup>3</sup>

Abbildung 1 fasst die bisherigen Überlegungen zusammen. Mit ihr wird eine Neuordnung der Analysekategorien von Lahn/Meister (2016a) vorgeschlagen, die einen speziellen Fokus auf Videospiele richtet.<sup>4</sup> Zentral sind weiterhin die drei Begriffe *Geschichte*, *medienspezifische Präsentation* und *Erzählung*. Die Vorstellung, dass sich die Erzählung aus der medienspezifischen Präsentation der Geschichte ergibt, visualisiert der vertikale Pfeil. Dabei stellt *Dramatic Agency* auf den ersten Blick »lediglich« ein neues Feature bei der Präsentation der Geschichte dar. Letztlich wirkt sie sich aber nicht nur auf die Kategorien dieser Dimension, sondern auch auf die Kategorien der Geschichte und damit auf die Erzählung insgesamt aus. Grafisch dargestellt wird dieser Gedanke durch den weit aufgespannten Bogen.

Die Anordnung der einzelnen Kategorien der Geschichte soll verdeutlichen, dass das *Thema* als die »ästhetische [...] Aussageabsicht« beziehungsweise als das »Motiv für das Erzählen der Geschichte« (Burghardt 2016, S. 204 f.) eine übergeordnete Stellung inne hat. *Raum* und *zeitliche Situierung* sind die wesentlichen Elemente der *erzählten Welt*, in die die *Figuren* und ihre *Handlungen* eingebettet sind – wobei die Figuren noch einmal als »Träger der Handlung« (Martínez/Scheffel 2016, S. 147) gelten können. Wichtiges Merkmal einer Geschichte, die in einer literarisch-fiktionalen Pragmatik folgt (vgl. etwa Meister 2016a, S. 16 f. und Weixler 2017, S. 18 f.), ist dabei ihre *Fiktivität* (vgl. im Detail Martínez/Scheffel 2016b, S. 11–22). Dieser Punkt verdient angesichts der Schwierigkeit, in der heutigen Medienlandschaft zwischen *Fact* und *Fiction* zu unterscheiden (vgl. z. B. Strässle 2019), besondere Beachtung.

Für die medienspezifischen Präsentation ist die literarisch-fiktionale Pragmatik zentral. Aus ihr resultieren die beiden Merkmale *Literarizität* und *Fiktionalität* (vgl. u. a. Martínez/Scheffel 2016, S. 11–22; Meister 2016a, S. 13–15 und Pieper/Wieser 2018, S. 110–112). Hinsichtlich der einzelnen Kategorien ist die *Perspektivierung* grundlegend. Von ihr hängt die *Zeitrelation zwischen Geschichte und Diskurs* ab.

Abb. 1: Dramatic Agency und Kategorien für die Analyse von Videospiel-Narrationen (modifiziert nach Lahn/Meister 2016a)



Beide Kategorien regeln zusammen die *Wissensvermittlung und Informationsvergabe*, die für das Verständnis der Geschichte und den Spannungsaufbau elementar ist. Medial realisiert wird das Erzählen im Fall des Videospiele wie beim Film audio-visuell, wobei der Einsatz von Schrifttext durchaus üblich ist. Darin können wie bei Schriflliteratur *metareflexive Elemente* wie das Erzählen über das Erzählen oder die Infragestellung der Zuverlässigkeit des Erzählens einfließen. Die Frage *Wer erzählt beziehungsweise zeigt?* ist in die Kategorie der Perspektivierung integriert. Sie ist bei Videospielen wie bei allen audio-visuellen Medien eng in die Perspektivierung des erzählten beziehungsweise (scheinbar) unmittelbar gezeigten Geschehens eingebunden – was nicht ausschließt, dass ein Erzähler als besonderes Stilelement eingesetzt werden kann.

Das Resultat der medienspezifischen Präsentation der Geschichte ist die Erzählung. Als ihre beiden wichtigsten Funktionen können *über Spannung unterhalten* und *Sinn in Form von Wirklichkeitsmodellen anbieten* angesehen werden (vgl. z. B. Leubner/Saupe 2011, S. 11–13 oder Alber 2017). Beiden liegt die *Illusionsbildung* als Basis zu Grunde (vgl. etwa Meister 2016a, S. 13–15 und Meister 2016d, S. 174–177).

## 2. *Dramatic Agency* und literarisches Lernen

Als grundlegend für die Modellierung von literarischem Lernen können Spinners (2006) elf Aspekte gelten.<sup>5</sup> Sie sind unter anderem in der Zeitschrift *Leseräume* ausführlich diskutiert worden (vgl. Lösener 2015) und aktuelle Modelle zu »literarästhetischer Rezeptionskompetenz« (Kepser/Abraham 2016, S. 81–87 und S. 112–120) schließen in aller Regel daran an (vgl. im Überblick auch Boelmann 2018). Im Folgenden werden einschlägige Modellierungen diskutiert und zu den herausgearbeiteten Analysekatégorien von Videospiel-Narrationen (vgl. Abbildung 1) in Bezug gesetzt.

Sehr nah an der Erzähltheorie ist der Vorschlag von Leubner/Saupe (2011). Sie gehen wie Martínez (2017) oder Lahn/Meister (2016a) von einem medienübergreifenden Verständnis von Erzählen aus und fokussieren vor diesem Hintergrund zunächst allgemein die *Handlung* (inklusive *Figuren*, *Raum* und *Zeit*) als zentrales Element der Was-Ebene sowie die *Fiktion* als grundlegendes Merkmal literarischer Kommunikation. Darauf aufbauend fächern sie Kategorien für literarisches Erzählen (im Sinne von rein schriftlichem Erzählen), für filmisches Erzählen und für interaktives Erzählen auf. Dafür greifen sie auf die wesentlichen Kategorien der Wer- und Wie-Ebene zurück. Mit den elf Aspekten von Spinner (2006) bestehen vor allem Überschneidungen mit Aspekten, die tendenziell eher gegenstandsorientiert sind (wie etwa *narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen*, *Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen*, *mit Fiktionalität bewusst umgehen* sowie *sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen* inklusive *metaphorische und symbolische Ausdrucksweisen verstehen*).<sup>6</sup>

Interessant sind bei Leubner/Saupe (2011) zwei Punkte: Zum einen unterscheiden sie bei den medienspezifischen Modellen zwischen *narrationsspezifischen* und

*filmsprachlichen* Verfahren (vgl. ebd., S. 60–63 und S. 218–223). Diese Unterscheidung entspricht genau der oben erwähnten Trennung von Erzählung und Erzählen (vgl. Martínez/Scheffel 2016, S. 27). Das macht noch einmal deutlich, das sich insbesondere Perspektivierung und Zeitgestaltung sinnvoll auf einer Ebene betrachten lassen, die zumindest zu einem gewissen Grad von der medienspezifischen Realisierung über entsprechende ästhetische Codes abstrahiert. Zum anderen entwickeln sie explizit ein Modell zur Analyse der Beziehung zwischen Narrativität, Interaktivität und Spiel (vgl. ebd., S. 275 f.). Interaktivität wird dabei sowohl in Bezug zur Handlung als auch zur Erzählinstanz beziehungsweise Perspektivierung gesetzt. Leubner/Saupe (2011, vor allem S. 296–301) legen damit ein kompaktes Modell zur Analyse von Erzähltexten in ganz unterschiedlichen Medien vor. In Bezug auf interaktives Erzählen kommen sie aber zu einem kritischen Urteil (vgl. ebd., S. 281–290). Sie räumen ihm allenfalls eine ergänzende beziehungsweise rein motivationale Funktion zu literarischem und filmischen Erzählen im Sinne von Transferlernen ein. Vor allem bei Videospielen sehen sie das zentrale Unterrichtsziel wegen der »fragwürdigen Qualität« (ebd., S. 288) nicht bei der Vermittlung eines differenzierten Blicks auf die Lebenswirklichkeit, sondern bei der Vermittlung einer kritisch-distanzierten Haltung.

Explizit an der Semiotik orientiert ist der Band von Schilcher/Pissarek (2018). Er ist zwar nicht auf das Erzählen beschränkt, ihm liegt aber auch ein transmediales Verständnis von Literatur zu Grunde. Zudem wird in ihm noch stärker als bei Leubner/Saupe (2011) der Bezug zum Kompetenzdiskurs in der pädagogischen Psychologie hergestellt. So werden für die einzelnen Dimensionen literarischer Kompetenz verschiedene Niveaustufen vorgeschlagen. Auch hier sind deutliche Parallelen zu einer transmedialen Narratologie zu erkennen. Die beiden Dimensionen *die Merkmale der Figur erkennen und interpretieren* sowie *Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren* sind zwei Standard-Kategorien der Was-Ebene. *Die Vermittlungsinstanz von Texten analysieren* bezieht sich über die Erzählinstanz auf die Wer-Ebene und über die Perspektivierung auf die Wie-Ebene. *Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben* ist klar der Erzählung als Teil der Wie-Ebene zuzuordnen. *Explizite und implizite Textbedeutung verstehen* sowie *grundlegende semantische Ordnungen* erkennen beziehen sich auf allgemeine zeichentheoretische Aspekte des Erzählens auf der Wie-Ebene, die medienspezifisch konkretisiert werden müssen. *Überstrukturierungen interpretieren: Metrik, Rhetorik, Mythologie* ist hingegen spezifischer auf Sprache bezogen. Bei den letzten beiden Dimensionen, *mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen* und *kultureller Kontext – kulturelle Situierung*, handelt es sich um grundlegende Aspekte von literarischer Kommunikation beziehungsweise schriftlicher Kommunikation insgesamt.

Ähnlich wie bei Leubner/Saupe (2011) bestehen mit Spinner (2006) vor allem Überschneidungen mit den eher gegenstandsorientierten Aspekten. Bemerkenswert ist, dass trotz des transmedialen Verständnisses von Literatur nur bedingt auf medienspezifische Aspekte eingegangen wird. Zwischen den verschiedenen Möglichkeiten des Erzählens wird nicht systematisch unterschieden. Auf interaktives Erzählen beziehungsweise *Dramatic Agency* wird nicht eigens eingegangen.

Ein spezifisches Modell für literarisches Verstehen mit narrativen Videospiele schlägt Boelmann (2015) vor. Er unterscheidet dafür systematisch zwischen *literarischem Verstehen*, *literarischem Lernen*, *literarischer Bildung*, *literarischer Kompetenz* und schließlich *literarischer Performanz* (vgl. ebd., S. 63–75).<sup>7</sup> Diese begriffliche Unterscheidung ermöglicht es, ein weites Spektrum an Zielen zu erfassen, das sich – wie von Spinner (u. a. 2017) explizit gefordert – nicht nur auf psychometrisch messbare Dimensionen beschränkt (vgl. auch Frederking/Krommer/Maiwald 2018, S. 106–123).

Maßgeblich sind für die hier verfolgten Zwecke die Teildimensionen, die Boelman (2015, S. 71–88) für literarische Kompetenz ansetzt. Insgesamt sind das folgende sechs: *narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen*, *Perspektiven*, *Handlungsmotivationen und erlebte Grunderfahrungen literarischer Figuren nachvollziehen*, *symbolische und metaphorische Ausdrucksweisen verstehen*, *sprachliche Gestaltung verstehen*, *Erzählinstanz verstehen* sowie *Intentionsbestimmung*. Den letzten beiden Teilkompetenzen wird eine übergeordnete Stellung eingeräumt. Die Intentionsbestimmung ist dabei ein vager Begriff. Unter ihr wird die »Bedeutungskonstruktion« (Boelmann 2015, S. 84) verstanden, die Rezipient\*innen für den literarischen Text generieren. Am nächsten kommt diese Kategorie wohl dem, was Hühn (2016) unter *Aspekte der Thematik beziehungsweise erzählte Welt* oder Leubner/Saupe (2011, S. 11–13) als *Sinnangebot beziehungsweise World View* verstehen. Bei Spinner (2006) könnte man dazu am ehesten *subjektive Involviertheit* und *genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen* und *sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen* in Verbindung setzen. Die Erzählinstanz ist eine Kategorie, die es so bei Spinner (2006) nicht gibt, aber im Prinzip die gesamte Wer-Ebene bei Lahn/Meister (2016a) umfasst. Die beiden Kategorien Handlung und die Figuren fasst Boelmann (2015) zur Handlungsebene zusammen und grenzt sie so von den sprachlichen und erzählerischen Mitteln sowie symbolischen und metaphorischen Ausdrucksweisen ab, die er als Metaebene bezeichnet. Hier spiegelt sich die traditionelle Trennung der strukturalistischen Erzähltheorie von Was- und Wie-Ebene wider. Bemerkenswert ist bei dieser Einteilung, dass keine Kategorien entwickelt werden, die man als spezifisch für Videospiele bezeichnen könnte. Das mag vor allem daran liegen, dass Boelmann (2015) nachweisen möchte, dass man eben auch mit dem schüleraffinen Medium Videospiele literarisch lernen kann. Was man aber *nur* an Videospiele als narrativem Medium lernen kann, bleibt weitgehend offen.

Ein Ansatz, der sich speziell auf Videospielebildung konzentriert, stammt von Kepser (2019). Im Zentrum seines Kompetenzmodells sieht er die Dimension *Computerspiel erleben, verstehen, nutzen*. Sie basiert auf den vier Dimensionen *Computerspiel analysieren*, *Computerspiel kontextualisieren*, *Computerspiel gestalten* sowie *Computerspiel bezogen sprachlich handeln*. Letztere macht darauf aufmerksam, dass die Auseinandersetzung im Literaturunterricht mit dem jeweiligen Text sprachlich erfolgt. Das ist natürlich auch bei Videospiele der Fall. *Computerspiel gestalten* berührt insbesondere den Aspekt eines produktions- und handlungsorientierten Literaturunterrichts, der mit der Digitalisierung neues Interesse erfährt

(vgl. etwa Brand 2019). Literarästhetische Rezeptionskompetenz ist bei Kepser (2019) vor allem mit der Dimension *Computerspiele analysieren* angesprochen.

Interessant sind hierbei die Subkompetenzbereiche, die Kepser (2019) nennt. Im Einzelnen sind das *Aspekte der Narration* (Aufbau inklusive Dramaturgie und Spannungserzeugung sowie Themen und Motive), *Darstellungsverfahren beziehungsweise medienspezifische Ästhetik erkennen, benennen und deuten* (inklusive Erfassen der fiktionalen Konstruiertheit von Videospielen), *Audioebene* (inklusive Vocalization, Atmo, Score), *Zeit, Interface, Hardware, Gameplay, Genresystem*. Der erste Punkt denkt Kategorien der Was-Ebene mit Kategorien der Erzählung auf der Wie-Ebene zusammen. Der zweite und dritte beziehen sich auf das medienspezifische Erzählen auf der Wie-Ebene, wobei Fiktionalität eher ein allgemeiner Aspekt literarischer Kommunikation ist. Wie bei den Modellen zuvor lassen sich hier klare Bezüge zu Lahn/Meister (2016a) und Spinner (2006) herstellen. Neu ist bei Kepser (2019), dass die restlichen Punkte tatsächlich spezifisch für das Videospiel sind. Einige davon werden etwa in dem Game-Studies-Band von Beil/Henschel/Rauscher (2018) als eigene Unterkapitel ausführlich behandelt. *Dramatic Agency* beziehungsweise die Besonderheiten interaktiven Erzählens werden allerdings auch bei Kepser (2019) nur indirekt angesprochen.<sup>8</sup>

Zum Abschluss dieses Überblicks über Modellierungen von literarischem Lernen sollen noch die Überlegungen von Maiwald (2015a) aufgenommen werden, die er zur Systematisierung und Präzisierung der elf Aspekte von Spinner (2006) vorgenommen hat. Hier finden sich keine medienspezifischen Überlegungen zu Videospielen, aber sie bieten eine übersichtliche Struktur, mit der sich die dargestellten Modellierungen noch einmal gut ordnen lassen. Ähnlich wie Boelmann (2015) mit dem Begriff Intensionsbestimmung identifiziert er ein übergeordnetes Ziel für literarisches Lernen, das er als *Persönlichkeitsbildung an literarischen (Wirklichkeits-) Modellen* bezeichnet (vgl. Maiwald 2015a, S. 92 f.). Mit diesem übergeordneten Ziel lässt sich literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff verstehen, der sowohl gegenstandsbezogene Tätigkeiten als auch subjektbezogene Erfahrungen umfasst und damit auch die doch recht unterschiedlichen Aspekte von Spinner (2006) unter einem begrifflichen Dach vereint. Das ermöglicht, die eindeutig gegenstandsorientierten Kategorien zu formulieren, ohne die darüber hinaus gehenden Ziele aus dem Blick zu verlieren.

Auf Gegenstandsseite findet sich bei Maiwald (2015a) auch die erzähltheoretische Trennung in Was-Ebene sowie Wer- und Wie-Ebene. Für Erstere ist auffällig, dass Maiwald (2015a) die typischen Kategorien *Handlung, Figuren(-konstellationen), Ort und Zeit, Figuren* unter dem Überbegriff *Situationsmodelle fiktiver Welten (re-)konstruieren* zusammenfasst und darüber hinaus noch einmal eigens den Punkt *Motive und Themen erkennen* anführt. Damit betont er ähnlich wie Lahn/Meister (2016a) die grundlegende Bedeutung von thematischen Aspekten beziehungsweise erzählter Welt. Der Punkt (*medienspezifische*) *ästhetische Strukturen in das Textverstehen einbeziehen* bleibt recht offen, macht aber mit der Formulierung *in das Textverstehen einbeziehen* deutlich: Die Was-Ebene ist der Ausgangspunkt und zentrale Bezugspunkt für den Literaturunterricht in der Schule. Die Wer- und

Wie-Ebene ermöglichen darüber hinaus ein vertieftes Verständnis der Geschichte, da die Geschichte beziehungsweise Erzählung nur theoretisch unabhängig von der medienspezifischen Präsentation betrachtet werden kann. Eine weitere wichtige Unterscheidung auf Gegenstandsseite ist bei Maiwald (2015a) die Trennung von *Text* und *Kontext*. Sie verweist auf die letzten beiden Aspekte bei Spinner (2006) und findet sich auch in dem Band bei Schilcher/Pissarek (2018) mit der Teildimension *kultureller Kontext – kulturelle Situierung*. Kepsers (2019) Verweis auf die Bedeutung von Genres geht in eine ähnliche Richtung. »Codes des Inhalts« beziehungsweise »soziokulturelle Codes« sowie »Codes des Ausdrucks« beziehungsweise »ästhetische Codes« (Maiwald 2015b, S. 24–26) lassen sich nur identifizieren, wenn man mehr im Blick hat als nur das einzelne Werk.

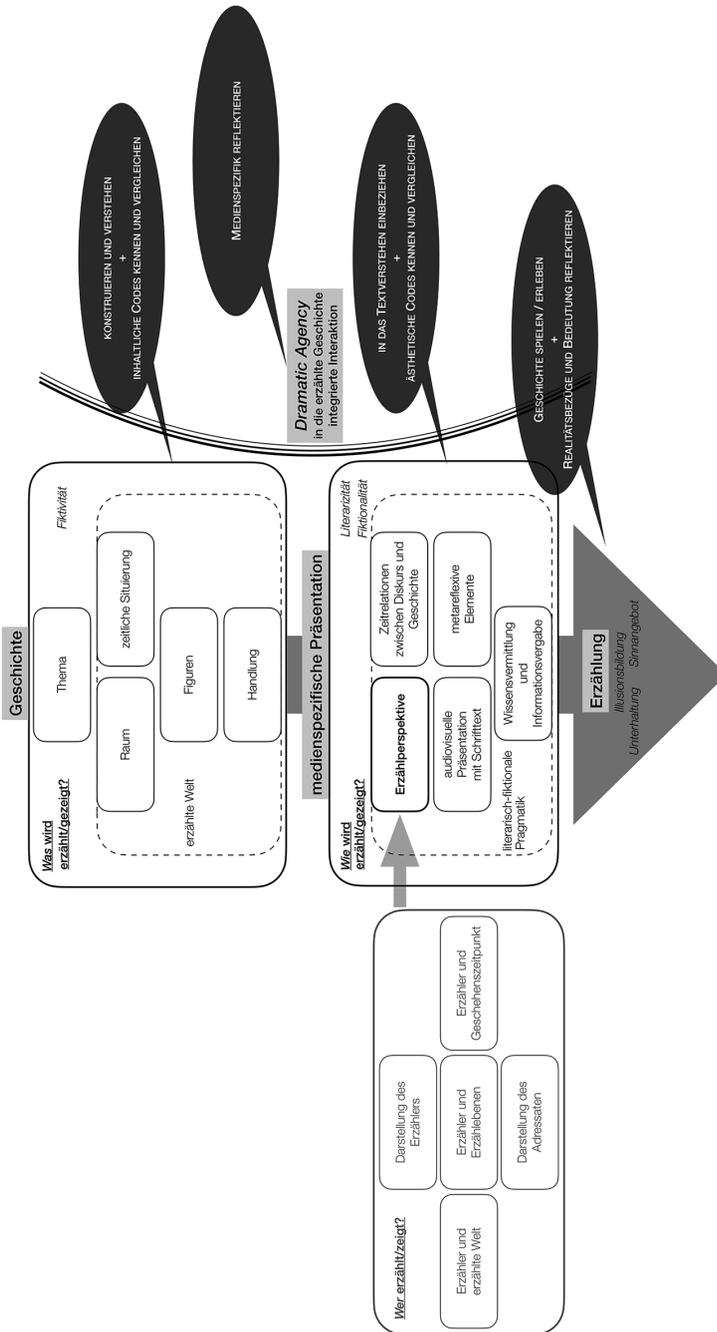
Abbildung 2 integriert diesen kurzen Überblick über aktuelle Modellierungen von literarischem Lernen in Abbildung 1 und konzentriert sich damit auf die Gegenstandsseite. Dabei ergänzt sie die vorgeschlagenen Analysekatoren für Videospiel-Narrationen um kompetenzorientierte Könnensformulierungen (inklusive Hintergrundwissen). In der Abbildung sind sie in Form von Sprechblasen dargestellt.

Die Kategorien der Geschichte werden mit den Tätigkeiten *konstruieren und verstehen* sowie *inhaltliche Codes kennen und vergleichen* verbunden. Mit diesen beiden Formulierungen soll Zweierlei zum Ausdruck gebracht werden: Zum einen, dass das Verständnis der Geschichte einen aktiven und zumindest zum Teil bewussten Prozess seitens der Rezipient\*innen erfordert. Zum anderen, dass für ein vertieftes inhaltliches Verständnis die Kenntnis von typischen Themen und Motiven und somit der Vergleich zu anderen literarischen Werken Voraussetzung ist.

Für die Kategorien der medienspezifischen Präsentation ist zuallererst die Frage interessant, was sie für ein bewussteres Verständnis der Geschichte leisten können (*in das Textverstehen einbeziehen*). Die medienspezifische Präsentation der Geschichte ist ja in eine fiktional-literarische Pragmatik eingebettet und dementsprechend ästhetisch gestaltet. Und die Art und Weise, wie dies geschieht, beeinflusst eben maßgeblich das Verständnis der Geschichte. Um sich das bewusst machen zu können, ist es wie bei den inhaltlichen Codes erforderlich, andere literarische Werke und typische ästhetische Codes zu kennen (z. B. von bestimmten Genres). Darauf aufbauend kann die Ästhetik der medienspezifischen Präsentation selbst in den Blick genommen werden. Wenn es sich dabei um Literatur in unterschiedlicher medialer Form handelt (z. B. Roman, Film, Videospiel), lässt sich *Dramatic Agency* gut als das besondere Merkmal digitaler Medien veranschaulichen (*Medienspezifik reflektieren*).

Zusammen bilden die Kategorien der Geschichte und der medienspezifischen Präsentation die Basis für eine differenzierte Einschätzung der Erzählung insgesamt. Die emotionale Wirkung des Spielerlebnisses, der Bezug der Erzählung zur Realität und ihre mögliche Bedeutung für die eigene Lebenswelt können so fundiert diskutiert werden.

Abb. 2: Literarisches Lernen mit Videospiel-Narrationen



### 3. *Through the Darkest of Times* als lebendige Erfahrung deutscher Geschichte

Abschließend sollen die theoretischen Überlegungen am Beispiel von *Through the Darkest of Times* veranschaulicht werden. Das Videospiel wurde 2020 nach drei Jahren Entwicklungszeit für Microsoft Windows, macOS, Android, iOS, Nintendo Switch, Xbox One und PS4 veröffentlicht. Es stammt von dem Entwicklerstudio *Paintbucket Games* (vgl. PG), der Publisher ist *Handygames*. Das Videospiel verfügt über zahlreiche Auszeichnungen. Es wurde beispielsweise beim Deutschen Computerspielpreis 2020 als *Bestes Serious Game* gekürt und von der Stiftung Digitale Spielekultur in die Datenbank zu Games und Erinnerungskultur aufgenommen. Die renommierte Videospiel-Zeitschrift *PC Games* bewertete das Spiel mit 90 Prozent und kam zu dem Fazit »an important piece of art, a must play« (PC). Sogar im Feuilleton fand das Videospiel viel Beachtung (vgl. etwa SG). Im Folgenden wird entsprechend dem Dreischritt *Geschichte, medienpezifische Präsentation* und *Erzählung* (vgl. Abbildung 1 und 2) auf die einzelnen Analysekatgorien und die damit verbundenen Teilkompetenzen eingegangen und am Ende ein Fazit zum literaturdidaktischen Potential von *Dramatic Agency* und Videospiel-Narrationen gezogen.

Zur *Geschichte* von *Through the Darkest of Times*: Das konkrete historische Thema des Spiels ist politischer Widerstand zur Zeit des Nationalsozialismus (1933–1945). Noch etwas weiter gefasst geht um den Einzelnen und die Bedeutung seines politischen Handelns für den Verlauf der Geschichte. Auf die Frage »Can I change history?« wird auf der Homepage des Videospieles folgende Antwort gegeben: »We are convinced, that history is an extraction of stories that people experience and create with their thoughts, words and deeds. So yes, you can. And in the game.« (PB) Dieser Impetus prägt die gesamte Gestaltung des Spiels.

Ort des Geschehens ist die deutsche Hauptstadt, Berlin. Die gespielten Figuren sind fiktiv. Zu Beginn wählt man einen zufällig generierten Charakter und leitet in seiner Gestalt eine Widerstandsgruppe im Untergrund. Die Aufgabe ist es, die Moral der Gruppe hochzuhalten, Unterstützung für die verfolgten politischen Ziele zu organisieren und die Menschen aufzurütteln. Aus dieser Aufgabe und der Figurenkonstellation der Widerstandsgruppe heraus entwickelt sich die Handlung im Spiel. Die politische Situation wird immer schwieriger und wohlbekannte Ereignisse laufen ab: Der Reichstag und Bücher brennen und jüdische Geschäfte werden boykottiert und zerstört. Das persönliche Schicksal des gespielten Charakters und seiner Widerstandsgruppe ist in die historische Entwicklung eingebettet, die in vier Kapitel aufgeteilt ist: »Die Machtergreifung« (1933), »Höhepunkt« (1936), »Krieg« (1940/41) und »Zusammenbruch« (1944/45). Das Ziel ist es, mit der Widerstandsgruppe bis zum Kriegsende zu überleben.

Hinsichtlich Thema und zentraler Motive lässt sich das Spiel politisch engagierter Literatur im weiteren Sinne zurechnen. Es bieten sich – natürlich abhängig von unterrichtlichem Kontext und konkreter Zielsetzung – durchaus Bezüge zu Klassikern wie beispielsweise Bertolt Brechts *Der unaufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui* (1941) an. Hinzu kommt, dass die traumatische Erfahrung des Nazi-Regimes und des Zweiten Weltkriegs ein Thema ist, das aktuell diffiziler und

Abb. 3: Der Stadtplan von Berlin zur Planung politischer Aktionen  
(Screenshot aus *Through the Darkest of Times*)



brisanter kaum sein kann – nicht zuletzt wegen der politischen Entwicklungen der letzten Jahre (vgl. etwa die Verschärfung des weltpolitischen Klimas oder die Flüchtlingskrise).

Mit Blick auf *Dramatic Agency* lässt sich festhalten, dass sich zwischen ihr und den verschiedenen Kategorien der Geschichte interessante Wechselwirkungen zeigen. Hinsichtlich der erzählten Welt sind lediglich die beiden Kategorien Raum (Berlin) und zeitliche Situierung (ausgewählte Zeiträume von 1933 bis 1945) vorgeben. So blickt man jede Runde auf den Stadtplan von Berlin und wählt aus, wo man welche Aktionen durchführen möchte (vgl. Abbildung 3). Zudem wird man jede Runde unter anderem über Zeitungsnachrichten über die aktuellen politischen Entwicklungen informiert. Innerhalb dieses Rahmen sind die Figuren und die einzelnen Verzweigungen der Handlung, die sich daraus ergeben, aber variabel und potentiell unendlich. Das geht damit los, dass man sich zu Beginn des Spiels beziehungsweise der Geschichte für eine Hauptfigur entscheidet, deren Äußeres und Zusammensetzung an Merkmalen und Eigenschaften zufällig generiert ist. Die zentralen Merkmale sind Name, Alter, Beruf (z. B. Arbeiter/in, Rechtsanwalt/Rechtsanwältin oder Arzt/Ärztin) und politische Orientierung (z. B. Kommunist/in, Nationale/r Konservative/r, Liberale/r oder Sozialdemokat/in). Diese Merkmale sind eng mit den Charaktereigenschaften verbunden (z. B. Geheimhaltung, Empathie, Propaganda, Stärke oder Allgemeinwissen) und haben einen enormen Einfluss auf den Verlauf des Spiels. So wird es einer intellektuellen Ärztin mit liberaler Orientierung eher schwer fallen, eine Arbeiterschaft für sich zu gewinnen. Dieses Zufallsprinzip gilt auch für die anderen Mitglieder der Widerstandsgruppe.

Abb. 4: Eine Widerstandsgruppe diskutiert aktuelle politische Ereignisse  
(Screenshot aus *Through the Darkest of Times*)

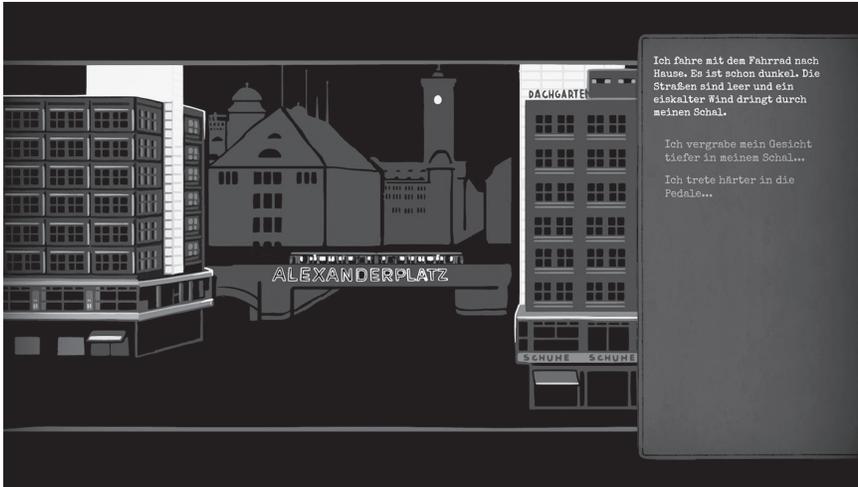


Das führt zu einer jeweils anderen Dynamik und dazu, dass jeder Spieler/jede Spielerin seine/ihre eigene, individuelle Geschichte erlebt, die nur durch den Rahmen der historischen Ereignisse zusammengehalten wird. Diese Art des non-linearen, dynamischen Geschichtenerzählens wäre in einem traditionellen Format wie einem Roman allenfalls in Ansätzen möglich.

Zur *medienspezifischen Präsentation*: Gezeigt wird die Geschichte konsequent aus der Perspektive der Hauptfigur und ihrer Widerstandsgruppe. Ein kommentierender Erzähler tritt nicht in Erscheinung. Nur beim Scheitern der Widerstandsgruppe erfährt man in Form eines Art Nachrufs, welches Schicksal die Figuren erfahren haben. Die Handlung wird chronologisch entwickelt – unter anderem gut nachzuvollziehen an der prominenten Datumsanzeige bei der Planung von politischen Aktionen (vgl. Abbildung 3, unten rechts). Lediglich zwischen den vier Kapiteln (1933, 1936, 1940/41 und 1944/45) kommt es Zeitsprüngen.

*Through the Darkest of Times* kombiniert die Grundidee eines rundenbasierten Strategiespiels mit Adventure-Elementen. Zu Beginn jeder Runde erhält man die aktuellen Nachrichten per Zeitungsschlagzeilen. Danach wechselt die Ansicht in den Raum, in dem die Gruppe ihre Aktionen plant (vgl. Abbildung 4). In dieser Übersichtsdarstellung laufen die Diskussionen innerhalb der Gruppe als Schrifttext rechts in einem Dialogkasten ab. Hier werden aktuelle Probleme innerhalb der Gruppe diskutiert. Nach der Dialogphase sieht man sich noch einmal die Zeitungsmeldungen genauer an, redet mit den einzelnen Figuren oder wechselt mit der Ansicht auf die Stadtkarte von Berlin, um die einzelnen Aktionen zu planen.<sup>9</sup> Damit die Aktionen erfolgreich sind, muss man die Eigenschaften der Mitglieder geschickt

**Abb. 5:** Beispiel für eine animierte Bildsequenz mit begleitendem Schrifttext  
(Screenshot aus *Through the Darkest of Times*)



einsetzen und kombinieren.<sup>10</sup> Am Ende der Runde erfährt man, welche Aktionen funktioniert haben und wie erfolgreich man war. Die Missionsergebnisse werden in Form einer Nachricht detailliert beschrieben und ausgewertet.

Eine besondere Stellung haben bei der medienspezifischen Präsentation die animierten Bildsequenzen, denen ein Dialogkasten an die Seite gestellt ist, in denen die Szenen parallel zu den Bildern per Text beschrieben werden (vgl. Abbildung 5). In diesen Szenen kommt der Grafikstil des Videospieles besonders intensiv zur Geltung. Die Figuren sind symbolisch überzeichnet und bis auf wenige prägnante Farben wie Rot und Blau ist alles in schwarz-weiß gehalten. In gewisser Weise erinnert das Spiel damit an die Film-Ästhetik der 1930er Jahre, aber auch an moderne Adaptionen wie etwa die Comic-Verfilmung *Sin City* (USA 2005) oder den dokumentarischen Animationsfilm *Waltz with Bashir* (ISR/F/D 2008). Diese Art der grafischen Darstellung erzeugt einen ästhetischen Kontrast zum tragischen Geschehen und schafft darüber Distanz zu den realen geschichtlichen Ereignissen. Insofern lässt sie sich durchaus als metareflexives Element betrachten.

Spannung im Sinne von ästhetisch kalkulierter Wissensvermittlung und Informationsvergabe generiert *Through the Darkest of Times* über die verschiedenen Ebenen des Spiels. Ganz grundlegend fragt man sich, ob es einem gelingt, mit der Widerstandsgruppe zu überleben und das Spielziel zu erreichen. Aber fast ebenso wichtig ist die Frage, *wie* man dies schafft und mit welchen Ereignissen man im Laufe der Geschichte konfrontiert wird. Diese erzeugen aus sich heraus immer wieder kurze Spannungsbögen, die sich in die Grundfrage, ob man das Spielziel erreicht oder nicht, einfügen.

Eng verbunden ist damit *Dramatic Agency*. Sie ist der medienspezifischen Präsentation der Geschichte über das Gameplay inhärent. Die Rezipient\*innen haben im Prinzip auf dreierlei Weise die technische Möglichkeit zur Interaktion: Während der Dialogphasen innerhalb der Gruppe wählen sie aus verschiedenen Antwortmöglichkeiten aus und treffen damit Entscheidungen, die Folgen für den Zusammenhalt und die Dynamik der Gruppe haben. Bei der Planung der einzelnen Missionen muss man wählen, für was und wie man die Fähigkeiten der Figuren und die verfügbaren Ressourcen einsetzt – wobei es beim Bericht über die Missionsergebnisse zudem noch manchmal erforderlich ist abzuwägen, wie viel Risiko man in der jeweiligen Situation eingehen möchte. Je nachdem, wie geschickt man dies tut, geht die Geschichte der jeweiligen Gruppe weiter oder man scheitert. Und schließlich entscheidet man sich bei den animierten Bildsequenzen für bestimmte Antwortmöglichkeiten oder Handlungen, was den Verlauf der jeweiligen Szene, aber unter Umständen auch den Verlauf des Spiels insgesamt bestimmt (z. B. bei einem Verhör durch die SA). Interessant ist dabei, dass fast alle Kategorien der medien-spezifischen Präsentation von *Dramatic Agency* unberührt bleiben (es ändert sich z. B. nicht die Perspektive oder die Zeitrelation zwischen Diskurs und Geschichte). Lediglich die Spannungserzeugung speist sich ganz wesentlich aus ihr – was insofern nicht verwunderlich ist, da der Verlauf der Handlung von den Entscheidungen der Rezipient\*innen abhängt.

Zur *Erzählung* insgesamt und ihrer ästhetischen Wirkung: Durch die Kombination von Strategiespiel und Adventure sind die politischen Aktionen mit menschlichen Schicksalen verbunden und man bekommt beim Spielen ein Gefühl für die Stimmung in der Stadt. Man erlebt den Nazi-Terror gegen ihre politischen Feinde aus erster Hand. Während man spielt, erhält man so einen starken Eindruck von den historischen Umständen und davon, wie sich der soziale und existenzielle Druck anfühlt, der auf Menschen in einer totalitären Diktatur wie dem Nazi-Regime lastet. Die entscheidende Frage, die dabei immer im Hintergrund steht, ist, wie weit man gehen und wie viel man riskieren will und kann, um in die historischen Entwicklungen einzugreifen und anderen Menschen zu helfen. Dabei spiegeln die persönlichen Probleme in der Gruppe die historische Situation wider. Es kann beispielsweise passieren, dass ein wichtiges Mitglied schwanger wird und aussteigen will. Oder ein anderes Mitglied hat einen Bruder in der SA.

In dem Videospiel muss man mit Situationen dieser Art umgehen und schwierige moralische Entscheidungen treffen. Anders als beim traditionell linearen Erzählen sind diese aber nicht bereits vorgegeben. Man entscheidet selbst und erlebt dadurch seine *eigene* Geschichte. Die Vermutung liegt auf der Hand, dass dadurch alle drei Funktionen der *Erzählung* – *Illusionsbildung*, *über Spannung unterhalten* und *Sinn in Form von Wirklichkeitsmodellen anbieten* – intensiviert werden. Die dritte Funktion bedarf dabei vielleicht der meisten didaktischen Unterstützung, ist aber über den Vergleich von Handlungsalternativen und unterschiedlichen Spielverläufen in *Through the Darkest of Times* auch besonders anschaulich und vielversprechend.

Jedenfalls wagt sich das Videospiel als eines von wenigen an ein ernsthaftes Thema (vgl. dazu auch Kepser 2019, S. 9) und ermöglicht ohne Zweifel persönlich-

keitsbildende Erfahrungen an einem literarischen Modell der historischen Wirklichkeit.<sup>11</sup> Für einen Literaturunterricht, der es sich als übergreifendes Ziel setzt, bestehende Denk-, Fühl- und Handlungsschemata im kulturellen und historischen Kontext zu reflektieren und eventuell weiterzuentwickeln (vgl. Maiwald 2015a, S. 92 f.), können Videospiele also durchaus viel Potential bieten – *wenn* sie geschickt ausgewählt sind. Dabei scheinen zwei Punkte entscheidend zu sein: das Thema und stimmig inszenierte *Dramatic Agency*. Dass schriftlicher Text in *Through the Darkest of Times* obendrein eine große Rolle spielt (u. a. in Form des Dialogkastens), ist sicherlich kein Nachteil.

### Anmerkungen

- 1 Die Einführung in die Erzähltextanalyse von Lahn/Meister (2016a) orientiert sich an Schmidts (2014) systematisch überzeugenden und begrifflich schlüssigen *Elementen der Narratologie*.
- 2 Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Hinweis von Martínez/Scheffel (2016, S. 134 f.), dass ein guter Teil der erzählten Welt – ähnlich wie bei der Handlungsmotivation – implizit bleibt und von den Rezipient\*innen auf der Basis des eigenen Weltwissens »gefüllt« und in diesem Sinne selbst konstruiert werden muss. Hier zeigen sich deutliche Parallelen zu dem, was in der kognitionspsychologischen Textlinguistik als *Textweltmodell* bezeichnet wird (vgl. etwa Schwarz-Friesel/Consten 2014, S. 58 f.).
- 3 Ein gutes Beispiel ist dafür das Videospiel *Life Is Strange* (2015) (vgl. Emmersberger 2019), bei dem »Branching Storylines« (Rauscher (2018a, S. 73) besonders geschickt genutzt werden – ähnlich wie in Choose-Your-Own-Adventure-Büchern mit alternativen Handlungsverläufen, nur eben auf eine deutlich elaboriertere Art und Weise.
- 4 Im Original unterscheiden Lahn/Meister (2016a) folgende Kategorien für die Erzähltextanalyse: *Darstellung des Erzählers, Erzähler und erzählte Welt, Erzähler und Erzählebenen, Erzähler und Geschehenszeitpunkt* sowie *Darstellung des Adressaten* für die Frage *Wer erzählt die Geschichte?; Erzählperspektive, Präsentation von Rede und mentalen Prozessen, Zeitrelationen zwischen Diskurs und Geschichte, Wissensvermittlung und Informationsvergabe, Erzählen über das Erzählen, Zuverlässigkeit des Erzählens* sowie *Merkmale des Stils* für die Frage *Wie erzählt der Erzähler?; Themati, Handlung, Figuren, Raum* sowie *zeitliche Situierung* für die Frage *Was erzählt der Erzähler?*.
- 5 Spinners (2006) Modell kann als der Versuch verstanden werden, zentrale Anliegen des kreativen Deutschunterrichts (vgl. Spinner 2001) in das Zeitalter der Kompetenzorientierung zu übertragen (vgl. Boelmann 2018, S. 207). Allerdings betont Spinner (u. a. 2017, S. 144 f.) ausdrücklich, dass sich literarisches Lernen keineswegs in den Teildimensionen literarischer Kompetenz erschöpft.
- 6 Der Schwerpunkt liegt bei Spinner (2006) allerdings nicht explizit auf dem Erzählen und auch ein transmediales Verständnis von Literatur wird nur angedeutet (vgl. ebd., S. 13 f.).
- 7 Literarisches Verstehen fungiert dabei als Übergriff. Literarisches Lernen führt zu literarischer Bildung und gliedert sich in primär affektive Aspekte und primär kognitive Aspekte auf. Aus dem Zusammenspiel beider ergibt sich literarische Performanz, wobei literarische Kompetenz nur die kognitiven Aspekte umfasst.
- 8 Zum Teil wird er über den Punkt *Genresystem* erfasst, da bei Videospielen anders beim literarischen oder filmischen Genres nicht das narrative Muster oder ein bestimmter Schauplatz, sondern Spielverlauf und Handlungsmöglichkeiten entscheidend sind (vgl. Rauscher 2018b, S. 343).
- 9 Dabei muss man auf die beiden Balken zu *Moral* und *Unterstützer* achten. Beides darf nicht zu niedrig sinken. Gleichzeitig muss man aber aufpassen, dass man bei seinen Aktionen nicht zu viel

Risiko eingeht. Werden die Mitglieder zu oft bei verdächtigen Aktionen beobachtet, kann es passieren, dass die SA das jeweilige Mitglied verhaftet und verhört. Besonders spektakuläre Aktionen sind zwar gut für die Moral und für das Rekrutieren von Unterstützer\*innen, aber eben auch mit einem hohen Risiko verbunden, dass die Nazis auf die Widerstandsgruppe aufmerksam werden.

- 10 Man muss die verschiedenen Persönlichkeiten der eigenen Widerstandsgruppe geschickt nutzen und eine Balance zwischen Risiko und Effektivität finden. Für manche politische Aktionen braucht man Empathie, für andere Diskretion und so weiter.
- 11 Ähnlich wie bei Blockbustern beim filmischen Erzählen spielt bei der thematischen Ausrichtung von Videospielen sicher auch eine Rolle, dass ein Abweichen von den Mainstream-Erwartungen mit hohen finanziellen Risiken verbunden ist.

### Siglen

- [PB] <https://paintbucket.de/en/ttdot> [Stand: 01.10.2020].
- [PC] <https://www.pcgames.de/Through-the-Darkest-of-Times-Spiel-72514/Tests/Review-Wertung-Paintbucket-Games-Anti-Nazi-Strategie-1342890> [Stand: 01.10.2020].
- [SG] <https://www.spiegel.de/netzwelt/games/through-the-darkest-of-times-das-haelt-ein-historiker-vom-videospiel-ueber-die-ns-zeit-a-92b9d54a-966b-4e94-9704-b392ba39b251> [Stand: 01.10.2020].

### Literatur

*Through the Darkest of Times*. Paintbucket Games. D 2020.

- ALBER, JAN (2017): Künstlerisches Erzählen – die ästhetische Fiktion. In: Matias Martínez (Hrsg.): *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S. 133–139.
- ANSELM, SABINE; GÖTZINGER, BENJAMIN; RÖDEL, MICHAEL (2018): Medienkompetenzen und Medienbildung: Was kann das Schulfach Deutsch in einer digitalen Welt leisten? In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, Jg. 65, H. 4, S. 222–246.
- BARTSCH, CHRISTOPH; BODE, FRAUKE (2019): Erzählte Welt(en) als Kategorie. In: Dies. (Hrsg.): *Welt(en) erzählen: Paradigmen und Perspektiven*. Berlin-Boston: de Gruyter (= Narratologia, Bd. 65), S. 7–42.
- BEIL, BENJAMIN; HENSEL, THOMAS; RAUSCHER, ANDREAS (Hrsg.): *Game Studies*. Wiesbaden: Springer VS (= Film, Fernsehen, Neue Medien).
- BOELMANN, JAN M. (2015): *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potentialen der Vermittlung literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium*. München: kopaed (= Medien im Deutschunterricht Beiträge zur Forschung, Bd. 13).
- DERS.: (2018): Literarisches Verstehen. Spuren einer Suchbewegung. In: Jan M. Boelmann (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 203–220.
- BRAND, TILMAN VON (2019): Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 46, Nr. 276, S. 4–11.
- BURGHART, ANJA (32016): Einleitung (Kapitel IV.3). In: Silke Lahn & Jan Christoph Meister (Hrsg.): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart: Metzler, S. 204–208.
- EDER, JENS (32016): Film (Kapitel V.3). In: Silke Lahn & Jan Christoph Meister (Hrsg.): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart: Metzler, S. 269–281.
- EMMERSBERGER, STEFAN (2019): Storytelling in virtuellen Welten – Potential und Grenzen eines intermedialen Literaturunterrichts am Beispiel des interaktiven Films »Life Is Strange«. In: Klaus

- Maiwald (Hrsg.): *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 91–109.
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MAIWALD, KLAUS (<sup>3</sup>2018): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 44).
- GAILBERGER, STEFFEN (2018): Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Auslotung zwischen Hysterie und Empirie, Didaktik und Methodik – Einleitung in den Band. In: Steffen Gailberger & Frauke Wietzke (Hrsg.): *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufen*. Weinheim-Basel: Beltz Juventa, S. 7–60.
- HUBER, MARTIN; SCHMID, WOLF (Hrsg.) (2018): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Erzählen*. Berlin-Boston: de Gruyter (= Grundthemen der Literaturwissenschaft).
- HÜHN, PETER (<sup>3</sup>2016): Aspekte der Thematik (Kapitel IV.3.1). In: Silke Lahn & Jan Christoph Meister (Hrsg.): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart: Metzler, S. 208–214.
- KEPSEK, MATTHIS (2018): Digitalisierung im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Ein Blick zurück und Einblicke in die Zukunft. In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, Jg. 65, H. 4, S. 247–268.
- DERS. (2019): Computerspielbildung als Auftrag für die sprachlichen Fächer in der Schule. Versuch eines neuen Kompetenzmodells. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 15, H. 4, S. 104–122.
- KEPSEK, MATTHIS; ABRAHAM, ULF (<sup>4</sup>2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 42).
- LAHN, SILKE; MEISTER, JAN CHRISTOPH (Hrsg.) (<sup>3</sup>2016a): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart: Metzler.
- DIES. (<sup>3</sup>2016b): Einleitung (Kapitel IV) In: Silke Lahn & Jan Christoph Meister (Hrsg.): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart: Metzler, S. 71 f.
- DIES. (<sup>3</sup>2016c): Glossar erzähltheoretischer Grundbegriffe. In: Silke Lahn & Jan Christoph Meister (Hrsg.): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart: Metzler, S. 297–311.
- LEUBNER, MARTIN; SAUPE, ANJA (<sup>3</sup>2011): *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- LÖSENER, HANS (Hrsg.) (2015): Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand. = *Leseräume*, Jg. 3, H. 2.
- MAIWALD, KLAUS (2015a): *Vom Film zur Literatur. Moderne Klassiker der Literaturverfilmung im Medienvergleich*. Stuttgart: Reclam.
- DERS. (2015b): Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff. Spinners »Elf Aspekte« als Struktur- und Denkraumen für weiterführende Modellierung(en). In: *Leseräume*, Jg. 3, H. 2, S. 85–95.
- MARTÍNEZ, MATIAS (2017): Was ist Erzählen? In: Ders. (Hrsg.): *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S. 2–6.
- MARTÍNEZ, MATÍAS; SCHEFFEL, MICHAEL (<sup>10</sup>2016): *Einführung in die Erzähltheorie*. München: C.H.Beck.
- MEISTER, JAN CHRISTOPH (<sup>3</sup>2016a): Was ist Erzählen? (Kapitel I) In: Silke Lahn & Jan Christoph Meister (Hrsg.): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart: Metzler, S. 1–21.
- DERS. (<sup>3</sup>2016b): Anlage der Erzählperspektive (Kapitel IV.2.1) In: Silke Lahn & Jan Christoph Meister (Hrsg.): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart: Metzler, S. 114–126.
- DERS. (<sup>3</sup>2016c): Handlung (Kapitel IV.3.2). In: Silke Lahn & Jan Christoph Meister (Hrsg.): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart: Metzler, S. 215–234.
- DERS. (<sup>3</sup>2016d): Erzählen über das Erzählen (Kapitel IV.2.5). In: Silke Lahn & Jan Christoph Meister (Hrsg.): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart: Metzler, S. 174–189.
- MURRAY, JANET H. (<sup>2</sup>2017): *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace*. Cambridge, Massachusetts-London: The MIT-Press.
- PIEPER, IRENE; WIESER, DOROTHEE (2018): Poetologische Überzeugungen und literarisches Verstehen. In: *Leseräume*, Jg. 5, H. 4, S. 108–124.

- RAUSCHER, ANDREAS (2018a): Story. In: Benjamin Beil, Thomas Hensel & Andreas Rauscher (Hrsg.): *Game Studies*. Wiesbaden: Springer VS (= Film, Fernsehen, Neue Medien), S. 63–85.
- DERS. (2018b): Genre. In: Benjamin Beil, Thomas Hensel & Andreas Rauscher (Hrsg.): *Game Studies*. Wiesbaden: Springer VS (= Film, Fernsehen, Neue Medien), S. 343–362.
- RYAN, MARIE-LAURE; THON, JAN-NOËL (Hrsg.) (2014): *Storyworlds across Media. Toward a Media-Conscious Narratology*. Lincoln-London: University of Nebraska Press (= Frontiers of Narrative).
- SCHILCHER, ANITA; PISSAREK, MARKUS (Hrsg.) (<sup>4</sup>2018): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SPINNER, KASPAR H. (<sup>2</sup>2001): *Kreativer Deutschunterricht. Identität, Imagination, Kognition*. Seelze: Kallmeyer bei Klett.
- SCHMID, Wolf (<sup>3</sup>2014): *Elemente der Narratologie*. Berlin-Boston: de Gruyter.
- SCHWARZ-FRIESEL, MONIKA; CONSTEN, MANFRED (2014): *Einführung in die Textlinguistik*. Darmstadt: WGB.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, Jg. 33, Nr. 200, S. 6–16.
- DERS. (2017): Literarisches Lernen in Verbindung mit literarischen Kompetenzen. In: Jürgen Baurmann, Clemens Kammler & Astrid Müller (Hrsg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett Kallmeyer (= Praxis Deutsch).
- STRÄSSLE, THOMAS (2019): *Fake und Fiktion. Über die Erfindung von Wahrheit*. München: Carl Hanser.
- THON, JAN-NOËL (2016): *Transmedial Narratology and Contemporary Media Culture*. Lincoln-London: University of Nebraska Press.
- WEIXLER, ANTONIUS (2017): Bausteine des Erzählens. In: Matias Martínez (Hrsg.): *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S. 7–21.

Maren Conrad, Magdalena Michalak, Evelina Winter

# Textlose multimodale Bilderbücher

## Potentiale und Grenzen für deren Einsatz im inklusiven Deutschunterricht

*Der Beitrag diskutiert vor dem Hintergrund der Ergebnisse einer explorativ-qualitativen Studie Potentiale und Herausforderungen beim Umgang mit multimodal erzählenden textlosen Bilderbüchern für ihren Einsatz im Deutschunterricht in einer inklusiven Lernumgebung, das heißt mit Lernenden mit unterschiedlichen Medienkompetenzen und sprachlichen und kulturellen Hintergründen. Untersucht werden literarisch-ästhetische und sprachliche Zugänge zu derartigen textlosen Bildnarrationen von Lernenden mit und ohne Deutsch als Zweitsprache.*

Digital erweiterte, multimodal angelegte, textlose Bildnarrationen loten neue Formen medialer Interdependenz aus, indem sie mit den medientypischen epistemischen Rang- und Bedeutungshierarchien – und dadurch auch mit konventionellen Lesegewohnheiten – brechen und explizit auf den Text als dominanten Bedeutungsträger verzichten. Sie arbeiten mit Medienwechseln, indem etwa in dem textlosen Bilderbuch *Was ist denn hier passiert?* (Neuhaus/Penzek 2015) über einen QR-Code auf einen Zeichentrickfilm verwiesen wird, der zur Erschließung der Geschichte beiträgt. Nur wer den QR-Code aktiviert, erfährt, wie es zu der kuriosen Szene, die das Bilderbuch abbildet, gekommen ist. Durch diese mediale Erweiterung knüpfen derartige experimentelle Bilderbücher an die digitalen Vorkenntnisse der RezipientInnen an, sie bieten zugleich verschiedene Wege für die Entfaltung ästhetischer Erfahrungen und den Umgang mit dem Bilderbuch und können durch ihre Vielschichtigkeit neue Lernprozesse initiieren. Zudem funktionieren multimodale Bildnarrationen insbesondere in der Form der *silent books*, das heißt textloser Bilderbücher. Da die individuellen Deutungen der Bilder weder an sprachlichen Verständnisbarrieren noch an sprachlich ausformulierten Gedankenbahnen scheitern können (vgl. Dammann-Thedens/Michalak 2011), können textlose Bilderbücher – so die Annahme – vornehmlich in sprachlich heterogenen Lerngruppen gewinnbringend eingesetzt werden. Innovatives multimodales Erzählen ist damit auf Heterogenitätsdimensionen der Kultur und Gesellschaft im Sinne einer ethnischen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt und deren Repräsentanz (vgl. Bittner 2011) ausgerichtet und für die Vermittlung nicht nur literarisch-

ästhetischer, sondern auch sprachlicher Kompetenzen in inklusiven Lernsettings besonders geeignet.

An diese Thesen knüpft der vorliegende Beitrag an und erörtert Potentiale und Herausforderungen beim Umgang mit multimodal erzählenden textlosen Bilderbüchern für ihren Einsatz im Deutschunterricht in einer inklusiven Lernumgebung. Im Fokus stehen Lernende mit divergierenden sprachlichen und kulturellen Hintergründen sowie unterschiedlich ausgeprägten medialen Kompetenzen. Die Grundlage für die folgenden Überlegungen bilden die Analysen der Daten aus einer 2018 erfolgten explorativ-qualitativen Studie, in der am Beispiel des Buches *Was ist denn hier passiert?* literarisch-ästhetische und sprachliche Zugänge zu textlosen Bildnarrationen von GrundschulInnen mit und ohne Deutsch als Zweitsprache (DaZ) untersucht wurden. Im Zentrum des Beitrags steht weniger die Beschreibung der Studie (vgl. Conrad/Michalak 2020), als ihre Abstraktion für inklusiven Unterricht und dessen Dimensionen der Differenzierung (vgl. Brand 2016, S. 92). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie im Hinblick auf die Zugänge in der Erst- und Zweitsprache sowie auf die entsprechend auf Partizipation angelegten Lehr-Lernangebote reflektiert. Diskutiert wird die Frage, inwiefern die Rezeption durch die Multimodalität und den Medienwechsel, das heißt die digitale Erweiterung beeinflusst wird.

## 1. Neue Wege in der Textrezeption und -produktion

Bilderbücher als Teil des Feldes der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) haben insbesondere mit den sich stetig verbessernden printmedialen Möglichkeiten in den letzten 20 Jahren eine ästhetische, narrative und buchgestalterische Entwicklung hin zu innovativen Formen durchlaufen (vgl. Kurwinkel 2017, S. 13). Sie werden inhaltlich-thematisch sowie gestalterisch-künstlerisch immer komplexer (vgl. Krichel 2020, S. 38). Zugleich rückt die Kultur des Digitalen im 20. und 21. Jahrhundert zunehmend das Bildliche in das Zentrum der Leitmedien (vgl. Schmitz 2011, S. 2) und der Trend zur multimodalen Kommunikation, das heißt zur »Verständigung über parallele Kanäle und mit mehreren Sinnen« (ebd.) wird allgegenwärtig. Diese Entwicklungen wirken sich selbstverständlich auch auf die Ausgestaltung der Bilderbücher aus.

### 1.1 Multimodalität in der Kinder- und Jugendliteratur

Im Zuge des »multimodalen Turns« (Bucher 2012) wird der multimodale Charakter des Bilderbuchs verstärkt. Multimodale Erzählungen arbeiten aktuell primär visuell, aber immer verbunden mit impliziten oder expliziten Zeichencode- und damit Medienwechseln. Das Multimodale umfasst daher auch das, was die Literaturwissenschaft als »intermedial« bezeichnet: Bezüge zwischen mindestens zwei als distinkt wahrgenommenen Medien beziehungsweise Zeichensystemen, insofern sie innerhalb des eigenen Mediums/Zeichensystems ein anderes Zeichensystem abbilden, integrieren oder zitieren (vgl. Rajewsky 2002, S. 12). Multimodale

Bilderbücher erzählen diesem Konzept entsprechend zumeist auf mehreren verschiedenen Ebenen. Sie stellen damit auch die Frage nach dem ›Wie wird erzählt‹ neu – und verteilen das ›Was‹ der Erzählung jenseits von Bild und Text auf vielschichtigen multimedialen und -modalen Ebenen, wofür sie vielfältige semiotische Ressourcen nutzen. Die semiotische Komplexität dieser Artefakte nimmt immer weiter zu, indem die Narration um interaktive Dimensionen erweitert wird (vgl. Siefkes 2015; Bucher 2010). Durch derartige Erweiterung bieten Erzählungen Anregungen für die Gestaltung der Rezeptionssituationen an (vgl. Finkenbein 2020, S. 204): Lesen findet nun als Zeichendecodierung jenseits einer textzentrierten Rezeption statt, indem es visuell oder akustisch, interaktiv, haptisch oder olfaktorisch arrangiert ist.

Betrachtet man das Feld der KJL in ihrer historischen Entwicklung, so zeigt sich, dass die Multimodalität für die KJL seit ihren Anfängen konstitutiv ist. Bereits seit dem 19. Jahrhundert werden besonders in der Kinderliteratur neben Verbalssprache und Schrift fast automatisch noch andere Codes verwendet (vgl. Weinkauff/Glasenapp 2010, S. 193). In piktoralen, lyrisch-musikalischen Elementen früherer Bilderbögen oder Panoramabücher im 19. Jahrhundert lässt sich diese Tendenz zur Mehrfachcodierung und die damit einhergehende semiotische Komplexität bereits entdecken. Die Multimodalität der KJL steht dabei immer auch in einem spezifischen historischen Mediennutzungs-Kontext und ist in ihren Anfängen meist implizit, das heißt die Integration eines Mediums findet ›nach innen‹ durch ein Abbildungsverhältnis statt (z. B. das Bilderbuch als Museumsraum im 19. Jahrhundert oder das Bild eines Fernsehers im Bilderbuch im 20. Jahrhundert). Neuere multimodale Erzählungen hingegen sind zumeist explizit angelegt, nutzen das durch die Modalität intendierte Handlungspotential und streben die Interaktivität der RezipientInnen an, die auch explizit thematisiert wird. So regt beispielsweise das inklusive Bilderbuch *Maulwurf Max* (Rhyner 2018) durch den Moduswechsel zur Interaktion mit dem Buch an, indem Kinder nicht nur blättern, sehen und hören, sondern auch riechen und tasten, was der Maulwurfheld auf seiner Reise wahrnimmt.

Mit dem Wechsel des Leitmediums vom Buch zum audiovisuellen und zunehmend auch digitalen und interaktiven Medium (vgl. Niklas 2012, S. 193) ist das Bilderbuch heute immer mehr »Teil einer veränderten, vor allem durch audiovisuelle Medien geprägten Kultur. Es ist eingebunden in die kulturellen Entwicklungen und Veränderungen durch Film, Fernsehen und Computer, es reagiert auf neue mediale Bildsprachen und offenere Erzählkonzepte« (Thiele 2003, S. 71). Dementsprechend kann von einer Emanzipation und damit verbundenen Mediatisierung des Bilderbuches gesprochen werden, da moderne digitale Werkzeuge und Gestaltungsmöglichkeiten die traditionelle Bilderbuchform zunehmend erweitern (vgl. Lieber/Flügel 2009, S. 31). Als explizite multimodale Bildnarrationen können daher hier solche Bilderbücher definiert werden, die sowohl die eigene Medialität als auch die Medialität anderer Kulturen und Kunstformen ausstellen und das Moment eines metaleptischen Erzählens (vgl. Genette 1990; Klimek 2010) meta-referentiell thematisieren, indem sie konventionalisierte Grenzen des Erzählens überschreiten.

## 1.2 Erweiterung zu textlosen multimodalen Bilderbüchern

Zu derartigen multimodalen Narrationen gehört das Bilderbuch *Was ist denn hier passiert?* mit zwölf ungewöhnlichen und künstlerisch anspruchsvollen Bildern ohne Text wie zum Beispiel: Ein Hund an der Leine fliegt wie ein Luftballon über dem Park. Eine überrascht wirkende alte Dame schwebt im Auto zusammen mit ihrem Hund über die Dächer einer Großstadt oder ein gestresster Matrose, fünf Gänse in bunten Hüten und ein Hund sitzen in einer düsteren Höhle, in der viele alte Radios stehen. Diese absurden, vielschichtigen Bilder<sup>1</sup> werfen jedes für sich die Frage auf, die auch durch den Titel des Buches adressiert wird und zum Rätseln einlädt: *Was ist denn hier passiert?* Dadurch regt das Buch zu einer Spurensuche und kreativen Erschließung der Vorgeschichte an. Alle Bilder sind durch QR-Codes begleitet, die zu kurzen, ebenfalls textlos gestalteten Animationsfilmen mit Musik führen, welche das Geheimnis jedes Bildes lüften und so einen Medienwechsel vom Buch zum Bildschirm vollziehen. Der QR-Code verspricht damit nicht nur eine Auflösung der Vorgeschichte, sondern fungiert zugleich als eine Belohnung für die Bild- und Buchrezeption. In seiner für die RezipientInnen herausfordernderen Hybridität lässt sich das multimodale Erzählen an den Schnittstellen zwischen Bild, Bewegtbild, Narration, Musik und Medienwechsel verorten. Voraussetzung für die Erschließung der komplexen Relation zwischen Bild und Trickfilm ist das Vorhandensein multimodaler und kultureller Kompetenzen, denn erst durch den Moduswechsel können die Bildkonventionen beider Medien eindeutig in Verbindung gebracht und entschlüsselt werden (vgl. Kümmerling-Meibauer 2012, S. 61). Die sich verändernden Rezeptionsbedingungen bieten jedoch zugleich eine gewisse Offenheit für die Bedeutungs- und Sinnkonstruktion der Geschichte (vgl. Neuhaus 2014).

Solche multimodalen Bilderbücher, die zugleich auf Text vollständig verzichten, erlauben es den RezipientInnen über die Buchseiten hinaus das Medium zu wechseln und so die textlose Lektüre um Ton und/oder Bewegtbild zu erweitern. Dies kann in anderen Formen der KJL etwa über eine beigefügte (Musik-)CD, ein beigelegtes Mal-/Bastelangebot, eine zugehörige App oder aber einen QR-Code geschehen, der unmittelbar auf eine Erweiterung des im Buch Dargestellten führt und damit die Interaktion mit dem Buch zur digitalen Interaktion überführt. Die Grenze der jeweiligen Erzählwelt wird also durch Interaktivität überschritten, indem an das Medium Buch durch seine Erweiterungen Komponenten der expliziten Virtualität und Materialität gekoppelt werden (vgl. Hopp/Lieber 2013, S. 299). In der KJL und insbesondere im Bilderbuch wird diese Grenzüberschreitung immer auch als Moment der Überraschung, Neugier und Spannung für die RezipientInnen instrumentalisiert. Dabei fließen verschiedene Anliegen der (Bilder-)BuchmacherInnen und AutorInnen, IllustratorInnen und potentiellen LeserInnen zusammen: Sie alle teilen sich das Interesse an dem Medium Buch als Kulturgut und Artefakt einer spezifischen Bildungsdefinition, aber auch als Gegenstand von Lese- und Erzählkompetenz, der sprachliches und ästhetisches Handeln und Reflektieren initiiert. Das macht das Bilderbuch zu einer innovativen Gattung mit medienintegrativen

und medienkonvergenten Charakteristiken, die den Bedingungen der Digitalisierung unterliegen (vgl. Ritter 2014, S. 12).

## 2. Umgang mit textlosen multimodalen Bilderbüchern – empirischer Zugang

Findet nun eine solche Realisierung eines Narrativs durch Bilder und Bewegtbilder statt, lässt dies mehr Ebenen der Interpretation als bei einem schriftsprachlichen Text zu und eröffnet verschiedene Wege der Erschließung und der sprachlichen Entfaltung (Dammann-Thedens/Michalak 2012, S. 130). Durch diese Eigenschaften bieten multimodale Bilderbücher wie *Was ist denn hier passiert?* gewinnbringende Einsatzmöglichkeiten in inklusiven Lernsettings, insbesondere in kulturell und sprachlich heterogenen Lerngruppen. Zur Bearbeitung dieser Annahme untersucht unsere explorativ-qualitative Studie 2018 (vgl. Conrad/Michalak 2020) die literarisch-ästhetischen und sprachlichen Zugänge von GrundschülerInnen mit und ohne DaZ zu dem multimodalen Erzählkomplex von *Was ist denn hier passiert?*. Hierfür wurden Kinder (n=23) mit unterschiedlichen sprachlichen und ästhetischen Vorerfahrungen im kooperativen Verstehensprozess zu vier Bildern sowie bei gemeinsamer Verschriftlichung ihrer Erzählungen videographiert und die Gruppengespräche anschließend transkribiert. Da Austausch und Verschriftlichung der Lernenden in der Erst- sowie Zweitsprache stattfand, können zudem die Zugänge zu dem Bilderbuch in der Erst- und Zweitsprache analysiert werden.

Die Durchführung erfolgte in drei Schritten: Im ersten Durchgang wurden je drei SchülerInnen nach ihren Erstsprachen eingeteilt. Die Gruppen wurden jedoch darum gebeten, das erste Bild und ihre Vorgeschichte gemeinsam auf Deutsch zu erschließen und zu verschriftlichen. Beim zweiten Durchgang blieb die Zusammensetzung der Gruppen unverändert. Allerdings bekamen die Kinder die Aufgabe, die Narrationen in ihren Erstsprachen zu bearbeiten. Im dritten Durchgang wurden die SchülerInnen neu eingeteilt, sodass heterogene Gruppen bezüglich der Erstsprachen entstanden und Deutsch als die einzig mögliche Kommunikationssprache in der jeweiligen RezipientInnengruppe genutzt werden konnte.

Die drei Schritte lassen sich zusätzlich jeweils in zwei Phasen unterteilen: das Erzählen VOR und NACH dem Medienwechsel.

## 3. Potentiale und Herausforderung multimodalen Erzählens am Beispiel *Was ist denn hier passiert?*

Die qualitative inhaltsanalytische Auswertung (Mayring 2010) führte zu Kategorien, die die Potentiale und die Herausforderungen der multimodalen textlosen Bilderbücher beschreiben und erste didaktisch-methodische Aussagen erlauben.

### 3.1 Medienwechsel als Zugang zur Fiktionalität

Multimodales Erzählen knüpft an digitale Erfahrungen der Kinder an und ermöglicht, ihre Medienkompetenzen auszubauen und um multimodale Kompetenzen

zu erweitern. So wird durch die Gruppengespräche deutlich, dass die meisten SchülerInnen bereits den Umgang mit einem QR-Code kennen. Die Erkenntnis, dass sie mit dessen Hilfe die Möglichkeit erhalten, in der Unterrichtseinheit an den Geschichten weiterzuarbeiten, lässt die intrinsische Motivation der Kinder stark wachsen. Kennen sie den QR-Code nicht, können sie ihre Medienkompetenz auf der technischen Ebene ausbauen. Darüber hinaus bietet das multimodale Bilderbuch Raum für die Entwicklung multimodaler Kompetenzen auf der literarischen Ebene. Besonders eindeutig zeigt sich der multimodale Zugang des Buches in dem ersten Durchgang VOR dem Medienwechsel, wenn die Kinder versuchen, eine erste ›Antwort‹ auf die Frage *Was ist denn hier passiert?* zu finden beziehungsweise eine Geschichte zu erfinden. Hierbei nimmt die beständige und intensive Verhandlung des ›Genres‹ des Bildes große Teile der Kommunikation ein. In den Gesprächen wird deutlich, dass die meisten Kinder einen konventionellen und aus dem Schul- beziehungsweise Lesekontext bekannten Zugang zu Büchern wählen, der literarisches Erzählen antizipiert. Lese- und Schreibsozialisation bestimmten also wesentlich ihre Erstrezeption. Die Verhandlung von faktuellem versus fantastisch-fiktionalem Text (»Ist das ein Märchen?« versus »Nein, das ist in echt passiert.«) nimmt einen großen Teil der ersten Kommunikation ein. So wird in Gruppengesprächen ausgehandelt, was möglich beziehungsweise zulässig ist (vgl. Tabelle 1):

gelb2:	das auto kann fliegen
gelb3:	(lacht)
gelb1:	lach nicht (--) ist es ein märchen?
gelb3:	das ist kein märchen (-) das ist in echt passiert
gelb1:	in echt?
gelb3:	ja (-) es gibt kein fliegende auto

**Tab. 1:** Gruppe B1 (L1 Arabisch, Alter: 10/11/14, C-Test: -/41/21; Deutschlernzeit: 18 Monate/36 Monate/in Deutschland geboren; Bild: Alte Dame im fliegenden Auto)

Erst der Medienwechsel zum Trickfilm ist die Initialzündung für ein kreatives Umdenken und die anschließenden Zugänge, die nun multimodal orientiert sind und versuchen, die Bilder jenseits literarischer Erzählkonventionen zu interpretieren.

NACH dem Medienwechsel bestimmen mediale Erfahrungen der Kinder den Zugang und die Rezeption. Die Gruppen erkennen, dass hier trotz der anfänglichen Bilderbuchform nach Trickfilmkonventionen erzählt wird, was für eine phantastisch-fiktionale Geschichte spricht. Mediale Erfahrungen bestimmen damit nun Zugang und Rezeption.

Die Herausforderung, das durch Multimodalität nicht konventionelle und durch die Koppelung von Erzählstruktur und Medienwechsel nicht-lineare Erzählen zu verstehen, erzeugt oft im ersten Lesedurchgang eine ›kollektive Überforderung‹ (vgl. Tabelle 2). Diese wird jedoch zum Beispiel durch den Medienwechsel zum Trickfilm aufgehoben und erzeugt einen positiven Verstehens- und Erkenntnis-Effekt, legt also Grundlagen einer multimodalen Kompetenz.

blau3:	пиши что он крутит музыку (-) а девочка (-) слушает (-) она купила себе шарик всё <i>[Schreib, dass er die Musik dreht und das Mädchen zuhört und hat sich einen Luftballon gekauft. Ende]</i>
blau2:	нет это (-) может собачка быть и (-) надуться <i>[Nein, das kann ein Hund sein und er hat sich aufgeblasen]</i>
blau1:	ето просто (-) как-то это (-) что-то придуманная (-) вы видели спаун (-) все думали что она там что-то (-) нормальное делал но она из чего-то нормального (---) с ней играли эмоции ето фантазия тут <i>[Das ist einfach irgendwie etwas Ausgedachtes. Habt ihr den Film »Spawn« (Film über einen Geheimagenten mit Superkräften, auf einem Comic) gesehen? Alle dachten, dass sie irgendwie etwas Normales macht, aber sie machte aus etwas Normalem... (lässt den Satz fallen, da Sprachkenntnisse in L1 nicht ausreichend). Sie handelt aus Emotionen heraus. Das ist Phantasie.]</i>
blau 3	может её надули (-) <i>[Vielleicht hat man ihn (den Hund) aufgeblasen]</i>

**Tab. 2:** Gruppe A1 (L1 Russisch, Alter: 7/8/8, C-Test: 14/44/23; Deutschlernzeit: 18 Monate/ 24 Monate/in Deutschland geboren; Bild: Mädchen mit fliegendem Hund)

Die Wahrnehmung des Medienwechsels erleichtert eindeutig das Verstehen insgesamt und insbesondere das Fiktionalitätsverständnis. Der Trickfilm bietet einen anderen Fiktionalitätsbegriff an, sodass die RezipientInnen nach dem ersten Beispiel das Konzept schneller verstehen, die Überforderung überwinden und das ›Unlogische‹, das mit dem Medienwechsel einhergeht, als phantastisches und kreatives Potential für den Umgang mit dem Gegenstand neu entdecken. Hier liegt sicherlich auch eine zentrale Chance der multimodalen Bilderbücher, die eine Reflektion über die eigene Lese-, Lern- und Mediensozialisation anregen und damit auch ein Verhandeln des eigenen Erzählens in der Gruppenkommunikation zum Gegenstand machen.

Gleichzeitig beeinflusst diese Art des Medienwechsels die didaktische Vorgehensweise, da hier die Gefahr besteht, die Geschichte der Kinder mit der im Trickfilm gezeigten Narration der Buchautoren zu vergleichen. Analysiert man die Mimik der Kinder bei der Erstbetrachtung des Films zum ersten Bild, lässt sich Enttäuschung bezüglich der Auflösung der Geschichte feststellen. Auch die Ausrufe »wie unlogisch. was? total unlogisch« zeigen ihre Überraschung und können als ein Verständnis, dass es sich um eine fiktive Geschichte handelt, aber auch als Unmut über die dargestellte Handlung interpretiert werden. Sind die Kinder durch ihre bisherigen schulischen Erfahrungen so geprägt, dass sie den Trickfilm als die einzig wahre Lösung ansehen, kann dadurch ihre Motivation bei der Findung einer eigenen Geschichte bei den nächsten Bildern eingeschränkt sein. Dem wäre didaktisch entgegenzuwirken, indem Kreativität und Ideenreichtum der als alternative Narrative entstandenen Geschichten prämiert werden können.

In Kooperation mit dem Autor, der entsprechende Workshops anbietet, wäre es sogar möglich, eine alternative Geschichte als eigenen Stop-Motion-Film zu realisieren.

### 3.2 Intertextualität als Zugangsform

Durch die komplexen kulturellen Bezüge und Zitate im Rahmen der Multimodalität bietet das Buch *Was ist denn hier passiert?* auch intertextuelle beziehungsweise intermediale Zugänge an, die durch die Offenheit des Bedeutungs- und Sinnangebots der Narration unterstützt und durch digitale Verknüpfungen gefördert werden. So ist es für die SchülerInnen selbstverständlich, zwischen den unterschiedlichen Medien zu wechseln und Bezüge zwischen Bildern, Büchern, Musik und Film herzustellen. Sie bauen bekannte Prätexte und ihre medialen Erfahrungen in die Erschließung der Bilder ein. Ein Medienwechsel wird bereits in der Suche nach einer passenden Erzählung antizipiert, wenn die Geschichte über die alte Dame im fliegenden Auto mit dem Titel »Agent Oma 007« überschrieben wird. Auf diese Weise stellt die Gruppe das Bild bereits in den Kontext der eigenen Filmsozialisation und zieht die Film-/Buchreihe *James Bond* als intertextuelles Erzähl- und Erklärungsmuster für die offensichtlich actionreiche Bildkomposition und das Inventar des Bildes (Auto/Stadt) zu Rate. Auch auf die Filme *Superman* oder *Spawn* verweisen die Kinder, um das Bild der im Auto fliegenden Oma durch das Phänomen der Superkraft zu erklären. Eine andere Gruppe findet einen aktuellen, popkulturellen und musikalischen Kontext und zieht aus der Vokabel des »Abhebens« den 2018 im Radio omnipräsenten Musiktext zu »Astronaut« von Sido feat. Andreas Bourani als Assoziation für die dargestellte Flugszene heran. Die Bilder werden auch mit bekannten Kinderliedern assoziiert. Das verdeutlicht, dass intertextuelle, intermedial geprägte Anschlüsse die kreativen Zugänge erweitern, sodass das Film- und Musikwissen der Kinder bei der Deutung der Bilder und dem Erfinden eigener Geschichten zur Anwendung kommt. Gerade diese Elemente können für den didaktischen Einsatz dieses Genres als Chance genutzt werden, indem etwa die Assoziationen in der Aufgabenstellung mit angeregt werden. Das Potential der Multimodalität wird dadurch besonders deutlich, da hier die Ebenen von Vielfalt, Beobachtung und Erkenntnis durch ihre eigene Materialität immer auch thematisiert werden. Digital und printmedial erweiterte multimodal angelegte Bildnarrationen sind daher insofern inklusiv, dass sie neue Formen einer multimodalen Kompetenz bei allen RezipientInnen fördern.

### 3.3 Lenkung der Rezeption durch den Titel und das Konzept des Buches

Ein Vorteil des Buches ist eine starke Fokussierung auf Ereignishaftigkeit. Dies wird bereits durch den Titel des Buches fokussiert und durch die digitale Erweiterung des Buches aufgegriffen. Beim ersten Durchgang werden die RezipientInnen dennoch vor die Herausforderung gestellt, den Zusammenhang und das komplexe Verhältnis zwischen Bild und Trickfilm zu erkennen und zu erschließen. Die

Analyse der Videoaufnahmen der Gruppengespräche zeigt, dass dabei das eigentliche Zeichensystem und die Komplexität oder Materialität des Bildes so gut wie keine Rolle spielen. Nicht das Bild und seine Details, sondern das Ereignis im Bild sind Anlass der Verhandlung der Erzählung, über deren Erzähl- und Stilkonventionen ein intensiver Austausch unter den Kindern erfolgt.

Der Moduswechsel stellt für die RezipientInnen insofern eine Hürde dar, dass erst die Bildkonventionen beider Medien zu entschlüsseln sind: Bestimmte visuelle und kulturelle Symbole und Codes, die über statische visuelle Reize hinausgehen (vgl. Danner 2009, S. 87), müssen wiedererkannt werden (vgl. Kümmerling-Meibauer 2012, S. 61). So bestätigen die Aufnahmen, dass der Umgang mit derartigen Büchern einer starken Lenkung bedarf, um das Prinzip der Geschichte kennenzulernen. Sie zeigen aber auch, dass ihr Einsatz für inklusive Lernsettings gut geeignet ist. Denn selbst, wenn die Kinder ganz verschiedene Medienkompetenzen mitbringen, fungiert der Medienwechsel als kreatives Ventil und verbindendes Element. Der zweite Durchgang – wenn das Konzept erkannt ist – zeigt eine inhaltlich stärkere Gleichstellung zwischen den Kindern bei dem Versuch, eine gemeinsame Geschichte zu erfinden, da es nun nicht um Vorwissen und Erzählkonventionen, sondern um Kreativität und Phantasie geht. Hier erzeugen Sprachbarrieren oder Lesesozialisierungen keine Hierarchien in der Ausgestaltung der Erzählung.

Zugleich lässt sich belegen, dass die SchülerInnen nach dem ersten Durchgang bei dem zweiten Bild wesentlich konzentrierter das Bild als Medium mit inhaltstragenden Details betrachten und sich auf ›Spurensuche‹ begeben (vgl. Tabelle 3).

blau1:	а что с этой савой тут (-) [Und was ist hier mit dieser Eule?]
blau2:	тут ничего [Es ist nichts.]
blau3:	сова (-) может там же ночь [Eule, vielleicht ist da Nacht.]
blau2:	просто вот такая сова [Einfach so eine Eule.]
blau3:	а почему там газета (-) почему эта газета (-) можно читать [Und warum ist hier eine Zeitung, warum diese Zeitung? Kann man die lesen?]
blau1:	а ни могут это (-) быть новости [Und könnten das Nachrichten sein?]
blau3:	ну могут [Könnten sein.]

**Tab. 3:** Gruppe A1 (L1 Russisch, Alter: 7/8/8, C-Test: 14/44/23; Deutschlernzeit: 18 Monate/24 Monate/in Deutschland geboren; Bild: Mädchen mit fliegendem Hund)

Durch das Kennenlernen des Buchkonzeptes entsteht die Notwendigkeit, für eine gelingende Rezeption auf Details im Bild zu achten, die eine Bedeutung für die Vorgeschichte haben könnten. Auch dieser Schritt erfolgt unabhängig von den sprachlichen Kenntnissen, Altersstufen und bisherigen digitalen Vorerfahrungen der Kinder.

Aus sprach- und literaturdidaktischer Sicht bedarf die multimodale Erzählung einer Orientierung an vertrauten literarischen Textformen. Dadurch können sprachliche, textformenspezifische Strukturen als Unterstützung für die Erschließung der Narrationen effektiv genutzt werden. Ebenso ist zu empfehlen, mindestens ein Bild im Plenum zu besprechen, damit der Zusammenhang zwischen dem Bild in Kombination mit dem QR-Code und dem sich dahinter befindenden Zeichentrick deutlich wird. Dies kann insbesondere für jüngere Kinder hilfreich sein, die dazu neigen, die Geschichte nicht wie gefordert zu rekonstruieren, sondern diese einfach weiterzuerzählen.

### 3.4 Anschlusskommunikation als offenes Lernsetting

Die Komplexität des multimodalen Bilderbuches ist durch erleichterte Zugänge, etwa in Form der Textlosigkeit, ein zentrales Potential. So steht der Moment der Kreativität im Mittelpunkt einer kollaborativen, aktiven und explizit nicht-regelgebundenen Erschließung (Conrad/Michalak 2020). Um den unterschiedlichen Kommunikationskompetenzen im Literaturunterricht gerecht zu werden, müssen auch kommunikative, sprachgebundene Anforderungen modifiziert werden.

Neben der begrifflichen Ausweitung des Erzählens und Kommunizierens in inklusiven Settings liegt der Fokus auf der aktiven Teilhabe an literarischen Lernprozessen (vgl. Thiele/Bosse 2019, S. 81). Diese Tendenz multimodaler Innovation, die einen kreativen Umgang mit neuen Formaten regelrecht provoziert, eröffnet zentrale multimediale und kommunikative Optionen im Rahmen eines medien-integrativen sowie identitätsorientierten Deutschunterrichts (vgl. Frederking 2001). Durch die kollaborativ angelegte Anschlusskommunikation (vgl. Rosebrock/Nix 2015) wird eine Erschließung der Bildnarration sowohl literarisch als auch sprachlich begünstigt. Zudem greift beim inklusiven, kollaborativen Lernen der »Zugpferd-Effekt« (Helmke 2012), wodurch schwächere beziehungsweise unsichere Kinder durch die stärkeren mitgezogen werden, um »die Zone der nächsten Entwicklung« (Vygotski 1987) anzubahnen.

Betrachtet man das Datenmaterial unserer Studie, lässt sich feststellen, dass die kooperative Auseinandersetzung mit dem Buch zu verschiedenen Diskussionen auf mehreren Ebenen führt. So wird nicht nur über das Genre (vgl. Tabelle 1), sondern auch über die sprachliche Anwendung, den Unterschied zwischen mündlichem und schriftlichem Erzählen, über eigene sprachliche und narrative Kompetenzen (vgl. Tabelle 5) sowie über die inhaltliche Ausgestaltung der Geschichte und deren narrativen Merkmale diskutiert. Auch Entscheidungen über die Arbeitseinteilung und die Zuweisung der Verantwortlichkeiten werden zum Thema der Gespräche.

Weitaus wichtiger ist jedoch, dass das Potential der Anschlusskommunikation darin besteht, dass die »subjektive Erschließung und kommunikative Aneignung beziehungsweise Verarbeitung des Rezeptionsangebots ineinandergreifen und sich gegenseitig beeinflussen« (Damman-Theodens/Michalak 2011). Durch den Austausch über die individuellen Rezeptionen und Interpretationen, die auf den Bildern basieren, wird eine gemeinsame Bedeutungskonstruktion ermöglicht, die über die einzelnen narrativen sowie sprachlichen Kompetenzen hinausgeht. Die SchülerInnen greifen die Ideen der anderen auf, denken diese weiter und konstruieren auf diesem Weg gemeinsam eine kohärente Geschichte (vgl. Tabelle 4):

lila1:	und in der schiffskabine ist ein loch und es kommt langsam immer mehr wasser
lila3:	aber vielleicht haben die ja löcher rein gepeikt
lila2:	ja die möven haben löcher mit ihren schnäbeln rein gepeikt
lila1:	der hund von dudu ist in einem zylinder drin den er als schiff benutzt
lila2:	oder als floß
lila3:	als rettungsboot
lila2:	die möven hüpfen aufgeregt

**Tab. 4:** Gruppe C3 (L1 Deutsch, Alter: -/7/10/11, C-Test: 25/55/59/59;  
Deutschlernzeit: in Deutschland geboren; Bild: Matrose mit Gänsen im Walbauch)

Eine Anregung beziehungsweise einen Ausgangspunkt für die Anschlusskommunikation bietet der Titel des Buches und sein Konzept. Damit wird der Fokus von vornherein auf die Handlung beziehungsweise eine Ereignisstruktur gelegt, in der sowohl eine zeitliche Abfolge als auch kausale Zusammenhänge eine entscheidende Rolle spielen. Die Interpretation der einzelnen Bilder beziehungsweise der einzelnen dargestellten Elemente ist zwar aus interkultureller Sicht bedeutend; sie wird jedoch im Konsens jeder Gruppe im Kontext der gemeinsamen Geschichte als Ganzes ausgehandelt und verändert somit die Handlung nicht. So werden beispielsweise Gänse als Hühner identifiziert oder ein Hund als Ziege erkannt. Für die Entwicklung der Narration ist dies jedoch nebensächlich. Kulturell bedingte beziehungsweise sprachliche Unsicherheiten sind in der Aushandlung nicht zentral, denn die Unkonventionalität des Materials und die narrativen und medialen Regelverstöße des Multimodalen sind entsprechend der Vorgabe des Mediums die Norm der gemeinsamen Kollaboration.

### 3.5 Öffnung für mehrsprachiges Lernen

Der Umgang mit textlosen (multimodalen) Bilderbüchern schafft eine Basis für mehrsprachige Zugänge, was in einem migrationsbedingt heterogenen Klassenzimmer dazu beitragen kann, sprachliche Barrieren zu überwinden und die

Kinder in ihrem individuellen narrativen und medialen Wissen und Können zu stärken.

In der vorliegenden Studie zeigt sich, dass sich die Zugänge der Kinder zur multimodalen Narration in Abhängigkeit von der Erst- und Zweitsprache nicht unterscheiden. Hier steht die Kreativität der SchülerInnen im Fokus. Gleiches gilt für den Umgang mit dem Medienwechsel. Vielmehr sind hier das Alter der Kinder, ihre (nicht nur) schulischen Erfahrungen und die Medienkompetenz entscheidend. Die sprachliche Ausdifferenzierung wie zum Beispiel Markierung der zeitlichen Abfolge der Ereignisse variiert abhängig von Alter und Deutschlernzeit der Kinder.

Analysiert man die Auswahl der Kommunikationssprache im zweiten Durchgang, das heißt bei dem Auftrag, die Erzählungen in der Erstsprache auszugestalten, zeigt sich ein differenziertes Bild in der Stichprobe. Kinder mit Russisch als Erstsprache tauschen sich durchgängig auf Russisch aus, wobei sie immer wieder auf deutsche Wörter zurückgreifen, sich aber dann gegenseitig helfen und die passenden Vokabeln gemeinsam ergänzen. SchülerInnen mit Arabisch als Erstsprache neigen dagegen dazu, eher die deutsche Sprache in den Aushandlungsprozessen zu nutzen. Erst bei der Verschriftlichung der Ergebnisse wird die Erstsprache relevant. Hier wird jedoch deutlich, dass sie bei den Ausformulierungen häufig lange nach einzelnen Wörtern in ihrer Erstsprache suchen, um die Ereignisse präzise darzustellen. Sie konzentrieren sich beim Schreiben auf einzelne Vokabeln, weniger aber auf die Entstehung eines kohärenten Textes. Diese verschiedenen Zugänge in den Erstsprachen können unter anderem durch unterschiedliche schulische Erfahrungen, Auswanderungszeitpunkt und -grund oder auch durch das Ansehen der Erstsprache begründet werden. Diese Ursachen müssten in der Praxis hinterfragt werden, um auf die SchülerInnen individuell eingehen zu können. Die Öffnung des Unterrichts im Hinblick auf die Erstsprache und auch der Wechsel des Modus von Sprache zu Schrift in der Bearbeitung eines Bildes als Geschichte stellen lediglich eine für die Bearbeitung problematische Komplexitätssteigerung dar. Gleichzeitig birgt sie aber das Potential, die bereits in der Erstsprache entwickelten narrativen Kompetenzen bewusst anzuwenden und sich an der kreativen Aushandlung der Geschichten aktiv zu beteiligen. Gerade diese Schnittstellen – zwischen der Erst- und Zweitsprache, zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit – sind bei der Auswahl der Lernarrangements zu berücksichtigen, denn gut ausgeprägte Kompetenzen im Mündlichen lassen nicht unbedingt auf gut entwickelte Kompetenzen im Schriftlichen schließen. In inklusiven Lernsettings profitieren daher Kinder mit UND ohne DaZ von sprachlichen Hilfen, die ihnen die benötigte Orientierung bieten, einen gut strukturierten, nachvollziehbaren Text altersgemäß in der deutschen Sprache schriftlich auszuformulieren. Wird die Mehrsprachigkeit der Kinder in den Lernprozess einbezogen, sind bei mehrsprachigen Kindern die schriftlichen Kompetenzen in ihren Erstsprachen einzuschätzen, denn nicht alle Kinder sind in ihren Erstsprachen alphabetisiert beziehungsweise zeigen hier Unsicherheiten beim schriftlichen Ausdruck.

Diese Annahme wird durch die Beobachtung in der Studie gestützt, dass mehrsprachige Kinder bei der Rezeption auf Deutsch eine rege Diskussion führen, wer

schreiben darf. Es wird beschlossen, sich abzuwechseln. Im zweiten Durchgang unterhalten sich die Kinder mündlich gern in ihrer Erstsprache. Als sie jedoch erfahren, dass diesmal ihre eigene Geschichte in der jeweiligen Erstsprache schriftlich verfasst werden sollte, entsteht eine länger dauernde Diskussion, wer nun diese Aufgabe übernehmen soll:

blau2:	ты можешь (-) шрифт на русси <i>[Kannst du die Schrift auf Russisch?]</i>
blau3:	всё я тебе написала теперь ты (-) давай пиши все про твою девочку твою сказку <i>[So ich habe dir alles aufgeschrieben, los schreib du alles über dein Mädchen, dein Märchen.]</i>
blau1:	я не понимаю что писать (-) <i>[Ich versteh nicht, was ich schreiben soll.]</i>
blau3:	что собачка надулась <i>[Dass ein Hund sich aufgeblasen hat.]</i>
blau1:	я не могу так хорошо писать <i>[Ich kann nicht so gut schreiben]</i>
blau3:	ты сказал что ты хочешь писать пиши <i>[Du hast gesagt, dass du schreiben willst, jetzt schreib!]</i>
blau2:	а я сама не могу хорошо писать <i>[Ich kann selber auch nicht so gut schreiben.]</i>
blau1:	уже не могу хорошо писать <i>[Jetzt kann ich auch nicht gut schreiben.]</i>

**Tab. 5:** Gruppe A1 (L1 Russisch, Alter: 7/8/8, C-Test: 14/44/23; Deutschlernzeit: 18 Monate/ 24 Monate/in Deutschland geboren; Bild: Mädchen mit fliegendem Hund)

Die Herausforderung einer Auseinandersetzung mit der komplex-paradoxen bildnerisch-literarischen Erzählform ist ein verbindendes Element, das ein- wie mehrsprachige Lernende mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen inhaltlich nicht unter- und sprachlich nicht überfordert, da sie an einer offenen Erzählform arbeiten, die keine narrativen oder sprachlichen Konventionen vorgibt, was zu einer vor allem mündlich hochproduktiven Auseinandersetzung führen kann. An die Mündlichkeit können schriftlich angelegte Aufgabenformate anknüpfen, um die bildungssprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen – orientiert an Prinzipien der Mehrsprachigkeits- und DaZ-Didaktik – gezielt zu entwickeln.

### 3.6 Stringente Funktionsweise des multimodalen textlosen Bilderbuchs

Die zwölf skurrilen Bilder im Buch sind alle stringent gestaltet und werden nach gleichem Prinzip erschlossen. Hierbei können die sich wiederholende Frage *Was ist denn hier passiert?* sowie die gleichbleibende Art der digitalen Erweiterung eine

Hilfestellung darstellen. Diese Vorgehensweise bietet vor allem für im Umgang mit komplexen Narrativen weniger versierte Kinder eine musterhafte Orientierung, da sie von Bild zu Bild die Möglichkeit erhalten, an ihrer Erzählweise sprachlich und inhaltlich zu arbeiten. Zusätzlich wird ihre Fantasie durch die Trickfilme immer weiter angeregt. Zu bedenken ist jedoch, dass durch das gleiche Schema eine gewisse Monotonie nach dem dritten Bild eintritt und die Motivation deutlich sinkt. Im Hinblick auf die Anzahl der zu betrachtenden Bilder konnten wir in der Studie – anhand der Mimik, Gestik, des Arbeitsverhaltens, des zeitlichen Rahmens, der der Erschließung gewidmet wurde, sowie des Umfangs der geschriebenen Texte – feststellen, dass die Rezeption auf maximal zwei Bilder nacheinander beschränkt werden sollte. Schon bei dem dritten Bild lässt nicht nur die Motivation, sondern auch die Konzentration stark nach und die Qualität der Erzählungen verschlechtert sich. Außerdem nimmt die Bereitschaft der mündlichen Aushandlung im dritten Durchgang stark ab, sodass die Kommunikation, die bis dahin zielführend und für die Förderung sowohl im literarisch-narrativen als auch sprachlichen Sinn wichtig ist, vermindert wird. Dies führt vereinzelt dazu, dass ein Kind die Initiative ergreift und meistens ohne eine Diskussion einzugehen eine kurze Geschichte verschriftlicht. Auf Basis der bisherigen Ergebnisse lässt sich daher eine Empfehlung formulieren, in einer Unterrichtseinheit ein Bild gemeinsam zu betrachten, um die Funktion des Bilderbuches kennenzulernen und anschließend die Kinder ein oder zwei weitere Bilder in kooperativen Gruppenprozessen erschließen zu lassen.

#### 4. Ausblick

Aus der explorativen Studie geht hervor, dass der Umgang mit multimodalen textlosen Bilderbüchern wesentlich mit Lesesozialisation und medialen Erfahrungen der RezipientInnen zusammenhängt, gleichzeitig jedoch innovative Potentiale aufweist. So erlaubt das Multimodale, Ressourcen jenseits des Buches mit zu nutzen, um das volle Wirkpotential inklusionsorientierter Lerngefüge auszuschöpfen, wenn das ›Lesen‹ eines interaktiven textlosen Bilderbuches etwa einen erweiterten Kommunikations-, Lese-, Schreib- und Textbegriff für den inklusionsorientierten Deutschunterricht etabliert. Diese Form der Multimodalität umfasst Bilderbücher als Medien im Kontext weiterer, etwa verbaler, nonverbaler, visueller und auditiver Formen (vgl. Abraham/Kepser 2016, S. 37). Der Umgang mit *Was ist denn hier passiert?* kann stellvertretend auf multimodale Bilderbücher übertragen werden, deren zentrale Innovation das unkonventionelle Erzählen und ein damit einhergehendes ›Lesen gegen den Strich‹ ist. In dem paradoxen Verstoß gegen etablierte Lese- und Mediensozialisationen und entsprechende Erwartungen der Kinder lässt sich das zentrale Potential dieser Bilderbücher für inklusive Lernsettings benennen: gemeinsamer Erwerb narrativer, medialer, sprachlicher und kommunikativer Kompetenzen. Die komplexe Aufgabe des Rückwärtsdenkens ist konform zu der Forderung von Frickel und Kagelmann (2016, S. 19), dass inklusionstaugliche Literatur auch anspruchsvolle, avancierte literaturästhetische Werke umfassen sollte und diese in konzeptionelle Überlegungen integriert werden müssen.

Kernanliegen ist dabei über das Format des literarischen Lesens hinaus, eine Vielfalt von Rezeptions- und Ausdrucksformen zu ermöglichen, um in einem inklusiven Lernsetting den SchülerInnen eine breite Varianz an möglichem Engagement im Unterricht zu gestatten, die jeweils ihren Fähig- und Fertigkeiten entspricht (vgl. Schluchter 2015, S. 24). Die Vielfalt des Lern- und Lehrgegenstandes wird so durch das Format, nicht erst durch die Aufbereitung gewährleistet. Die multimodale Öffnung macht die Inhalte zugänglich, diese verlieren aber ihren literarischen Gehalt nicht. Multimodale, mehrperspektivische und mehrsprachige Aufgaben und Materialien unterstützen die individuellen Zugänge der SchülerInnen in der Erst- und Zweitsprache. Durch Mediennutzung werden eigene Interessen und damit auch Handlungsmöglichkeiten verfolgt und erweitert. Der Einsatz von Film und Bildern kommt den SchülerInnen als eine erweiterte Basis für ihre Ausdruckfähigkeit zu Gute (vgl. Haage 2015, S. 15). Offene Lehr-Lernformate, die durch die Anschlusskommunikation geschaffen werden, ermöglichen allen SchülerInnen gleichermaßen eine Partizipation.

### Anmerkung

- 1 Beispielhafte Bilder aus dem Buch mit der dazu gehörigen Erweiterung durch einen Zeichentrickfilm sind auf der Homepage des tulipan Verlags zu finden.

### Literatur

- ABRAHAM, ULF; KEPSEK, MATTHIS (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- BUCHER, HANS-JÜRGEN (2010): Multimodalität – eine Universalie des Medienwandels. In: Hans-Jürgen Bucher, Thomas Gloning & Katrin Lehnen (Hrsg.): *Neue Medien – neue Formate*. Frankfurt/M.-New York: Campus, S. 41–79.
- DERS. (2012): Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkommunikation: Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption. In: Hans-Jürgen Bucher & Peter Schumacher (Hrsg.): *Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 51–82.
- CONRAD, MAREN; MICHALAK, MAGDALENA (2020): Innovatives Erzählen im Wechselspiel zwischen Buch und Bildschirm: Chancen und Grenzen multimodaler narrativer textloser Bilderbücher. In: *Medien im Deutschunterricht*, Nr. 2, S. 1–19.
- DAMMANN-THEDENS, KATRIN; MICHALAK, MAGDALENA (2011): Bildnarrationen als Fundament zur Vermittlung von sprachlich-literarischen Kompetenzen in mehrsprachigen Klassen. In: Roland Jost & Axel Krommer (Hrsg.): *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 84–102.
- DAMMANN-THEDENS, KATRIN; MICHALAK, MAGDALENA (2012): Bildnarrationen im Fremdsprachenunterricht – Vermittlung von Bildverstehensstrategien. In: *Zeitschrift für interkulturelle Fremdsprachendidaktik*, H. 2, S. 129–142.
- DANNER, ANTJE (2009): Geschichten sehen und hören. Wie unterschiedliche ästhetische Aufbereitungen von Kinderliteratur nachhaltiges Lernen fördern können. In: Gabriele Lieber, Ina Friederike Jahn & Antje Danner (Hrsg.): *Durch Bilder bilden. Empirische Studien zur didaktischen Verwendung von Bildern im Vor- und Grundschulalter*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 84–92.

- FINKBEINER, RITA (2018): *Narration und Materialität im Bilderbuch, Cahiers d'Études Germaniques* 75. Online: <http://journals.openedition.org/ceg/4046> [Stand: 22.06.2020].
- FREDERKING, VOLKER (2001): Peter Härtlings »Ben liebt Anna« – Identitätsorientierter Umgang mit einem Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung. In: Christine Köppert & Klaus Metzger (Hrsg.): »Entfaltung innerer Kräfte«. *Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seiner 60. Geburtstages*. Seelze: Friedrich, S. 92–109.
- FRICHEL, DANIELA; KAGELMANN, ANDRE (2016): Einleitung. Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. In: Daniela Frichel & Andre Kagelmann (Hrsg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang Edition (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33), S. 11–34.
- GENETTE, GÉRARD (2014): *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HAAGE, ANNE (2015): Inklusive Medienbildung schafft gemeinsame Erfahrungsräume. In: *DoliMette*, Jg. 5, H. 1, S. 13–18.
- HOPP, MARGARETE; LIEBER, GABRIELE (2013): Medienaffine Bilderbücher und ihre Potentiale zur Entwicklung von Medienkritik. In: Gabriele Lieber (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KLIMEK, SONJA (2010): *Paradoxes Erzählen: Die Metalepse in der phantastischen Literatur*. Paderborn: mentis.
- KRICHEL, ANNE (2020): *Textlose Bilderbücher. Visuelle Narrationsstrukturen und erzähldidaktische Konzeptionen für die Grundschule*. Münster: Waxmann.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, BETTINA (2012): Bilder intermedial. Visuelle Codes erfassen. In: Anja Pompe (Hrsg.): *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 58–72.
- KURWINKEL, TOBIAS (2017): *Bilderbuchanalyse. Narrativik, Ästhetik, Didaktik*. Tübingen: utb.
- LIEBER, GABRIELE; FLÜGEL, BIRGIT (2009): Kindgemäß oder kindgerecht? – Über den (Un-)Sinn »kindgemäßer« Auswahl und Gestaltung von Bildern und bildgestützten Medien. In: Gabriele Lieber, Ina Friederike Jahn & Antje Danner (Hrsg.): *Durch Bilder bilden. Empirische Studien zur didaktischen Verwendung von Bildern im Vor- und Grundschulalter*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 28–38.
- MAYRING, PHILIPP (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 602–613.
- NEUHAUS, JULIA; PENZEK, TILL (2015): *Was ist denn hier passiert? Ein Bilderbuch mit zwölf Trickfilmen*. München: Tulipan.
- NEUHAUS, STEFAN (2014). *Grundriss der Literaturwissenschaft*. 4., überarb. und erw. Auflage. Stuttgart: UTB GmbH; A. Francke.
- NIKLAS, ANNEMARIE (2012): (Trick)Filme und (Bilder)Bücher. Lesewelten öffnen. In: Anja Pompe (Hrsg.): *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 192–204.
- RAJEWSKY, IRINA O. (2002): *Intermedialität*. Tübingen: Francke.
- RITTER, ALEXANDRA (2017): *Bilderbuchlesearten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL (2015): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7., überarb. und erw. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- RHYNER, ROGER (2018): *Maulwurf Max: Ein Buch zum Fühlen und Riechen für blinde und sehende Kinder*. Lachen: Wörterseh.
- SCHLUCHTER, JAN-RENÉ (2015): Inklusive Medienbildung – Eine Skizze. In: Jan-René Schluchter (Hrsg.): *Medienbildung als Perspektive für Inklusion. Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis*. München: kopaed, S. 17–26.

- SCHMITZ, ULRICH (2011): Sehflächenforschung: Eine Einführung. In: Hans-Joachim Diekmannshenke (Hrsg.): *Bildlinguistik: Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt, S. 23–42.
- SIEFKES, MARTIN (2015): »How semiotic modes work together in multimodal texts: Towards the explanation of intermodal relations«. In: *10Plus1*, H. 1, S. 113–131.
- THIELE, ANNETT; BOSSE, INGO (2019): Inklusionsorientierter Literaturunterricht mit (digitalen) Medien. Ein Beispiel für die Auseinandersetzung der Fachdidaktiken mit Inklusion in einer mediatisierten Gesellschaft. In: Ingo Bosse, Jan-René Schluchter & Isabel Zorn (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Medienbildung*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 77–93.
- THIELE, JENS (2003): Das Bilderbuch. In: Jens Thiele & Jörg Steitz-Kallenbach (Hrsg.): *Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis*. Freiburg: Herder, S. 70–98.
- WEINKAUFF, GINA; GLASENAPP, GABRIELE (2014): *Kinder- und Jugendliteratur*. Paderborn-Stuttgart: Schöningh.

# Medienreflexive Perspektiven auf Aspekte des Digitalen



Doris Schönbaß

# Der Einfluss digitaler Medien auf den Literaturunterricht

## Daten aus zwei Forschungsprojekten mit Deutsch-Lehramtsstudierenden und Schüler/innen

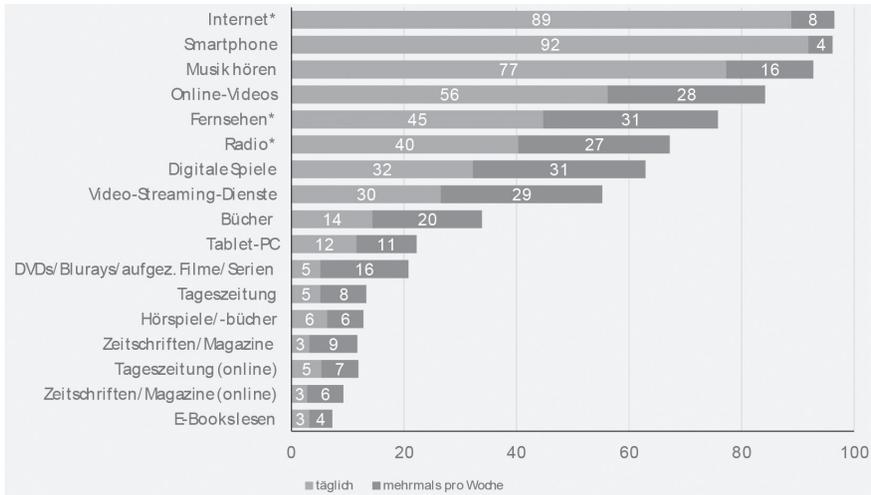
*Betrachtet man die Entwicklungen in der Lese- und Medienlandschaft seit 2000, so wird die Digitalisierung der Lesekultur mehr als deutlich. Gerade im Bereich der Informations- und Sachlektüre sind digitale Texte für das alltägliche Leben, beruflich wie privat, längst unverzichtbar geworden. Inwiefern sich dieser Trend auch schon auf das literarische Lesen ausdehnt und welchen Stellenwert digitale Medien im schulischen Literaturunterricht bereits haben beziehungsweise künftig haben könnten, ist eine interessante Frage. Der folgende Beitrag gibt Einblick in zwei aktuelle Forschungsstudien über die Einstellungen von Schüler/innen und Lehramtsstudierenden zum digitalen Lesen sowie ihre Erfahrungen bezüglich Nutzung digitaler (Lese-)Medien im Literaturunterricht.*

»In den letzten Jahrzehnten sind wir Zeugen eines atemberaubenden Wandels der Schriftkultur geworden, der zu unterschiedlichsten Prognosen Anlass gegeben hat: Vom *Untergang der Schriftkultur* oder dem *Ende der Gutenberg-Galaxis* bis zur Beschwörung einer *gnadenlos literalen Gesellschaft* reicht das Spektrum.« (Garbe 2013, S. 78) Mit diesen Worten beschreibt Christine Garbe bei der Tagung »Zukunft des Lesens« der Stiftung Lesen 2013 in Mainz durchaus trefflich die Entwicklungen der jüngsten Vergangenheit. Gewiss war die Geschichte der Lese- und Medienkultur zu allen Zeiten von Veränderungen geprägt, doch jene seit Beginn des 21. Jahrhunderts sind, vor allem auch, was ihre Geschwindigkeit betrifft, mit denen der früheren Epochen nicht mehr zu vergleichen. Die Entwicklung immer neuer digitaler, oftmals schriftbasierter Medien und in Folge die rasche, zum Teil fast explosionsartige Verbreitung derselben werden prägender Ausdruck unserer Zeit.

Digitale elektronische Medien als Mittel der Kommunikation haben nicht erst durch die Covid-19-Pandemie, durch sie allerdings noch einmal mehr, in allen beruflichen Branchen existenzielle Bedeutung bekommen und sind längst nicht mehr nur für die jungen Menschen auch im privaten Leben ein fixer Bestandteil.

Dass Historiker/innen später einmal das frühe 21. Jahrhundert als Beginn eines neuen Zeitalters für die Lesekultur, vielleicht sogar einer neuen literatur- bezie-

**Abb. 1:** Medienbeschäftigung in der Freizeit 2019 (JIM 2019, Angaben in Prozent;  
\*egal über welchen Verbreitungsweg, Basis: alle Befragten, n=1.200)



ungsweise kulturgeschichtlichen Epoche, ansetzen werden, erscheint gut vorstellbar. Als zwei besonders markante Phänomene des Wandels, die dies rechtfertigen würden, wären wohl die enorme Diversität der literarischen Landschaft und mehr sogar noch die starke Verlagerung ins Digitale zu nennen. Nicht nur die Zahl der bereits angesprochenen digitalen Kommunikations- und Lesemedien (beginnend mit E-Mails und Online-Texten verschiedenster Art, über Blogs, soziale Netzwerke und Foren, bis hin zu SMS und Nachrichten auf WhatsApp u. v. m.) ist kontinuierlich gewachsen, sondern auch ihre Nutzungsquantität. Dies belegen mehrere Forschungsstudien, wie etwa jene des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest, zu denen auch die JIM-Studie (Jugend-Information-Medien) zählt (siehe Abbildung 1).

Dabei sind es zusätzlich zu jenen Medien, bei denen gelesen wird, auch noch zahlreiche weitere, nicht textbasierte Medien (z. B. Online-Videos, Fernsehen, Radio, digitale Spiele etc. – vgl. Grafik), deren Nutzung einen immer größeren Anteil der zur Verfügung stehenden Freizeit beansprucht. Ebenso deutlich wird neben dem zu Beginn angesprochenen Boom des digitalen Mediensektors auch das zweite Wandlungsphänomen der Lesekultur, nämlich die wachsende Diversität hinsichtlich Lesemedien, Lesarten und vor allem auch -intentionen. Gerade im Bereich der Informationslektüre, bei Sach- und Fachtexten, hat sich der Trend zur Digitalität und lesemedialen Vielfalt längst durchgesetzt. Dies sei nur an einem einzigen konkreten Beispiel verdeutlicht: Wer heute eine bestimmte Information benötigt, beschafft sich zur Erstinformation wohl im seltensten Fall ein Sachbuch oder Lexikon, sondern wählt für die Suche als ersten – zumal auch schnellsten –

Schritt Google. Und in vielen Fällen werden die Informationen, die Artikel, die man dort dazu findet, ausreichen, sodass der nächste Schritt zum gedruckten Werk nicht mehr vonnöten erscheint. Dies ist mitunter eine unausbleibliche Folge der immer rascheren Wissenserweiterung, durch die viele Inhalte (insbesondere in den Bereichen Forschung, Entwicklung, Technologien u. v. m.) schon wieder überholt wären, ehe sie in gedruckter Form überhaupt erst als Publikation erschienenen.<sup>1</sup> Instrumentelles Lesen wird auch künftig immer stärker zu einem digitalen Lesen werden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich für die Literaturwissenschaft und die Literaturdidaktik die berechnete Frage, ob beziehungsweise wie sehr sich dieser Trend zur Digitalität auch schon auf das belletristische Lesen auswirkt, und ferner, ob er sich bereits im schulischen Literaturunterricht widerspiegelt. Spielen in der Literatur- und Lesedidaktik, etwa bei Klassenlektüren, Literaturprojekten oder bei der Durchführung von Leseunterrichtsphasen, digitale Medien bereits eine Rolle, werden sie miteingebunden und wenn ja, auf welche Weise und zu welchem Zweck? Wird etwa das »Motivationspotential der neuen und neuesten Medien zum Zweck einer zeitgemäßen Leseförderung – gerade auch in institutionellen Bildungskontexten – als Türöffner genutzt, um Kindern, Jugendlichen [...] den Zugang zur Schriftsprache zu erleichtern?« (Meister/Gerhardts 2013, S. 39) Wie zeitgemäß mit Blick auf die medial-gesellschaftliche Entwicklung ist der Literatur- und Leseunterricht an österreichischen Schulen?

Fakt ist, dass der Stellenwert, der den digitalen (Lese-)Medien im Literaturunterricht eingeräumt wird, stark von den Lehrpersonen abhängt, von ihrer persönlichen Haltung in Bezug auf digitale Medien und ihrem fachlichen und literatur- und mediendidaktischen Wissen. Die Erkenntnis, dass die Lehrperson selber nicht nur im Unterrichtsgeschehen, sondern auch für den Unterrichtserfolg eine höchst entscheidende Einflussgröße darstellt, haben nach John Hatties berühmter Studie (vgl. Hattie 2009) mittlerweile auch im deutschen Sprachraum mehrere Studien aus dem Feld der Lehrerkompetenzforschung bestätigt, zum Beispiel COACTIV, FALCO, ebenso TAMoLi (vgl. Schmidt 2015, S. 90; Bräuer/Winkler 2012, S. 74 ff.; Bertschi-Kaufmann/Böhme/Pieper u. a. 2019, S. 3 ff.).

Im Folgenden sollen auszugsweise Ergebnisse zweier Studien vorgestellt werden, die am Standort Salzburg beziehungsweise im Verbund Mitte (Salzburg und Oberösterreich) im Zeitraum zwischen 2016 und 2019 (Studie 1) sowie 2013/14 und 2018/19 (Studie 2, bestehend aus Teilstudie 1 und Teilstudie 2) durchgeführt wurden.

### **1. Leseverhalten und schulische Lesesozialisation von Studienanfänger/innen Deutsch-Lehramt (Auszug aus der Studie »Voraussetzungen und Vorwissen von Deutsch-Lehramtsstudierenden im Verbund Mitte« = Studie 1)**

Die folgenden Daten (Abbildungen 2 bis 8) stammen aus einer Studie, die von der Pädagogischen Hochschule Salzburg und dem Fachbereich Germanistik der Universität Salzburg in Kooperation mit den beiden oberösterreichischen Pädagogischen Hochschulen durchgeführt wurde. Anstoß für die Studie war ein größeres, von der School of Education der Universität Salzburg initiiertes interdisziplinäres

Forschungsprogramm zu den Voraussetzungen und zur Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden.

Befragt wurden die Studienanfänger/innen Deutsch-Lehramt Sekundarstufe im Verbund Mitte (Salzburg und Oberösterreich) in den Studienjahren 2016/17 und 2017/18. Dies waren 231 Personen (2016/17: 105, 2017/18: 126). Die Durchführung erfolgte in beiden Jahren in der ersten Semesterwoche jeweils im Rahmen der STEOP (Studieneingangs- und Orientierungsphase) an den Standorten Salzburg und Linz. Zu den Forschungszielen zählte es unter anderem<sup>2</sup> zu erheben, wie der Literaturunterricht gegenwärtig beziehungsweise in den letzten Jahren an österreichischen Schulen (Sekundarstufe) praktiziert wurde, ob beziehungsweise wie stark etwa digitale Medien im Deutschunterricht bereits verankert waren und wie die Studienanfänger/innen des Unterrichtsfachs Deutsch ihren eigenen Literaturunterricht in Bezug auf die Lektüre von Belletristik, Literatur-/Lese-/Medienprojekte und Ähnliches erlebt haben.

Weiters wurden die Studierenden über ihre eigenen Einstellungen zu Literaturunterricht, etwa die Frage, was aus ihrer Sicht »guten« zeitgemäßen Literaturunterricht ausmache, sowie zu ihrem eigenen (literarischen) Leseverhalten (Lese-/Medienverhalten, auch Lesegewohnheiten/-Präferenzen punkto gedruckter oder digitaler Lektüre etc.) befragt. Hierbei galten als Orientierungspunkt aktuelle Forschungsstudien sowie Untersuchungen zu den Vorstellungen und Orientierungen von Lehrpersonen (vgl. z. B. Bräuer/Wieser 2015; Kamzela 2019; Scherf 2013). Auch das bereits genannte große Projekt TAMoLi, das kurz zuvor gestartet wurde, ist als ein anstoß- und vorbildgebender Impuls für die erste der nun vorgestellten Studien zu nennen.

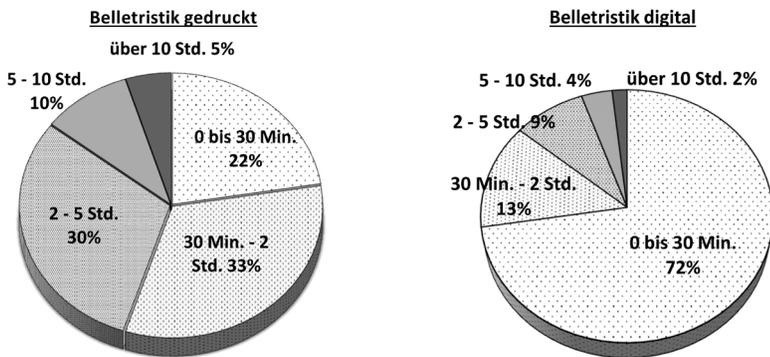
Ein zusätzliches an die Forschungsziele geknüpftes Erkenntnisinteresse bestand auch darin, valide Daten zu den Voraussetzungen und dem Vorwissen, auf welche die Fachdidaktik Deutsch, insbesondere die Literatur- und Mediendidaktik, im Rahmen des Lehramtsstudiums aufbauen kann, zu erhalten.

Bei der Forschungsmethode handelte es sich um eine quantitative Erhebung mittels Fragebogen; der Fragebogen enthält neben Daten zur Person (Geschlecht, Geburtsjahr, Typ der Reifeprüfung etc.) 18 geschlossene Fragen (Multiple Choice mit Einfach-/Mehrfachantwortmöglichkeit) und sieben offene Fragen (eigenständige Textformulierung und anschließende Kategorienbildung).

Die folgenden Diagramme geben einen Einblick in das Leseverhalten der Studienanfänger/innen in Bezug auf belletristisches versus instrumentelles sowie analoges versus und digitales Lesen.<sup>3</sup> Erhoben wurde in der folgenden Frage die Zeit, die die Studierenden gemäß ihrer eigenen Einschätzung wöchentlich im Durchschnitt mit der Lektüre der genannten Textsorten zubringen (n = 231, beide Erhebungen von 2016 und 2017 gemeinsam) (Abbildungen 2 und 3).

Angesichts der Tatsache, dass es sich um Germanistik-Studierende handelt, ist der Umstand, dass mehr als die Hälfte (55 Prozent) unter zwei Stunden pro Woche für gedruckte belletristische Lektüre aufwendet – 22 Prozent davon sogar noch weniger, nämlich nur bis maximal eine halbe Stunde (eventuell auch überhaupt keine Zeit)<sup>4</sup> – doch etwas überraschend. Knapp ein Drittel liegt im »Mittelfeld«,

Abb. 2 und 3: Studie 1, n=231

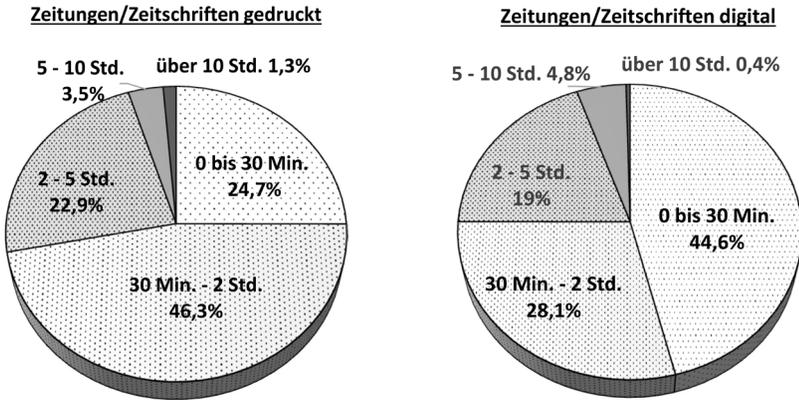


jede/r Zehnte im Bereich von fünf bis zehn Stunden, nur jede 20. der angehenden Deutsch-Lehrpersonen liest wöchentlich mehr als zehn Stunden Belletristik. Zumal es hierbei explizit um gedruckte Belletristik ging, erschien die These berechtigt, dass dieses Ergebnis Folge einer zunehmenden Verlagerung der Lektüre in den digitalen Bereich – vom gedruckten Buch zum E-Book – sein könnte. Man vergleiche hierzu eine Studie zu den Leserschichten von E-Books, die von der Verlagsgruppe Random House in Auftrag gegeben wurde (2013). Dieser zufolge zählten mehr Frauen als Männer, mehr jüngere als ältere Menschen, mehr Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen (College- oder Post-graduate degree) als solche mit niedrigen Abschlüssen zu den E-Book-Leser/innen. Auch zeigte sich, dass gedrucktes und digitales Lesen keineswegs automatisch in einem konkurrenzähnlichen Verhältnis (gedruckt *oder* digital) stehen. Die Mehrzahl der E-Book-Leser/innen nämlich waren solche, die generell – also auch gedruckt – viel lasen, was nahelegt, dass ihre Lesefreude als ein eher medienunabhängiges Phänomen zu verstehen ist. Letzteren Umstand bestätigt auch eine zweite, vom PEW Research Center (Washington) durchgeführte Studie aus dem Jahr 2011, bei der 2.986 Amerikaner/innen zu ihrem elektronischen Leseverhalten befragt wurden.<sup>5</sup>

Germanistik-Studierende könnten aufgrund der Kriterien Alter, Geschlechterverteilung (höherer Frauenanteil), Bildungsgrad und Lesemotivation die prädestinierten E-Book-Leser/innen sein. Dies ist laut Daten (Abbildung 3) jedoch nicht der Fall. Der digitale Belletristik-Konsum fällt generell relativ niedrig aus – fast drei Viertel der Befragten lesen entweder kaum oder sogar nie E-Books (»null bis 30 Minuten« pro Woche), nur zwei Prozent bilden die Gruppe »über zehn Stunden« (beim gedruckten Lesen waren es immerhin 5 Prozent), bei »fünf bis zehn Stunden« sind es mit vier Prozent auch deutlich weniger als beim gedruckten Lesen (10 Prozent).<sup>6</sup>

Insgesamt gibt es, zumindest beim Bücherlesen<sup>7</sup>, eine klare Präferenz der gedruckten gegenüber der digitalen Variante – ein Ergebnis, das sich wiederum auch

Abb. 4 und 5: Studie 1, n=231



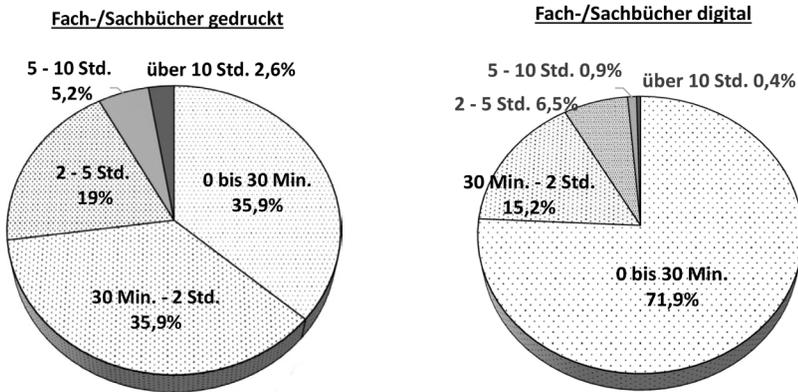
mit den Daten der JIM-Studie des mpfs deckt (siehe Abbildung 1; hier liegt im Ranking der Medienbeschäftigungen gedrucktes Bücherlesen an 9. Stelle – 14 Prozent lesen täglich und 20 Prozent mehrmals pro Woche; E-Book-Lesen dagegen liegt an 17. und letzter Stelle mit nur drei Prozent täglich und vier Prozent mehrmals pro Woche<sup>8</sup>).

Bei der Zeitungs-/Zeitschriftenlektüre ist die Situation, wie Abbildung 4 und 5 zeigen, eine etwas andere.

Gedruckter Zeitungs-/Zeitschriftenkonsum von über fünf Stunden pro Woche kommt kaum vor (4,8 Prozent in den beiden oberen Kategorien zusammen), 71 Prozent dagegen finden sich in den beiden unteren Kategorien. Bei der digitalen Zeitungs-/Zeitschriftenlektüre treten im oberen Bereich (anders als beim Belletristik-Konsum, wo die Druckversion deutlich vor der digitalen lag) nur minimale Unterschiede auf. Im Bereich des geringeren zeitlichen Lesekonsums dagegen zeigt sich eine genau umgekehrte Verteilung: Lag bei der Drucklektüre fast die Hälfte in der vorletzten Kategorie, weist nun die geringstmögliche Lesedauer einen annähernd gleichen Wert auf. Über die Gründe für diese Verteilung gibt die Studie keine Auskunft, weswegen mehrere Deutungsmöglichkeiten denkbar sind. Entweder ist digitale Zeitungs-/Zeitschriftenlektüre generell nicht beliebt und wird – jedenfalls von den Germanistik-Studierenden – nur selten praktiziert, oder aber, was noch plausibler erscheint: Digitale Zeitungslektüre wird zwar vielleicht durchaus häufiger (geht aus der Fragstellung nicht hervor), jedoch nur für kurze Lesesequenzen praktiziert – etwa weil das Lesen am Smartphone zwar zur raschen Information, zum Überfliegen von aktuellen Ereignissen etc. geeignet ist, für längere vertiefte Lektüre jedoch als weniger angenehm empfunden wird als gedruckte Lektüre (vgl. Studie 2).

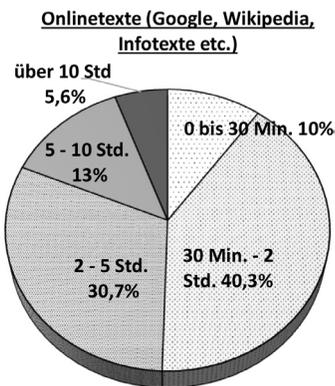
Der quantitative Konsum von gedruckter Sachliteratur ist, wie die Abbildungen 6 und 7 zeigen, deutlich geringer als jener von Belletristik.

Abb. 6 und 7: Studie 1, n=231



Hierbei ist ein Hauptgrund sicher der, dass es sich um Studienanfänger/innen handelt und diese unmittelbar zu Beginn ihres Studiums, in der ersten Semesterwoche, befragt wurden. Im Zuge des Studiums ist von einem deutlichen Anstieg im Bereich der Sach- und Fachlektüre auszugehen.

Das Ergebnis für die letzte der erfassten Textsorten, die verschiedenen Online-Texte, ist zweifellos interessant, denn diese verzeichnen von allen die höchsten Werte: Erstmals lesen hier fast genau die Hälfte aller Befragten über zwei Stunden (Summenwert der Kategorien »2–5 Std.«, »5–10 Std.«, »über 10 Stunden«) und nur noch zehn Prozent unter 30 Minuten. Damit liegen Online-Texte, also Internet-Sachtexte verschiedenster Art, klar an der Spitze. Dies bestätigt einmal mehr den Trend, dass digitales Lesen im alltäglichen Leben, insbesondere zum Zweck der Informationsbeschaffung, stetig zunimmt und sich oftmals vom gedruckten Bereich (etwa dem der Sachbücher) in den digitalen Bereich verlagert.



Ebenso interessant ist auch das Ergebnis zur Präferenz in Bezug auf die gedruckte versus digitale Form bei jenen Textsorten, wo beide Möglichkeiten gleichwertig zur Wahl stehen: Bei Belletristik wie auch bei Fach-/Sachbüchern werden klar die gedruckten Ausgaben favorisiert. Bei den Zeitungen/Zeitschriften sind die Werte bei Lektüredauer von zwei oder mehr Stunden annähernd gleich, jedoch generell relativ niedrig. Beinahe drei Viertel (auch das gilt für gedruckte wie digitale Zeitungen) lesen nämlich nur unter zwei Stunden oder sogar unter 30 Minuten

Abb. 8: Studie 1, n=231

pro Woche, wobei die kürzeste Lesedauer von null bis max. 30 Minuten bei digitalen Zeitungen noch einmal weitaus höher ist als bei gedruckten (44 Prozent versus 24 Prozent).

Das legt den Schluss nahe, dass auch junge Menschen, die bereits mit digitalen Medien aufgewachsen und mit ihnen vertraut sind, gerade für längeres Lesen (wie dies bei Büchern erforderlich ist) und sobald sie zwischen gedruckt und digital wählen können, eindeutig die gedruckte Form bevorzugen.

Fakt ist, dass Informationslesen, also instrumentelles Lesen im Internet, für junge Menschen nicht mehr wegzudenken ist; es ist unverzichtbarer Teil des alltäglichen Lebens geworden. Durch Covid-19 kam es – erzwungenermaßen – zu einem noch stärkeren Einsatz der digitalen Lehr-, Lern- und Kommunikationsformen. Das gesamte Schulsystem, alle Schultypen und Ausbildungsbereiche, ebenso der tertiäre Sektor, der Universitäts- und Hochschulbetrieb, wurden für eine Dauer von Monaten beziehungsweise Semestern eingestellt und der Unterricht erfolgte ausschließlich digital und in Form von Online-Lehre. Die Situation hat bei den betroffenen Personen zuweilen die alte Streitfrage von »Fluch und Segen der digitalen Medien« vor einen neuen Hintergrund gestellt – »Segen« zweifelsohne dahingehend, dass dank digitaler Vernetzung auch in Zeiten der Quarantäne weiterhin Kommunikation und Informationsaustausch möglich waren. »Fluch« bei so manchen, die nach vielen Monaten des ausschließlich virtuellen Studienalltags in Isolation vor dem PC eine wachsende Abneigung gegen diese »nur noch digitale Lehre« entwickelten und wieder die einstmals selbstverständliche Lehr- und Lernsituation in einer sozialen Gemeinschaft von Mitstudierenden und Lehrenden herbeisehnten, verbunden nicht nur durch Raum und Zeit, sondern auch durch die Vielzahl an Interaktionen und den direkten Diskurs.

Doch jenseits dieser sozialen und emotionalen Dimensionen hat das Frühjahr 2020 die (spätestens ab diesem Zeitpunkt unbestritten) existenzielle Bedeutung digitaler Medien, insbesondere auch digitaler Kommunikationsmedien, deutlich gemacht. Die Fähigkeit zu digitalem Lesen, Wissenserweiterung durch Texte im Netz, Informationsaustausch und -aneignung via Screen und nicht mehr nur durch das gedruckte Buch oder die Zeitung ist als Basiskompetenz gleich unverzichtbar wie die Lesekompetenz an sich. Somit steht außer Frage, dass digitales Lesen im Lese- und Literaturunterricht verankert sein muss, dass die Übung von digitalem Lesen, der Erwerb von speziell dafür nötigen Lesefertigkeiten und Strategien, die Einbindung digitaler Lesemedien in die Literaturdidaktik (z. B. des E-Books zur literarischen Rezeption) zu den Aufgaben des Deutschunterrichts zählen müssen. Dasselbe trifft auch auf die Förderung einer selektiven Nutzungskompetenz und eines kritischen Umgangs mit den unterschiedlichen vorhandenen Lesemedien, gedruckt oder digital, zu.

Da der Wandel der Medien in den letzten ein bis zwei Jahrzehnten und die Entwicklung und Verbreitung immer wieder neuer digitaler Lesemedien so schnell vor sich gegangen sind, wurden diese Bedarfe in der Lesedidaktik anfangs kaum und dann nur sehr zeitverzögert (mit)berücksichtigt. Dies muss durchaus als ein Versäumnis des Deutschunterrichts, vor allem Literaturunterrichts, verstanden

werden und zugleich als ein Desiderat, hier künftig stärker an die Bedarfe der Realität anzuknüpfen. Digitales Lesen verläuft in vielerlei Hinsicht anders als analoges Lesen und Jugendliche müssen vermittelt bekommen und in Folge üben, wie man etwa bei Internetrecherchen zielgerichtet und effizient, auch kritisch und selektiv vorgeht, damit man nicht in der Flut an Informationen, die man im Netz findet, »untergeht«. Gerade mit jüngeren Schüler/innen sind gezielte Übungsphasen zum Einsatz von Smartphone oder Tablet sinnvoll. Dies sollte im Sinne der Leseförderung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip<sup>9</sup> natürlich nicht nur im Fach Deutsch passieren, sondern in allen Unterrichtsfächern, thematisch abgestimmt auf die jeweiligen fachlichen Inhalte, Kontexte und fachspezifischen Bedarfe.

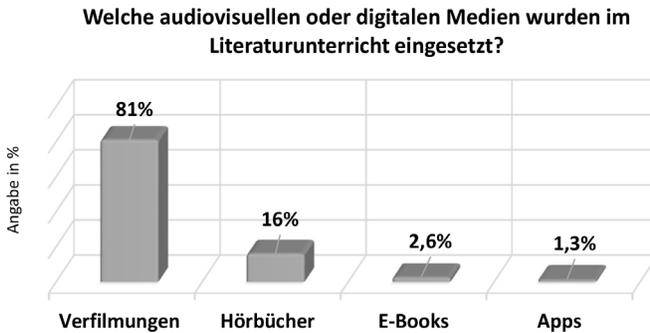
In der generellen Frage nach dem Umgang mit den digitalen Lese-Medien sollte die oberste Prämisse letztlich darin bestehen, digitales und gedrucktes Lesen in einer konstruktiven Balance zu halten. Weder gilt es, an der einstmaligen Vormachtstellung des analogen Lesens krampfhaft festzuhalten und E-Medien aus dem Deutschunterricht weitestgehend auszublenden – dies wäre ein Negieren der Realität und stünde in Widerspruch zur Pflicht, die Schüler/innen auf die Erfordernisse des alltäglichen, auch künftigen Lebens vorzubereiten –, noch sollten aber die Stärken und der Wert des gedruckten Lesens aus den Augen verloren werden. Dass in Bezug auf die Entwicklung neuer Medien manichäische Haltungen unangebracht sind, hat die Geschichte oft genug gezeigt – so wenig berechtigt kulturpessimistische Untergangsszenarien oder die Verteufelungen neuer Medien zum vermeintlich nötigen Schutz der alten waren, so enden wollend nun grenzenlose Fortschrittseuphorie, wenn erst einmal der Reiz des Neuen verebbt und ein Übersättigungsgrad eingetreten war (vgl. Schönbaß 2013, S. 525; Schönbaß 2016b, S. 24–25). Was jedoch zu erreichen gilt, ist ein konstruktives komplementäres Nutzungsverhältnis der verschiedenen verfügbaren Medien und als Voraussetzung dafür der Erwerb einer kritischen Selektionsfähigkeit, *wann* welches Medium den jeweiligen Intentionen und Zielen am besten entspricht.

Wenn man den Blick von der digitalen Sachtextlektüre weitet auf das Repertoire an Einsatzmöglichkeiten verschiedenster Medien zur ergänzenden Betrachtung, Nachbearbeitung literarischer Texte oder zum Transfer einer Erzählung von einem Medium in ein anderes mit allen daraus resultierenden Auswirkungen auf das Rezeptionserlebnis, so zeigt sich, dass der Literaturunterricht der Studienanfänger/innen<sup>10</sup> nach wie vor sehr traditionell geprägt war und einer übergreifenden Literatur-Medien-Didaktik offenbar nur ein geringer Stellenwert zukam.

Die Frage nach dem *Einsatz audiovisueller und digitaler Medien im Literaturunterricht* ergab folgendes Ergebnis (siehe Abbildung 9).

Mit Ausnahme von Verfilmungen von (Jugend-)Romanen oder Ähnlichem hatten audiovisuelle und digitale Medien bei den Studienanfänger/innen im Deutschunterricht ihrer eigenen Sekundarstufenzeit noch kaum einen Stellenwert.<sup>11</sup> Der Grund dafür besteht vermutlich in der bereits eingangs erwähnten raschen Entwicklung neuer Medien. Manche der E-Medien (z. B. diverse Apps), die 2020 bereits etabliert und »selbstverständlich« waren, waren in den Jahren um 2010 noch viel zu wenig verbreitet (sofern überhaupt existent), als dass man sich ihrer im Unterricht

Abb. 9: Studie 1, n=231



bedient hätte oder überhaupt hätte bedienen können. Hier spiegelt sich erneut die extreme Schnelligkeit und Schnelllebigkeit in diesem Bereich wider. Es ist klar, dass die Jugendlichen privat rascher auf neue mediale Trends aufspringen können, als der Deutschunterricht das kann.

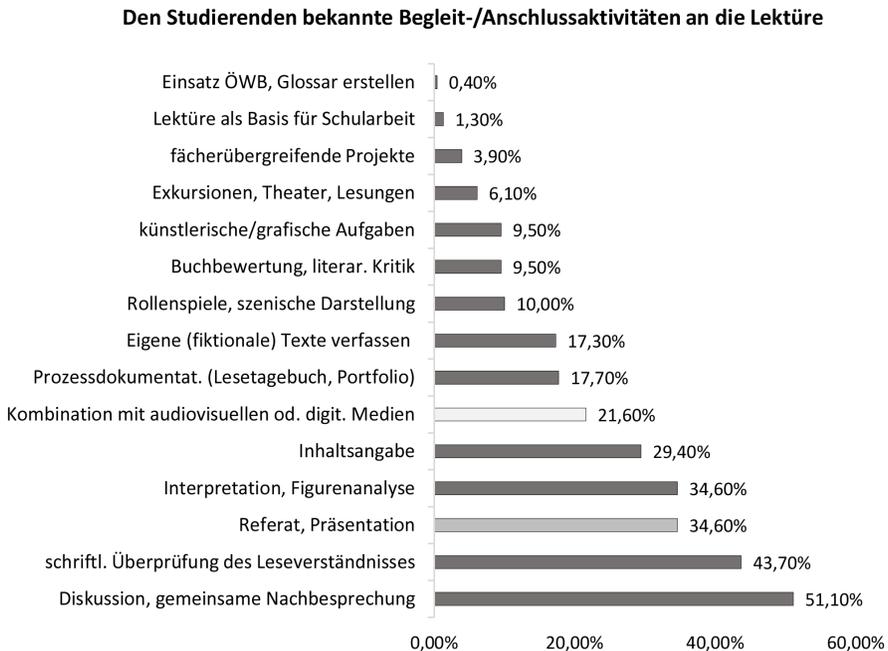
Die letzte Grafik zeigt das Ergebnis auf die offene Frage, bei der die Studienanfänger/innen gebeten waren, alle ihnen bekannten *Begleit- oder Anschlussaktivitäten* an die Lektüre eines Romans (Klassenlesestoffs) zu notieren. Die Bildung von insgesamt fünfzehn Kategorien war ohne Schwierigkeiten möglich, bei der Zuordnung der Antworten traten keine Unklarheiten oder Mehrdeutigkeiten auf. Aktivitäten, die explizit den Einsatz von Medien betrafen, sind in der Kategorie »Kombination mit audiovisuellen oder digitalen Medien« zusammengefasst. Bei der Kategorie »Referat, Präsentation« nannten die Befragten zwar nicht explizit die Nutzung digitaler Medien, es ist jedoch anzunehmen, dass diese oftmals, zum Beispiel für die Erstellung einer PowerPoint Präsentation et cetera zum Einsatz gekommen sind.

Es fällt auf, dass in Summe zwar bereits eine große Zahl an möglichen Begleit-/Anschlussaktivitäten genannt wird, dass es, prozentuell betrachtet, aber nach wie vor überwiegend »konventionelle« Anschlussaktivitäten (siehe Abbildung 10) sind, die die Studierenden bereits kennen. Hier sind also die fachdidaktische und auch die schulpraktisch-pädagogische Ausbildung gefragt, diese Wissenslücken zu schließen und innovative, kreative<sup>12</sup>, vor allem aber auch vielfältige Möglichkeiten zur Arbeit mit literarischen Texten aufzuzeigen und Studierende damit vertraut zu machen.

## 2. Digitales Leseverhalten von Lehramtsstudierenden und BHS-Schüler/innen (Studie 2)

Die betreffende Studie, die im Abstand von gut fünf Jahren zweimal querschnittlich durchgeführt wurde, liefert Daten zum digitalen Leseverhalten von Lehramtsstudierenden und 15- bis 17-jährigen Schüler/innen der 9. und 10. Schulstufe

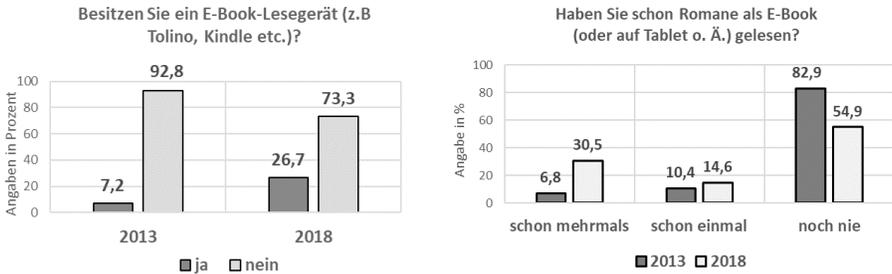
Abb. 10: Studie 1, n=231



(1. Studie 2013/14: Gesamtstichprobe N = 531, davon 156 Studierende und 375 BHS<sup>13</sup>-Schüler/innen; 2. Studie 2018/19: Gesamtstichprobe N = 446, davon 331 Studierende und 115 BHS-Schüler/innen). Es handelte sich jeweils um quantitative Erhebungen mittels Fragebogen (Multiple-Choice-Fragen), die Aufschluss über die Lesepräferenzen und digitalen Lesegewohnheiten dieser beiden Gruppen gaben. Diese Daten sind in mehrerlei Hinsicht interessant für die Deutschdidaktik.

Erstens zeigen die Aussagen der Schüler/innen, wie gern sie lesen, welche Lese-medien sie nützen und zu welchem Zweck und Ähnliches. Diese Informationen bieten Orientierungshilfe für die Konzeption einer zeitgemäßen, an die Interessen der Jugendlichen angepassten und für sie motivierenden Lesedidaktik. Das »Stimmungsbild« über die Leseinteressen junger Menschen gilt zweitens auch noch für die Daten der Studierenden, die wenige Jahre zuvor selber ebenfalls noch Schüler/innen waren. Drittens ist davon auszugehen – so zumindest die These –, dass sich die Einstellung der Lehramtsstudierenden zu digitalen Medien, ihre persönliche Affinität und der Stellenwert, den sie digitalen Medien beimessen, zumindest zum Teil auf deren künftige Verankerung im Deutschunterricht auswirken werden, konkret etwa, dass Studierende, die beispielsweise selber viel digital lesen und sich verschiedener digitaler Medien bedienen, diese vermutlich dann auch stärker bei ihrer Unterrichtsgestaltung berücksichtigen.

Abb. 11 und 12: Studie 2



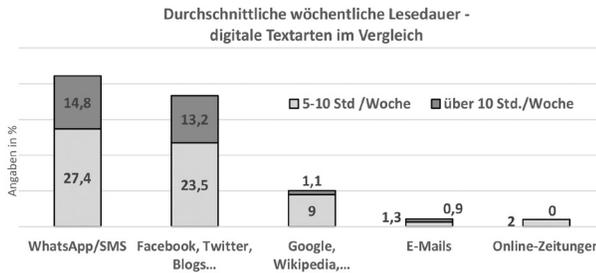
Dass die eigenen Vorlieben oder auch Abneigungen von Lehrer/innen im Unterricht zum Tragen kommen – ein Umstand, der ohnehin nicht überrascht –, wurde auch in wissenschaftlichen Studien belegt, so etwa von Wieser (2008). In einer mit Deutschreferendar/innen durchgeführten Studie zu deren Vorstellungen von Literaturunterricht stellte sie fest, dass etwa bei der Wahl der Lektüren im Unterricht die eigenen Erfahrungen und Vorlieben der Lehrperson ein hoher Einflussfaktor sind. »Das betrifft sowohl die Lektüreauswahl, die supponierten Leseweisen als auch die Erwartungen im Hinblick auf die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler [...]. Das heißt, die eigene Lesebiografie, der eigene Selbst- und Weltbezug wird zur Richtschnur unterrichtlicher Lektüreentscheidungen.« (Wieser; zit. nach Schaffers 2019, S. 35)

In der hier vorliegenden Studie wurden sämtliche Ergebnisse sowohl für die Gesamtgruppe als auch differenziert jeweils für die Schüler/innen und die Studierenden ausgewertet. In vielen Punkten zeigte sich, dass nur geringfügige Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bestanden, was wohl vor allem auf die ähnliche Altersstruktur zurückzuführen ist. (Sie zählen überwiegend zur selben Generation beziehungsweise zu den Digital Natives.) Sehr wohl sind Unterschiede jedoch im 5-Jahres-Vergleich erkennbar. Eine Zunahme des E-Book-Lesens ist durchaus feststellbar; will man sie am Besitz eines E-Readers festmachen, so fällt der Anstieg allerdings weniger stark aus, als dass man von einem wirklichen «Boom» sprechen könnte (Abbildungen 11 und 12).

Richtet man den Fokus weniger auf die Verwendung des E-Readers als spezifisches Lesemedium (Tolino, Kindle etc.), sondern gilt das Erkenntnisinteresse stattdessen nur der Frage nach der Lektüre von E-Books unabhängig vom Lesemedium, so ist in den letzten fünf Jahren sehr wohl eine wachsende Beliebtheit festzustellen. Mit Blick auf die Literaturdidaktik sollte man das Potential von digitalen Medien zur literarischen Rezeption also keinesfalls unterschätzen, sondern diese – etwa bei Klassenlektüren – als Alternative zur gedruckten Form dieser gleichstellen und die Schüler/innen selbst nach ihrer jeweiligen Präferenz entscheiden lassen.

Dass digitales Lesen längst zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist, zeigt das letzte Diagramm, bei dem es nicht um literarisches Lesen ging, sondern nur um

Abb. 13: Studie 2



die rein digitalen Lesemedien beziehungsweise Textsorten (Abbildung 13). Hierbei zeigt sich, dass es besonders die Kommunikationsmedien sind, die eine hohe Nutzungsintensität aufweisen. Hier hat der digitale Text den gedruckten oder handgeschriebenen bereits weitgehend verdrängt. Briefe per Postweg haben zwar etwa im behördlichen Kontext noch ihren Fortbestand, für den privaten und zunehmend auch beruflichen Informationsaustausch haben E-Mail, soziale Netzwerke verschiedenster Art, WhatsApp, SMS etc. längst diese Funktion übernommen.

### 3. Fazit

Was beide Studien klar zum Ausdruck bringen, ist, dass digitales Lesen längst Teil des alltäglichen privaten und beruflichen Lebens geworden ist, mindestens ebenso sehr wie gedrucktes Lesen. Nicht immer resultiert digitales Lesen aus einer bewussten Entscheidung, aus einer Präferenz des digitalen gegenüber dem analogen Lesen, sondern es ist oft schlichtweg die Folge der äußeren Umstände, der medialen Entwicklung und gesellschaftlichen Trends, denen sich der Einzelne nicht verschließen kann; auch gibt es in vielen Fällen keine (adäquaten) gedruckten Alternativen mehr (vgl. Abbildungen 8 und 13), wodurch digitales Lesen längst unverzichtbar geworden ist für die Partizipation am gesellschaftlichen Leben, auch etwa für die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe und den Austausch in derselben – gerade bei Jugendlichen. Für Wissenserwerb, Informationsbeschaffung, für Weiterbildung in Beruf oder Studium, für life long learning in all seinen Facetten ist digitales Lesen heute zu einer existenziellen Fähigkeit geworden. Folglich steht außer Frage, dass digitales Lesen zu den genannten Zwecken, also im Sinne eines instrumentellen Lesens, im Deutschunterricht vermittelt und trainiert werden muss. Beim literarischen Lesen ist die Situation eine andere. Die Lektüre von Belletristik ist spätestens nach der Schulzeit eine Tätigkeit, die der/die Einzelne aus eigener Motivation zum persönlichen Vergnügen und nicht aufgrund äußerer Notwendigkeiten ausübt und über die Art der Lektüre wie auch das Lesemedium nach persönlicher Präferenz entscheidet. Wie die verschiedenen Ergebnisse zeigen, ist für einen Teil der jungen Menschen elektronische Lektüre – auch von Literatur – bereits gut vorstell-

bar und wird praktiziert; die Mehrheit bevorzugt für belletristisches Lesen aber nach wie vor das gedruckte Buch, sei es nun aus Gewohnheit, aufgrund eines vertrauteren »Lese-Feelings« oder aufgrund der Haptik, die im Gegensatz zum »sterilen« Anblick des E-Book-Readers ein ganzheitlicheres Leseerlebnis ermöglicht. Vielleicht steigt in einer Zeit der Omnipräsenz verschiedenster digitaler Medien und Screens auch schon wieder der gegenläufige Trend, sich nämlich dort, wo Digitalität nicht zwangsläufig notwendig ist, bewusst davon abzugrenzen.

Es ist nicht Aufgabe des Literatur- beziehungsweise Deutschunterrichts, das gedruckte Lesen zu propagieren, und auch nicht, eine Lanze für das digitale zu brechen, sondern die Aufgabe besteht vielmehr darin, den Schüler/innen die jeweiligen Stärken und das Potential von beiden aufzuzeigen. Es stellt sich heute längst nicht mehr die Frage, ob wir digital lesen *oder* gedruckt, sondern höchstens die Frage, *wann* digital und *wann* gedruckt. Genau das sollte sich auch im Unterricht widerspiegeln und dort, wo digitale Medien einen qualitativen Zugewinn bieten können, sollten diese im Unterricht als Ausdruck eines literatur- und medienübergreifenden Unterrichtsprinzips einen Stellenwert bekommen.

#### Anmerkungen

- 1 Beispiele dafür sind etwa die einstmals renommierten Enzyklopädien – *Brockhaus, Encyclopedia Britannica* –, die die gedruckte Ausgabe längst eingestellt haben und nur noch digitale Ausgaben auf den Markt bringen.
- 2 Im vorliegenden Beitrag werden nur jene Forschungsziele behandelt, die die Thematik der Digitalisierung im Deutschunterricht betreffen.
- 3 Die Originalfrage (Multiple-Choice mit fünf Möglichkeiten) im Fragebogen lautet für alle Texttypen: *Wie viel Zeit verbringen Sie derzeit im Durchschnitt pro Woche mit folgenden Lektüren?*
- 4 Die Kategorie für den geringsten Lesekonsum lautete: »Zwischen null und 30 Minuten pro Woche«. Eine eigene Kategorie mit der expliziten Formulierung »überhaupt keine Zeit« erschien angesichts der Studienrichtung absurd, da man nicht davon ausging, dass dezidierte Nicht-Belletristik-Leser/innen dieses Studienfach wählen würden.
- 5 »Those who own e-book readers and tablets are avid readers of books in all formats. [...] On any given day, 39% of tablet owners are reading an e-book and 64% were reading a printed book.« (PEW Research Center 2012)
- 6 Beim Verhältnis von gedrucktem zu digitalem Lesekonsum zeigte sich ein ähnliches Bild wie in den beiden amerikanischen Studien. Jene Befragten mit niedrigen Werten bei der Drucklektüre lasen nicht dementsprechend mehr digital als jene mit hohem Lesekonsum in Druckform. Vergleicht man etwa die Studierenden, die gedruckt sehr wenig lesen (»null bis 30 Minuten«) mit jenen, die gedruckt sehr viel lesen (»über 10 Stunden«), so sind ihre Werte bei digitaler Lektüre annähernd identisch, und das auf sehr niedrigem Niveau mit 71 Prozent und 73 Prozent in der Kategorie »null bis 30 Minuten«.
- 7 Bei Belletristik wie auch bei Sachbüchern – vgl. Abbildungen 6 und 7.
- 8 Die Medienforschungsstudien des mpfs verwenden zwar eine andere Forschungsfragestellung – sie erheben, wie oft pro Woche die unterschiedlichen Medien genutzt werden und nicht, wie viel Zeit pro Woche mit ihrer Nutzung zugebracht wird (darüber gibt die Studie leider keinen Aufschluss) –, dennoch zeigen sie einen durchaus vergleichbaren beziehungsweise ähnlichen Trend.

- 9 Vgl. BMBWF »Grundsatzterlass Leseerziehung«.
- 10 Die Daten beziehen sich auf den Literaturunterricht (Sekundarstufe), den die Studierenden als Schüler/innen erlebt haben. Der Zeitraum betraf bei 90 Prozent der Befragten die Jahre ab ca. 2010 bis kurz vor Studienbeginn.
- 11 Es handelte sich um eine offene Frage. Es wurden von den Studierenden nur Medien der vier in der Abbildung angeführten Kategorien genannt. Medien, die von weniger als ein Prozent der Befragten genannt wurden, sind in der Grafik nicht erfasst.
- 12 Die Bandbreite hierfür könnte beispielsweise von Autorenworkshops über interaktive Hörbücher, Blogs, Podcasts bis hin zu Instagram-Stories, selbst erstellten Quiz auf Kahoot u. v. m. reichen.
- 13 Berufsbildende Höhere Schule mit Maturaabschluss.

## Literatur

- BAUMERT, JÜRGEN; BLUM, WERNER; NEUBRAND, MICHAEL (Hrsg.) (2004): *COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung mathematischer Kompetenz*. Online: [http://archiv.ipn.uni-kiel.de/projekte/biqua/pdf/berlin\\_kassel\\_olderburg.pdf](http://archiv.ipn.uni-kiel.de/projekte/biqua/pdf/berlin_kassel_olderburg.pdf) [Stand: 02.04.2020].
- BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA; BÖHME, KATRIN; PIEPER, IRENE; FÄSSLER, DOMINIK; DEPNER, SIMONE; KERNEN, NORA; SIEBENHÜNER, STEFFEN (2018): Leseverstehen und literarische Bildung – Welche Schwerpunkte setzen Lehrpersonen in ihrem Deutschunterricht und welche Texte wählen sie aus? Erste Befunde der TAMoLi-Studie. In: *leseforum*, H. 3. Online: [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/642/2018\\_3\\_de\\_boehme\\_et\\_al.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/642/2018_3_de_boehme_et_al.pdf) [Stand: 02.01.2020].
- BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA; PIEPER, IRENE (2018): *TAMoLi – Projektziele*. Online: [http://www.literaturunterricht.ch/thema/tamoli\\_intro\\_deutsch](http://www.literaturunterricht.ch/thema/tamoli_intro_deutsch) [Stand: 01.03.2020].
- BERTSCHI-KAUFMANN, ANDREA; PIEPER, IRENE; SIEBENHÜNER, STEFFEN; BÖHME, KATRIN; FÄSSLER, DOMINIK (2018): Literarische Bildung in der aktuellen Praxis des Lese- und Literaturunterrichts auf der Sekundarstufe I. In: Daniel Scherf & Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. Weinheim: Juventa, S. 132–174.
- BLÖMEKE, SIGRID (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard; Wildt, Johannes (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn-Braunschweig: Klinkhardt & Westermann, S. 59–91.
- BMBWF (Hrsg.) (2013): *Grundsatzterlass Leseerziehung*. Online: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2013\\_11.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2013_11.html) [Stand: 02.04.2020].
- BRÄUER, CHRISTOPH; WIESER, DOROTHEE (Hrsg.) (2015): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer.
- BRÄUER, CHRISTOPH; WINKLER, IRIS (2012): Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. In: *Didaktik Deutsch*, H. 33, S. 74–91.
- GARBE, CHRISTINE (2013): Die Zukunft des Lesens als Herausforderung für die Forschung. In: Jörg F. Maas & Simone C. Ehmig (Hrsg.): *Zukunft des Lesens: Was bedeuten Generationswechsel, demografischer und technischer Wandel für das Lesen und den Lesebegriff? Ergebnisse einer Tagung der Stiftung Lesen*. Mainz: Stiftung Lesen, S. 78–84.
- GROEBEN, NORBERT; HURRELMANN, BETTINA (Hrsg.) (2006): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim: Juventa.
- HATTIE, JOHN (2009): *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London: Taylor & Francis.
- HAUPT, JOHANNES (2013): *Wer E-Books liest*. Online: <https://www.lesen.net/ebook-news/wer-e-books-liest-infografik-5658/> [Stand: 6.1.2020].
- KRAUSS, STEFAN; LINDL, ALFRED; SCHILCHER, ANITA; FRICKE, MICHAEL; GÖHRING, ANJA; HOFMANN, BERNHARD; KIRCHHOFF, PETRA; MULDER, REGINA H. (Hrsg.) (2017): *Falko: Fachspezifische Lehrerkompetenzen*. Münster: Waxmann.
- LAUER, GERHARD (2013): *Am Ende das Buch – Lesen im digitalen Zeitalter*. Online: [http://gerhardlauer.de/files/5113/5531/0600/Lauer\\_Am\\_Ende\\_das\\_Buch.pdf](http://gerhardlauer.de/files/5113/5531/0600/Lauer_Am_Ende_das_Buch.pdf) [Stand: 02.03.2020].

- MPFS – MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (Hrsg.) (2019): *JIM-Studie 2019*. Online: <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2019/> [Stand: 16.04.2020].
- PEW RESEARCH CENTER (Hrsg.) (2012): *The Rise of e-reading*. Online: <https://www.pewresearch.org/internet/2012/04/04/the-rise-of-e-reading-5/> [Stand: 01.09.2020].
- PISSAREK, MARKUS; SCHILCHER, ANITA (2015): Fachspezifische Lehrerkompetenzen im Fach Deutsch messen? Modellierung und Konstruktvalidierung eines Erhebungsinstruments im Rahmen der Projektgruppe FALKO Regensburg. In: Christoph Bräuer & Dorothee Wieser (Hrsg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer, S. 321–340.
- SCHAFFERS, UTA (2019). Relevanz und Nutzen der Literaturwissenschaft in der universitären Lehrerbildung? In: Carolin Führer & Felician-M. Führer (Hrsg.): *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven*. Münster: Waxmann, S. 25–44.
- SCHERE, DANIEL (2013): *Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens*. Wiesbaden: Springer.
- SCHMIDT, FRIEDERIKE (2015): Den diagnostischen Blick schärfen – Vorstellungen und Orientierungen von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zur Diagnose von Lesekompetenz. In: Christoph Bräuer & Dorothee Wieser (Hrsg.): *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer, S. 89–109.
- SCHÖNBASS, DORIS (2010): *Lesen in der Krise? Der Stellenwert des Bücherlesens, mit einer empirischen Studie über das Leseverhalten von über 1000 zehnjährigen und vierzehnjährigen SchülerInnen in Oberösterreich*. Stuttgart: Akademischer Verlag Stuttgart H.-D. Heinz.
- DIES. (2013): Lego ergo sum. Über die Unverzichtbarkeit des gedruckten UND digitalen Lesens im 21. Jahrhundert. In: *Mitteilungen der VÖB*, H. 3/4 (66), S. 510–526.
- DIES (2014): Es war einmal... das gedruckte Buch? In: *OPAC*, H. 1, S. 20–21.
- DIES (2016a): Der Umgang mit Diversität in der Lesedidaktik der Primarstufe. In: Christoph Kühberger & Manfred Oberlechner (Hrsg.): *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung*. Wien: Studien-Verlag, S. 244–257.
- DIES (2016b): »Das letzte gedruckte Buch?« oder: Leselust digital? Erkenntnisse aus zwei Forschungsstudien zum (digitalen) Lesen. In: *ph.script*, H. 10 (»Medien«), S. 16–25.
- DIES (2020): Vom Blättern zum Scrollen – Literaturunterricht auf dem Weg von »analog« zu »digital«? In: *Erziehung und Unterricht*, H. 9/10, S. 869–876.
- SCHÖNBASS, DORIS; PITZER, HERMANN (2013): *Lese.Impulse. Empirische Ergebnisse und Evaluation*. Wels: Edition Buchzeit.
- SPINNER, KASPAR HEINRICH (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 200, S. 6–16.
- WIESER, DOROTHEE (2008): *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Johannes Odendahl

# Kultur der Analogität

## Für eine sprachlich-mentale Bewegungserziehung in einer digitalisierten Gesellschaft

*Die Digitalisierung des (Deutsch-)Unterrichts wird häufig als eine von Bildungspolitik und Didaktik aktiv zu erledigende Aufgabe betrachtet. Eine Kultur der Digitalität, wie sie der Soziologe Felix Stalder beschreibt, erscheint demgegenüber als das Ergebnis eines umfassenden kulturellen Prozesses, der notwendig auch Voraussetzungen des sprachlich-literarischen Lernens betrifft. Wenn dabei das Sprechen und Schreiben durch Automation tendenziell normiert und, wie auch das Lesen und Zuhören, verstärkt in diskursive Echoräume überführt wird, könnte es zur besonderen Aufgabe des Deutschunterrichts werden, demgegenüber ›analoge‹ Fähigkeiten des eigensinnigen Formulierens, kontemplativen Zuhörens und expressiven Sich-Artikulierens zu kultivieren.*

### 1. Einleitung: Zwei Perspektiven auf den Begriff der Digitalisierung

Die österreichische Bundesregierung kündigte im September 2018 einen großangelegten »Masterplan Digitalisierung für das Bildungswesen« an, der die digitale Infrastruktur an Schulen, die Lehrpläne sowie die Lehreraus- und -fortbildung betreffen sollte. Bundeskanzler Sebastian Kurz sprach in diesem Zusammenhang von einer »Digitalisierungsoffensive«; es handle sich, so der Kanzler, um ein »sehr großes Projekt, das [...] uns definitiv wettbewerbsfähiger und besser machen wird.«<sup>1</sup> Wie es einem auf Öffentlichkeitswirkung bedachten Politiker nicht anders ansteht, ist die gewählte Diktion – *Masterplan, Offensive, Projekt* – von zupackend-forscher Art, während das angekündigte Vorhaben – eine Digitalisierung des Bildungswesens – naheliegenderweise durchweg positiv besetzt ist. Mit dem Kernbegriff der *Digitalisierung* aber wird hier offenbar eine gezielte Aktivität bezeichnet: »Wir digitalisieren Schule«, könnte eine entsprechende Verbalkonstruktion heißen, und genau diese Botschaft möchte der Kanzler wohl auch vermitteln. In diesem zugreifend-aktivistischen Verständnis erscheint Digitalisierung als etwas, das von der Bildungspolitik tatkräftig vorangetrieben – oder eben sträflicherweise verschlafen werden kann.

Der Begriff der Digitalisierung kann aber auch anders gelesen werden, nämlich eher als Geschehen denn als Handlung. So verstanden, erscheint Digitalisierung als

ein umfassendes, sämtliche Gesellschaftsbereiche ergreifendes Phänomen, viel eher selbst ein machtvolles Agens als etwas, das darauf warten müsste, zu gegebener Zeit von einer entschlossenen Bildungspolitik geschultert zu werden. Die Digitalisierung als Prozess schreitet voran, und sie ist wirksam – insbesondere dort, wo kommuniziert und wo mithin Praxen des Sprechens, Schreibens, Lesens und Zuhörens betroffen sind. Aufgabe der Bildungspolitik ist es, sich angemessen zu diesem Geschehen zu verhalten; Aufgabe der Fachdidaktiken zunächst, Auswirkungen einer Digitalisierung auf Lernvoraussetzungen und -prozesse im jeweiligen Fach präzise zu beschreiben. Betrachtet man Digitalisierung eher als Prozess denn als Aktivität, ist es sinnvoll, sich mit einer vorschnellen Bewertung zurückzuhalten.

## **2. Mediendidaktische Argumentationslinien für eine Digitalisierung des Deutschunterrichts**

Nun findet sich gerade auch im jüngeren deutschdidaktischen Diskurs häufig eine aktivische Auffassung und, damit einhergehend, von vornherein positive Besetzung des Digitalisierungsbegriffs. Die Digitalisierung des Deutschunterrichts erscheint dabei, ganz ähnlich wie in den oben zitierten bildungspolitischen Verlautbarungen, als eine Angelegenheit, die entschieden in die Hand zu nehmen und durch geeignete Maßnahmen didaktisch-methodischer und infrastruktureller Art voranzutreiben ist. In entsprechender Weise äußert sich etwa Steffen Gailberger im Einführungsaufsatz zu seiner und Frauke Wietzkes Herausgeberschrift *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (2018). Gailberger beginnt seine Ausführungen mit einem Blick auf empirische Daten zur Mediennutzung Jugendlicher, zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht und zur diesbezüglichen Einstellung seitens der Lehrenden. Zurate zieht er speziell die Studien *Jugend, Information, (Multi-)Media* (JIM 2016) sowie ICILS 2013 (Bos u. a. 2014), aber auch diverse Erhebungen, die von Technologie- und Medienkonzernen wie der Deutschen Telekom, Vodaphone oder Bertelsmann in Auftrag gegeben beziehungsweise unterstützt wurden (vgl. Gailberger 2018, S. 20 ff.).

So wie die letztgenannten Studien ein (legitimes) Interesse ihrer Auftraggeber an einer beschleunigten technologischen Digitalisierung des Schulunterrichts durchblicken lassen (etwa in den Gruß- und Vorworten ihrer Publikationen), sind auch Gailbergers Ausführungen geprägt von einer gewissen Voreingenommenheit. Ihm geht es durchweg um die Beantwortung der Frage, »wie sich ein medienaffiner Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft befördern ließe« (Gailberger 2018, S. 39). Dass ein solcher befördert werden muss, steht für ihn an keiner Stelle zur Debatte. Sicherlich hätte Gailberger für seine Auffassung die allerbesten Argumente auf seiner Seite – er zieht es aber vor, die fällige Diskussion mit dem Hinweis auf die Anforderungen einer »digitalisierten Gesellschaft« (ebd.) gleich schon zu überspringen. So wertet er auch die herangezogenen empirischen Daten aus der JIM-Studie und der ICILS-Erhebung sogleich im Sinne eines Desiderats und Defizits: Der Besitz von Smartphones seitens Jugendlicher liegt bei nahezu 100 Prozent, die Nutzung internetfähiger Geräte ist in ihrem Leben omnipräsent –

die Lehrerinnen und Lehrer aber setzen (jedenfalls zu den Erhebungszeitpunkten 2016 respektive 2013) nur zögerlich auf digitales Lernen, die Schulen hinken, was ihre digitale Infrastruktur angeht, bedenklich hinterher, und Smartphones bleiben oft genug verboten, statt dass ihr Potential genutzt würde (vgl. Gailberger 2018, S. 11 ff. und 32 ff.). Gailbergers Darstellung folgt so einem suggestiven Muster: Die Zahlen zur Nutzung digitaler Geräte und Lerngelegenheiten im Unterricht sind niedrig – *also* müssen sie erhöht werden. Wiederholt spricht er davon, die empirischen Befunde seien »ernüchternd« (ebd., S. 19, 28, 31, zweimal S. 14), und stellt abschließend fest, dass »sich die gängige Praxis an deutschen Schulen empirisch als nicht ausreichend erwiesen hat« (ebd., S. 43) – was als ein recht kühner Sprung von der Empirie zur normativen Setzung gelten muss, die ja aus der blanken Faktenlage heraus noch nicht argumentiert ist. Entsprechend klingt auch sein vorläufiges Resümee:

Mit der gesichteten [...] empirischen Datenlage der zurückliegenden fünf Jahre zur lediglich mühsam fortschreitenden Digitalisierung von Schule und Unterricht kann daher (nun auch aus deutschdidaktischer Perspektive) gefahrlos konstatiert werden, dass sich vor uns noch immer zahlreiche administrative, didaktische und methodische Handlungsfelder auftun, die hinsichtlich folgender Fragen und mit dem Ziel beantwortet werden müssen, wie in Zukunft noch intensiver an einem *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* gearbeitet werden kann [...]. (Gailberger 2018, S. 33 f.; Hervorh. i. O.)

Bis zu diesem Zeitpunkt hat Gailberger ausschließlich mediendidaktisch argumentiert und dabei Studien herangezogen, die auf Medienpräferenzen im Privatleben und im Schulunterricht abhoben. Eine genuin »deutschdidaktische[] Perspektive« (ebd.) hingegen, die Aspekte der Digitalisierung in Hinblick auf sprachliche Lehr- und Lernprozesse in den Blick nimmt, ist zu diesem Zeitpunkt erklärtermaßen noch gar nicht bezogen worden; und auch im weiteren Verlauf des Einführungsaufsatzes bleibt es weitgehend bei Modernisierungsforderungen in Bezug auf mediale Ausstattung und mediendidaktisches Know-how im Bildungssektor. Auf diese Weise unterbleibt aber eine grundlegende Auseinandersetzung mit der Frage, was Prozesse der Digitalisierung mit der Sprache und dem allgemeinen Sprachgebrauch machen – und welche Konsequenzen dies für das sprachliche und literarische Lernen haben könnte.

### 3. Zwischenbemerkung: Eine Analogie

Es wird an dieser Stelle keineswegs darum gehen, Digitalisierungsphänomene pauschal abzulehnen oder gar, wie es im Zusammenhang mit Medienkritik und der kritischen Reflexion eines technischen Fortschritts gerne schnell heißt, zu »verteufeln«. Eine solche Haltung wäre nicht weniger borniert als eine unreflektierte Begeisterung für einen digitalisierten Unterricht. Ich möchte vielmehr für meine weiteren Ausführungen die folgende Analogie geltend machen: Im Zuge der Technifizierung der Fortbewegungsmittel seit dem 19. Jahrhundert wurde es eigentlich immer weniger notwendig, dass Menschen sich selber bewegen – dies erledigen heute für sie, simpel gesprochen, Auto, Rolltreppe und Fahrstuhl. Trotzdem oder

gerade deshalb hat sich erst mit der Industrialisierung der Breitensport etabliert. Das Bedürfnis und die hygienische Notwendigkeit, sich trotz der technischen Möglichkeiten nach wie vor seiner eigenen Beweglichkeit und Körperkraft zu bedienen, führte in dialektischer Gegenbewegung zu einem Sowohl-als-auch von mobiler Technifizierung und körperlicher Ertüchtigung.

So gibt es auch keinen Dissens darüber, dass der Schulsport ein fester Bestandteil von Erziehung und Bildung sein soll. Niemand würde aber einer Sportlehrerin, die für körperliche Fitness plädiert, *Fortschrittsfeindlichkeit* unterstellen. Man würde auch nicht die Sportdidaktik fragen, wie sie bitteschön die Fortschritte der motorisierten Mobilität auf den Leichtathletikunterricht abzubilden gedenke und warum das nicht schon längst geschehen sei. Wie es sein könne, dass angesichts von E-Scooter und Pedelec der 100-Meter-Lauf immer noch wie zu Turnvater Jahns Tagen zu Fuß zurückgelegt werde? Wie man es rechtfertige, dass in Zeiten, wo 74 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit dem Auto zur Schule gebracht würden (Achtung Ironie: eine fiktive Zahl), auf den Sportplätzen immer noch so getan würde, als gäbe es dieses Massenfortbewegungsmittel gar nicht? Was das für die Zukunft eines Landes bedeute, dessen Arbeitsplätze maßgeblich von der Autoindustrie abhängen?

Meine zuletzt bis in die Grotoske getriebenen Analogie zielt auf den Gedanken ab, dass die digitalen Medien und die Künstliche Intelligenz im Bereich kognitiver Prozesse gegenwärtig eine Umwälzung in Gang setzen, die mit der industriellen Revolution vergleichbar ist. Gewissermaßen stellen sie Hochgeschwindigkeitszüge für geistige Operationen bereit (rechnen, Informationen beschaffen, verarbeiten und aufbereiten, Texte rezipieren und verfassen, kommunizieren). Es kann aber sein, dass es auch im kognitiven Bereich wichtig bleibt, gedankliche und sprachliche Prozesse nicht allein der Automatisierung zu überlassen, sondern nach wie vor und erst recht die autonome Verfügung darüber zu trainieren – wie beim Sport den Körper. Es ist denkbar, dass in manchen Bereichen, und zwar gerade in denen der sprachlichen und literarischen Bildung, gelegentlich ein planvoller Verzicht auf die bereitstehende, hilfreiche Technik angezeigt sein könnte, obwohl damit Einbußen an Tempo, Effizienz und Bequemlichkeit verbunden sind. Wenn ich im Folgenden in diese Richtung argumentiere, heißt das also keineswegs, dass ich den digitalen Fortschritt ablehne (was ohnehin eine vergebliche Donquichotterie wäre) oder das bedeutende Potential digitaler Medien für die Schule und das Lernen, gerade auch im Bereich des Deutschunterrichts, in Abrede stellen wollte; lediglich möchte ich für eine Art sprachlich-mentalensports in Zeiten der sprachlich-mentalensports Technifizierung beziehungsweise eben Digitalisierung plädieren.

#### 4. Was heißt Digitalität? Felix Stalders Konzeption, knapp referiert

Aber was bedeutet eigentlich der Begriff *Digitalisierung*? Der Schweizer Soziologe Felix Stalder hat 2016 ein vielbeachtetes Konzept dessen vorgelegt, was er *Digitalität* nennt. Dabei betrachtet er das Gemeinte nicht primär als technologisches Phänomen, sondern nimmt vorrangig die damit verbundenen kulturellen und

gesellschaftlichen Prozesse in den Blick. Dies verspricht gerade für die Deutschdidaktik als Kulturwissenschaft fruchtbare Anschlussmöglichkeiten.

Stalder postuliert drei für die kulturelle Entwicklung seit der Etablierung des Internets grundlegende, maßgebliche »Formen der Digitalität« (Stalder 2016, S. 95), die im Folgenden in aller gebotenen Kürze skizziert seien.<sup>2</sup>

- *Algorithmizität* (vgl. ebd., S. 164 ff.): In einer zunehmend vernetzten Welt mit Unmengen an Daten und Informationen wird es für den Einzelnen unmöglich, den Überblick zu behalten; programmierte Algorithmen helfen dabei, sich zurechtzufinden. Die Suchmaschine ist nur ein Beispiel für einen Algorithmus, allerdings ein sehr prägnantes. Algorithmen gibt es ebenso zur automatischen Erstellung von Texten; sie sind es auch, die dafür sorgen, dass Amazon mir bei einer Suchanfrage Artikel nennt, die mich zudem interessieren könnten, oder dass die Playlist bei YouTube auf meine individuellen Präferenzen zugeschnitten ist. Stalder beschreibt den zwiespältigen Effekt solcher Algorithmen in durchaus kritischer Weise als dialektisches Widerspiel von Ermächtigung und Bevormundung: Algorithmen ermöglichen der Nutzerin das Auffinden von ansonsten unerreichbaren Informationen; sie sorgen aber auch, eben durch ihre Tätigkeit des Vorsortierens, für das Verschwinden solcher Informationen und Daten, die von ihnen als weniger relevant gesetzt werden (vgl. ebd., S. 195).
- *Gemeinschaftlichkeit* (vgl. ebd., S. 129 ff.): Durch die allgegenwärtige kommunikative Vernetzung sind Individuen unabhängig von ihrer physischen Entfernung immer häufiger, ja nahezu ununterbrochen, miteinander in Kontakt. Zugleich ist jeder Einzelne immer stärker darauf angewiesen, sich in einer sozial konstruierten, diskursiv erzeugten digitalen Umwelt zu behaupten. Das Individuum entwirft sich in Hinblick auf das Kollektiv; es muss sich als relevant, wertvoll und nutzbringend für dieses positionieren. Wettbewerb und Soziabilität gehen auf diese Weise in einer bisher nicht gekannten Kombination zusammen (vgl. ebd., S. 137).
- *Referenzialität* (vgl. ebd., S. 96 ff.): Indem nahezu alle Informationen und Daten (Bücher, Texte, Musik, Bilder, Videos, Filme, Kunstwerke) digitalisiert werden und im Netz zunehmend frei verfügbar sind, herrsche, so Stalder, zunächst eine »Informationsflut« (ebd., S. 102; 105) beziehungsweise eine »große Unordnung« (ebd., S. 114; Hervorh. jeweils i. O.). In der Fülle an Material sei nicht klar, was als bedeutsam und relevant gelten könne. Die Nutzer erzeugten nun aber Bedeutung, indem sie bestimmte Informationen und Daten aus dem Netz auswählen (und allein dadurch schon mit Bedeutung aufladen), bewerten (z. B. *liken*), rekombinieren (z. B. das weitergeschickte Video mit einem hinzugefügten eigenen Text versehen) und verändern (z. B. Inhalte bearbeiten und verfremden). Stalder spricht von einer »Alltagspraxis [...] des Herausgreifens, Zusammenführens, Veränderns und Hinzufügens« (ebd., S. 127). Er verweist in diesem Zusammenhang speziell auf die Kultur des *Remix*, wie sie aus der Praxis der DJs bekannt ist (vgl. ebd., 98; 124). Ausdrücklich beruft er sich auf die theoretischen Vorarbeiten des Dekonstruktivismus, welche gewissermaßen die Kultur der Digitalität schon antizipiert hätten (vgl. ebd., 122 ff.).

## 5. Sprachliches und literarisches Lernen zwischen Digitalität und ›Analogität‹

Stalders soziologisch-kulturwissenschaftlicher Zugriff auf Phänomene der Digitalisierung bietet, wie gesagt, vielfältige Anknüpfungspunkte für eine deutsch- und literaturdidaktische Betrachtung des Themenfelds. Zum einen wäre etwa näher zu untersuchen, wie die drei *Formen einer Kultur der Digitalität* – Algorithmizität, Gemeinschaftlichkeit und Referenzialität – sich auf den Sprachgebrauch und auf sprachliches Lernen auswirken können. Wenn sich die folgenden Ausführungen ansatzweise einem solchen Versuch widmen, erheben sie keinerlei Anspruch auf zwingende empirische Evidenz; es werden also keine Behauptungen aufgestellt nach dem Muster: ›So wirkt sich Algorithmizität nachweislich und in der Breite auf Sprache und sprachliches Lernen aus‹ – denn das hieße, die Möglichkeiten des Überblicks über ein sehr komplexes Feld bei weitem zu überschätzen. Vielmehr sollen die jeweils angestellten punktuellen Beobachtungen und Überlegungen exemplarisch ein dahinter gedachtes Prinzip zu verdeutlichen helfen. Der Leser, die Leserin wird ohne größere Mühe weitere Beispiele für das demonstrierte Prinzip finden – oder aber angesichts sich aufdrängender Gegenbeispiele die Plausibilität dieses Prinzips in Zweifel ziehen wollen. Dementsprechend versteht sich der Text vor allem als Denkanstoß und Diskussionsangebot.

Zur didaktischen Frage, was Digitalität sensu Stalder mit Sprache und sprachlichem Lernen macht, kommt eine zweite, und die betrifft das Andere der Digitalität in sprachlicher Hinsicht – oder, um bei der oben angestellten Analogie zu bleiben: das Pendant zur körperlichen Selbstbetätigung im Gegensatz zur motorisierten Fortbewegung. Wenn sich, wie Stalder so plausibel darlegt, die Gesellschaft (und mit ihr notwendig auch Praxen der Sprache und Kommunikation) in Richtung einer *Kultur der Digitalität* entwickelt, liegt die Frage nahe, wie eigentlich dasjenige beschaffen ist, von dem sie sich dabei sukzessive fortbewegt; anders gesagt, wodurch eine, wenn man so möchte: *Kultur der Analogität* sich auszeichnet. Entsprechend müssten sich auch jeweils ›analoge‹ Gegenbegriffe zu den drei Stalder'schen Kategorien *Algorithmizität*, *Gemeinschaftlichkeit* und *Referenzialität* beschreiben und benennen lassen, zumindest in Bezug auf Sprache und sprachliches Lernen.

Auch dies soll im Folgenden, allerdings erst recht tentativ und mit tastender Vorläufigkeit, versucht werden. Im Sinne der erwähnten Analogie zum Breitensport wird dabei jeweils zu fragen sein, inwiefern das postulierte ›analoge‹ Gegenprinzip auch im Rahmen einer digitalisierten Gesellschaft ihren unveräußerlichen Wert für ein sprachliches und literarisches Lernen besitzt und entsprechend einer fortgesetzten Kultivierung bedarf. – Dass eine so postulierte *Kultur der Analogität* keineswegs schlicht mit Analogizität in technisch-medialer Hinsicht verwechselt werden darf (und sie sich daher dialektischerweise auch in digitalen Umgebungen wird finden lassen), kann kaum ausdrücklich genug betont werden: Eine von körperlichen Erfahrungen ausgehende ›analoge‹ Sphäre findet nicht dort ihre Grenze, wo eine CD eingelegt oder ein Computer hochgefahren wird.

## 5.1 Algorithmizität versus Spontaneität

Dass Texte von beachtlicher Qualität heute durch Algorithmen generiert werden, ist längst kein Geheimnis mehr. Es gibt Bots für die Berichterstattung, die zum Beispiel auf der Basis automatisch ausgewerteter Bilddaten eines Fußballspiels einen Spielbericht anfertigen, es gibt auch – stärker in der kritischen öffentlichen Wahrnehmung – die sogenannten *social bots* und Trolle, welche in sozialen Netzwerken mitmischen und nicht zuletzt politische Stimmungen schüren können.

Die Automatisierung der Texterstellung betrifft aber nicht nur solche vollelektronischen Erzeugnisse, sie greift auch in die alltägliche Praxis unseres individuellen Schreibens ein. Die automatische Rechtschreibkontrolle beispielsweise markiert von ihr identifizierte Fehlschreibungen; oft korrigiert sie sie bereits unter der Hand, manchmal auch gegen meinen ausdrücklichen Willen. Algorithmische Werkzeuge zur Textüberprüfung machen mich zudem im Moment, da ich dieses schreibe, auf grammatische Fehler oder auch auf stilistische Unebenheiten aufmerksam; und es fällt nicht leicht, sich derartigen hilfreichen, aber doch autoritativ daher kommenden Fingerzeigen gegebenenfalls einmal zu widersetzen. Weiter noch gehen Programme zur Textüberarbeitung wie *Duden Mentor* [DM] oder (im englischsprachigen Raum) *grammarly* [GM]<sup>3</sup>, die grammatische, formale und stilistische Fehler beziehungsweise Ungeschicklichkeiten nicht nur kennzeichnen, sondern gleich auch Positivkorrekturen vorschlagen. Dass derartige mich so tatkräftig unterstützenden Algorithmen zu einer (kaum diskutierten) Normierung und Vereinheitlichung dessen beitragen, was überhaupt sprachlich als korrekt und fehlerhaft, als angemessen oder überarbeitungswürdig zu gelten hat, muss als die problematische Kernseite der omnipräsenten Hilfsangebote wahrgenommen werden.

Eine glättende und standardisierend in den Sprachgebrauch eingreifende Wirkung haben Algorithmen auch bei der alltäglichen Kommunikation per Messenger-Diensten. Tippe ich eine WhatsApp-Nachricht ein, schlägt mir mein Smartphone auf der Basis einer algorithmischen Auswertung des insgesamt bisher Geschriebenen fortwährend die wahrscheinlichste Fortsetzung des von mir begonnenen Worts, Satzes und Texts vor; was überaus zeitsparend und hilfreich sein mag, meine Formulierungsentscheidungen aber auch nicht unerheblich lenkt und kanalisiert, und zwar auf der Basis des Erwartbaren, Regulären und Bewährten. Neu und anders zu formulieren, nämlich gegen die Stimmen, die mir den wahrscheinlichen Folgebegriff immer schon einflüstern, kostet zunehmenden Widerstand. »Nein, sei still, ich möchte eigentlich etwas anderes sagen, ich weiß aber noch nicht, wie«: das muss man dann in einer auf Tempo getrimmten digitalen Schreibumgebung bewusst durchsetzen – und wäre es nur durch die Entscheidung, die entsprechende Funktion abzuschalten.

Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, dass der Deutschunterricht der Zukunft (die fraglos dem digitalen Textverfassen gehören wird) wiederholt Schreibumgebungen bereitstellt, die dergleichen elektronische Hilfen einmal vor-enthalten – und zwar intentional, nicht aus technologischem Mangel. Im Kontrast zum extrem anregungsreichen digitalen diskursiven Umfeld – dessen Potential

selbstverständlich in der Schule und im Deutschunterricht breit genutzt werden wird – wären so übungshalber auch anregungsarme Situationen des Schreibens zu schaffen. In einem solchen Vakuum fehlt die Hilfe textgenerierender Algorithmen auf herausfordernde Weise. Dadurch können nicht allein Rechtschreibfähigkeiten (auch durch die fortgesetzte Kultivierung des Schreibens per Hand; vgl. etwa Marquardt/Diaz 2020) habitualisiert werden; bei der Suche nach der treffenden, unverbrauchten, überraschenden sprachlichen Wendung gilt es insbesondere auch, sprachschöpferisches Potential zu wecken und zugleich damit die Wahrnehmung dessen, was sprachlich bezeichnet werden soll, zu schärfen. Während mir Algorithmen Formulierungs- und ganze Textmuster bereitlegen, zwingt mich das Beiseiteschieben solcher Hilfen dazu, einen eigenen Weg der Artikulation zu suchen und diesen mit Konzentration zu verfolgen.

Was wäre nun aber das ›analoge‹ Gegenstück zur Algorithmizität in Stalders Sinne? Ein Algorithmus lässt sich aufs Kürzeste definieren als »eine eindeutige Handlungsvorschrift zur Lösung eines Problems« [WP], er betrifft mithin einen streng regelgeleiteten Prozess. Präzise Handlungsanweisungen, die Schritt für Schritt und möglichst für jede Eventualität eine zu ergreifende Maßnahme vorgeben, können als Algorithmen gelten, auch unabhängig von der digitalen Technik. Computer prozessieren ihre Arbeitsabläufe am Leitfaden von Algorithmen; Menschen nicht selten auch. In digitalen Umgebungen, auch in digitalen Schreibumgebungen, werden wir zunehmend daran gewöhnt, unsere Arbeitsprozesse nach Algorithmen auszurichten. Es lässt sich sagen, dass auch das geistige Arbeiten heute, im Zeichen einer *Kultur der Digitalität*, weit stärker von Algorithmen geprägt ist als vor der allgemeinen technischen Digitalisierung. Das Studium des Fachs Deutsch für das Lehramt beispielsweise folgt einem viel strengeren Prozess-Schema als noch vor dreißig, vierzig Jahren, und das gilt nicht weniger für regelhafte Vorgaben für den Workload eines Seminars oder das Verfassen einer Seminararbeit – übrigens auch für die entschiedene ›nutzerseitige‹ Nachfrage nach entsprechenden Regeln und Handlungsanweisungen. Die bildungspolitische Forderung nach einem wissenschaftlich generierten, evidenzbasierten Modell zur Diagnose und gezielten Förderung literarischer Rezeptionskompetenzen kann als der Ruf nach einem Algorithmus des literarischen Lernens aufgefasst werden. Zunehmend algorithmisch-regelhaft werden auch die Vorgaben für Forschende, vom Publikationsformat in Textlayout und -struktur über Standards für die Forschungsmethodik bis zur Regulierung des Peer-Review-Verfahrens. Algorithmen schaffen Transparenz, sorgen für Orientierung, geben Sicherheit – und engen Handlungsspielräume ein. Wenn der Begriff *Algorithmus* die Handlungsanweisung für einen regelgeleiteten Prozess meint, muss ein möglicher Gegenbegriff das nicht-regelgeleitete, nicht vorgezeichnete und nicht berechenbare Handeln anzielen. Ein solcher Begriff wäre derjenige der *Spontaneität*.

## 5.2 Gemeinschaftlichkeit versus Eigensinn

Der Essener Linguist Wolfgang Imo hat in einer seit 2011 unterhaltenen Datenbank ein umfangreiches Korpus studentischer, elektronisch vermittelter Kommunikation gesammelt. Bei den älteren Beständen handelt es sich vorzugsweise noch um SMS-Nachrichten, bald darauf jedoch vollzog sich die weitgehende Umstellung auf Messenger-Dienste wie speziell WhatsApp (vgl. Imo 2015, S. 9 f.). Beim Vergleich der Mitteilungen in diesen beiden Medienformaten stößt Imo auf »den scheinbar paradoxen Befund [...], dass die Einzelnachrichten in Messenger-Dienst-Dialogen *kürzer statt länger* wurden« (ebd., S. 5). Paradox erscheine dies auf den ersten Blick deshalb, weil die einzelne WhatsApp-Nachricht, anders noch als in der Regel die SMS, ganz unabhängig von ihrem Umfang keine zusätzlichen Kosten verursache; was, wie man zunächst meinen sollte, zum Verfassen besonders ausführlicher, expliziter Mitteilungen einlädt. Imo konstatiert hingegen eine »Tendenz zur Regel *Eine sprachliche Handlung pro Nachricht*« (ebd., S. 16) und nennt seinen diesbezüglichen Aufsatz entsprechend *Vom Happen zum Häppchen*. Gerade weil es jederzeit problem- und kostenlos möglich sei, bei Bedarf eine Präzisierung des Gesagten nachzuschieben oder in einer weiteren Nachricht einen anderen Aspekt anzusprechen, so vermutet Imo, würden die einzelnen Äußerungen kürzer statt länger. Ein wichtiger Faktor sei zudem der Umstand, dass auf dem Display des Smartphones ganze WhatsApp-Dialoge als Gesprächszusammenhang dargestellt würden, im Unterschied zur isoliert angezeigten SMS auf dem Tastenhandy, sodass deiktische Bezugspunkte der Äußerung häufig nicht mehr expliziert werden müssten (vgl. ebd.).

Imos Beobachtung kann als empirischer Beleg dafür gelten, dass eine digitale Vergemeinschaftung sensu Stalder im schriftlichen Austausch zu einer Fragmentierung der einzelnen Kommunikate führen kann. Fraglos hat eine solche Verkürzung der Äußerungseinheiten auch mit der Tendenz digitaler Kommunikationsmedien zu tun, bei medialer Schriftlichkeit einen Sprachgestus konzeptioneller Mündlichkeit (vgl. Koch/Oesterreicher 1990) zu befördern beziehungsweise die hergebrachten Grenzen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit überhaupt zu verwischen (man ›schreibt miteinander‹ oder diktiert eine E-Mail). Für einen Großteil der alltäglichen mündlichen Kommunikation wiederum kann die Kürze und situationsbedingt geringfügige Determiniertheit einander abwechselnder Gesprächsbeiträge von jeher als kennzeichnend gelten.

Am anderen Ende des kommunikativen Spektrums findet sich, so betrachtet, ein immer schon wenig alltäglicher, artifizieller Sonderfall des Sich-Äußerns: die umfangreiche, artikuliert, zusammenhängende Rede, der Monolog, wie er sich schriftlich zum Beispiel im Tagebucheintrag, in einer zusammenhängenden Erzählung oder einem Essay manifestieren kann oder konnte. Bedingung eines solchen monologischen Sich-Äußerns ist ein zeitweiliger Rückzug aus der vielstimmig-dialogischen Gemeinschaftlichkeit. Die intentionale Abschottung vom Diskurs ermöglicht auch die Erkundung und zusammenhängende Artikulation einer eigenen Befindlichkeit und eines eigenen Standpunkts. Sie gibt Zeit und Raum,

dasjenige, was man sagen möchte, zu finden, zu ordnen, entlang eines möglichst stringenten roten Fadens zu organisieren und zu artikulieren. Digitale Schreibumgebungen erscheinen nicht immer geeignet, derartige Räume der Stille und konzentrierten Abgeschlossenheit bereitzustellen. Diskursive Gemeinschaftlichkeit, so produktiv und belebend auch immer sie sein mag, kann hier umschlagen in die fortwährende Ablenkung oder ein permanentes kommunikatives Hintergrundrauschen. Demgegenüber erscheint es sinnvoll, dass der Deutschunterricht der digitalen Zukunft immer wieder auch durch die vorübergehende, künstliche Aufhebung einer Dauer-Gemeinschaftlichkeit Gelegenheiten zur inneren Sammlung, Selbstvergewisserung und artikulierten Äußerung bereitstellt.

Ihr rezeptionsseitiges Korrelat hat die monologische Äußerung im konzentrierten Zuhören und Lesen. Wer aufmerksam einer Erzählung zuhört oder einen Erzähltext liest, folgt mit Hingabe *einer* Stimme und blendet ablenkende Impulse aus. Insofern kann speziell auch die Rezeption literarischer Texte als eine ausgesprochen eigensinnige, solitäre Beschäftigung gelten. Es gibt zahlreiche Hinweise, dass das fokussierte Hinhören auf die Stimme einer Erzählerin oder eines Erzählers (vgl. Wardetzky 2007 und 2019) oder das selbstvergessene Sich-Versenken in die literarische Lektüre gerade auch von Kindern als besonders erfüllend und genussbringend empfunden wird (vgl. schon Graf 1995).<sup>4</sup> Vor diesem Hintergrund bleibt es Aufgabe und Privileg des Literaturunterrichts, eine Haltung der konzentrierten Aufmerksamkeit auf den literarischen Erzählfaden zu kultivieren; etwa durch das Vorlesen, das freie Erzählen oder auch durch eine Praxis des *close reading*.

Ein bündiger Gegenbegriff zum digitalen Prinzip der *Gemeinschaftlichkeit* im Sinne Stalders ist nicht ganz leicht zu finden. Im Gegensatz zur diskursiven Viestimmigkeit einer vernetzten Gemeinschaft könnte man etwa von Einstimmigkeit beziehungsweise Monologizität sprechen, wie sie einen literarischen Erzählfaden auszeichnet. Noch grundlegender erscheint der Begriff des *Eigensinns*: Er bezeichnet zum einen die gezielte Abschottung von Ansprüchen und Einreden der Gemeinschaft, wie sie zur Selbstvergewisserung und -artikulation mitunter notwendig ist. Zugleich lässt sich der Begriff auch verstehen als derjenige ›Eigen-Sinn‹, welchen die artikuliert monologische Rede oder Erzählung konsequent verfolgt.

### 5.3 Referenzialität versus Expressivität

»Mit der Aufgabe, vor dem Hintergrund umfassender Bedeutungslosigkeit Bedeutung erzeugen zu müssen, ist jeder Einzelne überfordert.« (Stalder 2016, S. 128) Stalders These, dass im Meer der digitalisierten Daten zunächst eine *umfassende Bedeutungslosigkeit* herrsche, welcher erst durch bedeutungsgenerierende Akte des »Hinweisen[s], Verbinden[s] und Verändern[s]« begegnet werden müsse (ebd., S. 123), halte ich für ebenso reizvoll wie überspitzt. Auch die Seiten eines gedruckten Buches oder die Töne einer auf Langspielplatte gebannten Symphonie erhalten ihre Bedeutsamkeit erst durch den jeweiligen Akt der Rezeption. ›Bedeutung‹ und Semantik gibt es von jeher nicht ohne die Personen, denen ein Kommunikat überhaupt etwas bedeuten kann. Vor diesem Hintergrund wirkt aber gleichfalls die

Behauptung überzogen, »jeder Einzelne« – beziehungsweise, weil er damit überfordert sei, das gemeinschaftliche Kollektiv – müsse in digitalen Umwelten zuallererst »Bedeutung erzeugen« (ebd.). Die Lektüre des gedruckten Romans oder die Rezeption der Symphonie von der Langspielplatte, aber auch die Auffassung eines digital repräsentierten Zeichenkomplexes kann nicht einzig als ›Produktion‹ von Bedeutung gekennzeichnet werden. Der Text, das Musikstück, das Bild, der Film, das Posting, der Blogbeitrag: sie alle haben gewissermaßen ihr Wörtchen bei der Bedeutungsbildung mitzureden; nicht allein wird ihnen Bedeutung zugeschrieben – sie sprechen auch mich, den Rezipienten, unhintergebar und unterschieden an, und dies kann insbesondere für das literarische Kunstwerk gelten (vgl. Abraham 2010). Bedeutsamkeit entsteht so einerseits aufgrund referentieller Zuschreibungen, wie sie Stalder markiert – dies kann als der ›digitale‹ Aspekt der Semantizität gelten –, aber ebenso aufgrund einer analog-fühlbaren, wenn man so möchte: expressiven Eigenenergie des Kommunikats.

Ein Beispiel, um die letztere Überlegung zu verdeutlichen: Immer wieder ist im Zusammenhang mit der Nutzung von Emoticons und Emojis zu lesen, diese ersetzen die in der schriftlichen Kommunikation wegfallenden Ausdrucksmöglichkeiten nonverbaler und paraverbaler Art (vgl. etwa Beißwenger 2018, S. 100). Viel seltener wird darauf hingewiesen, dass es sich hierbei natürlich um kein echtes Verhältnis der Ersetzung oder Entsprechung handelt. Non- und paraverbale Zeichen wie das Rotwerden aus Scham oder Zorn, das Heben der Stimme aus Freude oder Wut, sind indexikalischer Art, sie entziehen sich zu einem guten Teil der bewussten Kontrolle der Sprecherin und sind damit Äußerungen ihrer Befindlichkeit im emphatischen Sinne. Indem ich Emojis setze, inszeniere ich hingegen Emotionalität und Selbstausdruck. Dies ist kennzeichnend für die ›digitale‹ Qualität der verbalen (speziell auch schriftlichen) Kommunikation überhaupt, die eben immer schon Formung eines Ausdruckswillens ist. Dennoch ist auch der geformte, artikulierte sprachliche Ausdruck immer Ausdruck *von etwas*. Dieses Etwas lässt sich aber nicht als ein Erzeugtes, Produziertes ansprechen. Bei aller Problematik des Authentizitätskonzepts ist festzuhalten, dass Sprechen und Sich-Äußern – auch in digitalen Umgebungen – mehr ist als nur ein Aufgreifen, Rekombinieren und Modifizieren vorgefundener Zeicheneinheiten. Es drängt etwas zur Sprache, das erst geformt und artikuliert sein will. Insofern erscheint es aber weder überlebt noch naiv, für die zwischenmenschliche Kommunikation nach wie vor das (schwierige) Ideal der Authentizität zu postulieren – so wie es Ruth Cohn in ihrem Konzept der Themenzentrierten Interaktion formuliert hat: »Sei authentisch und selektiv in deinen Kommunikationen« (Cohn 1997, S. 125). In diesem Fall wäre die Selektivität das ›digitale‹ Moment der Kommunikation; Authentizität hingegen das ›analoge‹, das sich zunächst, aber nicht nur, in indexikalischen Zeichen Bahn bricht.

Auch literarische Texte sind mehr als nur kunstvolle Remixes aus vorgefundemem semiotischem Material (dekonstruktivistisch inspirierte Andeutungen in dieser Richtung: vgl. Stalder 2016, S. 125 f.), sie sprechen von etwas und drücken etwas aus. Nicht selten artikulieren sie Grunderfahrungen, die Menschen selbst über zeitliche und kulturelle Grenzen hinweg teilen können (vgl. Odendahl 2018,

S. 116). Gerade dies kann als eine der besonderen Leistungen literarischer Texte gelten: Sie haben etwas zu sagen, was sie nicht nur ›produzieren‹, sondern auch vorfinden und weitergeben.

Für den Sprach- und Literaturunterricht wären dementsprechend immer auch Räume zu schaffen, in denen auf quasi-archaische Ausdrucksenergien zurückgegangen wird. Ein wenig plakativ gesagt: Es gilt dann nicht nur zu lernen, Emojis angemessen zu setzen und zu verstehen, sondern auch die körperlichen, gestischen, mimischen und stimmlichen Ausdrucksmöglichkeiten zu erweitern, auf welche diese überhaupt erst rekurrieren. Ein Literaturunterricht beispielsweise, der mit szenischen Verfahren und Standbildern arbeitet, kann immer nur so gut sein, wie es die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sind, auf sprechende Weise ihre Gestik und Mimik einzusetzen. Gerade hier tut sich ein umfangreiches Arbeitsfeld für den Deutschunterricht auf; und Entsprechendes gilt für die langfristig verfolgte Kultivierung stimmlich-intonatorischer Fähigkeiten durch künstlerische Zugänge des Vorlesens und Vortragens. Hier ist ein zunächst durchaus ›analoger‹ Deutschunterricht gefragt.<sup>5</sup>

In diesem Zusammenhang ist auch die Pflege des Gesprächs zu nennen. Neben die allgegenwärtige netzgestützte Kommunikation setzt ein auf ›Analogität‹ bedachter Deutschunterricht speziell auf die präsenste Gruppenkommunikation (z. B. in Form des Heidelberger Modells des literarischen Unterrichtsgesprächs) und macht es sich zur Aufgabe, das authentische ebenso wie das selektive Sich-Artikulieren zu üben. Der Austausch in digitalen Netzwerken kann davon nur profitieren, sowohl was die Ausdruckstiefe und -varianz als auch die Entwicklung eines kommunikativen Taktgefühls angeht.

Im Deutschunterricht ist also zusätzlich zur digital konnotierten *Referenzialität* (im Sinne von Bedeutungszuschreibung und -generierung) auch das dialektische Pendant zu kultivieren und zu üben; ich nenne es hier (im Sinne eines Zum-Ausdruck-Bringens von Bedeutung) *Expressivität*.

## 6. Fazit

Im Verlaufe der Ausführungen ist, so hoffe ich, deutlich geworden, dass es mir keineswegs darum geht, Tendenzen der Digitalisierung pauschal als negativ zu kennzeichnen oder gar den Deutschunterricht von einer *Kultur der Digitalität* im Sinne Felix Stalders möglichst freihalten zu wollen. Dies wäre ohnehin ein ebenso unsinniges wie aussichtsloses Unterfangen. Digitalität ist längst zu einem alle Lebensbereiche durchdringenden Phänomen geworden, und fraglos bietet die Digitalisierung, auch in technisch-medialer Hinsicht, große Chancen für das sprachliche und literarische Lernen.

Es hieße aber undialektisch zu denken, wollte man Digitalität als die langfristig einzige kulturelle Wirkmacht beschreiben und auch in der Schule ganz allein auf sie setzen. Der Begriff der Digitalität erhält seine Aussagekraft überhaupt nur durch einen virulenten Gegenbegriff, den Stalder allerdings nicht ausbuchstabiert; konsequenterweise müsste er *Analogität* heißen. Wenn sich Digitalität gemäß Stalder

durch die Subphänomene *Algorithmizität*, *Gemeinschaftlichkeit* und *Referenzialität* auszeichnet, wären *Spontaneität*, *Eigensinn* und *Expressivität* Attribute einer so gedachten Analogität. Es wird auffallen, dass bei dieser Begriffszusammenstellung eine subjektive Energie in den Fokus gerückt wird, die gelegentlich eine Schlagseite zu Trotz und Unvernunft entwickeln kann und ihr Korrektiv in einer sozial-diskursiv geglätteten Regelmäßigkeit findet. Analogität in diesem Sinne ist nicht etwas, das überwunden werden sollte oder könnte; der Begriff meint einen fortwährend wirksamen dialektischen Gegenpol zur Digitalität. Im Sinne eines dialektischen Spannungsfelds und als kulturelle Grundprinzipien gedacht, sind beide Phänomene ohnehin viel substantieller und älter, als der tagesaktuelle Ruf nach einer zügigen Digitalisierung der Klassenzimmer glauben machen will; schon Sokrates' Kritik an der Schrift (im *Phaidros*) ist, wenn man so will, als Kritik an einem Digitalisierungsphänomen und als Plädoyer für die Bewahrung ›analoger‹ Kulturtechniken der Oralität zu verstehen.

Sprache und Literatur bilden Bereiche aus, in welchen Analogität im Sinne von Spontaneität, Eigensinn und Expressivität eine maßgebliche Rolle spielt – sodass es unüberlegt und gegenstandsfern wäre, für den Deutschunterricht eine Digitalisierung in jeder denkbaren Hinsicht zu fordern. Vielmehr erscheint der Gedanke plausibel, dass gerade der Deutschunterricht (als Sprach- und Literaturunterricht) in einer digitalen Zukunft einer verstärkten gesellschaftlichen Nachfrage nach der Pflege ›analoger‹ Kulturtechniken wird nachkommen müssen und in diesem Bereich seinen spezifischen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leistet. Ich zitiere den verstorbenen Journalisten Frank Schirmmacher, der mich auch in meiner leitenden Analogie zwischen Deutsch- und Sportunterricht inspiriert hat: »Wir werden in Schulen und an Arbeitsplätzen Kontemplation so fördern müssen, wie wir vor hundert Jahren gelernt haben, den Sport zur Pflicht zu machen.« (Schirmmacher; zit. nach Carr 2010, S. 13)

Vieles spricht dafür, dass der Deutschunterricht, gerade wenn er sich den Chancen und Herausforderungen einer *Kultur der Digitalität* stellt und dabei immer auch das Gegenprinzip einer *Analogität* kultiviert, zukünftig für die geistige Spannkraft und Mobilität so wichtig werden wird wie heute der Sportunterricht für die körperliche; und dass sein genuiner Beitrag im Bildungswesen darin bestehen wird, eine Art Bewegungserziehung für den sprachlich verfassten Geist zu sein.

## Anmerkungen

- 1 »Regierung präsentiert Digitaloffensive«. In: *DerStandard* vom 5.9.2018. Online: <https://www.derstandard.at/story/2000086756370/schule-soll-digitaler-werden> [Stand: 21.03.2020]. Vgl. auch BMBWF 2018.
- 2 Diese drei Aspekte werden hier in veränderter, gegenüber Stalders Reihung umgekehrter Abfolge angeführt. Das hat gewissermaßen dramaturgische Gründe: Auf den von mir an die letzte Stelle gerückten Punkt lege ich das größte Gewicht.

- 3 Den Hinweis auf die beiden genannten Software-Tools verdanke ich Matthias Leichtfried.
- 4 Renate Habinger vom Kinderbuchhaus in Oberndorf an der Melk berichtete im Zusammenhang eines Tagungsvortrags (Melk, am 22.11.2019), dass Kinder, zu Besuch im Kinderbuchhaus, sich besonders gerne mit einem Buch in der abgeschirmten »Lesehöhle« aufhalten; ja dass dieser geschützte Bereich regelmäßig geradezu umkämpft sei. – Zur phylo- wie ontogenetischen Bedeutung der Erzählstimme vgl. auch Härle 2004.
- 5 Gerade die jüngsten Erfahrungen eines pandemiebedingt »distanten« digitalen Lernens an Schulen und Hochschulen haben gezeigt, wie schwer es musisch-körpergebundene Ansätze in einer streng digitalen Lernumgebung haben.

### Siglen

- [DM] [https://angebot.mentor.duden.de/premium\\_do\\_ls\\_int/?utm\\_source=duden\\_de&utm\\_medium=premium\\_int&utm\\_campaign=red\\_touchpoint\\_lemma&utm\\_content=bessere\\_texte](https://angebot.mentor.duden.de/premium_do_ls_int/?utm_source=duden_de&utm_medium=premium_int&utm_campaign=red_touchpoint_lemma&utm_content=bessere_texte) [Stand: 18.08.2020].
- [GM] [https://www.grammarly.com/?q=brand&utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=brand\\_fl&utm\\_content=329885936579&utm\\_term=grammarly&matchtype=e&pplacement=&network=g&gclid=EAIaIQobChMI67v6xP7M6gIVyrHtCh3g2QDREAAAYAAEglU9\\_D\\_BwE](https://www.grammarly.com/?q=brand&utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=brand_fl&utm_content=329885936579&utm_term=grammarly&matchtype=e&pplacement=&network=g&gclid=EAIaIQobChMI67v6xP7M6gIVyrHtCh3g2QDREAAAYAAEglU9_D_BwE) [Stand: 18.08.2020].
- [WP] <https://de.wikipedia.org/wiki/Algorithmus> [Stand: 18.08.2020].

### Literatur

- ABRAHAM, ULF (2010): P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: Iris Winkler, Nicole Masanek & ders. (Hrsg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9–22.
- BEISSWENGER, MICHAEL (2018): WhatsApp, Facebook, Instagram & Co.: Schriftliche Kommunikation im Netz als Thema in der Sekundarstufe. In: Steffen Gailberger & Frauke Wietzke (Hrsg.): *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufen*. Weinheim-Basel: Beltz Juventa, S. 91–124.
- BMBWF – BUNDESMINISTERIUM BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2018): *Masterplan Digitalisierung*. Online: [https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a8e32015-b632-4c4a-a94b-1c9af3ae6a77/Presseinformation\\_Masterplan\\_Digitalisierung.pdf](https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:a8e32015-b632-4c4a-a94b-1c9af3ae6a77/Presseinformation_Masterplan_Digitalisierung.pdf) [Stand: 13.08.2020].
- BOS, WILFRIED; EICKELMANN, BIRGIT; GERICK, JULIA; GOLDHAMMER, FRANK; SCHAUMBURG, HEIKE; SCHWIPPERT, KNUT; SENKBEL, MARTIN; SCHULZ-ZANDER, RENATE; WENDT, HEIKE (Hrsg.) (2014): *ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- CARR, NICHOLAS (2010): *Wer bin ich, wenn ich online bin ... und was macht mein Gehirn solange? Wie das Internet unser Denken verändert*. Aus dem amerikanischen Englisch von Henning Dedekind. München: Carl Blessing.
- COHN, RUTH C. (1997): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- GAILBERGER, STEFFEN (2018): Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Auslotungen zwischen Hysterie und Empirie, Didaktik und Methodik – Einleitung in den Band. In: Steffen Gailberger & Frauke Wietzke (Hrsg.): *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufen*. Weinheim-Basel: Beltz Juventa, S. 7–60.

- GRAF, WERNER (1995): Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebioographien der Fernsehgeneration. In: Cornelia Rosebrock (Hrsg.): *Lesen im Medienzeitalter*. Weinheim-München: Juventa, S. 97–125.
- HÄRLE, GERHARD (2004): Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: Gerhard Härle & Bernhard Rank (Hrsg.): *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 137–168.
- IMO, WOLFGANG (2015): Vom Happen zum Häppchen ... Die Präferenz für inkrementelle Äußerungsproduktion in internetbasierten Messengerdiensten. In: *Networx*, Nr. 69. Online: <http://www.mediensprache.net/networx/networx-69.pdf> [Stand: 21.03.2020].
- JIM – MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (Hrsg.) (2016): *JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart. Online: <https://www.mpfs.de/studien/?tab=tab-18-1> [Stand: 21.03.2020].
- KOCH, PETER; OESTERREICHER, WULF (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Max Niemeyer.
- MARQUARDT, CHRISTIAN; DIAZ, MARIALENA (2020): Hochkoordinativer Vorgang. Handschreiben im Zeitalter der Digitalisierung. In: *Forschung&Lehre* 2, S. 123–124.
- ODENDAHL, JOHANNES (2018): *Literarisches Verstehen. Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Berlin: Peter Lang.
- STALDER, FELIX (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- WARDETZKY, KRISTIN (2007): Herkunft. In: Dies.: *Projekt Erzählen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 253–270.
- WARDETZKY, KRISTIN (2019): *Ankommen. Über die Lust an der narrativen Vermittlung von Sprache und Kultur*. München: kopaed.

# Autorinnen und Autoren

## **Gunhild Berg**

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Fachdidaktik des Germanistischen Instituts der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; promovierte ebenda in der Germanistischen Literaturwissenschaft; lehrte und arbeitete (inter)national, u. a. am ZfL Berlin und am Deutschen Museum München, mehrjährig an den Universitäten Konstanz (D), Innsbruck (A) und Madison-Wisconsin (USA). Forschungsschwerpunkte: Medien in der Geschichte und Gegenwart der Wissensvermittlung / digitalen Didaktik.

## **Maren Conrad**

ist seit April 2017 Juniorprofessorin für Neuere deutsche Literatur mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendliteratur. Zuvor promovierte sie an der Universität Kiel und war als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Münster tätig, sowie DAAD-Lektorin an der Universität Cork in Irland. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen interaktive Erzählverfahren, multilineares, crossmediales und intermediales Erzählen in der Kinder- und Jugendliteratur sowie jugendkulturellen Formaten.

## **Konstanze Edtstadler**

ist Hochschulprofessorin für Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik an der PH Steiermark. Sie lehrt und forscht im Bereich Schriftsprach- und Orthografieerwerb sowie Lese- und Rechtschreibförderung und interessiert sich insbesondere für den didaktisch gewinnbringenden Einsatz digitaler Medien in der Sprachdidaktik.

## **Stefan Emmersberger**

examierte 2008 für das Lehramt an Gymnasien in den Fächern Deutsch und Sport. Von 2008 bis 2010 absolvierte er das Referendariat und unterrichtete bis 2015 am Gymnasium. Seit 2015 ist er als Akademischer Rat a. Z. am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg. In seiner Dissertation hat er sich aus schreibdidaktischer Perspektive mit der Veränderung der Abituraufgabenformate auseinandergesetzt. Ein weiterer Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich digitaler Kinder- und Jugendmedien.

**Stefan Hackl**

ist Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur sowie für Deutsch als Zweitsprache am Institut für Deutsche Philologie der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seine derzeitigen Forschungsschwerpunkte sind das Lernen mit digitalen Medien im Unterricht des Deutschen als Erst- und Zweitsprache sowie die Stereotypenforschung in Sozialen Medien für Jugendliche.

**Matthis Kepser**

ist Professor für die Didaktik des Deutschen unter Einschluss der schulbezogenen Medienwissenschaften an der Universität Bremen. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Literatur- und Mediendidaktik, wobei er insbesondere Film und Neue Medien für den Deutschunterricht zu erschließen sucht. Seit nunmehr fast dreißig Jahren macht er sich in seinen Beiträgen auch dafür stark, digitale Spiele als Teil unserer Sprach- und Medienkultur im Fach Deutsch zu verankern.

**Stefan Krammer**

ist Universitätsprofessor für Neuere deutsche Literatur und ihre Didaktik am Institut für Germanistik der Universität Wien. Seine Forschungsschwerpunkte sind Österreichische Literatur, Literatur- und Mediendidaktik, Politik und Literatur, Gender (insbesondere Männlichkeitsforschung), Dramen- und Theatertheorie.

**Michael Krelle**

ist Professor für Fachdidaktik Deutsch an der Technischen Universität Chemnitz. Die Forschungsschwerpunkte sind neben Aspekten der Schreib- und Gesprächsdidaktik in den Bereichen Sprachstandsdiagnose, Leistungsbeurteilung, Kompetenzentwicklung und Literalität im Fach Deutsch.

**Gerda Kysela-Schiemer**

ist Hochschulprofessorin an der PH-Kärnten, Viktor-Frankl-Hochschule. Sie lehrt und forscht auf den Gebieten Sprachdidaktik Deutsch (im Primar- und Sekundarstufenbereich), Media Literacy und E-Learning und ist zudem Vorstandsvorsitzende der Gesellschaft für Pädagogik, Information und Medien (GPI) zu Berlin.

**Matthias Leichtfried**

ist Assistent am Institut für Germanistik der Universität Wien im Bereich der Literatur- und Mediendidaktik und unterrichtet an einem Wiener Gymnasium die Fächer Deutsch, Psychologie und Philosophie. Forschungsschwerpunkte sind die performative Literaturdidaktik sowie der Deutschunterricht in der Kultur der Digitalität.

**Klaus Maiwald**

ist seit 2006 Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Augsburg. Studium der Anglistik und Germanistik an den Universitäten Würzburg und Athens/Georgia; gymnasialer Schuldienst in Fürth, Landshut, Bayreuth; Promotion (1999) und Habilitation (2005) in Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bamberg; Arbeitsschwerpunkte: Literaturdidaktik, Medien- und Filmdidaktik.

**Magdalena Michalak**

ist seit 2014 Lehrstuhlinhaberin für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Universität Erlangen-Nürnberg. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören neben dem Zweitsprachenerwerb und der Zweitsprachendidaktik auch der Umgang mit nichtlinearen Darstellungsformen, die Sprachförderung von Kindern und Erwachsenen mit Migrationshintergrund und in diesem Kontext auch die Lehr-Lernprozesse in der Zweitsprache. Einen weiteren Forschungsschwerpunkt bilden der sprachbewusste Unterricht und Modelle der sprachlichen Bildung im Fachunterricht sowie die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache.

**Johannes Odendahl**

ist Universitätsprofessor für Didaktik des Unterrichtsfachs Deutsch an der Universität Innsbruck. Seine Forschungsschwerpunkte betreffen: Literarisches und ästhetisches Verstehen, Hermeneutik, Literaturemiotik, Literarisches Lernen in intermedialen Kontexten (Musik und Literatur, Film, Literaturverfilmung), populäre deutschsprachige Musik im Unterricht.

**Markus Pissarek**

hat seit 2020 den Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Passau, zuvor die Professur für Fachdidaktik am Institut für Germanistik<sup>A<sup>ECC</sup></sup> an der Universität Klagenfurt. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Vermittlung und Modellierung von literarischen Kompetenzen, Leseförderung und -forschung sowie die fachspezifische Professionsforschung.

**Maik Philipp**

ist Professor für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Seine Schwerpunkte sind Lese- und Schreibdidaktik, Selbstregulation, Lernen durch Lesen und Schreiben sowie epistemische Kognitionen.

**Doris Schönbaß**

ist Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Salzburg (seit 2012) sowie Lektorin am Fachbereich Germanistik der Universität Salzburg (seit 2008). Ihre Lehr- und Forschungsgebiete sind Neuere deutsche Literaturwissenschaft (Schwerpunkte Literatur- und Kulturgeschichte, Lesekultur) und Fachdidaktik Deutsch (Schwerpunkte Leseforschung/-diagnostik, Kinder-/Jugendliteratur, Literatur- und Mediendidaktik).

**Johanna Urban**

ist Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der Politischen Bildung am Zentrum für Lehrer\*innenbildung der Universität Wien. Sie ist außerdem als Trainerin und Vortragende für Medienkompetenz, (digitale) Zivilcourage, Antidiskriminierung und Erinnerungspolitik im Auftrag unterschiedlicher Bildungsträger tätig.

**Evelina Winter**

ist seit 2018 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Universität Erlangen-Nürnberg. Ebenfalls seit 2018 ist sie die Koordinatorin des Projektes Wi.L.D. in Erlangen. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören insbesondere die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund und in diesem Kontext die Lehr-Lernprozesse in der Zweitsprache. I

## **ide – informationen zur deutschdidaktik**

**ide** ist die Zeitschrift für den Deutschunterricht. **ide** hält den Dialog zwischen der Praxis in der Schule und didaktischer Forschung aufrecht. **ide** ist das Podium für den ständigen Erfahrungsaustausch zwischen DeutschlehrerInnen in der Praxis. **ide** öffnet Klassenzimmer und Konferenzräume: Informationen und Kommunikation über Praxis und Projekte, über Erfahrungen, Reaktionen, über Wünsche und Horizonte. Für alle Schultypen. Für alle Schulstufen.

**ide – informationen zur deutschdidaktik** erscheint viermal im Jahr.

Die Themen 2022

1/22 **Lesen: Wege zum Text**

2/22 **Neues aus Österreich**

3/22 **Kurze Filme**

4/22 **Vergnügen**

Jahresabonnement: € 59.50

Studentenabonnement: € 37.00 (mit Inskriptionsbestätigung)

Einzelheft: € 26.20 (Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Abonnementbestellung: aboservice@studienverlag.at



Artur Boelderl, Ursula Esterl, Nicola Mitterer (Hg.)

### **Poetik des Widerstands**

Eine Festschrift für Werner Wintersteiner

ide-extra, Band 22

308 Seiten, € 29.90, ISBN 978-3-7065-6042-9

Politische Bildung und Friedenserziehung – Literaturwissenschaft –

Literaturdidaktik: eine Festschrift für Werner Wintersteiner mit Bei-

trägen von langjährigen Wegbegleiter\_innen.

[www.studienverlag.at](http://www.studienverlag.at)