

The logo for 'ide' is written in a lowercase, cursive, handwritten-style font. The letters are dark grey and have a slightly textured, ink-like appearance. The 'i' has a small dot above it, and the 'e' has a long, sweeping tail that extends to the right.

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

New Literacies

Herausgegeben von
Katharina Perschak, Andreas Hudelist und Margit Böck
unter Mitarbeit von Ursula Esterl

Heft 4-2016
40. Jahrgang

Editorial

MARGIT BÖCK, ANDREAS HUDELIST, KATHARINA PERSCHAK: Editorial	5
---	---

Magazin

Kommentar

WERNER WINTERSTEINER: 40 Jahre <i>ide</i> – ein selbstkritischer Rückblick. .	109
THOMAS ZABKA: Immer offen für Verflechtung und Reflexion. Ein Dankesgruß zum Vierzigsten	120

ide empfiehlt

ARTUR R. BOELDERL: N. Mitterer, H. Nagy, W. Wintersteiner (Hg., 2016): <i>Die Ansprüche der Literatur als Herausforderung für den Literaturunterricht</i>	122
<i>Neu im Regal</i>	125

New Literacies: Neue Perspektiven

- DONNA E. ALVERMANN: Introduction. 9
- MARGIT BÖCK: New Literacies: digitale Texte, deren VerfasserInnen
und »LeserInnen« aus einer soziokulturellen Perspektive. 11

Sicherheit, Privatsphäre und Bewusstseinsbildung in einer veränderten Medien- und Kommunikationsgesellschaft

- INGRID PAUS-HASEBRINK, PHILIP SINNER: Zur Rolle des Internets
bei Kindern und Jugendlichen. Nutzungspraktiken und
Handlungsempfehlungen 19
- HANNES HELLER: Handlungsorientierte Medienprojekte
im Schulunterricht. Ansätze und Ideen aus der Perspektive der
außerschulischen Jugendarbeit am Beispiel des Projekts »InMeLi« 29
- SEBASTIAN RAUTER-NESTLER, MARTINA KUGI: »Net Attack – Wenn das
Internet dir blöd kommt ...«. Ein medienpädagogischer Workshop 39

Literale Praktiken Jugendlicher in den Unterricht integrieren

- CRISTIANE MANZAN PERINE, JENNIFER ROWSELL: Die Innen-Außen-
Perspektive: schulische mit außerschulischer Literacy verbinden 46
- PHILIPPE WAMPFLER: Social Media als Werkzeug
für den Deutschunterricht 57
- HELMUT KÖNIG: Webbasierte kollaborative Schreibprojekte
im Deutschunterricht 66

Literatur und Medien – rezipieren und produzieren

- CHERYL MCLEAN: Kanonische Texte im Literaturunterricht neu denken. 78
- THOMAS SCHWARZ: Möglichkeiten der Graphic Novel als
Ganzschriftlektüre im Literaturunterricht der Sekundarstufe II.
Am Beispiel *Held* von Flix. 89

Service

- DANIEL JUST: »New Literacies« – Antworten auf einen medieninduzierten
Wandel von Schreib- und Lesegewohnheiten.
Bibliographische Notizen. 100

»New Literacies« in anderen ide-Heften

ide 2-2016	Sachtexte
ide 1-2015	Bewegte Bilder
ide 2-2014	Projekt und Deutschunterricht
ide 4-2013	Textkompetenz
ide 3-2013	Identitäten
ide 1-2013	Literale Praxis von Jugendlichen
ide 2-2009	Internet

Das nächste ide-Heft

ide 1-2017	»Menschen gehen«. Flucht und Ankommen <i>erscheint im März 2017</i>
------------	--

Vorschau

ide 2-2017	Die Donau – Länder am Strome
ide 3-2017	Kultur des Performativen

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Deutschdidaktik: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Editorial

Die digitalen Technologien führten zu grundlegenden Veränderungen von Schrift, Texten, Medien, ihrer Vermittlung, von Schreiben und Lesen selbst – und von auf Schriftlichkeit bezogenen Bedeutungszuweisungen und Erwartungen der Personen, die schriftliche Texte produzieren und/oder rezipieren. Der Deutschunterricht als Ort, an dem Schriftsprachlichkeit sowohl Werkzeug als auch inhaltlicher Gegenstand ist, kann einerseits von den neuen Möglichkeiten, die digitale Medien mit sich bringen, besonders profitieren. Dazu zählen zum Beispiel neue Möglichkeiten, außerschulisches Schreiben und Lesen der Kinder und Jugendlichen mit literaler Praxis der Schule zu vernetzen, das Hereinholen und Sichtbarmachen von digitaler Expertise der SchülerInnen, die auch für herkömmliche Formen des Schreibens und Lesens relevant sind – und: Die Stärken von Schrift als Repräsentationsmodus und von traditionellen schriftlichen Texten können im Vergleich von manifest-gedruckten mit virtuell-digitalen Texten eindrucksvoll erkenn- und erfahrbar gemacht werden. Andererseits stellen komplexe Aufgaben- und Problemfelder den Deutschunterricht vor neue Herausforderungen. Die Nichtgreifbarkeit von digitalen Texten, die mit gedruckten

Texten nie in dieser Einfachheit da gewesenen Möglichkeiten, Texte (auch von anderen) zu verändern, Fragen der (kollektiven) Autorschaft, veränderte Vorstellungen von Textgestalt und Textkohärenz, von multimodal repräsentierten Inhalten, bei denen Schrift und Bild unterschiedliche Funktionen der Repräsentation haben, die Rolle von Sprachnormen in der digitalen Kommunikation usw. führen dazu, dass bislang als selbstverständlich geltende Gewissheiten, was Schreiben und Lesen, Schriftsprache und Schriftlichkeit betrifft, neu diskutiert und zum Teil auch in Frage gestellt werden.

Das in dieser *ide* vorgestellte sozialsemiotische Konzept der »New Literacies« fokussiert vor allem die ProduzentInnen und NutzerInnen digitaler Texte im Internet. Das »New« bezieht sich auf den Anfang der 1980er Jahre entwickelten soziokulturellen Ansatz der »New Literacy Studies« (Böck 2013), der sich dezidiert von Diskursen des Schreib- und Leseunterrichts abgrenzt, die nach wie vor von funktionalistischen und kognitionspsychologischen Rahmungen dominiert werden.

Die *technischen Charakteristika* der Textproduktion mit digitalen Medien umfassen neben den Aspekten der Auswahl aus, des Arrangements und dem Sampling von eigenen und fremden Textbausteinen das Schaffen von multimodalen Texten (Sprache als ein Modus der Repräsentation unter einer Reihe anderer, siehe *ide* 1/2013), die Textanimation, die Interaktivität und die zum Teil damit verknüpften Möglichkeiten der Veränderung von digitalen Texten, die Einfachheit digitaler Veröffentlichung von Texten usw. Die

neuen Potentiale ergänzen die weiterhin bestehenden Möglichkeiten von traditioneller, an Handschrift und Druck gebundener Schriftlichkeit. Die *soziale Ebene* der New Literacies bezieht sich auf die Konsequenzen, die diese im technologischen und sozialen Wandel begründeten Veränderungen von Texten selbst sowie für das Schreiben bzw. die Textproduktion und das Lesen bzw. die Nutzung und Rezeption von digitalen Onlinetexten mit sich bringen. Die zentrale Frage lautet dabei, wie sich auf Literalität bezogene Erfahrungen, Haltungen, Kompetenzen und Praktiken neu formieren (können) und wie zwischen dem »Traditionellen« und dem »Neuen« vermittelt werden kann, um die gegenwärtigen literalen Ressourcen den Schülerinnen und Schülern möglichst in ihrer Vielfalt und Gesamtheit zugänglich zu machen. Was eine New Literacies-Perspektive für den Deutschunterricht bedeuten und welche neuen Zugänge sie eröffnen kann, ist Thema dieser Ausgabe.

Donna Alvermann beschäftigt sich schon seit der ersten Stunde mit New Literacies und ist eine der internationalen ExpertInnen auf diesem Gebiet. Wir freuen uns, dass sie eine kurze persönliche Einführung für dieses Heft verfasst hat.

New Literacies bezeichnet literale Praktiken im Umgang mit digitalen (Online-)Texten. *Margit Böck* versucht sich in ihrem einführenden Beitrag an einer Begriffsbestimmung von Literacy, literaler Praxis und gibt Hinweise auf mögliche Implikationen für den Deutschunterricht.

Die Neuen bzw. digitalen Medien stellen Lehrpersonen nicht nur vor neue Herausforderungen in Bezug auf

Schreiben und Lesen, sondern auch bezüglich der Media Literacy – des (sicheren) Umgangs mit dem Internet überhaupt. Möglichkeiten, dieser Herausforderung zu begegnen, zeigen die Beiträge des Abschnitts »Sicherheit, Privatsphäre und Bewusstseinsbildung in einer veränderten Medien- und Kommunikationsgesellschaft« auf.

Ingrid Paus-Hasebrink und *Philip Sinner* sind für den österreichischen Teil von »EU Kids Online« verantwortlich. Dieses Projekt untersucht, wie Kinder und Jugendliche digitale Medien nutzen. In ihrem Artikel konzentrieren sie sich auf das Risiko- und Erziehungsverhalten und plädieren dafür, bundesdeutsche Ergebnisse nicht unhinterfragt auf Österreich zu übertragen. Wichtige Erkenntnis für den Unterricht ist, dass Medienkompetenz auch bei der Generation der *digital natives* nicht vorausgesetzt werden darf.

Hannes Heller berichtet von einem Medienworkshop in einer Wiener NMS, der für das Sparkling-Science-Projekt »InMeLi« entwickelt wurde. Ziel des Workshops ist es nicht nur, die eigene Mediennutzung bewusst zu machen, sondern auch, die SchülerInnen zu bewussten »ProsumentInnen« zu machen. Der Workshop zeigt, wie mit digitalen Medien eben diese analysiert und reflektiert werden können, und regt zur Nachahmung an.

Auch *Sebastian Rauter-Nestler* und *Martina Kugi* haben einen außerschulischen Workshop entwickelt, in dem sie sich den Chancen und Risiken Sozialer Medien widmen. Ausgehend von Überlegungen zum Thema Cybermobbing sollen SchülerInnen dabei unterstützt werden, sich bewusster im

Internet zu bewegen. Erste Erfahrungen und Ergebnisse sowie eine Weiterentwicklung des Workshops für LehrerInnen werden besprochen.

SchülerInnen nutzen in ihrem Alltag eine Reihe von Kommunikations- und Medienangeboten, von denen sich viele DeutschlehrerInnen aus unterschiedlichen Gründen dezidiert abgrenzen. Ein Ziel des hier vorgestellten Konzeptes der New Literacies ist, genau diese Alltagspraxis in den Unterricht zu holen, um (a) die Expertise der Lernenden anzuerkennen, (b) diese mit den Zielen des Unterrichts zu verknüpfen und (c) im Sinne von Vygotsky die SchülerInnen beim schrittweisen Ausbau ihrer Kompetenzen zu unterstützen. Wie produktiv mit außerschulischen literalen Praktiken umgegangen werden kann, zeigen die Beiträge des Abschnitts »Literale Praktiken Jugendlicher in den Unterricht integrieren«.

Aufgrund des Tempos, mit dem sich kommunikationstechnologische Innovationen im Alltag durchsetzen, sind auf digitale Kommunikation bezogene Lernziele erwartungsgemäß sehr schnell überholt. New Literacies fokussieren informelles, außerhalb schulischer Curricula stattfindendes Lernen, um es in den Unterricht zu integrieren. Voraussetzung dafür sind »durchlässige Lehrpläne«. Ein konkretes Beispiel dafür stellen *Cristiane Manzan Perine* und *Jennifer Rowsell* mit ihrem Unterrichtsprojekt »Going Green« vor. Die Autorinnen kommen zu dem Schluss, dass es immer die Schule als Ort brauchen wird, an dem Erfahrungen zu Erkenntnissen gewandelt werden können, an dem theoretisch begründet vermittelt wird, wie mit den immer

neuen kommunikativen Möglichkeiten umgegangen werden kann.

Philippe Wampfler bespricht, wie Social- und New-Media-Hypes produktiv für den Unterricht genutzt werden können. Seine didaktischen Überlegungen basieren auf dem Einsatz des im Sommer 2016 sehr populären Spiels »Pokemon Go«, gehen aber weit darüber hinaus. Er schlägt Möglichkeiten vor, wie Ausschnitte der Alltagspraxis von Jugendlichen in den Unterricht geholt werden und so Teile der Jugendkultur erfahrbare und analysierbare gemacht werden können. Methoden, die er dafür einsetzt, sind Case Studies und Portfolios.

Gemeinsame Textproduktion stellt *Helmut König* am Beispiel des kollaborativen Schreibens vor. Digitale Medien bieten Möglichkeiten, die für den Unterricht produktiv genutzt werden können. Er zeigt an zwei Beispielen die produktive Vermittlung literarhistorischer und erzähltheoretischer Inhalte: Konflikt zwischen Goethe und Jakob Michael Reinhold Lenz und an Fan Fiction zur Reihe *Warrior Cats*. Die SchülerInnen lernen neben den Inhalten und der technischen Dimension, dass im Team mehr erreicht werden kann als alleine.

New Literacies befassen sich auch mit neuen Arten zu lesen – und Lesen kann hier in seinem weitest möglichen, auch visuelle Texte umfassenden Sinn verstanden werden. Besonders der Literaturunterricht steht angesichts der Attraktivität digitaler Medien vor neuen Herausforderungen. Einerseits können digitale Medien »alte« Texte aktualisieren, andererseits bringt die Entwicklung der letzten Jahrzehnte auch für den Deutschunterricht neue

Literaturformen hervor, deren »Nutzungs- und Lesemöglichkeiten« erlernt werden müssen. Der vierte Abschnitt des Hefts, »Literatur und Medien – rezipieren und produzieren«, widmet sich diesen Aspekten.

Wie digitale Medien Zugang zu kanonisierten Texten schaffen können, zeigt *Cheryl McLean* mit zwei an einer Highschool durchgeführten Unterrichtsprojekten. Sie orientierte sich dabei an aus den New Literacies abgeleiteten Unterrichtsstrategien. Die Texte *Night* von Elie Wiesel und *Day of Tears* von Julius Lester waren Pflichtlektüren im Unterricht. Die Aufgabe, Lernprodukte zu erstellen, forderte von den SchülerInnen, die sich selbst nicht als LeserInnen verstehen, eine genaue Auseinandersetzung mit den Texten. Darüber hinausgehend konnten sie ihre eigenen literalen Praktiken und Ressourcen einbringen, die dadurch sichtbar gemacht und im Schulkontext wertgeschätzt wurden.

Comics sind multimodal und ihre Rezeption erfordert ähnliche Fähigkeiten und neue Lesarten wie viele digitale Angebote. Die Comiclektüre fordert von den LeserInnen, die Interaktion zwischen Text und Bild zu decodieren und dechiffrieren, eine Fähigkeit, die sowohl im Alltag der SchülerInnen und LehrerInnen als auch in anderen Fächern selbstverständlich ist. Einhergehend mit dem »Visual Turn« werden Comics zunehmend im Deutsch- oder Kunstunterricht verwendet. Wie Comics gelesen und zum Raum für Identitätsarbeit werden können, zeigt *Thomas Schwarz* in seinem Praxisbeitrag.

Im Magazinteil liefert *Daniel Just* eine – trotz des bescheidenen Untertitels – ausführliche Bibliographie zum

Thema. *Werner Wintersteiner* blickt in seinem Kommentar kritisch auf 40 Jahre *ide* zurück, worauf *Thomas Zabka* antwortet. In der Rubrik »ide empfiehl« bespricht *Artur R. Boelderl* *Die Ansprüche der Literatur als Herausforderung für den Literaturunterricht*. Die Rezensionen in diesem Heft stammen von *Katharina Perschak*.

Literatur

BÖCK, MARGIT (2013): Die »New Literacy Studies« und »Multiliteracies«. Eine soziale Perspektive auf Schreiben und Lesen. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, Jg. 37, H. 1, S. 8–15.

MARGIT BÖCK ist Sprachdidaktikerin und Kommunikationswissenschaftlerin am Institut für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Literalität und soziale Ungleichheit, Modalität und Medialität von Kommunikation, Kommunikation und Lernen. E-Mail: margit.boeck@aau.at

ANDREAS HUDELIST ist Projektmitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der AAU Klagenfurt. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Ästhetik, Cultural Studies, kritische Medienpädagogik und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. E-Mail: andreas.hudelist@aau.at

KATHARINA PERSCHAK ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im FWF-Projekt »Negotiating Literary Meaning« am Institut für Germanistik der AAU Klagenfurt und ist außerdem am Institut für Deutschdidaktik tätig. Sie beschäftigt sich mit LeserInnenforschung, vor allem im Bereich Lesegruppen, und (vor)wissenschaftlichem Lesen und Schreiben.

E-Mail: katharina.perschak@aau.at

Donna E. Alvermann

Introduction

Approximately one year ago while teaching a group of 22 pre-service English Language Arts teachers who were in their first semester of the College of Education's two-year professional sequence curriculum (their first two years having been in the College of Arts and Sciences), I was astounded to learn that about half the class expected to do their assignments on their smart phones rather than on a laptop computer. Their reasoning was this: laptops were too bulky and heavy to carry; smart phones, on the other hand – their mobile device of choice – was all they needed, provided my assignments were »mobile friendly.«

Thinking that group of soon-to-be English teachers made up a select population of 19- to 20-year-olds, I hardly expected a similar response from the graduate students enrolled in my doctoral level seminar this semester. All but one of them are either teachers presently or have held teaching positions prior to enrolling in the Language and Literacy Education Department's Ph.D. program. With an estimated median age of 29, a little less than half of these future language arts teacher educators regularly read from their smart phones while the rest of us (myself included) use »old-school« laptops or e-notebook devices not much larger than a smart phone.

DONNA ALVERMANN ist Distinguished Research Professor of Language and Literacy Education an der University of Georgia, USA. Zu Beginn ihrer Karriere als Lehrerin in Texas und New York tätig, sind Digital Literacies von Jugendlichen und digitale Lernumgebungen ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte E-Mail: dalverma@uga.edu

Why do I share these two anecdotes, especially given that both my teaching and research specialty areas have the term *digital literacies* associated with their titles? Should I be surprised at the rapidly growing demand for »all-things-mobile« in this remarkably fast-changing, technologized world in which we live? Probably not, for the three reasons I discuss next, all of which will appear shortly in an entry that Rachel Kaminski Sanders, a second-year doctoral student, and I wrote for *The International Encyclopedia of Media Literacy* (in press).

First, young people's current level of engaging with digital media resources suggests a range of literacy aptitudes and skills that are fast becoming the cultural and symbolic capital necessary for harnessing the increasingly mobile and high-tech world in which they live (Guzzetti/Lesley 2016). From selfies on Instagram to cryptic messages on Twitter to videos on YouTube, they are discovering online spaces in which to belong and feel connected. Students' engagement in these spaces could be thought of as ongoing attempts to try on social identities that are compatible with the traditions their language teachers, and teacher educators more generally, know to be their responsibility as professionals.

Second, rather than view such spaces as trivializing or corrupting influences on traditional curricula (e.g., »academic« reading and writing), literacy scholars from around the world are progressively advocating for classrooms in which digitally produced popular media and games work alongside tradition-bound methods for supporting young people's active learning (Dezuanni 2016).

Finally, encouraging young people to engage in an open-ended approach to learning is as essential in the 21st century language classroom as it is in the increasingly mobile-resourced world that surrounds them. In fact, it might be argued that ignoring the potential of contemporary digital literacy practices and popular media texts is equivalent to sabotaging young people's motivation for learning (Alvermann 2012).

References

- ALVERMANN, DONNA E. (2012): Is there a place for popular culture in curriculum and classroom instruction? In: Eakle, A. Jonathan (Ed.): *Curriculum and Instruction*. Volume 2. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 214-220.
- ALVERMANN, DONNA E.; KAMINSKI SANDERS, RACHEL (in press): Adolescent literacy in a digital world. In: Hobbs, Renee; Mihaildis, Paul (Eds.): *The international encyclopedia of media literacy*. Hoboken, NJ: Wiley.
- DEZUANNI, MICHAEL (2016): Digital media literacy: Connecting young people's identities, creative production, and learning about video games. In: Alvermann, Donna E. (Ed.): *Adolescents' online literacies: Connecting classrooms, digital media, and popular culture*. Revised Edition. New York: Peter Lang, pp. 145-164.
- GUZZETTI, BARBARA; LESLEY, MELLINEE (Eds.): *Handbook of research on the societal impact of digital media*. Hershey, PA: IGI Global, pp. 291-316.

Margit Böck

New Literacies: digitale Texte, deren VerfasserInnen und »LeserInnen« aus einer soziokulturellen Perspektive

Dieser Beitrag stellt das Konzept der »New Literacies« aus einer soziokulturellen Perspektive vor. Dieser theoretische Ansatz modelliert die Potentiale sowie die Anforderungen, die der soziale und technologische Wandel für »VerfasserInnen« und »LeserInnen« digitaler (Online-) Texte einerseits, die Texte, deren Vermittlungsmedien und ihren (teil-)öffentlichen Charakter andererseits mit sich bringt. Welche Ansprüche das New Literacy-Modell für den Deutschunterricht stellt, steht am Ende des Beitrags.

1. Literacy: ein soziokultureller Zugang

Hartmut Günther und Otto Ludwig definieren den Begriff »Literacy« als »gesellschaftliche Zustände, die dadurch gekennzeichnet sind, dass nicht nur repräsentative Teile der Bevölkerung lesen und schreiben können, sondern dass auch das gesellschaftliche Leben insgesamt durch Formen schriftlicher Kommunikation bestimmt ist« (Günther/Ludwig 1994, S. vii). Der Literacy-Begriff hat seit Mitte der 1990er Jahre zunehmend Verwendung als Metapher für »Kompetenz« (z. B. Emotional Literacy) gefunden, mittlerweile bezeichnet er in so gut wie allen Lebensbereichen unserer Gesellschaft Kompetenzen jeglicher Art (Nature, Health, Financial etc. Literacy). Diese ubiquitäre Verwendung führte – wie bei anderen Begriffen auch (z. B. Information, Wissen) – dazu, dass dieser Begriff ohne eine klare Abgrenzung seines Gehalts für die wissenschaftliche Forschung und auch die jeweiligen Praxisfelder unbrauchbar ist. Wie für eine deutschdidaktische Zeitschrift erwartbar, beziehen sich die Beiträge in diesem Heft auf das ursprüngliche, aus dem Lateinischen stam-

mende Verständnis von *littera* als Buchstabe, Schrift, im Plural auch Brief oder Alphabet, also auf Schrift als Kulturtechnik. Ein soziokulturelles Verständnis von »Literalität«, wie Literacy in das Deutsche übersetzt wird, geht in der wissenschaftlichen Forschung vom Menschen aus, der der Urheber/Schreiber und Nutzer/Leser von schriftlichen Texten ist. Ausgehend von den Schreibenden und Lesenden als sozial Handelnden interessiert Schrift als ursprünglich von sozialen Gruppen entwickelte Kulturtechnik; Texte werden in ihrer formalen, inhaltlichen und materiellen Verfasstheit, in Bezug auf die Medien ihrer Vermittlung und die jeweiligen Situationen des schriftbezogenen Handelns analysiert (vgl. z. B. Böck 2009).

Als sozial Handelnde verfassen und lesen Personen Texte je aus ihrer subjektiven Perspektive. Diese steht immer im Kontext ihrer Lebenswelten (z. B. Familie, Schule, Freundeskreis). Sie verfolgen auch mit ihrem schriftbezogenen Handeln immer subjektive Ziele, die – wenn habitualisiert und ritualisiert (z. B. Buchlesen vor dem Einschlafen) – den Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen weniger präsent, ihnen in für sie neuen Situationen allerdings sehr bewusst sind. Der Kontext ihrer Handlungsentscheidungen ist ihre Definition der jeweiligen Situation, in der sie sich befinden. Die Grundlage dafür, welche »Bedeutung« sie ihrem jeweiligen Handlungskontext zuschreiben (z. B. die Fahrt mit dem Bus zur Schule), bilden für sie ihre (literalen) Sozialisationserfahrungen, ihre Ziele und Erwartungen – sowie An- und Aufforderungen, die andere AkteurInnen in dieser Situation an sie stellen (z. B. ihre Eltern im außerschulischen Alltag, weil das Lesen der *Kronen Zeitung* oder des *Standard*, »einfach dazugehört«). Das heißt, dass Schülerinnen und Schüler sowie Männer und Frauen mit ihrem Lesen und auch Nicht-Lesen einerseits immer spezifische Ziele verfolgen, die sie im Rahmen der gegebenen Kontexte selbst (mit-)bestimmen und die andererseits von anderen sozialen AkteurInnen (FreundInnen, LehrerInnen, DienstgeberInnen, auch Lesegruppen mit ihrer Textauswahl und den damit verbundenen Aufgaben) (mit-)bestimmt werden. Aus einer soziokulturellen Perspektive ist das schriftbezogene Handeln deshalb immer ein Teil der »Identitätsarbeit« der Schreibenden und Lesenden – eine Prämisse, die auch dem New Literacies-Konzept zugrunde liegt.

Der Ansatz der »New Literacy Studies«, der Mitte der 1980er Jahre im anglophonen Wissenschaftsraum aus bahnbrechenden anthropologischen Studien heraus entwickelt wurde und auf theoretischer Ebene eine soziokulturelle Perspektive auf Literalität modelliert (vgl. zusammenfassend Böck 2013), hat mittlerweile auf internationaler Ebene in eine Vielzahl von Lehrplänen Eingang gefunden. Mit »New« wird eine explizite Abgrenzung von kognitionspsychologischen Konzepten gezogen, die die damalige sowie die vorausgegangene Forschung und Entwicklung dominierten. Diese Sichtweisen, die »das Soziale« des Lesens (und Schreibens), des LeserIn- bzw. Nicht-LeserIn-Seins, der (nicht) gelesenen Texte weitgehend ausblenden, konnten sich maßgeblich und mit großer Nachhaltigkeit in fachwissenschaftlichen, -didaktischen und auch öffentlichen Diskursen zu Lesen verankern. Ein Grund dafür könnte darin liegen, dass viele Handlungsleitlinien relativ überschaubar sind, die aus den Befunden von empirischen Studien dieser Orientierung abgeleitet werden. Die häufig mit quantitativ-standardisierten Designs arbeitende

Forschung geht analytisch vor und untersucht ausgewählte Ausschnitte des zu befor- schenden Alltagsbereichs, zu dem viele, auch sehr detaillierte Erkenntnisse er- mittelt werden können. Bildungspolitische oder fachdidaktische Schlussfolgerun- gen fokussieren auf Basis der Befunde seriöserweise diese abgegrenzten Bereiche, ein ganzheitlicher Blick auf Schreiben und Lesen und auf den Unterricht ist nicht das Ziel dieser analytischen Sozialforschung.

Die zumeist qualitativ angelegten soziokulturellen Studien hingegen verfolgen das Ziel, das Lesen (wie Schreiben) in ihrer sozialen Verfasstheit zu untersuchen. Die aus den Befunden dieser Forschung abgeleiteten Praxiskonzepte sind mit ihrem Fokus auf die Forschungssubjekte entsprechend komplex; mögliche Verbesserun- gen der Lesekompetenz und nachhaltige Erweiterungen der Lesepraxis von Schü- lerInnen wie Erwachsenen werden in kleinen Schritten geplant und erfasst. Diese Schritte setzen, übereinstimmend mit einem an den SchülerInnen orientierten Unterricht, bei den Lernenden an und führen diese von dort im Sinne der Zonen der proximalen Entwicklung (Lev Vygotsky) an die Ziele des Lehrplans heran. Mitunter wird der Unterricht, der an den SchülerInnen als Subjekten ansetzt, als »Bespaßen der SchülerInnen« abgeurteilt. Dabei wird übersehen, dass »wirksame« Pädagogik die Lernenden dort abholt, wo sie sind – aber dort nicht stehen bleibt und zwischen deren Erfahrungen, die sie im außerschulischen Alltag gemacht haben, und ihren dabei entwickelten individuellen Kompetenzen und den Lernzielen vermittelt.

Eine soziokulturell orientierte Definition von Literacy im Sinne der New Literacy Studies findet sich in Heft 4 der *medienimpulse*:

»Literacy« bezieht sich zum einen auf die semiotischen Ressourcen und Potentiale der Schrift, welche in einer spezifischen Kultur für die Produktion von geschriebenen (Teilen von) Texten aller Art zur Verfügung stehen. Diese Ressourcen können entweder in Form von monomodalen Texten, als hand- schriftliche Notizen oder einfache Hinweise (»Bitte nicht rauchen«) bis zu komplexen Narrativen, oder (und das immer häufiger) als schriftliche Komponenten / Elemente von multimodalen Texten eingesetzt werden. Zum anderen bezieht sich »Literacy« auf die AkteurInnen und ihren Umgang mit diesen Ressourcen und Potentialen, wobei sie diese im Gebrauch laufend verändern, weiterent- wickeln und neu schaffen. (Böck/Kress 2010, S. 3)

2. Literacy/Literacies

Die in der Wissenschaftsdisziplin »Literacy Studies«, die Literalität in (fast) all ihren Facetten erforscht, seit Anfang der 1990er Jahre verwendete Pluralform »Literacies« soll explizit hervorheben »dass es viel mehr als nur eine Form von Literacy gibt« (Böck/Kress 2010), die je nach Kontexten, Funktionen und Zielen sehr unterschied- lich sein können.¹ Der in diesem Zusammenhang auch verwendete Begriff der »multiple literacies« bezeichnet »the many and varied ways that people read and

1 Es stellt sich allerdings die Frage, inwieweit der seit den 1990er Jahren im anglophonen Raum verwendete Begriff Literacies nicht etwas betont, was ohnehin ein genuines Merkmal von Literacy ist, »denn Lesen und Schreiben sowie Texte selbst sind von sich aus variabel und nicht festgelegt« (Böck 2013, S. 10).

write in their lives« (Purcell-Gates 2002, S. 376). Mit diesem differenzierten Blick grenzt sich eine soziokulturelle Literalitätsperspektive von dem von Brian Street (1984) als »ideologisch« bezeichneten Verständnis von literaler Kompetenz ab.² Dieses geht im Wesentlichen davon aus, dass Lesekompetenz eine Art »Ziegelstein« wäre, der durch den Leseunterricht in die Köpfe der Lernenden verfrachtet und von ihnen in der Form dieses »Ziegelsteins« wieder ausgespuckt bzw. verwendet wird.

Die Pluralform Literacies soll auch die mit der Digitalisierung von Kommunikation einhergehenden vielfältigen Veränderungen von Schriftlichkeit deutlich machen, die für die Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik ebenfalls relevant sind – dies nicht zuletzt deshalb, weil diese neben den traditionell unterrichteten Sprach- und Textformen bislang nur wenig und äußerst reduziert Eingang in die Lehrpläne gefunden haben. Eine curriculare Verankerung ist aber alleine deshalb nötig, weil viele Formen der digitalen Kommunikation sowie der digitalen Texte selbst in vielen Bereichen des außerschulischen Alltags wichtiger (oder auch nur mehr in digitaler Form präsent) sind als die traditionell im Lehrplan festgehaltenen Formen. Dabei geht es um eine Erweiterung des Bestehenden um das Neue, nicht um ein Entweder-Oder, sondern um ein Und: Denn traditionelle monomodal-schriftliche Texte werden weiterhin bestehen, und das im Besonderen in Bereichen, die das soziale Zusammenleben regeln (Gesetze, Verträge etc.), wie auch in der Literatur.

Ein wichtiges Charakteristikum neuer literaler Praktiken besteht in der zunehmenden Multimodalität von Texten (digital wie auch, wenngleich deutlich eingeschränkt, gedruckt), d. h. der Kombination von sprachlichen, visuellen, gestischen, auditiven, räumlichen etc. Modi der Repräsentation. Ein am realen Kommunikationsalltag orientiertes Verständnis von Literalität, das sich auf die Produktion (das Schreiben und Gestalten) und Form von Inhalten und auf die Rezeption und Nutzung von Texten bezieht, kann sich – bis auf die genannten Ausnahmefälle – nicht (mehr) auf die verbalen Repräsentationsmodi der Schrift und der gesprochenen Sprache beschränken. Dasselbe gilt für den Unterricht, der vermitteln muss, wie multimodal geschrieben, gestaltet, gelesen bzw. genutzt werden kann, um den SchülerInnen größtmögliche Partizipation an der Gesellschaft zu ermöglichen (vgl. Cope/Kalantzis 2008, S. 2 f.).

Dieser Diskurs wird in der Fachdidaktik seit geraumer Zeit geführt, bisher jedoch meist auf visuelle Text(element)e beschränkt. Die Schule bzw. ein zeitgemäßer Deutschunterricht steht spätestens seit den 1970er Jahren vor der Herausforderung, dass Inhalte nicht mehr in erster Linie verbal repräsentiert werden, und der Frage, inwieweit und wie zum Beispiel sogenannte »visuelle Kompetenzen« in den Unterricht einbezogen werden sollten. Die Innovationen der Drucktechnik revolutionier-

2 Das Konzept der »Pedagogy of Multiliteracies« (New London Group 1996) orientiert sich an der sozialen und alltäglichen Vielfalt des Schreibens und Lesens, integriert das sozialsemiotische Konzept der Multimodalität (Kress 2010) und formuliert Ansprüche an einen (Schreib- und Lese-) Unterricht, der ausgehend von Prozessen des sozialen und kommunikativ-medialen Wandels einen zukunftsorientierten pädagogisch-didaktischen Ansatz formuliert.

ten das Design sowohl von Zeitungen, Zeitschriften und Werbesujets als auch (mit einer gewissen Verzögerung) von Schulbüchern. Die formal-visuelle Veränderung von Lern- und Lehrmaterialien geht allerdings über das Verhältnis von Schrift und Bild hinaus, das sich in einer Verschiebung der Hegemonie von monomodal schriftlichen hin zu multimodalen Texten wiederfindet. Auch die linguistische Verfasstheit von schriftlichen Text(bausteine)n veränderte sich, was zum Beispiel in Schulbüchern und auch Printmedien zu einer Reduktion der Komplexität der Lexik und Syntax führte, die unter anderem das Ergebnis davon ist, dass Inhalte, die visuell treffender als schriftlich dargestellt werden können, schriftliche Texte »entlasten« (vgl. z. B. Bezemer/Kress 2008). Diese Aufteilung der »Repräsentationsarbeit« auf Schrift und Bild wird eindrucksvoll erkennbar, wenn man in multimodalen Texten des Alltags entweder die verschriftlichten oder die visualisierten Inhalte abdeckt und den »Resttext« »liest«.

Auch das »Lesen« multimodaler Texte muss gelernt werden – ein Faktum, das sich etwa auch beim »Lesen« von Comics zeigt: Unerfahrene LeserInnen stehen vor der Aufgabe, für sich zu entscheiden, welche Elemente sie zuerst oder in welcher Reihenfolge sie die schriftlich und visuell repräsentierten Inhalte rezipieren. Davon auszugehen, dass VertreterInnen der Generation der »digital natives« diese Fähigkeiten quasi automatisch entwickeln und in die Schule mitbringen würden und keiner Anleitung im Unterricht bedürfen, würde zu einer Ausgrenzung der SchülerInnen von diesen kommunikativen Ressourcen führen, sei es von deren Produktion oder deren Nutzung. Der traditionelle Fokus der Deutschdidaktik und des Deutschunterrichts auf Sprache und Schrift ist auf alle Formen der literalen Praxis, die auch multimodale Texte umfassen, zu erweitern, wenn Schule die SchülerInnen auf ihre künftige (kritische) Partizipation an der Gesellschaft vorbereiten soll. Einen Anspruch an die Schule, die mit ihrem Unterricht die Lernenden auf ihr Erwachsenenleben vorbereiten soll bzw. muss, stellen zum Beispiel ökonomische, gesellschafts- und bildungspolitische Institutionen mit ihrer Forderung, Informations-, Medien- und digitale Kompetenzen (Information/Media/Digital Literacy) zu unterrichten.

Der bereits verwendete Begriff der literalen Praxis, die in konkreten literalen Praktiken gelebt wird, bezeichnet alle Formen des sozialen Handelns, die an Schrift bzw. schriftliche Texte als kulturelle Ressourcen geknüpft sind. Geschrieben und gelesen wird immer in spezifischen Feldern unseres Alltagslebens. Diesen Bereichen wird wiederum ein sozialer Status als (besonders) wichtig oder (überhaupt) nicht wichtig zugeschrieben, der auf die AkteurInnen und deren Handeln in diesen Feldern übertragen wird, etwa nach dem Muster: PensionistInnen mit geringer Bildung nutzen vor allem unterhaltungsorientierte Medienangebote; »Feste mit Florian Silbereisen« werden von höher Gebildeten im Allgemeinen als der Bildung nicht, dafür der Verdummung sehr dienlich abgewertet. Daraus folgt eine soziale Abwertung von weniger gebildeten PensionistInnen durch die höher gebildeten und in diesem Beispiel sozial mächtigeren Gruppen. Das Lesen von *Jerry Cotton*-Heften oder – im schulischen Kontext – von WhatsApp-Nachrichten wird zum Beispiel von vielen Erwachsenen nicht als »richtiges Lesen« eingestuft: »Spezifische Formen literaler Praktiken sind dominanter, sichtbarer und wirkmächtiger als an-

dere« (Barton/Hamilton 2000, S. 8; Übersetzung M. B.), fasst dieses Zitat eine Prämisse der New Literacy Studies zusammen. Daraus folgt, dass in literalen Praktiken immer auch herrschende Machtverhältnisse ihren Niederschlag finden (vgl. ebd.).

Was bedeutet das für die Schreib- und Lesedidaktik und den Unterricht? Als wichtigste Bildungseinrichtung einer demokratischen Gesellschaft hat die Schule einen nachhaltigen Einfluss darauf, was für das Schreiben und Lesen, für Texte und Medien, für Personen, die schreiben, lesen, etc. als »normal« bzw. legitim gilt oder nicht. Die soziale »Verfügungs- und Gestaltungsmacht« auf Seiten der KommunikatorInnen bzw. LehrerInnen drückt sich aus in expliziten bis sehr subtilen Zuschreibungen sozialer Bedeutsamkeit an schulische und außerschulische schriftbezogene Handlungsfelder, an die dort verwendeten Texte und den Umgang damit, an die Medien, die diese Texte schaffen und verbreiten etc. (vgl. Pieper u. a. 2004). Auch wenn die Lernenden den Unterricht stören, in Frage stellen, boykottieren etc. und das Verhalten der Lehrenden sanktionieren können – allerdings auf anderen Ebenen als die Lehrenden –, verfügen die Lehrenden über wirkmächtige Strategien der »Bestrafung«, wobei die Notengebung hier die offensichtlichste Strategie ist. Sanktionen sind zum Beispiel naheliegend, wenn SchülerInnen anders handeln als von den »Mächtigen« für diese als »Untergeordnete« eigentlich vorgesehen: zum Beispiel eine negative Beurteilung, wenn SchülerInnen Texte für den Deutschunterricht nicht lesen (wollen/können?), noch damit tun (wollen/können?), was die Lehrperson von ihnen fordert. Dies kann bis zur Stigmatisierung von SchülerInnen führen, die nicht (gut) lesen und/oder (gut) schreiben können, ein Prozess, der häufig von MitschülerInnen (mit)getragen wird. Diese Beispiele beschreiben übrigens auch Facetten des LehrerInnen-Bildungsalltags.

3. New Literacies

Am Sozialen interessierte New Literacies-Konzepte erweitern den theoretischen Ansatz der New Literacy Studies, die in der Auseinandersetzung mit an Papier gebundener Schriftlichkeit (seit Mitte der 1990er Jahre als »traditionell« bezeichnet) entwickelt wurden, um Ressourcen und Formen der Schriftverwendung, die die digitalen Medien erst möglich gemacht haben (bzw. sind »alte«, nicht digitale Verwendungsformen weiterentwickelt worden). Neben ihrer soziokulturellen Orientierung an den New Literacy Studies ist – so Colin Lankshear und Michele Knobel, die Grundlagentexte zu diesem weiterentwickelten Konzept Mitte der 2000er Jahre publizierten (vgl. z. B. Lankshear/Knobel 2011) – das »new« der New Literacies auch in einem ontologischen Sinne zu verstehen, und zwar dahingehend, welche neuen Potentiale der Kommunikation die digitalen Medien eröffnen: Im Design digitaler Texte, im Besonderen im Web 2.0 mit seinen Sozialen Medien und Apps, entwickelten und entwickeln die Verfasser- und GestalterInnen zum Beispiel ein sich laufend veränderndes Verhältnis der Repräsentationsmodi Sprache, Schrift, Layout, Bild, Farbe, Ton, Musik etc. zueinander. Weitere aus einer Literacy-Perspektive relevante Innovationen sind zum Beispiel das interaktive und kooperative Verfassen und Gestalten von (auch animierten) Texten, die Möglichkeit, je nach Einstellun-

gen und Tools bestehende, selbst oder von anderen verfasste Texte zu ändern und beinahe kostenfrei und mit geringem Aufwand zu publizieren. Web 2.0-Anwendungen sind insofern immer auch schriftliche Kommunikationsangebote, als fast alle Sozialen Medien in irgendeiner Form Schrift verwenden bzw. Schrift häufig der zentrale Repräsentationsmodus ist (etwa Twitter). New Literacies-Konzepte untersuchen die literalen bzw. multimodalen Praktiken in eben dieser veränderten Kommunikationslandschaft, und zwar immer auf die von den Anbietern vorgesehenen Gestaltungsmöglichkeiten der »Plattformen« und Texte hin (z. B. der vorgegebene Schrifttyp auf Facebook), die sozialen Funktionen von Anwendungen, die für sie typischen Textformen und -inhalte sowie Nutzungssituationen – und das vor allem ausgehend von den bzw. in Bezug auf die VerfasserInnen und DesignerInnen, die RezipientInnen und NutzerInnen dieser Texte. Ihr Handeln wird dabei immer als in soziale, räumliche, kulturelle etc. Kontexte eingebunden, das Handeln selbst im Sinne von »Doing Identity« als Teil ihrer Identitätsarbeit untersucht.

4. New Literacies im Deutschunterricht

Welche Folgerungen können aus dem hier vorgestellten New Literacies-Konzept für den Unterricht abgeleitet werden (vgl. z. B. auch Burnett u. a. 2016)?

Der Schreib- und Leseunterricht ist von den SchülerInnen, deren außerschulischen wie schulischen Erfahrungen und Kompetenzen ausgehend zu planen. Dies erfordert auf Seiten der Lehrkräfte zum einen Wissen über die aktuellen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen und damit verknüpfte Anforderungen, die die Lebensbewältigung an die SchülerInnen stellt. Zum anderen ist von den LehrerInnen Empathie gefordert, um individuelle Lebenslagen der SchülerInnen im Unterricht berücksichtigen zu können. Beides ist im Schul- und Unterrichtsalltag schwierig bzw. nur im Ansatz umzusetzen. SchülerInnen(-gruppen) auszuwählen, die Lehrkräfte mit spezifischen Unterrichtssequenzen besonders erreichen wollen, wäre eine Umsetzungsstrategie. Und besonders wichtig: Das Lesen bzw. Nicht-Lesen sowie das Schreiben bzw. Nicht-Schreiben ist aus der Perspektive der Lernenden (auch der Lehrenden) für sie jeweils sinnvoll – wenngleich für ihr Fortkommen nicht immer förderlich. Eine zentrale Rolle spielen dabei die subjektiven Zuschreibungen von Bedeutung an alles, was mit Schreiben und Lesen und mit sich selbst als (potentiell) schreibend oder lesend zu tun hat. Beispiele, wie diese sichtbar gemacht werden können, finden sich bei Böck (2009).

Literale Praxis ist facettenreich, mit einer Vielzahl unterschiedlicher Inhalte in mono- wie multimodaler, in materiell-manifester oder digital-virtueller Form, die mit mobilen wie immobilen Medien hergestellt und zugänglich gemacht werden. Um die Schrift- bzw. auf Kommunikation bezogene Expertise der SchülerInnen einzubinden und ihre außerschulische Praxis mit der für die Schule bzw. den Deutschunterricht typischen Praxis zu vernetzen, gilt es, außerschulisches Schreiben und Lesen nicht von vornherein als im Vergleich mit »richtigem Schreiben und Lesen« als nicht genügend abzuwerten. Die spezifischen Merkmale der außerschulischen literalen Praxis sollten erkannt werden (dabei hilft aktuelle Fachliteratur) und mit

den für das künftige Leben der SchülerInnen absolut relevanten Formen des schulischen Schreibens und Lesens in Beziehung gesetzt werden. Traditionell im Unterricht verwendete Texte und Aufgabenstellungen sollten in ihrer Eigenständigkeit, die sie von digitalen Texten unterscheidet, erkennbar und unter anderem im Hinblick auf deren mögliche Funktionen im künftigen Leben der SchülerInnen verwendet werden.

Ein Deutschunterricht, der New Literacies einbindet, fordert von den Lehrkräften nicht zuletzt, dass sie ihre »Machtposition« in der Klasse so weit öffnen, dass sie die SchülerInnen in ihrer Vielfalt wahrnehmen und deren Erfahrungen, Interessen, Wünsche und vor allem Kompetenzen wertschätzen. Die pädagogische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden sollte dadurch im Idealfall zumindest bis zu einem gewissen Grad als Partnerschaft gestaltet werden können, in der Lernen voneinander möglich und das Machen von Fehlern erlaubt ist.

Literatur

- BARTON, DAVID; HAMILTON, MARY (2000): Literacy Practices. In: Barton, David; Hamilton, Mary; Ivanič, Roz (Hg.): *Situated Literacies. Reading and writing in context*. London: Routledge, S. 7–15.
- BEZEMER, JEFF; KRESS, GUNTHER (2008): Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning. In: *Written Communication*, Jg. 25, S. 166–195.
- BÖCK, MARGIT (2009): *Praxismappe Lesen. Unterrichtsbeispiele für die Förderung der Lesemotivation von Mädchen und Buben in der 5. und 6. Schulstufe*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Online: http://www.lesenundverstehen.at/pluginfile.php/736/mod_label/intro/praxis_lesen.pdf [Zugriff: 1.12.2016].
- DIES. (2013): Die »New Literacy Studies« und »Multiliteracies«. Eine soziale Perspektive auf Schreiben und Lesen. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 37, H. 1, S. 8–15.
- BÖCK, MARGIT; KRESS, GUNTHER (2010): Soziale Kontexte der digitalen Kommunikation und Probleme der Begrifflichkeiten: »New Literacy Studies«, »Multiliteracies« und »Multimodality« als Beispiele. In: *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik* 4/2010. Online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/271> [Zugriff: 07.11.2016].
- BURNETT, CATHY; DAVIES, JULIA; MERCHANT, GUY; ROWSELL, JENNIFER (2016): New Meaning Making Practices. In: Dies. (Hg.): *New Literacies around the Globe: Policy and Pedagogy*. London: Routledge, S. 154–166
- COPE, BILL; KALANTZIS, MARY (2008): »Multiliteracies«: *New Literacies, New Learning*. Online: <http://newlearningonline.com/files/2009/03/M-litsPaper13Apr08.pdf> [Zugriff: 1.12.2016].
- GÜNTHER, HARTMUT; LUDWIG, OTTO (Hg., 1994): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Bd. 1. Berlin: de Gruyter.
- KRESS, GUNTHER (2010): *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- LANKSHEAR, COLIN; KNOBEL, MICHELE (2011): *New Literacies: Everyday practices and classroom learning*. Maidenhead: Open University Press.
- NEW LONDON GROUP (1996): A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: *Harvard Educational Review*, Jg. 66, S. 60–92.
- PIEPER, IRENE; ROSEBROCK, CORNELIA; WIRTHWEIN, HEIKE; VOLZ, STEFFEN (2004): *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten: Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim: Juventa.
- PURCELL-GATES, VICTORIA (2002): Multiple literacies. In: Guzzetti, Barbara J. (Hg.): *Literacy in America: An encyclopedia of history, theory and practice*. Santa Barbara, CA: ABC CLIO, S. 376–380.
- STREET, BRIAN (1984): *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ingrid Paus-Hasebrink, Philip Sinner

Zur Rolle des Internets bei Kindern und Jugendlichen

Nutzungspraktiken und Handlungsempfehlungen

Unsere Gesellschaft wandelt sich zur Medienkulturgesellschaft: PC, Internet, Fernsehen und Mobilkommunikation wachsen zusammen, die verschiedenen Medien- und Kommunikationsdienste sind kaum mehr voneinander zu unterscheiden. Gerade Heranwachsende müssen in diese Online-/Offline-Welt hineinwachsen: Sie begegnen dabei sowohl Chancen als auch Risiken und betreiben, auch mit Hilfe von (Online-)Medien, Identitäts-, Beziehungs- und Informationsmanagement. Das Forschungsnetzwerk *EU Kids Online* entwickelt bereits seit 2006 evidenzbasiert Strategien und Empfehlungen, um einen sicheren und gewinnbringenden Umgang mit dem Internet zu fördern. Dieser Beitrag gibt Einblick in aktuelle Forschungsergebnisse zum Umgang junger Menschen mit dem Internet und diskutiert vor diesem Hintergrund die Rolle von Schulen und wie Lehrkräfte die jungen Menschen konstruktiv begleiten können.

1. Einleitung und Problemstellung

Unsere Gesellschaft verändert sich zu einer Medienkulturgesellschaft (vgl. dazu Paus-Hasebrink 2015), die sich in den vergangenen Jahrzehnten infolge eines steigenden Angebots unterschiedlicher Medien, Inhalte und Technologien zu ent-

INGRID PAUS-HASEBRINK ist Leiterin der Abteilung für Audiovisuelle und Online-Kommunikation am Fachbereich Kommunikationswissenschaft der Universität Salzburg und steht seit 2006 dem österreichischen Team von *EU Kids Online* vor. Neben der Online-Kommunikation liegt ein Forschungsschwerpunkt im Bereich der Langzeitforschung zu Mediensozialisationsprozessen.
E-Mail: ingrid.paus-hasebrink@sbg.ac.at

PHILIP SINNER ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Dissertant am Fachbereich Kommunikationswissenschaft der Universität Salzburg. Seit 2010 ist er Mitglied im Netzwerk von *EU Kids Online*. Seine Doktorarbeit befasst sich mit dem Gebrauch von Social-Media-Angeboten im Profifußball.
E-Mail: philip.sinner@sbg.ac.at

wickeln begann. Menschen schöpfen danach ihren Sinnvorrat aus den unterschiedlichen medialen Kulturangeboten; Medien durchdringen nahezu sämtliche Alltagskontexte in hohem Maße und prägen die Lebensführung von Menschen mit. Technische, soziale und speziell mediale Wandlungsprozesse, die von der Digitalisierung und der Konvergenz der Medien, dem Zusammenwachsen von PC, Internet, Fernsehen und Mobilkommunikation geprägt werden, gewinnen damit unmittelbar Bedeutung im Alltag, in Beruf und Freizeit. Medien dienen Menschen in vielfältiger Weise zur Information, zur Unterhaltung und zur Partizipation an der Gesellschaft. Auch Kinder werden heute schon früh mit Medien konfrontiert. Sie wachsen damit in eine zunehmend von Medien mitgeprägte Welt hinein, die Grenzen zwischen den bisher relativ klar voneinander unterscheidbaren Medien- und Kommunikationsdiensten können nicht mehr eindeutig definiert werden und alte und neue Medien wachsen zusammen. Das Internet und insbesondere der Zugriff darauf über das Smartphone dient als Tor zu einer Fülle von unterschiedlichen, zeitlich und räumlich beliebig nutzbaren Medienangeboten und Mediendiensten, die sich vorherige Generationen kaum vorstellen konnten. Kinder und Jugendliche können somit intensiver als frühere Generationen in einen medialen Austausch mit der Welt treten, in der sie sowohl Rezipientinnen und Rezipienten als auch Produzentinnen und Produzenten sein und sich die vielfältigen, multimedialen Angebotsstrukturen des länderübergreifenden Internets zu Nutze machen können. Aufwachsen heute bedeutet mehr denn je Aufwachsen mit medialer Kommunikation und Konnektivität, die sich infolge mobiler Endgeräte, mit denen Kinder und Jugendliche ins Internet gehen, weitgehend der elterlichen Kontrolle entziehen: Elterliche Eingriffe in das Smartphone ihrer Kinder sind aus Respekt vor deren Privatsphäre eher unüblich. Auch Apps, die es ermöglichen, Daten auf dem Smartphone einzusehen sowie Nutzungslimits (Zeit/Datenvolumen) zu setzen, sind in Europa bislang kaum verbreitet.

Mit dem Zugang zum Internet sind vielfältige Chancen, aber auch Risiken verbunden, die Kinder und Jugendliche keinesfalls in gleicher Weise betreffen, sondern die einerseits im Zusammenhang mit ihrem Alter, ihrem Geschlecht, ihrer formalen Bildung und ihren lebensweltlichen Hintergründen und andererseits mit länderspezifischen Faktoren, etwa dem Grad der Verbreitung des Internets im jeweiligen Land, in dem sie aufwachsen, stehen.

Zur Kindheit und Jugend gehört es, die eigene Identität zu entwickeln, Selbständigkeit aufzubauen, ein eigenes Bild von der Welt zu erlangen und an ihr aktiv zu partizipieren. Junge Menschen befinden sich in der Identitätsgenese; sie müssen sich selbst kennenlernen und zugleich lernen, sich in die Gesellschaft einzubringen. Dazu bieten sich Online-Medien in besonderer Weise an; sie dienen Kindern und Jugendlichen zum Identitäts-, Beziehungs- und Informationsmanagement (vgl. Paus-Hasebrink/Schmidt/Hasebrink 2011, S. 26). Gerade das Internet erhöht die Optionen, zusätzlich zu den starken Beziehungen in Familie, Freundschaft und Partnerschaften, auch eher lockere, teilweise auch unverbindliche Beziehungen einzugehen, die sich zum Beispiel entlang geteilter Interessen ausrichten. Vor allem die Angebote des Social Web werden zu Plattformen für »Als-ob-Spiele« und zur

Auseinandersetzung und Vergewisserung der eigenen Person in Klassenverbänden und Freundschaftsbeziehungen. Mitbeachtet werden muss jedoch, dass sich der Umgang mit dem Internet nicht in eine »On-« und »Offline-Welt« aufsplitten lässt: Das Internet dient zumeist als eine Verlängerung von Handlungsweisen, deren Ursprünge in der »Offline-Welt«, der Lebenswelt der Heranwachsenden liegen.

Der folgende Beitrag verfolgt ein zweifaches Ziel, zum einen werden Nutzungspraktiken des Internets von Kindern und Jugendlichen vorgestellt und zum anderen evidenzbasiert Handlungsempfehlungen gegeben, wie Heranwachsende das Internet möglichst selbstbestimmt, sicher und chancenreich nutzen können. Kapitel 2 geht kurz auf das Forschungsprojekt *EU Kids Online* ein. Anschließend werden Ländercluster zu Nutzungs-, Risiko- und Erziehungsmustern in Europa vorgestellt; an ihnen wird verdeutlicht, wie sich österreichische Kinder und Jugendliche und ihre Eltern im Vergleich zu anderen europäischen Ländern positionieren und was ihren Umgang mit dem Internet in besonderer Weise charakterisiert (Kapitel 3). Nach dieser übergreifenden Einordnung werden zentrale Ergebnisse von *EU Kids Online* vorgestellt und diskutiert – im Mittelpunkt stehen Fragen rund um die Onlinenutzung, Chancen und Risiken sowie die eigenen Perspektiven von Heranwachsenden auf dieses Themenfeld (Kapitel 4). Diese Ergebnisse werden zur besseren Einordnung mit jenen aus anderen Studien, etwa dem Projekt *Net Children Go Mobile*, abgeglichen. Kapitel 5 schließt mit Hinweisen, wie ein sicherer Umgang von Kindern und Jugendlichen mit dem Internet gefördert werden kann. Dabei gilt der Blick besonders der Rolle von Schulen und Lehrkräften und wie sie heute zur Förderung der kommunikativen Kompetenz allgemein und der Ausbildung und Stärkung von Internet-Kompetenz beitragen können.

2. Zum Forschungsprojekt *EU Kids Online*

Das europäische Forschungsnetzwerk *EU Kids Online*¹ arbeitet bereits seit vier Projektphasen zusammen. In der ersten Projektphase *EU Kids Online I* von 2006 bis 2009 ging es darum, in 21 europäischen Ländern Daten zur Online-Nutzung von Kindern und Jugendlichen zu sammeln, zusammenzuführen, vergleichend auszuwerten und im Hinblick auf Maßnahmen zur Förderung des sicheren Umgangs mit dem Internet zu interpretieren. Für die daran anschließende Phase von *EU Kids Online II* (2009 bis 2011) führte das Netzwerk in 25 europäischen Ländern eine vergleichende repräsentative Befragung zur Internetnutzung und Risikowahrnehmung von Heranwachsenden im Alter von neun bis 16 Jahren und ihren Eltern

1 Auf der englischsprachigen Webseite <http://www.eukidsonline.net> sind alle Berichte des Netzwerks kostenfrei abrufbar, zudem besteht Zugriff auf eine europäische Datenbank und zahlreiche zusätzliche Informationen wie Präsentationen, Videos und Best-Practice-Beispiele zur Durchführung von Forschung. Informationen zu *EU Kids Online IV* finden sich auf der deutschsprachigen Webseite <http://www.eukidsonline.de/>. Einen Überblick zu Österreich bieten Paus-Hasebrink/Sinner 2013 sowie die Webseite (deutsch und englisch) <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/ParticipatingCountries/austria.aspx>.

durch, für die insgesamt 25.142 Kinder und Jugendliche sowie jeweils ein Elternteil herangezogen wurden; die Stichprobengröße je Land umfasste dabei jeweils ca. 1.000 Eltern- und Kinderinterviews, mit denen auf Basis eines Fragebogens im PAPI- oder CAPI-Verfahren Face-to-Face-Interviews in den Räumlichkeiten der Befragten durchgeführt wurden (vgl. Livingstone u. a. 2011, S. 163). Diese Studie war in *EU Kids Online III* (2011 bis 2014) Ausgangspunkt für weiterführende Analysen und neue, sowohl qualitative als auch quantitative, vergleichende Studien. In der anschließenden, 2015 begonnenen Projektphase von *EU Kids Online IV* steht die Vorbereitung zur erneuten repräsentativen Befragung von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern zum Umgang mit dem Internet im Mittelpunkt, die 2017 in möglichst allen am Forschungsnetzwerk beteiligten Ländern ins Feld gehen soll. Dazu arbeitet das Forschungsteam intensiv an der Aktualisierung des Fragebogens der ersten repräsentativen Erhebung. Seit der dritten Projektphase hat das Netzwerk auch die Grenzen des europäischen Kontinents verlassen und arbeitet eng mit Australien und Brasilien zusammen. In Europa selbst wurden letzte weiße Flecken von der Landkarte getilgt, so dass nun 33 Länder² beteiligt sind. Zudem haben einige Mitglieder des Forschungsnetzwerks³ in der Studie *Net Children Go Mobile* mitgewirkt, in der vor allem die Nutzungspraktiken im Umgang mit konvergierenden Medienangeboten auf mobil nutzbaren Endgeräten untersucht wurden. Anschließend an die Forschungsziele und -methoden werden im Rahmen von *Global Kids Online* die vielfältigen Nutzungsweisen des Internets weltweit untersucht; Ziel des Projekts ist es, die Rechte von Kindern weltweit zu stärken und ihnen einen möglichst chancenreichen Umgang mit digitalen Medien zu ermöglichen und Mittel und Wege zu erforschen, wie die Internetnutzung mit Blick auf das Wohl von Kindern verbessert werden kann.

3. Ländercluster zu Nutzungs-, Risiko- und Erziehungsmustern in Europa – Wie bewegen sich österreichische Kinder im Netz?

Gerade Österreich und Deutschland werden häufig pauschal gleichgesetzt und somit undifferenziert betrachtet. Dies beruht einerseits auf der gemeinsamen Geschichte und dem geteilten Sprachraum sowie auf den ähnlichen politischen Strukturen. Andererseits weisen beide Länder auch Gemeinsamkeiten hinsichtlich wirtschaftlicher Kennzahlen sowie in Bezug auf Bevölkerungsstrukturen und das Bildungs- und Entwicklungsniveau auf. Folglich werden häufig Forschungsergebnisse, die sich auf Deutschland beziehen, mangels eigener nationaler Studien auf

2 Mitglieder von *EU Kids Online* sind: Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Italien, Kroatien, Lettland, Litauen, Luxemburg, Malta, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Russland, Schweden, Schweiz, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechische Republik, Türkei, Vereinigtes Königreich, Ungarn und Zypern.

3 Beteiligt waren daran Belgien, Dänemark, Deutschland, Irland, Italien, Portugal, Rumänien, Spanien und das Vereinigte Königreich.

Österreich übertragen, ohne dies kritisch zu hinterfragen und auf die Pluralität Deutschlands und Österreichs einzugehen.

Hinsichtlich der Online-Nutzung mit Chancen, Risiken und negativen Erlebnissen sowie den elterlichen Erziehungsstrategien konnten Helsper, Kalmus, Hasebrink, Sagvari und de Haan (2013, S. 35) durch die Kombination mehrerer Clusteranalysen deutliche Unterschiede nachweisen. Deutschland wird dem Cluster »protected by restraint« zugeordnet, das sich durch vergleichsweise restriktive elterliche Vermittlungsstrategien und – damit einhergehend – durch niedrige Risikowerte (aber auch geringe Chancenrealisierung) auszeichnet. Österreich wird dagegen, gemeinsam mit Ungarn, Litauen und Slowenien, dem Cluster »unprotected networker« (ebd., S. 33) zugerechnet, das durch intensive Netzwerkaktivitäten der Heranwachsenden und durch Eltern gekennzeichnet ist, die Risiken lange in Kauf nehmen und vornehmlich passive Vermittlungsstrategien anwenden.⁴ Bei einer leicht unterdurchschnittlichen Online-Nutzung erfolgt eine weitestgehend durchschnittliche Realisierung von Risiken, wobei Risiken nicht per se mit negativen Effekten gleichgesetzt werden dürfen. Gerade ältere Jugendliche weisen erhöhte Werte bei Kontaktrisiken auf. Österreich selbst kommt innerhalb des Länderclusters eine Sonderstellung zu: Während die Internetnutzung vergleichsweise gering ist, ergeben sich verhältnismäßig viele Risikokontakte. Dabei ist die aktive Begleitung der Internetnutzung durch die Eltern gering und sie setzen nur selten beeinflussende Maßnahmen ein. Erfolgt jedoch ein Eingriff, so nutzen die Eltern meist restriktive Mittel wie Verbote und Einschränkungen (vgl. auch Paus-Hasebrink u. a. 2012b, S. 5–6). Gerade die deutliche Zurückhaltung der Eltern (vgl. auch Paus-Hasebrink u. a. 2012a) in Österreich lenkt den Blick bei der notwendigen Förderung von Medienkompetenz junger Menschen verstärkt auf die Rolle von Schulen und Kindergärten und vergrößert zugleich die Verantwortung von Lehrerinnen und Lehrern sowie Erzieherinnen und Erziehern. Kindergärten und Schulen kommt, neben den Familien, die Aufgabe zu, Heranwachsende auf ihrem Weg hin zu einer verantwortungsbewussten Online-Nutzung aktiv zu begleiten und ihnen beratend zur Seite zu stehen. Diesen Wunsch äußern viele Eltern, darunter auch sozial benachteiligte, ganz explizit, da sie sich diesen Herausforderungen nicht hinreichend gewachsen fühlen (vgl. Paus-Hasebrink 2016, S. 41).

4. Ausgewählte Ergebnisse

Das Einstiegsalter ins Internet sinkt rasant: Lag es in Österreich 2010 mit zehn Jahren noch über dem europäischen Durchschnitt (vgl. ebd., S. 5), so waren laut einer Studie von Saferinternet.at aus dem Jahr 2013 bereits 52 Prozent der Drei- bis Sechsjährigen »schon einmal im Internet« und ganze 41 Prozent nutzen das Internet »mind. 1 Mal pro Woche« (vgl. Saferinternet.at 2013, S. 14 f.), 2016 hatten in Ober-

4 Die weiteren Cluster werden als »semi-supported risky gamers« (BE, DE, EL, ES, FR, IE, IT, PT, TR, UK) und »supported risky explorers« (DK, FI, NL, NO, SE) bezeichnet.

österreich laut Edugroup (2016a, Chart 41) 66 Prozent der Kinder zwischen sechs und zehn Jahren »Zugang zum Internet«.

Ältere Kinder und Jugendliche (neun bis 16 Jahre) in Europa⁵ nutzen inzwischen fast ausnahmslos das Internet und sie tun dies in zunehmendem Maße ohne Aufsicht in ihrem eigenen Zimmer und über Smartphones (vgl. Livingstone u. a. 2014, S. 6–7). Problematisch daran ist, dass die Heranwachsenden das Internet und zahlreiche verschiedene Online-Angebote zwar aktiv nutzen, dabei aber viele sich bietende Möglichkeiten nicht fruchtbar machen (können) und ihnen häufig die Handlungs- und Nutzungskompetenz für einen sicheren und gewinnbringenden Umgang mit den (neuen) Medien fehlt (vgl. ebd., S. 10). Gemeinhin werden junge Menschen in Bezug auf die Nutzung von Computer, Internet und Smartphone recht pauschal als *digital natives* bezeichnet und ihnen wird zugesprochen, sich damit besser auszukennen als bisherige Generationen. Dies ist jedoch keinesfalls zwangsläufig der Fall. Gerade Heranwachsende weisen in ihrem Medienumgang viele Defizite auf und sie sind sich dessen auch bewusst: Nur weniger als die Hälfte der Neun- bis 16-Jährigen bezeichnet sich als kompetenter als die eigenen Eltern; bei den Jungen zwischen neun und zehn Jahren sowie auch bei den Älteren zwischen 15 und 16 Jahren sind diese Werte zwischen 2010 und 2014 sogar zurückgegangen. An diesem Punkt können gerade Lehrerinnen und Lehrer, aber auch die Eltern ansetzen und die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung aktiv und positiv begleiten. Sie mögen sich zwar mit einzelnen Angeboten nicht so gut auskennen, wie etwa mit der bei Jugendlichen aktuell äußerst beliebten App *Snapchat*, sind aber auf Grund ihrer Lebenserfahrung zumeist in der Lage, bei Fragen und Problemen mit Rat und Tat zur Seite zu stehen und – dies vor allem – jungen Menschen, die Risiken im Internet begegnen, Sicherheit und Schutz zu bieten. Evidenzbasierte Empfehlungen für alle beteiligten Stakeholder und Informationskampagnen sind dabei hilfreich und unerlässlich, sie können aber auch keine Wunder bewirken. Immerhin lässt sich seit 2010 in allen Kategorien (etwa dem Ändern von Privatsphäre-Einstellungen oder dem Blocken unerwünschter Nachrichten) ein moderater Anstieg der »digital skills« der Heranwachsenden belegen (vgl. ebd., S. 18).

Um zielführende Hilfestellungen geben zu können, ist es unerlässlich zu wissen, was Heranwachsende im Internet verunsichert und wo sie Risiken bzw. Gefahren verorten – auch wenn sich jene von der Sichtweise der Erwachsenen bzw. den in den Medien thematisierten Schwerpunkten unterscheiden. *EU Kids Online* (vgl. Livingstone u. a. 2013) hat im Zuge der Repräsentativbefragung die Heranwachsenden in Europa gebeten, zu diesen Themen in offenen Fragen Stellung zu nehmen und in diesem Zusammenhang von 9.636 Kindern und Jugendlichen zwischen neun und 16 Jahren sehr aufschlussreiche (aber nicht repräsentative) Antworten erhalten. Pornographische (22 %), gewalthaltige (18 %) und andere Inhalte (17 %, etwa rassistische Inhalte, Drogenthemen, Selbstverletzung, Selbstmord und

5 Hier wurde auf einen Vergleich der Daten von *Net Children Go Mobile* mit jenen von *EU Kids Online* zurückgegriffen.

Bulimie sowie unheimliche, ungewollte und kommerzielle Inhalte) führen dabei die Liste deutlich an. Mit 19 Prozent ebenfalls von großer Bedeutung sind sogenannte »conduct-related risks«, also Risiken, die auf eigenen Handlungen der Heranwachsenden beruhen, wie etwa aggressives Verhalten, Mobbing und Sexting, Hacking sowie das Teilen von Bildern, Fotos und persönlichen Informationen. Die gerade von Eltern gefürchteten Kontakte mit Fremden und das Kennenlernen neuer Personen im Internet fallen mit zwölf Prozent der Nennungen dahinter zurück. Weitere genannte Risiken (10 %) umfassen etwa Viren, Spam, Pop-ups, Probleme mit Hard- und Software, falsche Suchergebnisse oder die Sorge um zu viel online verbrachte Zeit (vgl. ebd., S. 2, 5). 4.356 der Befragten verbanden die genannten Risiken mit ganz konkreten Orten im Internet. Dabei belegen die Heranwachsenden, dass sie recht gut in der Lage sind, die Reichweiten bzw. das Gefährdungspotenzial von verschiedenen Angeboten abzuschätzen. Als besonders risikobehaftet gelten demnach weitestgehend offene Bereiche wie Video-Sharing-Seiten (32 %), allen voran YouTube, und allgemein Webseiten (vgl. ebd., S. 6–7). Die inzwischen stärker reglementierten Social Networks, wie Facebook, und die gerade bei männlichen Jugendlichen beliebten Online-Spiele werden dagegen nur von 13 Prozent bzw. zehn Prozent der Heranwachsenden als mit Risiken verbunden bezeichnet (vgl. ebd., S. 6). Am Ende der Liste finden sich schließlich Angebote, die vornehmlich der interpersonellen bzw. der Gruppen-Kommunikation dienen, neben Chatrooms (5 %) und E-Mail (4 %) zählen dazu auch Instant-Messaging-Angebote (3 %) wie WhatsApp oder Skype. Die Heranwachsenden thematisierten deutlich, welche Aspekte der Online-Nutzung ihnen problematisch und wichtig erscheinen, insofern sollten diese auch im Mittelpunkt von Maßnahmen zur Förderung der Gebrauchskompetenz stehen.

5. Konsequenzen für einen sicheren Umgang mit dem Internet für Heranwachsende: Zur Rolle der Schule bei der Förderung von Internet-Kompetenz

Internetnutzerinnen und -nutzer steigen, wie die Zahlen belegen, deutlich jünger ins Internet ein als früher. Daher stellt sich die Aufgabe, die Aufmerksamkeit auf den Umgang mit (Online-)Medien, ihre Risiken, aber auch Chancen zu richten und Strategien und Hilfestellungen zur Förderung eines möglichst sicheren Umgangs mit ihnen zu entwickeln, nicht erst, wenn die Kinder in die Schule kommen oder gar erst, wenn sie weiterführende Schulen besuchen, sondern schon in der frühkindlichen Erziehung. Vor diesem Hintergrund erscheint es zu kurz zu greifen, dass die Lehrkräfte an (ober)österreichischen Volksschulen einerseits »Unterricht über die sichere Nutzung von Internet und Handy/Smartphone« (Edugroup 2016b, S. 10) erst frühestens ab der dritten Schulstufe als richtig erachten und sie andererseits vielen Angebotsformen nur wenig Relevanz zuerkennen: »so erachten 95 Prozent einen vertrauten Umgang mit Büchern als sehr wichtig [...], kaum Bedeutung sieht man hingegeben bei Smartphones/Handys oder Tablets und auch ein vertrauter Umgang mit Computern ist nur einem Fünftel der PädagogInnen sehr wichtig«

(ebd.). Ein positiveres Bild zeigt sich bei den Lehrkräften an oberösterreichischen HS, NMS und AHS: Auch hier erachten 89 Prozent das Buch als »sehr wichtig« und acht Prozent als »wichtig«, aber auch Computer und Laptop (80 % sehr wichtig und 16 % wichtig) sowie Internet (75 % sehr wichtig und 23 % wichtig) erzielen hier Spitzenwerte, zudem erachten auch 42 Prozent den Umgang mit Handy und Smartphone als »sehr wichtig« und zusätzliche 43 Prozent als »wichtig« (vgl. Edugroup 2015, Chart 3). Die Bereitschaft, diese Themen zu unterrichten, ist sehr hoch; die Lehrer und Lehrerinnen schätzen ihre inhaltliche und technische Kompetenz dafür als sehr gut ein; jedoch sehen die Lehrkräfte großen Nachholbedarf hinsichtlich der Angebote, die bei den Jugendlichen aktuell populär sind (vgl. ebd., Chart 7) – hier können Forschung und Fachmedien Hilfestellungen bieten. Auch *EU Kids Online* empfiehlt, dass sich Lehrkräfte und Schulen vertrauenswürdige Partner von außen suchen, die einerseits im Bereich der Fortbildung tätig sind und die andererseits auch Informationseinheiten und Workshops für die Schülerinnen und Schüler anbieten können – die Last dürfe nicht allein auf den Lehrenden lasten, denn viele Eltern, auch in Österreich, vertrauen hinsichtlich der Vermittlung von Medienkompetenz (mangels eigener Fähigkeiten) auf die Kindergärten und Schulen (vgl. *EU Kids Online* 2014, S. 36).

Eine begleitete Mediennutzung in der Schule führt zum nachhaltigen Erwerb von Gebrauchskompetenz und Sicherheit. Forschungsergebnisse zeigen, dass der Einsatz von Social-Media-Angeboten im Unterricht sich neben der Medienkompetenzbildung auch positiv auf die »Lernmotivation und Freude aufseiten der Lehrenden und Lernenden« (Paus-Hasebrink 2016, S. 45) auswirkt. Zudem kann der aktive Mediengebrauch den Heranwachsenden dabei helfen, auch komplexe Themenfelder zu erfassen und Zusammenhänge zu verstehen, etwa im Bereich des Urheberrechts, bei Quellentransparenz und Plagiaten sowie hinsichtlich der Bewertung der Glaubwürdigkeit von Aussagen im Internet (vgl. ebd., S. 45 f.). Ein zentrales Anliegen von *EU Kids Online* ist es, dass digitale Fähigkeiten und das Bewusstsein für Online-Sicherheit nicht gesondert unterrichtet, sondern dass diese Themen in den gesamten Unterricht integriert werden; zudem ist es wichtig, dass alle Kinder in der Klasse erreicht werden und nicht nur jene, die bereits von sich aus Interesse und Bereitschaft zeigen (vgl. *EU Kids Online* 2014, S. 36). Auch schulweit sollten klare und transparente Regeln hinsichtlich des Umgangs mit (neuen) Medien gelten, die offen kommuniziert werden und deren Einhaltung überwacht wird (vgl. ebd.), dazu zählen Handlungsempfehlungen und Regeln, etwa zur Zitationspflicht bei der Verwendung von Online-Quellen, sowie Richtlinien und Konsequenzen bei unerwünschtem Verhalten, zum Beispiel bei (Online-)Mobbing und hate speech. So können die Schülerinnen und Schüler vielfältige Erfahrungen sammeln und werden auch mit Blick auf ihren Einstieg in das Berufsleben oder das Studium vorbereitet.

Das von der Universität Harvard entwickelte und von der Mac Arthur Foundation geförderte *Good Play Project* (vgl. James u. a. 2009), das an Henry Jenkins' Forschungsergebnisse anknüpft, kann dazu als Anregung dienen. Es macht Mut, die Vermittlung von »new media literacies«, gemeint ist der Umgang mit digitalen

Medien, in den Schulunterricht zu integrieren: »The new literacies almost all involve social skills developed through collaboration and networking. These skills build on the foundation of traditional literacy and research, technical, and critical-analysis skills learned in the classroom.« (Jenkins u. a. 2009, S. xiii) Dabei geht es in keinem Fall nur darum, technische Geräte bereitzustellen, sondern Medienkompetenzförderung im Sinne der Förderung einer allgemeinen kommunikativen, ethische Kompetenz zu betreiben, die an die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen heute und ihre Medienerfahrungen anknüpft und sie dabei in Kindergarten und Schule pädagogisch begleitet.

Literatur

- EDUGROUP (2016a): *Oö. Kinder-Medien-Studie 2016. Das Medienverhalten der 3- bis 10-Jährigen. Charts Kinder*. Linz: Edugroup. Online: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts_Kinder_2016.pdf [Zugriff: 19.10.2016].
- EDUGROUP (2016b): *Oö. Kinder-Medien-Studie 2016. Das Medienverhalten der 3- bis 10-Jährigen. Zusammenfassung*. Linz: Edugroup. Online: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/5_KinderMedienStudie_Zusammenfassung_2016.pdf [Zugriff: 19.10.2016].
- EDUGROUP (2015): *Oö. Jugend-Medien-Studie 2015. Das Medienverhalten der 11- bis 18-Jährigen. Medienverhalten der Jugendlichen aus dem Blickwinkel der PädagogInnen*. Linz: Edugroup. Online: https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts_Paedagogen_2015.pdf [19.10.2016].
- EU KIDS ONLINE (2014): *Findings, methods, recommendations*. London: EU Kids Online. Online: <http://eprints.lse.ac.uk/60512/> [Zugriff: 26.8.2016].
- HELSPER, ELLEN; KALMUS, VERONIKA; HASEBRINK, UWE; SAGVARI, BENEC; DE HAAN, JOS (2013): *Country classification: Opportunities, risks, harm and parental mediation*. London: EU Kids Online. Online: <http://eprints.lse.ac.uk/52023/> [Zugriff: 18.8.2016].
- JAMES, CARRIE WITH DAVIS, KATIE; FLORES ANDREA; FRANCIS, JOHN M.; PETTINGILL, LINDSAY; RUNDLE, MARGARET; GARDNER, HOWARD (2009): *Young people, Ethics, and the New Digital Media: A Synthesis from the Good Play Project*. Cambridge, MA: The MIT Press. Online.
- JENKINS, HENRY WITH PUROSHOTMA, RAVI; WEIGEL, MARGARET; CLINTON, KATIE; ROBISON, ALICE J. (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: The MIT Press. Online.
- LIVINGSTONE, SONIA; MASCHERONI, GIOVANNA; ÓLAFSSON, KJARTAN; HADDON, LESLIE (2014): *Children's online risks and opportunities: comparative findings of EU Kids Online and Net Children Go mobile*. London: Net Children Go Mobile. Online: <http://netchildrengomobile.eu/reports/> [Zugriff: 20.8.2016].
- LIVINGSTONE, SONIA; KIRWIL, LUCYNA; PONTE, CRISTINA; STAKSRUD, ELISABETH WITH THE EU KIDS ONLINE NETWORK (2013): *In their own words: what bothers children online?* London: EU Kids Online. Online: <http://eprints.lse.ac.uk/48357/> [Zugriff: 20.8.2016].
- LIVINGSTONE, SONIA; HADDON, LESLIE; GÖRZIG, ANKE; ÓLAFSSON, KJARTAN (2011): *EU Kids Online II: Final Report 2011*. London: EU Kids Online. Online: <http://eprints.lse.ac.uk/39351/> [Zugriff: 16.8.2016].
- PAUS-HASEBRINK, INGRID (2015): Von der Medienkompetenz zur Gebrauchskompetenz. Herausforderungen im Umgang mit konvergierenden Medienangeboten. In: Krone, Jan; Pellegrini, Tassilo (Hg.): *Handbuch Medienökonomie*. Heidelberg: Springer [bisher nur als e-Book].
- DIES. (2016): Medienkompetenzförderung in der Praxis. In: Umweltdachverband (Hg.): *Im Wandel. Medienkompetenz. Leben auf dem Land. Integration und BNE. Informelles Lernen. Obsoleszenz. Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung 2016*. Wien: Forum Umweltbildung, S. 40–48.

- PAUS-HASEBRINK, INGRID; BAUWENS, JOKE; DÜRAGER, ANDREA; PONTE, CRISTINA (2012a): Exploring Types of Parent-Child Relationship and Internet Use across Europe. In: *Journal of Children and Media - JOCAM*, 7. Jg., H. 1, S. 114–132.
- PAUS-HASEBRINK, INGRID; SINNER, PHILIP; PROCHAZKA, FABIAN; DÜRAGER, ANDREA (2012b): Austria. In: Haddon, Leslie; Livingstone, Sonia; EU Kids Online network (Hg.): *EU Kids Online: National perspectives*. London: EU Kids Online, S. 5–6. Online: <http://eprints.lse.ac.uk/46878/> [Zugriff: 19.8.2016].
- PAUS-HASEBRINK, INGRID; SCHMIDT, JAN-HINRIK; HASEBRINK, UWE (2011): Zur Erforschung der Rolle des Social Web im Alltag von Heranwachsenden. In: Schmidt, Jan-Hinrik; Paus-Hasebrink, Ingrid; Hasebrink, Uwe (Hg.): *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Berlin: Vistas (= Schriftenreihe Medienforschung der LfM, Bd. 62), S. 13–40.
- PAUS-HASEBRINK, INGRID; SINNER, PHILIP (2013): Nutzung, Chancen und Risiken Heranwachsender im Internet - Österreichische Kinder im europäischen Vergleich. In: *Medien & Zeit, Kommunikation in Vergangenheit und Gegenwart*, 28. Jg., H. 3, S. 36–45.
- SAFERINTERNET.AT (2013): *Safer Internet Day*. Online: https://www.saferinternet.at/fileadmin/files/Presse/Pr%C3%A4sentation_PK_Safer_Internet_Day.pdf [Zugriff: 20.8.2016].

Hannes Heller

Handlungsorientierte Medienprojekte im Schulunterricht

Ansätze und Ideen aus der Perspektive der außerschulischen Jugendarbeit am Beispiel des Projekts »InMeLi«

Welchen Einfluss haben digitale Medien auf die Lebenswelt von Jugendlichen, welche Herausforderungen entstehen dadurch für die Schule und wie lassen sie sich im Unterricht einsetzen? Diese Fragen stehen im Zentrum des Artikels, der einen Medienworkshop im Rahmen des Forschungsprojekts InMeLi im Jahr 2015 mit sieben Klassen von Wiener Neuen Mittelschulen beschreibt. Dabei werden besonders die Relevanz von informellen Lernprozessen aus der Perspektive der außerschulischen Jugendarbeit in den Mittelpunkt gerückt und die kreativen Möglichkeiten von Tablets in der handlungsorientierten Medienarbeit in der Schule ausgelotet.

Die abgebildete Collage (Abb. 1) entstand bei dem Sparkling-Science-Projekt »InMeLi«, das im Jahr 2015 mit insgesamt sieben Klassen von Neuen Mittelschulen in Wien stattgefunden hat. Bei dem Projekt haben sich SchülerInnen der 7. und 8. Schulstufe beim dreitägigen handlungsorientierten Workshop mit Medien und mit der eigenen Mediennutzung auseinandergesetzt. Anschließend waren die SchülerInnen an der Entwicklung eines Instruments zur Erhebung und Reflexion der Medienkompetenz aktiv beteiligt. Der gesamte Prozess wurde von der Universität Wien und der PH Wien konzipiert und wissenschaftlich begleitet, wobei die handlungsorientierten Workshops vom wienXtra-medienzentrum geplant und umgesetzt wurden.

HANNES HELLER, Diplomstudium Sozialarbeit, Bachelorstudium Cultural Studies and Mass Communication an der University of North London, Masterstudiengang Sozialmanagement Fachhochschule Braunschweig/Wolfenbüttel in Kooperation mit der Fachhochschule FH Campus Wien. Grundkurs Medienerziehung des wienXtra-medienzentrums. Seit 2005 medienpädagogischer Mitarbeiter des wienXtra-medienzentrums. Interessen und Arbeitsschwerpunkte: Aktive Medienarbeit, Entwicklung medienpädagogischer Projekte, Grundlagenarbeit medienpädagogische Methoden.

E-Mail: Hannes.Heller@wienxtra.at

Abb. 1:

Medienwelten einer Schülerin

(Swertz/Mildner 2016b, CC BY-SA 3.0 AT)



Bevor die Hintergründe des Workshops näher dargestellt werden, möchte ich nochmals auf die Collage der Schülerin Elif zurückkommen. Die Collage ist bei einer Übung entstanden, in der die SchülerInnen die Aufgabe bekamen, sich mit den Medien vorzustellen, die sie am meisten nutzen. Dafür hatten sie eine Stunde Zeit. In Kleingruppen jeweils zu dritt bekamen sie als Arbeitsgerät jeweils ein Tablet, auf dem die Collage-App vorinstalliert war. Was bei der Collage von Elif auffällt und durchaus auch bei den Collagen vieler anderer SchülerInnen der Fall war, ist die vorrangige Darstellung digitaler Medien, und das auf sehr vielfältige Art und Weise.

Kategorisiert man die Medien in Elifs Collage, ergibt sich das folgendes Bild: Eine Online-Suchmaschine, zwei Instantmessenger, ein Online-Video-Portal, zwei Foto-Sharing-Plattformen, ein Soziales Netzwerk, eine Foto-App, ein Portal für Fragen an Benutzer und ein Routenplaner für öffentliche Verkehrsmittel. Das Bild eines Kopfhörers in der Form einer Musiknote ist die einzige Darstellung, die keiner App oder Plattform zuzuordnen ist, sondern eine Vorliebe für Musik zeigt. Darüber hinaus, und das war auch in vielen anderen Collagen der Fall, werden zahlreiche Emojis verwendet, die die Grafik emotional kommentieren. Elif verwendet zum Beispiel die Affensymbole, mit denen sie ausdrückt, dass sie die Augen verschließt, um nichts Böses zu sehen (Affe mit den Händen vor den Augen), dass sie versucht, nichts Schlechtes oder Böses zu sagen (Affe mit den Händen vor dem Mund) und dass sie nichts Böses oder Unangenehmes mitbekommen will (Affe auf den Ohren) (vgl. Bauer 2016, S. 1).

Die Collage ist somit ein exemplarisches Beispiel für bedeutende gesellschaftliche Entwicklungen wie Medienkonvergenz und Mediatisierung (vgl. Theunert 2011, S. 24f.). Digitale Medien sind ein wichtiger Teil jugendlicher Lebenswelten geworden und sind aus diesen nicht mehr wegzudenken. Konvergente Medienwelten bieten Kindern und Jugendlichen nicht nur eine Vielzahl von interaktiven Kommunikationstechnologien, sondern auch eine vielfältige Palette an Lebensent-

würfen, Vorbildern, Identifikations- und Differenzierungsmöglichkeiten und sind zu einer wichtigen Ressource der eigenen Identitätskonstruktion geworden. Durch die aktive Aneignung verschiedener Medien und die Verknüpfung dieser Erfahrungen mit der sozialen Umwelt entwickeln Jugendliche ihre Ich-Identität oft durch Selbstsozialisation. Besonders die Peer-Group wird für Jugendliche zu einer wichtigen Instanz, weil hier die Medienerfahrungen verarbeitet, verhandelt und ausgetauscht werden.

Die Frage, welche individuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen aus der zunehmenden Mediatisierung und Digitalisierung entstehen und welche Fähigkeiten Heranwachsende benötigen, um mit digitalen Medien ein selbstbestimmtes Leben zu führen, steht heute im Zentrum zahlreicher Bildungsdebatten. Besonders die Frage, wie die Schule auf diese Entwicklung reagieren soll und welche Kompetenzen den SchülerInnen vermittelt werden müssen, wird von Politik, Wirtschaft und Wissenschaft diskutiert.

Was in dieser Diskussion oft übersehen wird, ist der Umstand, dass Jugendliche sich ihre Welt zum Großteil in informellen Lernprozessen aneignen. Smartphones und Tablets sind für Kinder und Jugendliche selbstverständliche Werkzeuge ihrer Weltaneignung geworden. Das Wissen über die Bedienung der Geräte erwerben sich Kinder und Jugendliche selbstständig durch das eigene Tun. Durch die Geräte integrieren sie Medien in ihren Alltag und entwickeln mediale Vorlieben und Interessen. In einer immer komplexer werdenden Welt wird es für Jugendliche aber auch zunehmend schwieriger, einen kritisch-reflexiven, selbstbestimmten und ethischen Umgang mit Medien zu entwickeln. Franz Josef Röhl argumentiert, dass eine zentrale Herausforderung für das Bildungssystem darin besteht, die Entwicklung von Jugendlichen soweit zu begleiten, »so dass sich die Ressourcen und Potentiale, die sie sich in informellen Lernprozessen aneignen, im organisierten Bildungsprozess entfalten können« (Röhl 2014, S. 29).

Die Schwierigkeit für die formale Bildung besteht darin, dass informelle Lernprozesse einen starken Lebensweltbezug haben und zumeist in authentischen Problemsituationen (situiertes Lernen) entstehen. Röhl argumentiert, dass Projektunterricht für informelle Lernprozesse im schulischen Kontext zwar eine gute Ausgangsbasis wäre, darüber hinaus aber eine intensivere Auseinandersetzung mit digitalen Lernkulturen notwendig sei (vgl. Röhl 2014, S. 30–35).

Thomas Knaus greift diesen Gedanken auf und beschäftigt sich intensiv mit dem Einsatz von mobilen Geräten, vor allem Tablets, im Schulunterricht, wobei er kritisch anmerkt, dass der bloße Einsatz von digitalen Medien im Unterricht nicht automatisch zu intensiveren Lernprozessen oder motivierten SchülerInnen führe. Erst wenn die didaktischen Möglichkeiten der Geräte von Lehrenden für den eigenen Unterricht erforscht und angewendet werden, können neue Lernarrangements entstehen, die »selbstgesteuerte Lernprozesse« (Röhl 2009, S. 69) bzw. »autonomopoietische Lernprozesse« (Knaus 2015, S. 31) ermöglichen.

Das Projekt, das im nächsten Kapitel beschrieben wird, stellt einen Versuch dar, ein solches Lernarrangement zum Themenfeld Medien und Mediennutzung unter der Verwendung von Tablets herzustellen.

1. Konzept der Medienworkshops mit SchülerInnen in Rahmen des Projekts »InMeLi«

Wie bereits erwähnt, waren die sieben praktischen Workshops Bestandteil des Forschungsprojekts InMeLi, in dem SchülerInnen bei der »Entwicklung eines Instruments zur Erhebung und Reflexion der Medienkompetenz und des Medialen Habitus in Schulen« (InMeLi) aktiv beteiligt waren. In dieser Beschreibung wird das praktische Workshop-Konzept näher dargestellt, die Ergebnisse des gesamten Forschungsprojekts sind auf der Projektwebseite¹ dokumentiert.

Von Seiten des Forschungsprojekts gab es für die Umsetzung der Workshops die Vorgabe, dass sich die SchülerInnen mit ihrer eigenen Mediennutzung beschäftigen sollen und dabei auch Endprodukte produzieren, die für eine Analyse weiter ausgewertet werden können.

Zielgruppe des Projekts waren SchülerInnen der 7. und 8. Schulstufe von Neuen Mittelschulen in Wien. Die Workshopdauer war mit jeweils 15 Stunden angesetzt. In fast allen Schulen wurden diese auf drei aufeinanderfolgende Tage mit jeweils fünf Stunden aufgeteilt und flexibel an den Stundenplan der einzelnen Klassen angepasst.

Die Workshops wurden jeweils von einer/m MedienpädagogIn aus dem Projektteam betreut. Bei allen Workshops war auch eine Wissenschaftlerin vom Forschungsteam dabei, die im Sinne der Aktionsforschung das Projekt teilnehmend beobachtete und auch manchmal eine Kleingruppe betreute. Vor jedem Projekt gab es einen Vorbesprechungstermin mit der/dem KlassenlehrerIn, bei dem der gesamte Ablauf abgestimmt und die Gruppendynamik der Klasse besprochen wurde.

In der Konzeption des Workshops wurden einige Grundsätze vorab definiert. So wurde vom Projektteam festgelegt, dass den SchülerInnen durch die Workshops ein offener Reflexionsraum für die Auseinandersetzung mit der eigenen Mediennutzung geboten werden soll. Darüber hinaus wurde die Haltung definiert, dass Jugendliche in dieser Altersgruppe die eigene Mediennutzung bereits eigenverantwortlich gestalten und im Rahmen des Projekts von keiner idealen Mediennutzung ausgegangen wird. Für die Workshops wurden drei Ziele formuliert:

- Die Stärkung des eigenverantwortlichen Umgangs mit Medien.
- Die Förderung des Bewusstseins für die eigenen Motive der Mediennutzung und für mögliche Problemlagen.
- Die Sensibilisierung für mögliche Beeinflussungsmechanismen durch Medien.

Durch die Workshops sollten die SchülerInnen motiviert werden, die Rolle von ForscherInnen einzunehmen, um einen differenzierten Blick auf die eigenen Medienwelten zu entwickeln. Die Workshops wurden daher sehr praxisorientiert aufgebaut. Die SchülerInnen konnten für die Medienproduktionen Tablets (iOS) nutzen. Insgesamt standen acht Stück zur Verfügung, die in den Produktionsphasen an bis zu

1 <http://podcampus.phwien.ac.at/inmeli/> [Zugriff: 25.9.2016].

Abb. 2: InMeLi-Workshop Ablauf (eigene Darstellung)



acht Kleingruppen verteilt wurden. Dadurch konnten immer wieder neue selbstgesteuerte Lernsettings entstehen. Für die drei Tage wurden jeweils unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Der erste Tag hatte den Titel »Meine Medien«, der zweite Tag stand unter dem Motto »Medienprobleme« und der dritte Tag widmete sich dem Thema »Lernen mit und über Medien«. Die einzelnen Tage wurden in einzelne Module eingeteilt, die in der oben stehenden Grafik dargestellt werden.

Modul 1: Welche Medien mag ich gerne?

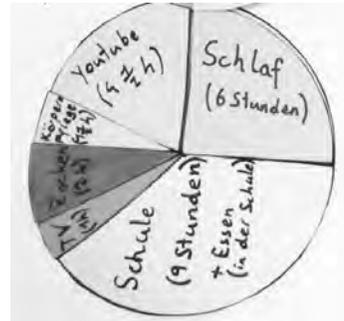
Für den Beginn wurde eine Methode gewählt, die den SchülerInnen einen einfachen Einstieg in den gesamten Workshop und in das Thema ermöglichen sollte. Um den sehr allgemeinen Begriff »Medien« für die SchülerInnen zu veranschaulichen, wurden insgesamt 50 Abbildungen von Medien vorbereitet und in der Klasse verteilt. Auf den Bildern waren von Filmkadern, Zeitungen, Büchern bis hin zu Computerspielen, Apps, Geräten etc. sowohl analoge als auch digitale Medien abgebildet. Aus den 50 Vorlagen konnte sich jede/r SchülerIn ein Bild aussuchen. Dann stellte sich jede/r SchülerIn mit der Begründung, warum er/sie genau dieses Bild gewählt hat, vor. Die Übung sollte die Vielfältigkeit von Medien zeigen und es den SchülerInnen ermöglichen, diese in Beziehung zu ihren individuellen Lebenswelten zu setzen.

Modul 2: Meine Medien

Das zweite Modul ging einen Schritt weiter. Die Klasse teilte sich in Kleingruppen zu je drei bis vier SchülerInnen. Jede Gruppe bekam ein Tablet und die Aufgabe, pro SchülerIn eine individuelle Collage zu erstellen, in der die meist genutzten und beliebtesten Medien dargestellt werden. Die SchülerInnen konnten entweder ein Selfie oder nur ihren Vornamen in der Collage verwenden. Die App namens »Pic

Abb. 3:

Mediennutzung pro Tag (Swertz/Mildner 2016a, S. 32)



Collage« (iOS und Android), die für die Erstellung der Collage verwendet wurde, wurde am Anfang kurz erklärt. Dann hatten die SchülerInnen sechzig Minuten Zeit für die Umsetzung. Anschließend waren dreißig Minuten für die Präsentation vorgesehen. Hierfür wurden die iPads an einen Beamer über ein HDMI-Kabel und den passenden Adapter angeschlossen.

Modul 3: Meine Mediennutzung

Die SchülerInnen bekamen Flipchart-Papier, Farben, Scheren, Klebstoff und viele A4-Seiten in verschiedenen Farben und teilten sich anschließend wieder in Kleingruppen. Jede Gruppe bekam den Auftrag, zu diskutieren, wieviel Zeit die SchülerInnen mit verschiedenen Medien an einem Tag verbringen. Nach dieser Diskussion sollten sie den Medienkonsum eines exemplarischen Tages in einer Tortengrafik so darstellen, dass ersichtlich wird, wieviel Zeit sie prozentual mit welchen Medien verbringen. Dafür standen 60 Minuten zur Verfügung. Anschließend wurden die Collagen in der Klasse aufgehängt und präsentiert (siehe Abb. 3).

Modul 4: Medien und Gefühle, wenn ich ...

Als Abschluss des ersten Tages konnten die SchülerInnen noch eine kurze Audio-Produktion machen. Wieder in Kleingruppen aufgeteilt, arbeiteten sie mit den Tablets und sollten kurz darüber diskutieren, was sie fühlen, wenn sie bestimmte Medien nutzen. Dann sollte jede/r ein kurzes Statement, bestehend aus einem Satz, aufnehmen. Die App für die Audio-Aufnahme mit dem Namen »Audio Recorder Plus« wurde wiederum am Anfang des Moduls kurz erklärt. Der Tag endete mit der Präsentation aller Aufnahmen.

Modul 5: Medienprobleme

Der zweite Tag begann mit einer Diskussion mit allen SchülerInnen. Gemeinsam wurden Probleme, die in Zusammenhang mit Medien stehen, gesammelt. Alles, was den SchülerInnen einfiel, wurde auf Flipcharts festgehalten. Anschließend

wurden wieder Kleingruppen gebildet und die SchülerInnen sollten diskutieren, über welches Problem sie sich am meisten Sorgen oder Gedanken machen. Danach bekam jede/r SchülerIn einen aufklebbaren Punkt und konnte dieses Thema auf den Flipcharts markieren. In einer gemeinsamen Abschlussrunde wurde das Ergebnis besprochen und gemeinsam überlegt, was man für die Lösung des jeweiligen Problems tun könne.

Modul 6: Medien als Konflikt- und Streitthema

In Kleingruppen erhielten die SchülerInnen die Aufgabe, sich eine Konfliktsituation zu überlegen, in der ein Medium eine Rolle spielt. Sie sollten sich den Konflikt szenisch überlegen und mit den Tablets ein kurzes Video mit einer maximalen Dauer von zwei Minuten drehen. Sie sollten sich dafür auch ein »Happy End« überlegen: »Wie wünscht ihr euch, dass der Konflikt positiv gelöst wird?« Für die Videoaufnahmen nutzten die SchülerInnen die Standard-App »Kamera«. Am Anfang wurde praktisch geübt, worauf sie bei den Aufnahmen achten sollten, etwa auf die Belichtung, die Verwendung des Querformats oder die Position des Mikrofons. Für den Videoschnitt verwendeten wir nach einer kurzen Einführung die App »Pinnacle Studio«. Für die gesamte Produktion standen zwei Stunden zur Verfügung. Am Schluss präsentierten die einzelnen Gruppen ihre Filme über den Beamer.

Modul 7: Wie wirken Medien?

Zu Beginn des Moduls wurden den SchülerInnen zwanzig verschiedene Werbeplakate gezeigt. Jede Kleingruppe konnte sich anschließend ein Sujet aussuchen und bekam Stifte, Klebstoff und Flipchart-Papier. Die SchülerInnen sollten die Werbung mit folgenden Fragen analysieren und ihre Antworten auf einem Plakat darstellen:

- Wer ist der Hersteller?
- Wofür wird geworben?
- Wer ist die Zielgruppe?
- Was ist die Aussage der Werbung?
- Wie gelungen findet ihr die Werbung?

Für die Recherche konnten die SchülerInnen entweder ihre Smartphones oder die Workshop-Tablets nutzen. Da an den meisten Schulen kein WLAN vorhanden war, diente ein vom Projektteam bereitgestelltes Smartphone als WLAN-Hotspot. Die SchülerInnen hatten für die Erstellung des Plakats eine Stunde Zeit. Anschließend wurden die Ergebnisse wieder vor der gesamten Klasse präsentiert.

Modul 8: Erklärvideo

Der letzte Tag des Workshops stand unter dem Titel »Lernen mit und über Medien« und begann mit einer Diskussion zu den folgenden zwei Fragen:

- Über welche Medien möchte ich mehr wissen?
- Über welche Medien sollten Erwachsene mehr Bescheid wissen?

Alle Inputs der SchülerInnen wurden auf Flipcharts festgehalten, anschließend wurden Kleingruppen gebildet, die sich jeweils eines der gesammelten Themen aussuchen konnten. Dieses Mal sollten die SchülerInnen ein »Erklärvideo« gestalten, ein auf Plattformen wie YouTube sehr beliebtes Format. Das Modul war mit drei Stunden das längste des gesamten Workshops. Die SchülerInnen sollten zunächst ein kurzes Konzept für das Video schreiben und dieses entweder mit der/dem LehrerIn, dem/der MedienpädagogIn oder dem/der ForschungsmitarbeiterIn besprechen. Daraufhin bekamen sie das Tablet für die Produktion ausgehändigt. In den meisten Schulen wurde bereits am Tag davor geklärt, dass sich die SchülerInnen während der Drehzeit im gesamten Schulgebäude aufhalten konnten, um unterschiedliche Drehorte zur Verfügung zu haben. Am Ende des Moduls wurden alle Produktionen präsentiert, wobei diesmal jedes Team gebeten wurde, inhaltliches und konstruktives Feedback zu geben.

Modul 9: Abschlussreflexion

Der Workshop endete mit einer gemeinsamen Abschlussreflexion mit folgenden Fragen: Was hat den SchülerInnen am Workshop am besten gefallen? Wo hatten sie Schwierigkeiten? Was könnte man am Workshop verbessern? Was nehmen sie vom Workshop mit? Zudem wurde mit den SchülerInnen vereinbart, dass sie alle Ergebnisse nach dem Workshop erhalten, wobei auch angesprochen wurde, dass Gruppen-Ergebnisse nur dann veröffentlicht werden können, wenn alle TeilnehmerInnen und deren Eltern (Erziehungsberechtigte) damit einverstanden sind.

2. Erfahrungen aus den Workshops

Die Erfahrungen mit den sieben Klassen haben gezeigt, dass sich das Workshop-Konzept bewährt hat. Die SchülerInnen beteiligten sich durchwegs sehr aktiv an den unterschiedlichen Modulen, was sich auch an der Menge des produzierten Materials erkennen lässt: Es wurden insgesamt 117 Collagen, 68 Videos und 52 Plakate in den Workshops hergestellt (vgl. Swertz/Mildner 2016a, S. 30).

Die Arbeit mit den Tablets machte den SchülerInnen Spaß und war für viele auch eine willkommene Abwechslung zum Schulalltag. Mit den individuellen Medien-erfahrungen und Vorlieben anzufangen (Module 1 und 2), ermöglichte den SchülerInnen einen guten Einstieg. Jede/r SchülerIn konnte sich zunächst persönlich einbringen, dies führte zu einer guten Gruppendynamik in den weiteren Modulen, bei denen eine intensivere Zusammenarbeit in der Gruppe nötig war. Bei der Analyse der eigenen Mediennutzung (Modul 3) kam es in einigen Klassen vor, dass die SchülerInnen von sich aus in »unter der Woche« und »am Wochenende« differenzierten, da sie feststellten, dass ihrer Mediennutzung im Wochenverlauf sehr unterschiedlich ist. Besonders am ersten Tag war das Programm für manche Klassen zu dicht und die Konzentration der SchülerInnen reichte nicht bis zum Schluss aus. So haben nur drei Klassen die Audio-Produktion am ersten Tag abgeschlossen. Bei einigen Klassen entfiel dieses Modul zur Gänze.

Bei der Planung des Projekts wurde innerhalb des Projektteams darüber diskutiert, ob die offene Sammlung der »Probleme mit Medien« die SchülerInnen überfordern könnte (Modul 5). Dies hat sich nicht bestätigt, die SchülerInnen haben sich sehr interessiert eingebracht. Bei der individuellen Abstimmung darüber, welches aus ihrer Sicht das größte Problem sei, war bemerkenswert, dass die Wertung der Probleme in den einzelnen Klassen stark variierte. Die Abstimmung schien also abhängig vom jeweiligen Gruppendruck.

Die Aufgabe, eine Konfliktsituation filmisch darzustellen (Modul 6), wurde von den SchülerInnen besonders gut angenommen. Die Ergebnisse waren trotz der kurzen Produktionszeit von zwei Stunden überraschend. Die Bandbreite von Problemsituationen erstaunte und reichte von der Darstellung einer Mobbingsituation bis hin zu einer Geschichte über Entzug des Smartphones durch die Eltern aufgrund von schlechten Noten. Bei der Präsentation kam es zu interessanten Diskussionen zwischen den SchülerInnen.

Die Intention von Modul 7 lag darin, einen kritischen Blick auf Printwerbungen zu werfen und zu analysieren, wie ein Produkt inszeniert wird, um diverse Zielgruppen anzusprechen. Die SchülerInnen konnten dabei aus einer Reihe von mitgebrachten Werbesujets, von Fast-Food-Ketten, Automobil-Herstellern, IT-Unternehmen bis hin zu Kampagnen von NGOs, ein Bild wählen. Auffallend war, dass jene Werbungen ausgesucht wurden, in denen die SchülerInnen vor allem das Produkt gut fanden. Darüber hinaus zeigte sich, dass die meisten SchülerInnen größte Schwierigkeiten hatten, die Darstellung des Produkts zu beschreiben. Ihre Analyse bezog sich zumeist auf das Produkt selbst. Dies war umso erstaunlicher, als in vielen Klassen das Thema Werbung bereits im Unterricht behandelt wurde. Die Analysefragen, die sich am Leitfaden der Plattform für Medienerziehung *mediamanual.at* orientierten, wirkten für alle SchülerInnen zu abstrakt, um eine kritische Distanzierung zu ermöglichen.

Das Format »Erklärvideo« war den meisten SchülerInnen ein Begriff und die Aufgabe, Erwachsenen etwas zu erklären, wurde von vielen SchülerInnen mit Begeisterung aufgenommen. Da an diesem Tag neben der Abschlussreflexion nur dieses Modul geplant war, konnten sich die SchülerInnen mehr vertiefen und an dem Video arbeiten. Auch hier waren die Ergebnisse sehr abwechslungsreich und reichten von Erklärungen zu Begriffen der Netzsprache über die Darstellung von Vor- und Nachteilen von Facebook bis hin zur Vorstellung berühmter YouTube-Stars.

In der Abschlussreflexion mit den SchülerInnen lag der Fokus darauf, was sie aus dem Workshop »mitnehmen« konnten und was sie dabei gelernt hatten. Im Ranking ganz oben standen die Collagen und die Videoarbeiten sowie die Arbeit mit den Tablets im Allgemeinen.

3. Lern- und Reflexionsräume mit digitalen Medien über digitale Medien

Das Projekt war ein Pilotversuch, digitale Lernformen mit SchülerInnen über und mit Medien im Unterricht zu erproben. Durch die Einbindung von digitalen Medien ist es gelungen, einen spielerischen Reflexionsraum zu einem spezifischen

Thema – der Mediennutzung und Medienkompetenz – mit den SchülerInnen herzustellen. Dass dabei ein großes Maß an selbstgesteuerten Lernprozessen stattfand, wird im Forschungsbericht des Projekts InMeLi bestätigt (vgl. Swertz/Mildner 2016a, S. 50 f.). Die Medienproduktion zu den unterschiedlichen Fragestellungen in den beschriebenen Modulen war ein entscheidender Faktor für den hohen Grad der Partizipation der SchülerInnen. Viele Fähigkeiten brachten diese bereits mit, da die Gestaltung von digitalen Collagen, Fotos, Audio-Statements oder Videos für viele zur Alltagskommunikation gehören. Dem Projekt gelang es, auf diesen Fähigkeiten aufzubauen und die SchülerInnen darin zu bestärken, eine »forschende Rolle« einzunehmen, um sich ein Thema multimedial anzueignen.

Diese Methodik für handlungsorientierte Projekte ließe sich generell auch in anderen Unterrichtsgegenständen als zusätzliches Lernarrangement anwenden. Dies wäre auch ohne Tablets möglich. Gemäß dem Motto »bring your own device« (BOYD) lassen sich Medienprojekte leicht umsetzen, wenn man berücksichtigt, dass fast alle SchülerInnen bereits ab der Sekundarstufe I Smartphones besitzen (vgl. Heller/Studencki 2015, S. 132 f.).

Handlungsorientierte Medienprojekte können eine Bereicherung für den Schulunterricht darstellen, wenn Medienkompetenz nicht auf eine Zielkategorie reduziert wird, sondern als dynamischer Lernprozess mit SchülerInnen verstanden wird, der (Medien-)Handeln, Reflexion und Wissenserwerb verbindet.

Literatur

- BAUER, MICHAEL (2016): *Whatsapp Smileys*. Online: <https://www.smileybedeutung.com/whatsapp-smileys-bedeutung> [Zugriff: 31.8.2016].
- HELLER, HANNES; STUDENCKI, FELIX (2015): Vernetzte Medienarbeit mit Jugendlichen Part II – Das Mashup-Videoprojekt. In: Hartung, Anja; Ballhausen, Thomas; Trültzsch-Wijnen, Christine; Berberi, Alessandro; Kaiser-Müller, Katharina (Hg.): *Filmbildung im Wandel*. Wien: new academic press, S. 132–143.
- KNAUS, THOMAS (2015): Me, my Tablet – and US. Mythos eines Motivationsgenerators zum vernetzte Lernwerkzeug für autonomopoietisches Lernen. In: Friedrich, Katja; Siller, Friederike; Treber, Albert (Hg.): *Smart und mobil. Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik*. München: kopaed, S. 17–42.
- RÖLL, FRANZ JOSEF (2009): Selbstgesteuertes Lernen mit Medien. In: Demmler, Kathrin; Lutz, Klaus; Menzke, Detlef; Pröfl-Kammerer, Anja (Hg.): *Medien bilden – aber wie?! Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis*. München: kopaed, S. 59–78.
- DERS. (2014): Zum Spannungsverhältnis von organisierter Bildung und neuen Lernformen In: *Schriften zur Medienpädagogik*, Nr. 48, S. 29–42.
- SWERTZ, CHRISTIAN; MILDNER, KATHARINA (2016a): *InMeLi – Abschlussbericht*. Wien: Wiener Medienpädagogik, Universität Wien. Online: http://podcampus.phwien.ac.at/inmeli/files/2016/06/SPA05_133_FA467036_InMeLi_Abschlussbericht_20160311.pdf [Zugriff: 5.9.2016].
- DIES. (2016b): Selbstgemachte Qualität. In *oead.news*, H. 100, S. 32–33.
- THEUNERT, HELGA (2011): Aktuelle Herausforderungen für die Medienpädagogik. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 3, S. 24–29.

Sebastian Rauter-Nestler, Martina Kugi

»Net Attack – Wenn das Internet dir blöd kommt ...«

Ein medienpädagogischer Workshop

Der Artikel stellt einen medienpädagogischen Workshop für Jugendliche ab zwölf Jahren vor, der ausgehend vom Phänomen des Cybermobbings in Zusammenarbeit mit dem Mädchenzentrum Klagenfurt entwickelt wurde. Vor dem Hintergrund einer allumfassenden Mediatisierung der Gesellschaft zielt der Workshop primär auf die Sichtbarmachung der Risiken, aber auch Chancen sogenannter *social networks* und möchte ein selbstreflexives Nutzungsverhalten Neuer Medien vermitteln. Zum besseren Zugang werden zunächst einige grundlegende Theorieansätze skizziert, bevor die Workshoppraxis vorgestellt wird. Abschließend werden kurz unsere persönlichen Erfahrungen mit dem Workshop dargelegt.

1. Zum Kontext des Workshopkonzepts

Es mag überholt klingen, eingangs auf die mediensoziologische Erkenntnis zu verweisen, die besagt, »dass Gesellschaft heute vor allem in den Medien stattfindet« (Adolf 2006, S. 19). Denn längst sind die westlichen Wohlstandsgesellschaften auf der Entwicklungsstufe einer medialen Autopoiesis angekommen, in der die Medien nicht mehr bloß eine ›Ergänzung‹ zur Gesellschaft darstellen, sondern »zum Zentrum des gesellschaftlichen Seins geworden« (ebd., S. 121) sind. Wenn Media-

SEBASTIAN RAUTER-NESTLER ist Lektor für Philosophie und Medienkulturtheorie an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt sowie Senior Lecturer im Fachbereich Kulturwissenschaften und Kommunikationswissenschaften an der Zeppelin Universität Friedrichshafen. E-Mail: sebastian.nestler@aau.at

MARTINA KUGI ist Sozialarbeiterin im Mädchenzentrum Klagenfurt und Trainerin für Selbstbewusstsein, Selbstbehauptung und Selbstverteidigung nach der Methode Drehungen. E-Mail: kugi@maedchenzentrum.at

tisierung also der gesellschaftliche Normalfall ist, dürfen Medien nicht als eine Art »Ausnahmezustand« betrachtet werden. Diese für eine kritische Medienkulturfor- schung mittlerweile selbstverständliche Prämisse findet jedoch außerhalb akade- mischer Kontexte nur selten ihren Wiederhall. Im Alltag sind Medien, solange sie wie gewünscht funktionieren, kein Gegenstand kritischer Reflexion, rufen aber dort, wo sie ihre vorgesehene Funktion nicht erfüllen, schnell ihre reflexhafte (me- diale) Dämonisierung auf den Plan: Medien werden zu einem Ausnahmezustand stilisiert, was vor allem für die sogenannten Neuen Medien gilt.

Eine solche mediale Dämonisierung von sogenannten Sozialen Medien, die sich im Pressediskurs rund um das Modewort *Cybermobbing* kristallisierte, war im Jahr 2013 der konkrete Ausgangspunkt unseres medienpädagogischen Workshops »Net Attack – Wenn das Internet dir blöd kommt«. In diesem Diskurs gilt Cybermobbing als »weltweit [...] wachsendes Problem, [...] weil einer Studie der Europäischen Union zufolge das Alter der Kinder, die Zugang zum Internet haben, immer weiter sinkt« (Mitic-Pigorsch 2012). Populistische Rufe nach einer medienpessimistischen Bewahrpädagogik, die auf mehr Kontrolle und Zensur baut, stoßen auch in der Politik auf offene Ohren, sodass gerne schon einmal die steile These verkündet wird, Cybermobbing könne »absolut verhindert werden« (Calonego 2012). Dabei, so die Grundidee des Workshops, ist es adäquater und produktiver, eine Diskussion darüber anzuregen, wie sich ein kritisches Denken über Neue Medien, das die Medien eben nicht als losgelöst von der Gesellschaft, in der sie genutzt werden, ver- steht, allgemeiner dazu nutzen lässt, nicht auf Repressionen zurückzugreifen, son- dern (selbst-)ermächtigende Mediennutzungspraktiken zu entwickeln. Ein solches Denken oszilliert stets im Spannungsfeld möglicher Gefahren und Chancen der Mediennutzung. Denn Medienwirkungen liegen nicht allein in den Medien selbst begründet, sondern sind zu einem Großteil Frage ihres Gebrauchs, der immer in sozio-kulturellen Kontexten stattfindet. Die kritische sozio-kulturelle Reflexion von Mediengebrauch und -wirkungen lässt sich jedoch nicht einfach in marktgängige Formeln überführen, wie sie beispielsweise eine gegenwärtig populäre Neuro- mythologie durch ihre überzogene Interpretation neurowissenschaftlicher Daten produziert. Hier wird der Mensch auf einen neuronal programmierbaren »Bioauto- maten« reduziert, der den Gefahren der Medien willenlos ausgeliefert ist (vgl. Hasler 2012). Möglicherweise ist die Erkenntnis, dass Menschen eigene Verantwor- tung im Umgang mit Medien tragen und mehr als nur »Bioautomaten« sind, beun- ruhigend. Doch müssen kritische medienpädagogische Ansätze diese unbeque- men und herausfordernden Tatsachen zu ihrem Ausgangspunkt nehmen. Sonst er- füllen sie lediglich den Zweck einer »Beruhigungsspritze für Eltern und Öffentlich- keit und mindern überdies vorhandene Medienkompetenz« (Krotz 2010, S. 544).

2. Medien und Gesellschaft: Theoriebezüge

Mit den Worten des Internettheoretikers und -aktivisten Geert Lovink (2012) sollte eine kritische Medienpädagogik zunächst »lieber die weniger offensichtlichen neu entstehenden kulturellen Logiken, die über spezielle Plattformen [...] hinausgehen«

(Lovink 2012, S. 19) untersuchen. Soziale Netzwerke im Internet sind Teil einer solchen neuen kulturellen Logik, die jede Kommunikation in eine Warenform überführt, sodass »unsere halb-privaten und weitgehend öffentlichen Identitäten den Eigentümern der Sozialen Medien zu fröhlichem Reichtum« (ebd., S. 22) verhelfen. Plattformen wie Facebook oder WhatsApp sind so populär, weil es ihnen gelingt, diese Hintergründe zu verbergen und die Nutzer/innen mit scheinbaren Vorteilen wie einem großen Freundeskreis und sozialer Beliebtheit zu locken. Wir befinden uns inmitten dessen, was Gilles Deleuze (1993) mit dem Begriff der »Kontrollgesellschaften« beschreibt, die mit ihren Kontrolltechniken immer tiefer in unser Innerstes vordringen, indem sie die unterwerfende Kontrolle, die ein Konzern wie Facebook faktisch über unser Alltagsleben ausübt, durch ein freiheitliches Aussehen maskieren. Wer denkt schon an Kontrolle, wenn Facebook mit dem Slogan »Auf Facebook bleibst du mit Menschen in Verbindung und teilst Fotos, Videos und vieles mehr mit ihnen« wirbt?

Diese Strategien funktionieren deshalb so effektiv, weil sie genau an die zentralen Ordnungsprinzipien und Grundwerte gegenwärtiger neoliberaler Gesellschaften des Technokapitalismus anknüpfen. Dabei bedienen Soziale Netzwerke gesellschaftliche Prinzipien wie Wettbewerb, Konkurrenz und Selbstmanagement im Sinne eines *ludic turn* in spielerischer Form, so dass die Nutzer/innen nicht bemerken, dass sie sich bestimmten Kontrollformen unterwerfen. Was ihnen wie eine Erweiterung der persönlichen Möglichkeiten erscheint, läuft letztlich darauf hinaus, das Nutzungsverhalten »mit bestimmten Unternehmenszielen zur Deckung zu bringen« (Reichert 2015, S. 68).

Jedoch wäre es zu kurz gedacht, hieraus schlusszufolgern, dass im Sinne einer kritischen Medienpädagogik die Lösung in einer medialen Abstinenz läge – wie sollte dies innerhalb mediatisierter Gesellschaften auch funktionieren? Mehr aber noch, würde eine Abstinenz auch eine kritisch-emanzipatorische Mediennutzung verhindern. So weisen die medienkritischen Untersuchungen der Cultural Studies immer wieder darauf hin, dass Mediennutzung stets in einem ambivalenten Spannungsfeld zwischen Macht und Widerstand stattfindet, in welchem die Nutzer/innen mitunter große Kunstfertigkeiten im Entwickeln eigensinniger und emanzipativer Gebrauchspraktiken beweisen (vgl. Winter 2001). Es gilt also, die Entwicklung von kritischen Kompetenzen in der Nutzung Sozialer Netzwerke zu fördern:

Eine kritische Medienkompetenz [...] zergliedert Medienkultur als Gebilde der sozialen Produktion und Auseinandersetzung, und lehrt die Lernenden, den medialen Repräsentationen und Diskursen gegenüber kritisch zu sein. Sie weist aber auch auf den wichtigen Punkt hin, die Medien als Formen von Selbstaussdruck und sozialem Aktivismus zu verwenden. (Kellner 2005, S. 275)

Diese Zergliederung der Medienkultur sollte auch deren technische Aspekte nicht vernachlässigen. So ist die zunehmende Zentralisierung des ursprünglich als dezentrales Netzwerk konzipierten Internets ein wichtiger Punkt im Rahmen der kritischen Reflexion der Entwicklung Sozialer Netzwerke, spiegeln diese Tendenzen doch das Prinzip der Kapitalakkumulation und -konzentration in kapitalistischen Gesellschaften wider und belegen einmal mehr die Untrennbarkeit von Medien

und Gesellschaft. Existierten beispielsweise in den 1990er-Jahren noch mehrere konkurrierende Such-, E-Mail-, Straßenkartendienste etc., so konzentriert sich die Vormachtstellung auf diesem Markt mittlerweile auf den Google-Konzern, der die Gewinne dieser Dienste wiederum in Energie-, Mobilitäts- und Bio-Tech-Märkte investiert. Es ist daher notwendig, beispielhafte Alternativen zu den wenigen großen Datacentern aufzuzeigen: nicht-kommerzielle Wissensspeicher wie Wikipedia, kleine Webhosting- und Kommunikationsdienste und ähnliches. Daher appelliert Lovink: »Jugendliche einfach vor dem Hochladen kompromittierender Party-Fotos auf Social-Network-Plattformen zu warnen, reicht nicht. [...] Lasst uns die Selbstbestimmung der Knoten gegen die zentrale Autorität der Datenwolke stärken und das dezentralisierte Web erhalten.« (Lovink 2012, S. 45)

Im besten Fall führt das Sichtbarmachen dieser Zusammenhänge – beispielsweise im Rahmen eines Workshops – dazu, dass sich im Sinne einer Politik des Affektiven ein Unbehagen gegenüber bestimmten Nutzungsweisen von Sozialen Netzwerken bemerkbar macht. Wenn es über ein solches »Uncool-Machen« gelingt, dass »die Kids den machthungrigen Monopolen wegläufen, wäre das wahrscheinlich die wirkungsvollste Form politischer Aktion« (ebd., S. 197).

3. Die Workshoppraxis

Vor diesem Hintergrund entwickelten wir einen Workshop, dessen zentrales Thema zwar das Phänomen Cybermobbing ist, der dieses Thema aber in dem hier skizzierten weiteren Kontext einer mediatisierten Gesellschaft versteht. So stehen immer wieder die alltäglichen Nutzungspraktiken im Mittelpunkt, wenn es darum geht, mögliche Gefahren bereits im Vorfeld zu identifizieren, aber auch Chancen zur selbstbestimmten Mediennutzung aufzuzeigen.

Institutionell ist dieser Workshop an das Mädchenzentrum Klagenfurt angebunden, einen feministischen gemeinnützigen Verein, der im Jahr 1995 gegründet wurde und sich seither mit gleichstellungsorientierter Arbeit mit und für Mädchen* und junge Frauen* auf unterschiedlichen Ebenen befasst. Dabei spielt das Thema Gewaltprävention, vor allem im primärpräventiven Bereich, seit Gründung des Vereins eine wesentliche Rolle. In Reaktion auf jugendkulturelle Entwicklungen und die individuellen Bedürfnislagen der Zielgruppe des Mädchenzentrums, rückt das Thema Neue Medien und in diesem Kontext auch das Phänomen Cybermobbing immer mehr in den Mittelpunkt der sozialpädagogischen Arbeit. Laut JIM-Studie (2014) geben 17 Prozent der befragten Jugendlichen an, dass bereits Falsches oder Beleidigendes über sie im Internet veröffentlicht wurde, 38 Prozent waren Personen bekannt, die über das Internet gemobbt wurden. Bei Cybermobbing kommt im Vergleich zu Mobbing erschwerend hinzu, dass sich das Opfer durch die ständige Präsenz in den Medien den Beleidigungen, Belästigungen, Bloßstellungen etc. schwerer entziehen kann. Zusätzlich wird sehr schnell eine breite Öffentlichkeit erreicht, wobei die Täter/innen scheinbar anonym bleiben. Rückmeldungen von Jugendlichen zufolge sinkt durch den fehlenden Face-to-Face-Kontakt die Hemmschwelle für Gewalthandlungen.

Das primärpräventive Workshopangebot für den schulischen sowie außerschulischen Bereich wurde im Jahr 2013 im Rahmen der Präventionsarbeit im Mädchenzentrum Klagenfurt erstmals für gemischtgeschlechtliche Gruppen entwickelt und praktisch erprobt. Der Workshop richtet sich an Jugendliche ab zwölf Jahren und soll einen Rahmen bieten, sich mit der eigenen Mediennutzung zu beschäftigen sowie Vor- und Nachteile, Gefahren und Potenziale der neuen Medien wahrzunehmen und nutzen zu können. Das Angebot zielt demzufolge auf einen bewussteren Umgang mit Internet und Handy ab und soll vor allem für das Thema Cybermobbing sensibilisieren. Im Zentrum stehen dabei die Reflexion der eigenen Internetnutzung und die Wahrnehmung, Benennung und Vermeidung von gewalttätigen Handlungen im Netz, sei es in einer Täter/innen- oder Opferposition.

Konkret wird im Rahmen des Workshops der Fokus auf Fragestellungen zur persönlichen Mediennutzung, zum Cybermobbing und zu Möglichkeiten, sich dagegen zu wehren, gelegt. Ebenso wird die Frage thematisiert, was Daten in ökonomischer Hinsicht wert sind. Diese Fragen werden durch den Einsatz von unterschiedlichen Methoden und Materialien, beispielsweise Brainstorming, Kleingruppenarbeiten, Diskussionsrunden, Filmbeispiele, Internetrecherche, Facebook-Profil, Collagen, Informations- und Arbeitsblätter, bearbeitet und diskutiert.

Eine Weiterentwicklung dieses Workshops richtet sich an Lehrer/innen. Hier wird zunächst der Schulworkshop vorgestellt und anschließend aus der Perspektive der Lehrer/innen um praxisrelevante Informationen und Diskussionen eigener Erfahrungen zum Thema Cybermobbing erweitert. Dabei werden die Ebenen der Primärprävention sowie des Anlassfalls thematisiert. Hinsichtlich ersterer wird die Wichtigkeit einer klaren Position der Schule und des Kollegiums zum Thema Gewalt aufgezeigt. Auch die Wichtigkeit, Medienkompetenz fördern, statt Verbote zur Mediennutzung auszusprechen, wird hervorgehoben. Darüber hinaus werden konkrete Handlungsvorschläge zur Gestaltung des Unterrichts gemacht, wie beispielsweise gruppendynamische Einheiten, Teambuilding, Lehreinheiten zu Selbstbewusstsein, Selbstbehauptung, Kommunikation, Konfliktlösung, Medienkompetenz, Zivilcourage, Gewalt, (Cyber-)Mobbing und ähnliches. Auch das Einladen von Expertinnen und Experten zum Thema wird empfohlen. Im Anlassfall ist ein adäquates Reagieren, das die Situation auf keinen Fall verharmlost, von zentraler Bedeutung. Es sollten offene Gespräche unter Einbezug aller Beteiligten wie Opfer, Täter/innen, Schulleitung, Eltern und, sofern vorhanden, Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Vertrauenslehrer/innen geführt werden. Auch mit Beratungsstellen sollte Kontakt aufgenommen werden.

4. Erfahrungen

Im Rahmen der praktischen Umsetzung dieses Angebots, vor allem in der Altersgruppe der 12- bis 14-Jährigen, werden geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich. Es zeigt sich, dass bei Burschen, wenn sie in diesem Alter überhaupt Soziale Netzwerke nutzen, eher das Thema Sport im Mittelpunkt steht, der Fokus bei den Mädchen hingegen die körperbezogene Selbstpräsentation und Inszenierung

durch Fotos (Selfies) und Text ist. Die Recherche des eigenen Namens im Internet bringt Überraschungen und einige erstaunte Gesichter, wenn die Teilnehmer/innen herausfinden, dass beispielsweise Klassenfotos aus der Volksschulzeit ohne ihr Wissen zu finden sind.

Interessant ist auch, welche Auswirkungen die im Internet fehlende Face-to-Face-Interaktion hat. Hierzu erstellen die Teilnehmer/innen eine Collage aus Texten und Bildern, die in ihrem Facebook-Profil zu finden sind. Im Rahmen einer Diskussionsrunde wird dieses Material einem Ampelsystem zugeordnet, wobei rot etikettierte Informationen als bedenklich, gelbe als unentschieden und grüne als unbedenklich hinsichtlich einer Veröffentlichung im Internet gelten. Die Teilnehmer/innen sollen hiermit einen Eindruck über die verschiedenen Meinungen innerhalb der Gruppe bekommen und über unterschiedliche Standpunkte zu Risikofaktoren der eigenen Profile diskutieren. Außerdem soll der Rezeptionskreis eine Rolle spielen. Verändert sich die Meinung zu den Informationen, wenn beispielsweise Freundeskreis, Eltern, Arbeitgeber/innen als potentielles Publikum mitgedacht werden? Darüber hinaus wird auch die Frage gestellt, ob die Teilnehmer/innen mit den Collagen durch die Stadt spazieren würden. Dies wird meist sehr klar verneint. So wird deutlich, dass kaum ein Bewusstsein für die öffentliche Zugänglichkeit von Online-Communities vorhanden ist. Diese Übung schärft das Bewusstsein für das Internet als öffentlichen Raum und regt einen reflektierteren Umgang mit Sozialen Netzwerken an. Denn es fällt auf, dass es den Jugendlichen unangenehm ist, im direkten Kontakt persönliche Dinge über sich mitzuteilen, während sie im Internet keine Bedenken haben, diese Dinge zu teilen. Daher sollen nur Inhalte ins Netz gestellt werden, die man auch in einer Face-to-Face-Interaktion von sich preisgibt.

Einen weiteren Lerneffekt hinsichtlich eines reflektierteren Umgangs mit persönlichen Informationen bringt eine Übung zum ökonomischen Wert persönlicher Daten. Hierzu wird ein Datenrechner¹ genutzt, mit dessen Hilfe schnell errechnet werden kann, welchen monetären Wert persönliche Daten haben, die beispielsweise bei einer Registrierung für ein Netzwerk wie Facebook erhoben werden. Viele Schüler/innen kommen dabei schnell auf einen Betrag von etwa 30 Euro und sehen so, dass Soziale Netzwerke von den Konzernen nicht aus Selbstlosigkeit, sondern aus rein ökonomischem Interesse betrieben werden. Rechnet man diesen Geldbetrag in einen für die Jugendlichen relevanten alltäglichen Tauschwert um, beispielsweise eine Tankfüllung für das Moped, wird ihnen schnell klar, dass die Konzerne mit ihnen Geld verdienen. Plötzlich sind Soziale Netzwerke im oben erwähnten Lovink'schen Sinne etwas weniger ›cool‹.

Eine umfassendere Erprobung der Workshopinhalte mit einer größeren Anzahl an Vergleichsgruppen aus unterschiedlichen Regionen (Stadt, Land), eventuell auch aus unterschiedlichen Altersgruppen, war bisher aufgrund mangelnder finan-

1 Gute Dienste leistet hier diese Website: http://archive.turbulence.org/Works/swipe/swipe_data_cal.html [Zugriff: 14.8.2016].

zieller Ressourcen nicht möglich. Dies wird jedoch weiterhin angestrebt, um noch mehr über den Umgang von Jugendlichen mit neuen Medien, geschlechtsspezifische und altersbezogene Unterschiede und weitere Themen in Erfahrung zu bringen und somit das Präventionsangebot noch weiter auf die Bedürfnisse von Jugendlichen zuschneiden zu können. Denn wie Deleuze (1993) bereits im Jahr 1990 angesichts der heraufziehenden Digitalisierung unserer Welt treffend formuliert hat: »Weder zur Furcht noch zur Hoffnung besteht Grund, sondern nur dazu, neue Waffen zu suchen.« (Ebd., S. 256)

Literatur

- ADOLF, MARIAN (2006): *Die unverstandene Kultur. Perspektiven einer Kritischen Theorie der Mediengesellschaft*. Bielefeld: Transcript.
- CALONEGO, BERNADETTE (2012): *Teenager-Suizid: Anonymous ermittelt*. Online: <http://derstandard.at/1350259194421/Teenager-Selbstmord-Anonymous-ermittelt> [Zugriff: 21.11.2012].
- DELEUZE, GILLES (1993): Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: Ders.: *Unterhandlungen 1972–1990*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 254–262.
- HASLER, FELIX (2012): *Neuromythologie. Eine Streitschrift gegen die Deutungsmacht der Hirnforschung*. Bielefeld: Transcript.
- JIM (2014): Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Hg. v. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Online: http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf [Zugriff: 20.7.2016].
- KELLNER, DOUGLAS (2005): Neue Medien und neue Kompetenzen: Zur Bedeutung von Bildung im 21. Jahrhundert. In: Winter, Rainer (Hg.): *Medienkultur, Kritik und Demokratie. Der Douglas Kellner Reader*. Köln: Herbert von Halem, S. 264–295.
- KROTZ, FRIEDRICH (2010): Verbraucherkompetenz und Medienkompetenz. Die »Stiftung Medientest« als Antwort auf strukturelle Probleme der Entwicklung der Medien. In: Kleiner, Marcus S. (Hg.): *Grundlagentexte zur sozialwissenschaftlichen Medienkritik*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 535–545.
- LOVINK, GEERT (2012): *Das halbwegs Soziale. Eine Kritik der Vernetzungskultur*. Bielefeld: Transcript.
- MITIC-PIGORSCH, KATJA (2012): *Cybermobbing: Der stumme Hilferuf der Amanda Todd (+15)*. Online: <http://www.welt.de/vermischtes/article110103789/Der-stumme-Hilferuf-der-Amanda-Todd-15.html> [Zugriff: 21.11.2012].
- REICHERT, RAMÓN (2015): Digitale Selbstvermessung. Verdattung und soziale Kontrolle. In: *zfm. Zeitschrift für Medienwissenschaft*, H 13, S. 66–77.
- WINTER, RAINER (2001): *Die Kunst des Eigensinns. Cultural Studies als Kritik der Macht*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Cristiane Manzan Perine, Jennifer Rowsell

Die Innen-Außen-Perspektive: schulische mit außerschulischer Literacy verbinden *

In diesem Artikel untersuchen wir, wie man außerschulische Literacy in den Unterricht integrieren kann. Heute ist Lernen global, virtuell und noch-virtuell sowie allgegenwärtig. Wir beschreiben, wie stark Literacy mit dem Alltag und modernen Kommunikationsmedien verknüpft ist, und bieten Unterrichtsdarstellungen, in denen authentisches Lernen mit New Literacies geschieht. Dieser Artikel versucht, Lehrenden zu zeigen, wie bereichernd es sein kann, außerschulische Literacy in die Lehr- und Lernsituation zu bringen und wie sehr diese Innen-Außen-Perspektive den Unterricht belebt.

R: Irgendwie scheint das Sprechen über Computerspiele nicht so viel Spaß zu machen, wie sie zu spielen, stimmt's? (Interview mit Omar, Mai 2014)¹

CRISTIANE MANZAN PERINE ist Doktorandin an der Federal University of Uberlândia (UFU), Brasilien. Sie ist außerdem Englischlehrerin am Federal Institute of Education, Science and Technology in Triângulo Mineiro (IFTM), Brasilien. E-Mail: cristiane_manzan@hotmail.com

JENNIFER ROWSELL ist Professorin an der Brock University in St. Catharines, Kanada. Zu ihren Forschungsinteressen zählen die Erweiterung von Literacy-Theorien durch digitale, immersive und Computerspiel-Technologien, Längsschnittstudien zu Literacy und die Anwendung von multimodalen Praktiken mit Jugendlichen in formellen und informellen Kontexten. E-Mail: jrowsell@brocku.ca

* Übersetzung von Andreas Hudelist. Das englische Original finden Sie auf der *ide*-Homepage: www.uni-klu.ac.at/ide.

1 Dieser Auszug stammt aus einem Interview von Dr. Rob Simon für eine von SSHRC geförderte Forschungsstudie von Rowsell und Simon mit dem Titel »The Minecraft Project: Exploring video-games as a platform for teaching, learning, and curriculum«. Um die Identität der TeilnehmerInnen zu schützen, werden Pseudonyme verwendet.

1. Einführung: Das Einnehmen einer Innen-Außen-Perspektive

Der Artikel beginnt mit einem Zitat aus einem Interview mit einem vierzehnjährigen Jungen über sein Lieblingscomputerspiel, *Minecraft*, das er durchschnittlich drei bis vier Stunden am Tag spielt. Als der Forscher schließlich erkannte, dass man das Computerspiel nicht verstehen kann, indem man darüber spricht – man muss sich in das Spiel einarbeiten, die Spielenden beim Spielen beobachten, das Spiel selbst spielen – veränderte sich seine Art und Weise, das Spiel zu verstehen. In diesem Beitrag wird die Bedeutung dieses geschilderten Prozesses herausgearbeitet: Um in der Schule eine zeitgemäße Literacy erreichen zu können, müssen Lehrende in ihrem Unterricht eine Innen-Außen-Perspektive einnehmen.

Alle LehrerInnen, die vor einer Klasse voller SchülerInnen stehen, merken sofort, dass junge Menschen andere Vorstellungen davon haben, was es bedeutet, zu lesen, zu schreiben, zu sprechen und zu hören, als vor zwei Jahrzehnten. Durch digitale Medien, neue Kommunikationsformen und mobile Endgeräte hat sich der Abstand zwischen Schule und Freizeit exponentiell vergrößert. Obwohl es einige Bemühungen gab, sich den literalen Praktiken im 21. Jahrhundert durch internationale Politiken und Lehrpläne anzupassen, haben sich unsere Lern- und Lehrmethoden angesichts der neuen Herausforderungen nicht verändert. In diesem Beitrag möchten wir die Innen-Außen-Perspektive skizzieren, die auf der Arbeit von anderen ForscherInnen aufbaut (vgl. Hull/Schultz 2001, Larson/Marsh 2005, Pahl/Rowsell 2010).

2. Literacy als mobil, partizipatorisch und chaotisch

Heutzutage lernen Kinder überall und die ganze Zeit, dieser Prozess kann als »allgegenwärtiges Lernen« bezeichnet werden. Allgegenwärtiges Lernen ist ein neues Bildungsparadigma, das zum Teil durch digitale Technologien möglich gemacht wurde. Nach Kalantzis und Cope (2008) können wir durch allgegenwärtiges Lernen neue Entwicklungen beobachten. Die Grenzen zwischen den traditionellen institutionellen, räumlichen und zeitlichen Beschränkungen von Bildung verschwimmen in letzter Zeit zusehends. Als in der Vergangenheit der Begriff »Lernen« mit Institutionen verbunden war, mussten SchülerInnen am selben Ort, mit demselben Thema, auf derselben Buchseite im gleichen Tempo arbeiten, um lernen zu können. Das Klassenzimmer war der Informationsort, der Inhalte weitergab. Natürlich wussten wir damals wie heute mit einem distanzierten Blick, dass dies so nie der Fall war. Es waren bestimmte soziale und institutionell bedeutende Wissensformen, die den Kern eines Klassenzimmers ausmachten. Mit der vereinfachten Interaktion und Übertragung von Bildern, Filmen und Stimmen im digitalen Zeitalter hat sich die Bedeutung des Klassenzimmers verändert. Es wird zwar noch gebraucht, jedoch in einem anderen Sinn und für neue Zwecke. Lernen ist nun mehr in der Kontrolle der SchülerInnen, da Lernen überall und jederzeit geschieht.

Das bedeutet nicht, dass die Rolle der Schule weniger bedeutend ist, als sie es vor einiger Zeit war. In die Schule zu gehen, wird weiterhin wichtig sein, aber was wir

gemeinsam unternehmen, wird etwas Anderes sein als das, was heute in Klassenzimmern geschieht – das können etwa spezielle Zeiten der Konzentration, persönlicher Kontakt während der Planung, Gemeinschaftsarbeit und Gruppenbildung sein.

Wie Dewey (1933) schreibt, lernen wir nicht aus Erfahrungen, jedoch aus der Reflexion dieser Erfahrungen. Folglich ist für LehrerInnen eine große Herausforderung des 21. Jahrhunderts, Brücken zu finden, wie die außerschulischen Erfahrungen von SchülerInnen mit denen in der Schule verbunden werden können. Das bedeutet, dass die außerschulischen literalen Praktiken in der Schule angewandt werden müssen, um sie auf verschiedenen Wegen reflektieren und neu entdecken zu können. Daniels (2014) meint, dass die Möglichkeiten, alltägliche literale Praktiken mit denen in der Schule kombinieren zu können, SchülerInnen dazu befähigen, Handlungsmacht in ihrem Lernen auszuüben.

Lankshear und Knobel (2003) beschäftigen sich mit New Literacies und sprechen sich für die enge Beziehung zwischen Neuen Medien und New-Literacy-Praktiken aus. Sie schlagen vor, traditionelle literale Praktiken an der Schule zu überdenken, da sich Literacy durch eben diese neuen Praktiken radikal verändert. SchülerInnen erlangen kontinuierlich früher in ihrem Leben technologische Kompetenz, Fähigkeiten und Strategien, die sie ins Klassenzimmer mitnehmen. Dieses Wissen wird oftmals zu Hause und im FreundInnenkreis erlernt und in das Klassenzimmer gebracht (vgl. Gutiérrez u. a. 1999). Das bedeutet, dass New Literacies die Art und Weise revolutioniert haben, wie Jugendliche ihr Wissen und ihre Ideen präsentieren und kommunizieren. SchülerInnen sind nicht nur KonsumentInnen von Informationen, sondern gleichzeitig ProduzentInnen und erweitern die digitale Wissenslandschaft durch ihre digitale Umwelt und Social Media (vgl. Nagle/Stooke 2016).

Mackey (2016) schreibt, dass Literacy zutiefst mit dem alltäglichen Leben verbunden ist. Die von uns benutzten Artefakte zeugen davon in einer sehr chaotischen, weitläufigen und multidirektionalen Art und Weise. Literacy ist untrennbar mit Werkzeugen des alltäglichen Lebens verwoben, sodass wir sie für selbstverständlich nehmen. In diesem Zusammenhang sind Räume für SchülerInnen unabdingbar, in denen sie ihre eigenen Literacy-Praktiken reflektieren können. Damit haben sie die Möglichkeit, ihre Vorstellungskraft und Kreativität innerhalb multimodaler Arrangements zu nützen – textlich, visuell und digital –, die im Klassenzimmer angewandt werden sollten (vgl. Edwards-Groves 2011). Wenn SchülerInnen immer und überall lernen, scheint es eine »außerschulische Schule« zu geben. Die Schule wird in der Freizeit neu implementiert. Kress (2003) folgend, geschieht dieses neue Lernen in komplexen sozialen Umgebungen und durch ständige Interaktion mit der Welt.

Auf Kress' Begriffsprägung »neues Lernen« (2003) aufbauend, haben Rowsell und Wohlwend (2016) sich mit teilnehmender Literacy beschäftigt. Teilnehmende Literacy eröffnet Möglichkeiten der Interpretation, Produktion und des Weitergebens (z. B. Spiele, Videos, Bilder, Animationen), um sich mit digitalen Kulturen zu verbinden. Durch die Momentaufnahmen mittels Stimme, Bild und Bewegung

produzieren sie sowohl interaktive als auch improvisierte Dialoge, die den linearen Regeln von gedruckten Texten im Klassenzimmer, wie in etwa von links nach rechts, von oben nach unten und vom Beginn an bis zum Schluss, nicht folgen. Zu lernen, dass man zu einer teilnehmenden Kultur gehört und beiträgt, bedeutet, die sozialen Praktiken bzw. die Regeln in diesem speziellen Kontext zu verstehen.

3. Literacy als durchlässig

Dyson (1993) erkundete das Konzept von durchlässigen Lehrplänen, die einen Dialog zwischen der Sprache und den Erfahrungen von LehrerInnen und SchülerInnen erlauben. Es gibt kein Rezept mit Garantien. Dyson hinterfragt die Standardisierung des Lernens und fordert ein Öffnen des Lehrplanvorhangs, um komplexe soziale und intellektuelle Arbeiten zu hinterfragen, in denen Kinder etwas Neues lernen, insbesondere, wenn sie zu Schreibenden werden. Ein durchlässiger Lehrplan lässt das Interesse von Kindern, inoffizielle Texte und umgangssprachliche literale Praktiken im Klassenzimmer zu und bereichert akademische literale Praktiken um dieses Wissen (vgl. Moll u. a. 1992).

Die Idee ist, dass LehrerInnen in ihrer Arbeit Wege finden können, durchlässige Lehrpläne zu kreieren, in denen die Welt der LehrerInnen und SchülerInnen sich im gegenseitig ermächtigenden Unterricht annähert. So entsteht eine gemeinsame Welt, der sich SchülerInnen und LehrerInnen zugehörig fühlen. Unter den Voraussetzungen einer gemeinsamen Welt können SchülerInnen und LehrerInnen sich einem sinnvollen Lernen annähern. Dies sollte der Kern einer aufklärerischen Erziehung sein. Darüber hinaus sind kulturelle Verbindungen, Selbstbewusstsein und Haltung wichtige Faktoren für Lehren und Lernen in dieser gemeinsamen Welt. Mantiri (2015) bestätigt die Wichtigkeit der LehrerInnenrollen beim Lernen. LehrerInnen müssen Voraussetzungen schaffen, in denen Lernumwelten gestaltet werden, die ein sinnvolles Lernen durch Erfahrungen und ein Verstehen der gesamten Lernerfahrung ermöglichen.

Die Idee des Lernens in nicht-schulischen Umgebungen wird als nicht-formelles Lernen oder informelles Lernen bezeichnet. Sefton-Green (2013) stellt die Fragen: »Wo findet das Lernen statt?« und »Wie erfolgt das Lernen in der Praxis?« Diese Fragen zeigen, wie Erfahrungen aus formellen und informellen Zusammenhängen miteinander verknüpft werden können. Informelles Lernen beschreibt ein individuelles Lernen, das in der eigenen Geschwindigkeit und von den Lernenden angetrieben wird. Informelles Lernen findet in Kontexten statt, in denen Lehren und Lernen gewöhnlich nicht als primäre Ziele verstanden werden – im Gegensatz zum Schulunterricht. Für Facer (2011) verstärkt der Zugang zu digitalen Technologien den Prozess des informellen Lernens. Er verringert die Zugangsbarrieren zu Informationen über neue Interessen und bietet Experimentiermöglichkeiten, Spiel und Feedback. Jugendliche, die Zugang zu digitaler Technologie außerhalb der Schule haben, haben durch diese Ressource das Potenzial, Wirkung und Reichweite ihres informellen Lernens zu intensivieren. Für Facer und ForscherInnen auf diesem Gebiet wird dieses Wissen mehr durch die Handlungsmacht und Lernmotivation ge-

kennzeichnet als durch die sozialen Praktiken, die gewöhnlich in der Lehre verwendet werden.

Auf der Grundlage von Kress' (2003) Idee, dass Lernen als ein niemals endender Sinnbildungsprozess verstanden werden kann, der ein durchlässiges Curriculum in den Schulen ermöglicht, kann sinnvolles Lernen erleichtert werden, indem die Lernenden als GestalterInnen gesehen werden. Wie Wilga (1989) betont, sind die SchülerInnen keine Roboter, die vorbereitet oder in Bewegung gesetzt werden sollen. Die SchülerInnen sind nicht dazu da, mit dummen, langweiligen und repetitiven Materialien gefüllt zu werden und die Inhalte wiederholen zu müssen, wenn sie danach gefragt werden. Sie sind Individuen mit ihrer eigenen intrinsischen Motivation, die darüber bestimmt, was sie lernen und was nicht. SchülerInnen lernen normalerweise, was sie brauchen oder möchten, aber es fällt ihnen schwer, etwas zu lernen, wofür sie unmotiviert sind (vgl. Mantiri 2015).

Die Lernenden entscheiden sich gewöhnlicherweise dafür, was sie lernen möchten, aber LehrerInnen können in einem bestimmten Ausmaß die Motivation der SchülerInnen beeinflussen. Brown (2001) betont, dass LehrerInnen sich nicht als InformationslieferantInnen verstehen sollen, sondern als LernvermittlerInnen, die den Rahmen des Lernens vorbereiten, die SchülerInnen motivieren und ihnen helfen, ihr Denken und ihre Fähigkeiten in etwas Produktives umzuwandeln. Russell (1996) meint, dass in Lernsituationen mit authentischem, bedeutungsvollem und relevantem Lernen die Lernenden beginnen, metakognitives Verstehen anstatt frustriertem Lernen zu entwickeln und die Aufgaben zu verstehen. Folglich ist es wichtig, die SchülerInnen zum Lernen zu motivieren, Spaß am Lernen zu vermitteln, denn so können die Fähigkeiten und Aktivitäten in ihrem alltäglichen Leben dazu führen, dass sie zu Kanälen für das Lernen werden.

Wenn Dyson (2013) für ein durchlässiges Curriculum argumentiert, verteidigt sie die Verpflichtung, die alle Lehrenden haben sollten, um ermächtigende Lernumwelten für SchülerInnen zu ermöglichen. Dies basiert auf der Erkenntnis, dass ermächtigende Lernumgebungen mehr als generationsübergreifende Wissenstransfer sind und dass wir daher einen flexibleren und kreativeren Umgang von den Rollen erwarten, als Kinder, LehrerInnen und andere Erwachsene einnehmen.

4. Lehrdarstellung: »Going Green«

In der folgenden Darstellung beschreibt Cristiane eine Lehrsituation, in der sie eine neunte Klasse in Englisch mit 14- bis 15-jährigen SchülerInnen in einer kleinen brasilianischen Stadt unterrichtete. Der Unterricht war rund um das Thema »Going Green« organisiert und wurde im Frühjahr 2016 durchgeführt. Der fünfte Juni ist der Weltumwelttag. Brasilien ist bekannt für seine Naturschönheit mit großen Wäldern, Flüssen, Stränden, Wasserfällen, Feuchtgebieten mit Wildtieren und Naturschutzgebieten, die jedes Jahr Millionen von TouristInnen anziehen. Aber gleichzeitig sieht sich Brasilien mit ernststen Problemen, wie Umweltverschmutzung, Entwaldung, Wasserverschwendung und gefährdeten Arten konfrontiert. Als sich der »Weltumwelttag« näherte, beschloss Cristiane, dieses Thema in ihrer Englisch-

**Abb. 1:**

Stop global warming

(Quelle: http://fabulous.com/wp-content/uploads/2013/08/stop-global-warming_2.jpg)

**Abb. 2:**

Tell Lego to dump Shell

(Quelle: <http://assets.inhabitat.com/wp-content/blogs.dir/1/files/2014/07/Greenpeace-Dump-Shell.jpg>)

klasse zu bearbeiten. Neben diesem Fokus konzentrierte sie sich als Sprachlehrerin auf Werbesprüche und Imperativformen. Sie wollte ihre Lehreinheit auf die vier Kompetenzen ausrichten, die SchülerInnen entwickeln sollen, wenn sie eine neue Sprache erlernen: Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. Ebenso wollte Cristiane New Literacies in ihren Unterricht in Verbindung mit den theoretischen Annahmen von Multiliteracies und Critical Literacy durchführen. Critical Literacy zielt auf die Förderung einer kritischen Wahrnehmung von Texten und Ideologien und bemüht sich, aus SchülerInnen kritische KonsumentInnen und ProduzentInnen von Texten zu machen (vgl. Monte Mór 2011). Die Multiliteracy-Theorie beachtet das Konzept der »Multimodality« und die unterschiedlichen Formen der Bedeutungsherstellungen sowie Wissenskonstruktionen, die teilweise mit digitalen Technologien einhergehen (vgl. Kalantzis/Cope 2008).

Zuerst haben SchülerInnen ein Video der NGO WWF Brasilien (World Wide Fund for Nature) namens *It all comes around* gesehen. Das Video ist tonlos und hat keine Untertitel, außer in der letzten Szene, wenn die ZuseherInnen »It all comes around. Protect your planet. It's not too late. Join us at wwf.org« lesen können. Die SchülerInnen waren eingeladen, das Video zu interpretieren. Danach mussten sie in einem Onlineforum ihre Eindrücke des Videos schreiben. Zudem mussten sie mindestens einen anderen Beitrag kommentieren.

Cristiane hat dies als Schreibaktivität geplant. Die Schülerinnen reflektierten das Video. Hier ein paar Auszüge:

Wir sind alle für die Erhaltung der Welt verantwortlich. Der Film zeigt, dass wir uns selbst verletzen, wenn wir die Natur zerstören. Die Menschen denken, dass nur die Regierung die Verantwortung für die Umwelt trägt, jedoch greift bereits die einfache Handlung, ein Papier nicht in den Müll wegzuerwerfen, in die Umwelt ein und kann für uns selbst schädlich sein, wie es das Video gezeigt hat. (SchülerIn A)

Meiner Meinung nach zeigt das von WWF erstellte Video ein wichtiges Thema in unserem Leben. Heutzutage leben wir in einer Gesellschaft, die sich nur um Geld und den Profit kümmert und dieser Kapitalismus zerstört die Umwelt. In dieser Art und Weise zeigt uns das Video, dass wir uns um unseren Planeten kümmern müssen oder die Natur wird gegen uns kämpfen und wir werden unsere Selbstzerstörung verursachen. (SchülerIn B)

Nach dem Film zeigte Cristiane den SchülerInnen Poster aus den Kampagnen des WWF. In kleinen Gruppen besprachen die SchülerInnen ihre Eindrücke von den Plakaten (Gestaltung, Design, Farben, Publikum, verwendete Mittel usw.) und auch die Sprüche, die verwendet wurden (die meisten verwendeten Imperative). Thematisiert wurde auch, wie Text und Bild zusammen funktionieren, um zu informieren und unsere Interpretationen anzuregen. Nach der Diskussion stellte jede SchülerInnengruppe ihr Plakat der Klasse vor. Cristiane erwartete von den SchülerInnen, dass sie ihre Sprachkenntnisse üben. Die Abbildungen 1 und 2 sind Beispiele dieser Übung. Um die Übung multimodal und auf New Literacies auszurichten, spielte Cristiane das Lied *3Rs – Reduce, Reuse, Recycle* vor. Zuerst hörten die SchülerInnen das Lied, weil Cristiane wollte, dass sie verstehen, was gesungen wird, und somit ihr Hörverständnis üben. Dann zeigte sie ihnen den Liedtext und sie sahen den dazugehörigen Musikclip an. Ihre Aufgabe war es, zu diskutieren, wie die Ideen, die in dem Lied ausgedrückt wurden, in Brasilien, in ihrer Stadt, in ihrer Schule und bei ihnen zu Hause umgesetzt werden könnten.

3Rs (Reduzieren, Wiederverwendung, Recycling)

Drei ist eine magische Zahl
 Ja, sie ist eine magische Zahl
 Weil zwei mal drei sechs ist
 Und dreimal sechs ist achtzehn
 Und der achtzehnte Buchstabe im Alphabet ist R
 Wir haben drei Rs, über die wir heute sprechen werden
 Wir müssen lernen

Reduzieren, Wiederverwendung, Recycling (3x)

Wenn du auf den Markt gehst, um Saft zu kaufen
 Musst du deine eigenen Taschen bringen und lernen, deinen Abfall zu reduzieren
 Und wenn dein Bruder oder deine Schwester coole Kleidung besitzt,
 Könntest du versuchen, sie anzuprobieren, bevor du neue davon kaufst
 Wiederverwendung, wir müssen lernen, wiederzuverwenden
 Und wenn die ersten beiden Rs nicht funktionieren
 Und wenn du etwas Müll machen musst
 Wirf ihn nicht weg
 Recyclen, wir müssen lernen zu recyceln,
 Wir müssen lernen zu
 [...]

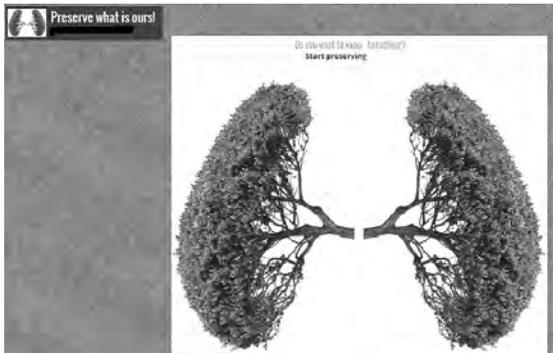


Abb. 3:
Preserve what is ours!

Danach wandte sich Christiane traditionellen Literacy-Fähigkeiten zu und konzentrierte sich auf die Lesekompetenz, indem die SchülerInnen einen Onlineartikel aus *The Daily Mail* über den sparsamen Gebrauch und das Verbot von Plastiksäcken in Europa lasen. In Brasilien bieten alle Geschäfte und Supermärkte kostenlose Plastiksäcke an und KonsumentInnen können so viele mitnehmen, wie sie wollen. Nach dem Lesen der Texte diskutierten SchülerInnen in kleinen Gruppen die Verwendung von Plastikäcken in ihrer Region und ob europäische Maßstäbe in Brasilien angewandt werden könnten.

Im Kontext der »New Literacies« erstellten Studierende auf padlet.com ein virtuelles Plakat und schufen damit eine Kampagne rund um das Thema »Going Green«. Sie konnten alle Quellen, die sie wollten, wie Bilder, Videos, Töne hinzufügen und einen Slogan in Englisch für ihre Kampagne schreiben, um ihr padlet zu veröffentlichen. Ihre virtuellen Plakate wurden dann veröffentlicht, sodass die SchülerInnen ihre Produkte gegenseitig ansehen konnten. Als Beispiel sei hier das Produkt eines Schülers wiedergegeben (Abb. 3).

Cristianes Lehrbeispiel verdeutlicht das Konzept einer durchlässigen Literacy an Hand von Unterrichtskonzepten, die sich an Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen orientieren, in Verbindung mit neueren Kompetenzen, die die SchülerInnen ins Klassenzimmer mitbringen, wie Produzieren, Gestalten, Beobachten und Bildbearbeitung. Diese Kompetenzen würden sonst meist ungenutzt bleiben und zudem in der Lehre und beim Lernen nicht vorkommen.

5. Zusammenfassung

Früher wurde Schule als ein Ort definiert, an den junge Menschen hingingen, um zu lernen. Jedoch gibt es heutzutage für junge Menschen neue Lernmöglichkeiten. Wie uns Sefton-Green (2013) erinnert, ist es allgemein anerkannt, dass Schulen nicht die letzte Station des Lernens sind. Aus der alltäglichen Erfahrung wissen wir, dass wir viel mehr lernen können als nur einfaches Fakten- und Themenwissen, wie es häufig in der Schule unterrichtet wird. Die digitalen Technologien haben eine neue Lern- und Lehrlandschaft eröffnet.

Es ist Zeit, anzuerkennen, dass die Lernprozesse außerhalb der Schulzeiten potentiell wichtiger und nachhaltiger sind als die in der Schule. Das außerschulische Lernen ist in zwei Haupttheorien thematisiert worden. Auf der Seite der SchülerInnen umfasst es das Interesse, den Enthusiasmus und die Motivation. Die zweite Theorie umfasst die emotionale Achse, die die Beziehungen mit anderen thematisiert. Außerschulische Lernsettings fördern Handlungsmacht bei SchülerInnen, die in formellen Settings keine Rolle spielt (vgl. Sefton-Green 2013). Dennoch bedeutet das nicht das Ende der Schulen. Anstatt den physischen, mit einer bestimmten Umgebung verbundenen Ort Schule in Frage zu stellen, wird dieser durch den soziotechnischen Wandel über die Jahre stetig wichtiger. Die Schule um die Ecke wird bedeutsamer, da ein uneingeschränkter Zugang zu einem Raum nötig ist, in dem wir unsere fehlerhaften Beziehungen und die der soziotechnischen Praktiken in den Griff bekommen können. Die physische Schule wird auch deshalb immer notwendig sein, da wir einen Lehrplan und die Pädagogik brauchen, die uns lehren, wie wir mit unserem kollektiven und multimodalen Wissen leben können. Solch eine Schule sollte auf der Basis der neuen Beziehung zwischen der herkömmlichen Schule und ihrem weiteren Ökosystem erbaut werden.

Um solche weiten Ökosysteme der Schulen in einer digitalen Informationsgesellschaft verstehen zu können, müssen wir neue, erst entstehende Lernkontexte erforschen. Der Kontext umfasst mehr als den Ort, an dem Lernen stattfindet. Der Kontext umfasst alle Zusammenhänge – sichtbar, unsichtbar, geerbt und vermutet –, in denen die sozialen Interaktionen des Lernens stattfinden (vgl. Sefton-Green 2013). Vadeboncoeur (2006) beschreibt, wie Lernen durch die Teilnahme an alltäglichen sozialen Praktiken verwirklicht wird. Lernen entsteht im Kontext und der Kontext definiert das Lernen. Sie schlägt einen Ansatz vor, der den Kontext identifizieren und beschreiben oder die Teilhabe am Lernkontext zeigen soll. Dies stärkt unsere Sichtweise, dass das Lernen der SchülerInnen, das sich im Alltag außerhalb der Schule abspielt, auch als Lernen anerkannt werden und in das Klassenzimmer Eingang finden sollte.

Sefton-Green (2013) argumentiert, dass Schulen unter Bildung nicht nur Lernen im Sinne einer Wissensanhäufung oder Vermehrung von Lernfähigkeiten verstehen, sondern, dass Schulen auch Schlüsselorte sind, wo soziales Verhalten und Meinungen, Erwartungen, Werte und Normen vermittelt, gewonnen, ausgehandelt oder abgelehnt werden. Und genau aus diesen Gründen sollten Schulen im Hinblick auf das »Out-of-School-Lernen« neu konzipiert werden. Wir müssen informelles Lernen beachten und überprüfen, wie sich diese Erfahrungen und Arten des Lernens im außerschulischen Umfeld entwickeln.

Das Studium des digitalen Lernens junger Menschen außerhalb der Schule macht deutlich, wie sehr sich das informelle Lernen vom Lernen in der Schule unterscheidet. Es gibt Hinweise darauf, dass junge Menschen lernen, digitale Umgebungen durch »Trial und Error«, herumalbern und herumpfuschen zu nutzen (vgl. Ito u. a. 2006). Anstatt einem Lehrplan von ExpertInnen zu folgen, werden Lernende außerhalb der Schule unmittelbar von KollegInnen, Geschwistern und Erwachsenen unterstützt.

In diesen Umgebungen kann ihr Lernen eine leidenschaftliche Intensität haben, die sie durch Zeiten wiederholenden Übens und Engagement über lange Zeiträume hinweg unterstützen kann. Das heißt, sie sind motiviert zu lernen. Es gibt also eine neue Bildungsökologie in unserer Gesellschaft. Viele SchülerInnen erwarten in der Schule einen spielerischen Umgang, Geselligkeit und Informationszugänglichkeit. Die Herausforderung, mit der sich die PädagogInnen konfrontiert sehen, ist, zu entscheiden, wie man auf eine sichtbar andere Lernerfahrung außerhalb der Schule reagiert. Es fordert ein Neuverständnis der Schule als »mobilisierendes Netzwerk«, das in der Lage ist, verschiedene Bildungsressourcen für seine SchülerInnen zusammenzustellen und zu nutzen. Die Rolle der Schule besteht darin, die reichen und vielfältigen Erfahrungen, die die SchülerInnen mitbringen, sichtbar zu machen (vgl. Facer 2011). Der Bildungswandel muss daher von außen gelenkt werden. Soep und Chávez (2010) erforschen die Idee, dass die Art von Wissen, das in Nicht-Schulstandorten produziert wird, selbst zur Curriculum-Innovation führen kann.

Dieses Papier zielte darauf ab, Themen einer Innen-Außen-Perspektive für den Literacy-Unterricht anzusprechen, der davon ausgeht, dass wir im digitalen Zeitalter, in Zeiten des »neuen Lernens« oder »allgegenwärtigen Lernens« leben, das eine »teilnehmende Literacy« hervorhebt. Die Schule steht vor der Herausforderung, einen »durchlässigen Lehrplan« zu schaffen, in dem die Erfahrungen der SchülerInnen und LehrerInnen zusammenkommen können. Wir müssen eine pädagogische Brücke zwischen der »Schule« bilden, die außerhalb der Institution Schule existiert, – das informelle Lernen, das nicht als minderwertiges oder weniger wichtiges bzw. weniger wertvolles Wissen betrachtet werden kann – und der Institution Schule, der Ort, an den die SchülerInnen gehen, um sich zu bilden und LehrerInnen sowie KollegInnen zu treffen, die die Neugier auf das Lernen wecken. Wie Paulo Freire (2007) erklärt, sollten wir als LehrerInnen und PädagogInnen wissen, dass der wichtigste Schlüssel zum Lernen die menschliche Neugier ist. Sie ist es, die uns antreibt, zu fragen, zu wissen, zu handeln und zu lernen. Wenn wir in der Lage sind, die Neugier der jungen Menschen zu wecken, werden wir zur Steigerung ihrer Literacy-Kompetenzen beitragen.

Literatur

- BROWN, H. DOUGLAS (2001): *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains-New York: Longman.
- DANIELS, KAREN (2014): Cultural agents creating texts: a collaborative space adventure. In: *Literacy*, 48.2, S. 103–111.
- DEWEY, JOHN (1933): *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C.
- DYSON, ANNE HAAS (1993): *Negotiating a permeable curriculum: on literacy, diversity, and the interplay of children's and teacher's worlds*. Illinois: National Council of Teachers of English.
- DIES. (2013): The case of the missing childhoods: methodological notes for composing children in writing studies. In: *Written Communication*, 30.4, S. 399–427.
- EDWARDS-GROVES, CHRISTINE J. (2011). The multimodal writing process: Changing practices in contemporary classrooms. In: *Language and Education*, 25.1, S. 49–64.

- FACER, KERI (2011): *Learning futures: Education, Technology and Social Change*. New York: Routledge.
- FREIRE, PAULO (2007): *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35ed. São Paulo: Paz e Terra.
- GUTIÉRREZ, KRIS D.; BAQUEDANO-LÓPEZ, PATRICIA; TEJEDA, CARLOS (1999): Rethinking diversity: hybridity and hybrid language practices in the third space. In: *Mind, Culture, and Activity*, 6.4, S. 286–303.
- HULL, GLYNDA; SCHULTZ, KATHERINE (2001): *School's Out!: Bridging Out-of-School Literacies with Classroom Practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- ITO, MIZUKO; OKABE, DAISUKE; MATSUDA, MISA (2006): *Personal, portable, pedestrian: Mobile phones in Japanese life*. Cambridge, MA: MIT Press.
- KALANTZIS, MARY; COPE, BILL (2008): *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRESS, GUNTHER (2003): *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- LANKSHEAR, COLLIN; KNOBEL, MICHELE (2003): *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.
- LARSON, JOANNE; MARSH, JACKIE (2005): *Making Literacy Real: Theories and Practices for Learning and Teaching*. London, UK: Sage.
- MACKAY, MARGARET (2016): Literacy as material engagement: the abstract, tangible and mundane ingredients of childhood reading. In: *Literacy*, 50.3, S. 166–172.
- MANTIRI, OCTAVIAN (2015): Principles in Language Learning Motivation. In: *Linguistics and Literature Studies*, 3.2, S. 70–74.
- MOLL, LUIS; AMANTI, CATHY; NEFF, DEBORAH; GONZALEZ, NORMA (1992): Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. In: *Theory Into Practice*, 31.2, S. 132–141.
- MONTE MÓR, WALKYRIA (2011): Critical literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: Maciel, Ruberval Frano; Araujo, Vanessa de Assis (Hg.): *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, S. 109–120.
- NAGLE, JOELLE; STOOKE, ROSAMUND (2016): Railways, rebellions and rage against the machine: adolescents' interests and meaning-making in the creation of multimodal identity texts. In: *Literacy*, 50.3, S. 158–165.
- PAHL, KATE; ROWSELL, JENNIFER (2010): *Artifactual Literacies: Every Object Tells a Story*. New York: Teacher's College Press.
- ROWSSELL, JENNIFER; WOHLWEND, KAREN E. (2016): Fair play or tight spaces? Mapping participatory literacies in apps. In: *The Reading Teacher*, 70.2, S. 197–205.
- RUSSELL, ANNE L. (1996): Six stages for learning to use technology. In: Hirschbuhl, John; Bishop, Dwight (Hg.): *Computers in Education*. Dushkin: McGraw Hill, S. 102–107.
- SEFTON-GREEN, JULIAN (2013): *Learning at not-school*. Cambridge: MacArthur Foundation.
- SOEP, ELISABETH; CHÁVEZ, VIVIAN (2010): *Drop that knowledge: youth radio stories*. Berkeley: University of California Press.
- VADEBONCOEUR, JENNIFER A. (2006): Engaging young people: learning in informal contexts. In: Green, Judith; Luke Allan: *Rethinking learning: what counts as learning and what learning counts*. Washington, DC: AERA.
- WILGA, M. RIVERS (1989): Interaction and communication in the class in an age of technology. In: *Canadian Modern Language Review*, 46.2, S. 271–283.

Philippe Wampfler

Social Media als Werkzeug für den Deutschunterricht

Pokémon Go hat im Sommer 2016 Jugendliche und Schulen einige Wochen lang bewegt. Wurden die Ansammlungen junger Menschen mit Smartphones und Zusatzakkus rund um die Sehenswürdigkeiten einer Stadt mit Befremden und Belustigung wahrgenommen, beschäftigten sich Lehrkräfte mit zwei Fragen: Mit welchen Maßnahmen können Probleme an Schulen verhindert werden, wenn das Sammeln der Pokémons eine derart starke Faszination auf Jugendliche ausübt? Wie können die Lerneffekte, die das Spiel auslöst, in der Schule genutzt werden? Diese beiden Perspektiven sind geeignet, die Diskussion über Social Media im (Deutsch-)Unterricht zusammenzufassen.

1. Der Pokémon-Go-Hype im Unterricht

Die oberflächliche Frage nach dem »Fluch oder Segen« neuer Apps¹, Aktivitäten und Plattformen zielt in einem tiefgründigen Sinn auf ein umfassendes Verständnis der Auswirkungen medialer Praktiken auf die Sozialisierung, Subjekt-Werdung und Werteerziehung. »Pokémon Go« ist Ideologie!«, war die Überschrift des Essays von Slavoj Žižek (2016), der als Kulminationspunkt dieser Sichtweise verstanden werden kann. Žižek verweist auf die Neuartigkeit der Vermischung der virtuellen mit der realen Welt und führt sie mit der nationalsozialistischen Ideologie eng.

PHILIPPE WAMPFLER ist Lehrer, Fachdidaktiker und Kulturwissenschaftler. Der Schweizer beschäftigt sich mit den Möglichkeiten von Digitalisierung in der Schule und bloggt zu diesem Thema auf schulesocialmedia.com. Aus dem Blog sind bisher zwei Monographien hervorgegangen: *Facebook, Blogs und Wikis in der Schule* (2013) sowie *Generation »Social Media«* (2014).
E-Mail: philippe.wampfler@schulesocialmedia.com

1 Schroedel aktuell bot bereits im Juli 2016 ein Arbeitsblatt für den Deutschunterricht an: »Pokémon Go – Fluch oder Segen?«, <https://verlage.westermanngruppe.de/anlage/4584284/Pokemon-Go-Fluch-oder-Segen-Deutsch-ab-Klasse-8> [Zugriff: 28.9.2016].

Im Diskurs über Gesundheitsprävention, Datenschutz und Risikoverhalten sind neue Entwicklungen Anschauungsbeispiele. Sie können im Unterricht zwar theoretisch behandelt, aber kaum je direkt erfahren werden. So werden sie kaum umfassend analysiert, sondern als Bestätigung medialer Vorurteile interpretiert. Im Namen der Sensibilisierung erfolgt häufig eine Abwertung digitaler Kommunikation, die sich in der Bildungspolitik, den Lehrplänen, der Lehrerbildung und auch in den Köpfen von Lehrpersonen als Ausgrenzung eines ganzen kulturellen Spektrums niederschlägt.

Dieser Haltung steht das Bemühen gegenüber, mit der Einbindung von Trend-Apps neue Impulse für die Ausrichtung des Unterrichts zu erhalten. Die Faszination, welche Medienangebote auf Jugendliche ausüben, wird als Aufhänger für motivierende Unterrichtsaktivitäten verstanden, mehr noch: Die Aktivitäten der Jugendlichen in den Social-Media-Applikationen erscheinen als Idealbild des Lernens. Die individualisierten, konstruktivistischen, kollaborativen und kreativen Tätigkeiten entsprechen dem Ideal der 4K-Kompetenzen², denen für die Gestaltung des Lebensraumes und das berufliche Engagement im 21. Jahrhundert besondere Bedeutung zugewiesen wird (vgl. Wampfler u. a. 2016). Heusinger (2016) hält etwa fest, *Pokémon Go* erlaube es, eine »Stadt näher, individueller und authentischer« zu erkunden, während McLeod und Carabott (2016) die interdisziplinäre und praxisnahe Anlage des Spiels als wertvoll bezeichnen.

Wird die Reflexion von Trends häufig auf zu einfache Kategorien wie Normen und Wertungen reduziert, genügt auch die Orientierung am didaktischen Potential beliebter Plattformen den eigenen Ansprüchen oft nicht: Der Transfer vom informellen Spiel oder der intrinsisch motivierten Kommunikation in ein Unterrichtsetting gelingt selten. Die Verschulung von Freizeitaktivitäten geht von Voraussetzungen wie Selbststeuerung und Kompetenzorientierung aus, die etablierte Formen von Unterricht nicht einlösen können.

Spitzt man die beiden Problembereiche zu, kann *Pokémon Go* im Deutschunterricht zwei Funktionen einnehmen: Die App kann als aktuelles Beispiel fungieren, mit dem Lehrkräfte Jugendlichen mangelnden Datenschutz und Oberflächlichkeit vorwerfen können, oder als Beleg dafür herangezogen werden, dass moderner Unterricht auf didaktische Reflexion verzichten kann, wenn es gelingt, aus medialen Massenphänomenen Unterrichtsaktivitäten abzuleiten.

Geht es in den folgenden Abschnitten um Social Media im Deutschunterricht, dann zeigt das *Pokémon-Go*-Beispiel, woran sich die didaktische Diskussion zu orientieren hat: An Modellen, mit denen Jugendkultur und Trends untersucht und eingeordnet werden können, ohne vorschnell und unreflektiert in Muster zu verfallen, die sich primär über eine Tradition der bildungsbürgerlichen Kultur legitimieren. Gleich wichtig sind Vorschläge für die Praxis, die Bedingungen für den nachhaltigen und wirksamen Aufbau von Kompetenzen einbeziehen.

2 Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, Kritisches Denken.

2. Social Media als Gegenstand des Deutschunterrichts

Social Media bezeichnen in einer weiten Definition die Plattformen und Werkzeuge, auf denen User Profile gestalten und damit durch die Verarbeitung und Herstellung von Inhalten Beziehungen aufbauen und pflegen können (vgl. Boyd/Ellison, 2013). Sowohl bei der Gestaltung der Profile wie auch beim Aufbau von Beziehungen spielen sprachliche Kompetenzen eine entscheidende Rolle. Social Media sind damit für Schülerinnen und Schüler ein wichtiger Anwendungsbereich für die Lernergebnisse aus dem Deutschunterricht. Das betrifft den Konsum von sprachlichen Produkten und ihre Erstellung gleichermaßen: Leitmedien wie Zeitung und Fernsehen wurden in der Medienwelt Jugendlicher durch Social Media abgelöst. Der Modus des *Prosumierens* ist zum Standard geworden: Die Online-Leserin wird gebeten, sich an Umfragen zu beteiligen, Texte zu teilen und Feedback zu hinterlassen, der YouTube-Zuschauer reagiert mit eigenen Videos und Kommentaren auf das Gesehene. Diese geraffte Darstellung einer Entwicklung in den letzten 15 Jahren zeigt: Zielen die Lernziele des Deutschunterrichts darauf ab, sich sprachlich kompetent verhalten und die Funktionsweise der maßgeblichen Leitmedien verstehen zu können, dann gehören Social Media selbstverständlich zum Gegenstand des Deutschunterrichts.

Was bedeutet das? Eine handlungs- und produktionsorientierte Deutschdidaktik geht von der Einsicht aus, dass eigenes Tun die Grundlage für Lernprozesse darstellt. Die Dynamik von Social Media, die sich durch komplexe Netzwerkeffekte ergibt, spricht ebenfalls für eigene Erfahrungen. Das lässt sich an einem einschlägigen Beispiel zeigen: Lehrkräfte wollen Jugendlichen vorführen, dass Inhalte in halb-privaten Social-Media-Umgebungen eine unkontrolliert große Reichweite erhalten können. Deshalb posten sie in ihren Kanälen (Facebook, Twitter, Snapchat) ein Bild mit der Aufforderung, es so intensiv wie möglich zu teilen, damit Jugendliche die Dimension der Verbreitung wahrnehmen können. Diese Lehrerhandlung erzeugt einen paradoxen Effekt: Nur wegen des Verweises auf die didaktische Absicht werden die Bilder tatsächlich geteilt. Im Alltag der Jugendlichen hingegen stellt breite Aufmerksamkeit eine starke Ausnahme dar.

Aus solchen Gründen ist davon abzusehen, im Sinne einer didaktischen Reduktion Erfahrungen künstlich herstellen zu wollen. Hilfreicher sind die beiden im Folgenden skizzierten Zugänge, die sich mit der entsprechenden Anpassung auf den verschiedenen Stufen des Deutschunterrichts umsetzen lassen.

2.1 Eigene Erfahrungen mit Portfolios dokumentieren

Schülerinnen und Schüler bekommen oder geben sich selbst einen spezifischen Beobachtungs- oder Schreibauftrag, den sie in einer Social-Media-Umgebung umsetzen. Während sich dafür viele Bereiche des Deutschunterrichts eignen, dürfte gerade der Blick hinter die Bühnen der Nachrichtenproduktion von besonderem Interesse sein: Folgt man den (Twitter-)Profilen von Journalistinnen und Journalisten, so lassen sich viele Mechanismen der digitalen journalistischen Arbeit erken-

nen und erfahren. Ein einfacher Auftrag könnte darin bestehen, in diesem Netzwerk jeden Tag eine Frage zu einer aktuellen Nachrichtenmeldung zu stellen – gerichtet an eine Person, die sie journalistisch bearbeitet. Die dabei gewonnenen Erfahrungen und Einsichten werden in einem Portfolio gesammelt (vgl. Wampfler 2013a). Digitale Werkzeuge wie Evernote, OneNote oder Google Docs eignen sich dafür besonders.

Ähnliche Vernetzungs- und Dokumentationsaufgaben können aber auch aus linguistischen, grammatikalischen und literarischen Lernumgebungen entstehen. So finden sich in den Social Media Bots, die häufige Fehlerquellen korrigieren und verbessern, ausführliche Diskussionen über die Feinheiten der Rechtschreibreform und hitzige Debatten über das generische Maskulinum. Die Teilnahme und Teilgabe an solchen digitalen Gesprächen ist an sich förderlich für den Aufbau von wichtigen Schreib- und Lesekompetenzen, darüber hinaus entsteht so die Basis für eine Reflexion des professionellen Einsatzes von Social-Media-Tools. Schülerinnen und Schüler können Aufgaben bewältigen, bei denen sie mit Profis in Kontakt kommen und die an ihre Lebenswelt anknüpfbar sind, aber doch genügend Irritationspotential aufweisen, um Reflexionen auslösen zu können und einen Zuwachs an Fertigkeiten zu ermöglichen, indem situative Probleme gelöst werden können. In kleineren Settings lassen sich solche Effekte bereits in der Grundschule beobachten, wenn Kinder etwa digitale Buchstabenportfolios führen (vgl. Maurer 2012). Die Arbeit mit Portfolios und die Beobachtung und Vernetzung in den sozialen Netzwerken ist als Vorbereitung auf den Aufbau einer persönlichen Lernumgebung konzipiert, die das informelle Lernen der Schülerinnen und Schüler mit schulischen und beruflichen Aktivitäten verbindet und sich auf den Kompetenzaufbau außerhalb des Deutschunterrichts übertragen lässt.

2.2 Case Studies

Unfälle oder Problemfälle mit Social Media sind regelmäßig Thema in den Medien. Zur Zeit der Niederschrift dieses Aufsatzes wird in den USA ein Fall diskutiert, bei dem eine Studentin sogenannte »Subtweets« ihrer Mitbewohnerin ausgedruckt hat (vgl. Kircher 2016). In diesen Nachrichten (siehe Abb. 1), die keinen Namen nennen, aber direkt auf die Studentin zu beziehen sind, beschwert sich die Mitbewohnerin öffentlich über Probleme im Zusammenleben. Der Fall ist geeignet, über Konzepte wie »Privacy in Public« nachzudenken (vgl. Wampfler 2013b, S. 63 f.): Gemeint sind damit öffentlich zugängliche Kommunikationshandlungen, die durch verschiedene Techniken so geschützt sind, dass nur Eingeweihte sie erfassen können. Weiters sollten ethische Reflexionen im Umgang mit der öffentlichen Einsehbarkeit von sozialen Netzwerken angestoßen sowie mediale Normen im zwischenmenschlichen Umgang reflektiert werden.

Werden solche Fälle im Deutschunterricht mit der Methode der Fallstudie behandelt, die in den Wirtschaftswissenschaften didaktisch etabliert ist, kann »kreative Problemlösekompetenz« entwickelt werden: »Dabei lernen die Studierenden nicht nur den Umgang mit Annahmen und das Ziehen von Schlussfolgerungen. Sie

Abb. 1: Subtweets der Mitbewohnerin (Quelle: <http://pixel.nymag.com/imgs/daily/electall/2016/09/28/28-subtweeting.w710.h473.2x.jpg>)



lernen auch das aktive Zuhören und Verstehen anderer Sichtweisen.« (Matzler u. a. 2006, S. 234)

Etablierte Gesprächsmethoden aus dem Deutschunterricht sind geeignet, die meist in Sachtexten greifbaren Fälle zu verstehen, zu analysieren und zu diskutieren. Kinder und Jugendliche werden mit diesen Arbeitsformen aufgefordert, ihre Erfahrungen und Wertvorstellungen im Umgang mit Social Media zu verbalisieren und sich gegenseitig Rückmeldungen zu geben. Lehrkräfte nehmen an der Diskussion teil und laufen aufgrund der Distanz ihrer Mediensozialisation von der ihrer Schülerinnen und Schüler weniger Gefahr, dadurch den Deutungsablauf zu verzerren oder zu stoppen (vgl. zu diesem Problem Werner 2004, S. 216 f.). Die Methode ist auch geeignet, um konkrete Probleme aus dem Schulalltag aufzunehmen und die Haltung von Jugendlichen so zu verstehen, dass sie der Schulleitung oder dem Lehrerkollegium verständlich gemacht werden kann. Ein aktuelles Beispiel dazu ist die Verwendung von Snapchat, um Handlungen von Lehrkräften zu kommentieren (vgl. Wampfler 2016).

3. Social Media als Werkzeug für den Literaturunterricht

Klassischer Literaturunterricht arbeitet an verschiedenen Schnittstellen: Rezeption und Produktion literarischer Texte, Zugang zu psychologisch-realistischen Lesarten und die Analyse poetologischer Verfahren; Unterhaltung und Wissensvermittlung, Werteerziehung und die Eröffnung kulturwissenschaftlicher Perspektiven berühren, überschneiden, ergänzen und widersprechen sich je nach didaktischem

Setting. Social Media wirken auf zwei Arten auf diese Schnittstellen ein: Einerseits ergänzen sie die Domäne der Literatur um digitale Spielarten, die sich seit dem Paradigma des Hypertextes und der Blogs aus den 1990er-Jahren stark verändert haben. Andererseits erweitern Social Media das didaktische Repertoire des Deutschunterrichts. Was das konkret heißt, kann an zwei Beispielen ausgeführt werden, die stellvertretend für eine Reihe von möglichen Aktivitäten und Lernumgebungen stehen.

3.1 Die Glavinic-Sprengnagel-Fehde

»Ich finde alle Romanautoren sollten Zweizeiler anstreben, nicht umgekehrt.« (Weisbrod 2015) Diese Aussage der österreichischen Autorin Stefanie Sprengnagel (Pseudonym Sargnagel) ist Programm ihres literarischen Verfahrens: Ihr Tagebuchroman *Fitness* von 2015 besteht aus Facebook-Einträgen. »Die Einträge wirken jedes Mal wie hingerotzt, sind sie vielleicht auch – und trotzdem sitzen die Worte und jedes nicht vorhandene Satzzeichen perfekt«, heißt es in einer Besprechung (ebd.). Sprengnagel nutzt Facebook als Werkzeug und Stilmittel, sie betreibt ein Profil, bei dem sie Wirkungsweisen des »autobiografischen Paktes« (Lejeune 2010) gekonnt literarisch einsetzt. Im Frühsommer 2016 hat das zu einer öffentlichen Auseinandersetzung mit Thomas Glavinic geführt (vgl. Kegel 2016), die ebenfalls hauptsächlich auf den Facebook-Kanälen stattgefunden hat. Gegenstand war einerseits das literarische Verdienst, andererseits aber auch die Person, die persönliche Marke und der Einsatz der Plattform Facebook. Schnell wurde unklar, ob es beim Streit um die Position im österreichischen Literaturbetrieb, um eine politische Auseinandersetzung, um einen eskalierten Social-Media-Streit oder um feministische Fragen ging. Gehört der Beitrag zur Debatte bei Sprengnagel klar auch zu ihren literarischen Strategien, war das bei Glavinic, der sich bewusst als Social-Media-Laie inszenierte, unklar: »Ich muss endlich irgendein Genie diese Dinge abstellen lassen.« (Ebd.)

Diese Fehde, für die es in der Literaturgeschichte Vorläufer gibt, kann als Lernumgebung aufzeigen, wie Literatur in einem öffentlichen Medium entsteht und welche Dynamiken sich entfalten. Wie Stefan Porombka in seinen Arbeiten gezeigt hat, lösen sich durch Social Media etablierte Muster des Literaturbetriebs auf: Alle miteinander Interagierenden – wie Sprengnagel, Glavinic und diejenigen, welche ihre Auseinandersetzung kommentieren – arbeiten wie Ameisen an einem größeren Text, von dem sie wenig wissen (vgl. Porombka 2015). Sie schaffen Möglichkeiten für etwas Neues, das aber während der Arbeit daran noch nicht absehbar ist. Schreiben – und damit auch Literatur – kann zu einem Experiment werden. Statische Social-Media-Beispiele wie die fachdidaktisch aufgearbeiteten *TinyTales* auf Twitter (vgl. Herz 2015) oder die auf Minitexte reduzierten großen Romane der Weltliteratur (vgl. Twitteratur, Aciman/Rensin 2009) blenden diesen Effekt oft aus und arbeiten mit einem klassischen Werkbegriff. Sie sind dafür an etablierte Methoden des Literaturunterrichts anknüpfbar, während sich die Bewegungen laufender literarischer Experimente nur von Lernenden nachvollziehen lassen, die sich mit

eigenen Aktivitäten und Netzwerken darauf einlassen können. So zeigt sich, dass die unter 2.1 präsentierten Methoden die Voraussetzung sind, um Lerngegenstände wie die Fehde zwischen Sprengnagel und Glavinic nachvollziehen und analysieren zu können.

3.2 Peer-Feedback im Schreibunterricht

Die digitale Textproduktion verändert zwei wesentliche Aspekte der herkömmlichen Betrachtung von Schreibearbeit:

- Online-Texte sind im Gegensatz zu gedruckten stets provisorische Entwürfe. Sie können jederzeit verändert und verbessert werden.
- Die Autorinnen oder Autoren können hinter den Texten verschwinden. Gerade in sozialen Netzwerken ist die Zusammenarbeit entscheidend: Kommentarthreads werden nicht von einer Person verfasst, sondern von vielen: Wikipedia-Artikel, Blogbeiträge in Gruppenblogs oder Texte in Etherpads sind das Produkt einer Gruppe.

Überarbeitung und Zusammenarbeit werden wichtiger. So löst digitales Schreiben ein, was eine prozessorientierte Schreibdidaktik als Konzept schon länger formuliert hat:

Schreiben ist ein komplexer Prozess, in dem fortlaufend inhaltliche, kommunikative, sprachliche Probleme gelöst und Entscheidungen getroffen werden müssen. Schreibförderung heißt demzufolge, Lernende darin zu unterstützen, die dem Schreibprozess innewohnenden Probleme bewusst wahrzunehmen, sie anzunehmen und produktiv zu bearbeiten. (Kruse/Ruhmann 2006, S. 14)

Für die technische Umsetzung dieser Einsicht sind Textverarbeitungswerkzeuge erforderlich, die Möglichkeiten zur Versionenkontrolle und zur Zusammenarbeit anbieten (der Standard dafür ist im Moment Google Docs, vgl. Passig u. a. 2016). Dass es sich dabei um Social Media handelt, entspricht nicht der gängigen Wahrnehmung, ist aber im Sinne der obigen Definition einleuchtend (Profile vernetzen sich über Informationsverarbeitung).

Ein direkter Zugang zu diesen Formen des Schreibens ist Peer-Feedback bei der Textproduktion. Schülerinnen und Schüler profitieren davon in mehrfacher Hinsicht:

Wenn sie mehr schreiben, als die Lehrkraft korrigieren kann, erhalten sie Rückmeldungen von Kolleginnen und Kollegen. In der Rolle des Feedback-Gebenden lernen sie, fremde Texte kritisch zu betrachten. Mit der Zeit werden sie damit fähig, auch zu eigenen Texten eine kritische Distanz einzunehmen. Sie setzen das im Unterricht Gelernte permanent um. (Henning 2013)

Folgt man den Einsichten von Schnetzer, eignet sich Peer-Feedback insbesondere dafür, von einer traditionellen Aufsatzlehre hin zu einem prozessorientierten Verständnis von Schreiben zu gelangen (vgl. Schnetzer 2006, S. 208). Dafür werden in der konkreten Umsetzung drei Arbeitsschritte bei der Textproduktion getrennt: Entwurf des Textes, Feedback-Phase nach bestimmten Vorgaben (z. B. Rückmel-

derung zur Wirkung auf die Leserin oder den Leser, zur Struktur des Textes, zu Änderungsvorschlägen, auffälligen oder passenden Stellen, orthographische und grammatikalische Korrektur, Rückmeldung zur Analyse mit dem Schreiblabor-Tool) und zuletzt die Überarbeitungsphase.

Durch die Arbeit mit digitalen Werkzeugen können der Feedback- und der Überarbeitungsprozess dokumentiert und für andere nachvollziehbar gemacht werden. Sie erhalten mehr Gewicht und können auch in die Bewertung einfließen. Schulisches Schreiben nutzt so Techniken, die auch bei der professionellen Erstellung von Texten gängig sind, und macht für Lernende Erfahrungen in der digitalen Zusammenarbeit zugänglich.

4. Fazit: Good Practice

Die 1:1-Ausstattung vieler Schülerinnen und Schüler mit digitalen Geräten schafft die Voraussetzungen dafür, dass die Arbeit mit Social Media im Deutschunterricht mehr Raum einnehmen kann. Es ist 2016 noch illusorisch zu glauben, Lehrpläne oder Prüfungsreglemente würden den veränderten Bedingungen der sprachlichen Praktiken bald Rechnung tragen und Kollaboration oder Prozessorientierung berücksichtigen. Deshalb sind kleine Unterrichtsprojekte wichtig, in denen Lehrkräfte mit ihren Schülerinnen und Schülern zusammen Social Media nutzen, darin Experimente durchführen und Entwicklungen reflektieren. Diese *Good Practice* kann sich verbreiten, wenn sie dokumentiert und geteilt wird. Auch die fachdidaktische Diskussion verlagert sich langsam, aber stetig in die sozialen Netzwerke.

Literatur

- ACIMAN, ALEX; RENSIN EMMETT (2011): *Twitteratur*. Übersetzung von Anne Emmert. München: Hanser.
- BOYD, DANAH; ELLISON, NICOLE B. (2013): Sociality through Social Network Sites. In: Dutton, William H. (Hg.): *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford: Oxford University Press, S. 151–172.
- HENNING, URS (2013): *Peer-Feedbacks im Deutschunterricht*. Online: <http://web2-unterricht.blogspot.ch/2013/05/peer-feedbacks-im-deutschunterricht.html> [Zugriff: 13.4.2016].
- HERZ, CORNELIUS (2015): Kurzprosa 2.0 – Texte im Twitter-Takt. In: *Praxis Deutsch*, H. 249, S. 40–42.
- KEGEL, SANDRA (2016): Wiener Mopsposse mit Schmä. In: *FAZ*, 16.7.2015. Online: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/glavinic-vs-sargnagel-wiener-mopsposse-mit-schmaeh-14340782.html> [Zugriff: 23.9.2016].
- KIRCHER, MADISON MALONE (2016): *College Student Prints Out Roommates Subtweets*. Online: <http://nymag.com/selectall/2016/09/college-student-prints-out-roommates-subtweets.html?mid=twitter-share-selectall> [Zugriff: 28.9.2016].
- KRUSE, OTTO; RUHMANN, GABRIELA (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung. In: Kruse, Otto; Seifried, Katja; Ulmi, Marianne (Hg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern: Haupt, S. 13–37.
- LEJEUNE, PHILIPPE (2010): *Der autobiographische Pakt*. Nachdruck. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MATZLER, KURT; BIDMON, SONJA; SCHWARZ-MUSCH, ALEXANDER (2006): Didaktische Aspekte der Arbeit mit Case Studies. In: Engelhardt-Nowitzki, Corinna (Hg.): *Ausbildung in der Logistik*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, S. 241–273.

- MAURER, STEFANIE (2012): *Buchstabenportfolios in der ersten Klasse*. Film mit Stefanie Maurer, Dionysossschule Essen. Online: <https://www.moodletreff.de/mod/resource/view.php?id=12895> [Zugriff: 23.12.2015].
- MCLEOD, AMBER; CARABOTT, KELLY (2016): *Gaming in the classroom: what we can learn from Pokémon Go technology*. Online: <http://theconversation.com/gaming-in-the-classroom-what-we-can-learn-from-pokemon-go-technology-63766> [Zugriff: 13.9.2016].
- PASSIG, KATHRIN u. a. (2016): *Gemeinsames Schreiben*. Online: https://docs.google.com/document/d/1Hey4tG4yI7QU1G0RG2GXRE-7B0-_mG8lpdabVTQjYqg/ [Zugriff: 30.9.2016].
- POROMBKA, STEFAN (2015): »Als Forscher beobachte ich auch mich selbst.« Interview mit Peter Bieg. In: *Die Zeit*, 18.3.2015. Online: <http://www.zeit.de/studium/2015-03/stephan-porombka-kunst-professor-udk-kolumne/komplettansicht> [Zugriff: 12.9.2016].
- SCHNETZER, ADRIAN (2006): Peer-Feedbacks an Mittel- und Hochschule. In: Kruse, Otto; Berger, Kaja; Ulmi, Marianne (Hg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*. Bern: Haupt, S. 195-214.
- WAMPFLER, PHILIPPE (2013a): *Social Media lernen mit der Portfolio-Methode*. Online: <https://schule-socialmedia.files.wordpress.com/2012/11/portfolio-methode.pdf> [Zugriff: 14.9.2016].
- DERS. (2013b): *Facebook, Blogs und Wikis in der Schule. Ein Social-Media-Leitfaden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- DERS. (2015): *Generation Social Media. Wie digitale Kommunikation Leben, Beziehungen und Lernen Jugendlicher verändert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- DERS. (2016): »wie Haustiere« – *Lehrkräfte auf Snapchat*. Online: <https://schulesocialmedia.com/2016/09/26/wie-haustiere-lehrkraefte-auf-snapchat/> [Zugriff: 30.9.2016].
- DERS. u. a. (2016): *4-K-Modell des Lernens*. Wikipedia-Eintrag. Online: https://de.wikipedia.org/wiki/4K-Modell_des_Lernens [Zugriff: 30.9.2016].
- WEISBROD, LARS (2015): Der Zweizeiler als Idealform. In: *Die Zeit*, 10.12.2015. Online: <http://www.zeit.de/2015/48/fitness-stefanie-sargnagel-feminismus-wien> [Zugriff: 13.9.2016].
- WERNER, JOHANNES (2004): Schulisches Interpretieren als »Deutungsspiel«. In: Steinbrenner, Marcus; Härle, Gerhard (Hg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 191-218.
- ŽIŽEK, SLAVOJ (2016): »Pokémon Go« ist Ideologie! In: *Die Zeit*, 12.9.2016. Online: <http://www.zeit.de/2016/34/augmented-reality-pokemon-go-slavoj-zizek> [Zugriff: 26.9.2016].

Helmut König

Webbasierte kollaborative Schreibprojekte im Deutschunterricht

Das Schreiben von Jugendlichen im außerschulischen Kontext hat sich in den letzten Jahren wesentlich verändert. Sie schreiben gemeinsam, die Texte sind eher kurz oder bestehen sogar nur aus einem Satz oder Wort als Kommentar zu einem Bild. In der Regel geschieht dies im Internet, auf Onlineplattformen wie Wikis, Blogs, Facebook oder Smartphone-Apps wie Instagram oder Snapchat. Ein moderner Schreibunterricht versucht, das neue Ethos in Bezug auf Texte aufzugreifen, die genannten Medien als Schreibtools zu integrieren und mit fachspezifischen Inhalten zu verknüpfen. Dieser Artikel erläutert, warum diese Vorgehensweise Vorteile bringt, und zeigt mithilfe von Beispielen aus der Praxis, wie so etwas umgesetzt werden kann.

1. Grundlagen eines modernen Schreibunterrichts

Schreiben – als Werkzeug der Sprache – zählt zu den wichtigsten Kompetenzen und Mitteln der Identitätsfindung des Menschen. Deshalb ist es vor allem für Deutschlehrer/innen von Bedeutung, einen motivierenden Schreibunterricht zu gestalten, der die Schreibentwicklung der Schüler/innen nachhaltig fördert.

Inge Blatt nennt folgende didaktische Maßnahmen, die für optimale Lernbedingungen sorgen und sich positiv auf die Schreibentwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken:

HELMUT KÖNIG unterrichtet seit 2015 am BRG Viktring. Sein erstes Dienstjahr absolvierte er im Ingeborg-Bachmann-Gymnasium. Davor war er beruflich im sportlichen Bereich tätig, woraus sich sein intensives Interesse an kollaborativen Tätigkeiten ableiten lässt. Seiner Erfahrung nach ist der Einzelne vor allem durch die Zusammenarbeit mit anderen erfolgreich.

E-Mail: koenig.helmut@brg-viktring.at

- Verbindung von Literatur- und Schreibunterricht
- Herausfordernde und emotional ansprechende Schreibaufgaben
- Individuelle Hilfestellung und Beratung im Schreibprozess
- Schreibübungen zu den einzelnen Teilprozessen des Textschreibens
- Möglichkeit zum kollaborativen Schreiben
- Reflexion des Schreibprozesses
- Einsatz digitaler Medien (vgl. Blatt 1999, S. 226)

Grundvoraussetzung für einen modernen Schreibunterricht könnte also sein, dementsprechende Schreibarrangements zu schaffen. Idealerweise werden sogar Aufgabenstellungen kreiert, die mehrere von den oben genannten Faktoren vereinen. Eine Variante hierfür sind webbasierte kollaborative Schreibprojekte, wobei die Aufgabenstellung je nach Schulstufe variieren kann.

Sowohl in der Unterstufe als auch der Oberstufe bietet der Literaturunterricht einen kontextuellen Rahmen für derartige Projekte; im Besonderen ein Literaturunterricht, der einem produktions- und handlungsorientierten Ansatz (vgl. Haas 2001, S. 43) folgt und die Schüler/innen nicht nur rezeptiv und analysierend mit Literatur umgehen lässt. Vielmehr gestalten sie selbst Texte, die in ein literarisches Netzwerk verwebt werden. Konkret bedeutet das, dass die Texte, die die Lernenden produzieren, als Erweiterung dessen zu betrachten sind, womit sie im Unterricht (z. B. klassische Literatur), aber auch in ihrem Alltag (z. B. soziale Netzwerke oder Fanfiction¹) konfrontiert sind.

Die Schüler/innen werden so von Leser/inne/n zu erweiterten Autor/inn/en – ein sinnerfassendes Prinzip, das schon der romantische Dichter Novalis vor mehr als zweihundert Jahren gefordert hat: »Nur dann zeig ich, daß ich einen Schriftsteller verstanden habe, wenn ich in seinem Geiste handeln kann, wenn ich ihn, ohne seine Individualität zu schmälern, übersetzen und mannigfach verändern kann.« (Novalis 1981, S. 470)

2. Warum kollaboratives Schreiben?

Kollaboratives Schreiben bedeutet im schulischen Kontext das gemeinsame Verfassen eines vollständigen und in sich geschlossenen Textes zu einer Aufgabenstellung. Ein Prozess, den eine Schulklasse entweder als Gesamtgruppe oder in mehreren Kleingruppen durchführen kann.

Erstere Variante hat zumeist ein Gesamtprodukt zufolge, letztere hingegen bietet die Chance, verschiedenartige Texte zu ein und derselben Aufgabenstellung entstehen zu lassen. Die Arbeit in mehreren Teilgruppen ist meines Erachtens schon allein deshalb zu forcieren, weil die Schüler/innen sich dadurch in den jeweiligen

1 Unter dem Begriff »Fanfiction« versteht Black eine Form des Schreibens, in der zumeist junge Autor/inn/en die Handlung und Figuren ihrer Lieblingsserien und -bücher für ihre eigenen Geschichten verwenden. Literarische Ausgangstexte werden fortgeschrieben, ergänzt, von Widersprüchen bereinigt oder in neue Kontexte transferiert (vgl. Black 2009, S. 398).

Phasen des Schreibens stärker integrieren und engagieren müssen. Das große Plus der Kollaboration sieht Michael Schrage darin, unterschiedliche persönliche Stile, Ziele und Ideen in einem kohärenten Text zu sammeln und davon ausgehend weiterzuentwickeln (vgl. Schrage 1994, S. 19 f.). Eine nachhaltige Schreibentwicklung setzt demnach ein, weil die Schüler/innen voneinander lernen und gemeinsam Konzepte entwickeln, die ihnen in weiterer Folge bei solitären Schreibaufgaben nützlich sein können, denn sie lernen dadurch neue Zugangsweisen kennen, die zu einer Veränderung ihrer erstarrten Schreibroutine und -muster führen können.

Ein probates Mittel, um diese Entwicklung zu erreichen, ist das Peer-Feedback, bei dem vorzugsweise die »nicht-direktive« Beratungsmethode angewendet wird, d. h. das gemeinsame Erarbeiten von Handlungskonzepten steht im Vordergrund (vgl. Bräuer 2007, S. 54). Schreibschwächere Schüler/innen lernen dabei nicht nur von den schreibstärkeren, die Lernenden schärfen dadurch auch ihre Sprachreflexion, weil sie »gezwungen« sind, über das Geschriebene zu sprechen, und sie beginnen so eher einen Text als Schreibprodukt zu verstehen, das Schritt für Schritt entsteht.

3. Warum webbasiertes Schreiben?

In der Vergangenheit zählte das kollaborative Schreiben nicht zu den Hauptformen des Schreibunterrichts, weil es sehr schwierig war, mehreren Schüler/inne/n Zugang zu einem gemeinsamen Medium zu ermöglichen. Erst durch die technische Entwicklung der letzten Jahrzehnte haben sich neue Optionen ergeben. Textverarbeitungsprogramme wie Word oder Pages boten erste Möglichkeiten zur vereinfachten Zusammenarbeit. Allerdings ist es mit diesen Tools nicht machbar, dass mehrere Schreibende zeitgleich an einem Dokument arbeiten.

Für kollaboratives Schreiben im Deutschunterricht ist daher die Auswahl eines Mediums notwendig, das seit der Entwicklung des Web 2.0 im kommunikativen Alltag der Menschen verankert ist und vorwiegend über das Internet funktioniert. Die Ausrichtung des Web 2.0 verstärkt die interaktive Vernetzung und die Zusammenarbeit seiner Nutzer/innen. Das Internet wird zunehmend zur Community, in der unterschiedliche Menschen (Alter, Geschlecht, Nationalität, Interessen etc.) sich näher kennenlernen (Facebook), visuell kommunizieren (Skype), Erfahrungen austauschen (Foren), ihre Gedanken loswerden (Twitter), von ihren Reisen und Erlebnissen berichten (Blogs), gemeinsam Wissen generieren (Wikipedia) oder Musik hören (MySpace). Darum sollte es in der Schule auch genützt werden, um gemeinsam Texte zu erstellen oder an umfangreicheren Schreibprojekten zu arbeiten. Webplattformen bieten somit die Möglichkeit, die literale Alltagspraxis von Jugendlichen in den Deutschunterricht zu integrieren und aufzuwerten.

Julia Davies macht zudem deutlich, dass digitale Technologien neue Formen des Lesens und Schreibens (New Literacies) geschaffen haben, die ein verändertes Ethos in Bezug auf Texte (dynamisch, multimodal, kollaborativ) mit sich gebracht haben. Damit einher geht die Notwendigkeit, die Schüler/innen zum Hinterfragen

von Inhalten, Intentionen und Formen von Texten und deren Autor/inn/en anzuhalten, was vor allem gewährleistet werden kann, wenn im Unterricht jene Technologien angewendet werden, die die Jugendlichen auch privat nutzen (vgl. Davies 2013, S. 47).

Webbasierte Schreibaufgaben sind aufgrund ihres starken Öffentlichkeits-Charakters aber auch als Anreiz für Jugendliche zu sehen, bewusst(er) über ihre Sprachnorm und -form zu reflektieren (vgl. Böck 2013, S. 12). Denn was die Schüler/innen schreiben, wird durch den Kollaborationsprozess und den Publikationsvorgang für andere sichtbar. Das heißt, das Geschriebene wird zur persönlichen »Visitenkarte«, mit der sie sich ihren Mitmenschen – in erster Linie ihren Mitschüler/innen/n – präsentieren. Sehr häufig findet in diesem Zusammenhang der »Rückschluss von Grammatik- und Orthographiefehlern auf den Intellekt der TextautorInnen« (ebd.) statt, was bei Schüler/innen/n dazu führen kann, sich genauer mit den Sprachnormen auseinanderzusetzen.

Cynthia Selve sieht durch die Anwendung elektronischer Mittel zur Kollaboration zudem die Chance, neue Wege der Zusammenarbeit zu finden. Schreibende lernen neue Wege der Problemlösung und alternative Herangehensweisen an Schreibaufgaben kennen. Darüber hinaus können sie diese auch besser kommunizieren und einsehen (vgl. Selve 1992, S. 147).

4. Beispiele für webbasierte kollaborative Schreibprojekte aus der Praxis

In diesem Abschnitt werden zwei Projekte vorgestellt, die ich an zwei verschiedenen Gymnasien mit Schüler/innen/n unterschiedlicher Altersklasse (6. und 11. Schulstufe) durchgeführt habe:

Beispiel 1: Die Eseley des Jakob M. R. Lenz am Weimarer Hof

Eine große Leerstelle in der deutschen Literaturgeschichte ist der Bruch zwischen Lenz und seinem ein paar Jahre älteren Förderer Goethe. Der aus dem Bürgertum stammende Lenz war 1776 dem damals schon berühmten Literaten Goethe auf den Weimarer Hof gefolgt und wurde von der adeligen Gesellschaft als Gast des jungen Autors akzeptiert. Nach drei Monaten wurde er jedoch von seinem Schriftstellerkollegen des Hofes verwiesen. Warum, ist nicht klar, bekannt ist nur, dass Goethe in seiner Biografie von einer »Eseley« des jungen Dichters gesprochen hat (vgl. Winter 2006, S. 110).

Da im Literaturunterricht im Rahmen der Epoche des Sturm und Drang (11. Schulstufe, Schuljahr 2015/16) eine intensive Beschäftigung mit den beiden Autoren, ihren Lebensverhältnissen und Werken sowie der Stellung Weimars in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erfolgte, bot es sich an, diese große Leerstelle von den Schüler/innen/n füllen zu lassen. Sie mussten in die Rolle von Schriftsteller/innen/n schlüpfen und in Kleingruppen den Vorfall am Weimarer Hof schildern, der Lenz' Rausschmiss zur Folge hatte. Dadurch waren die Jugendlichen nicht nur gezwungen, Gelerntes umzusetzen, sondern auch, neue Inhalte selbstständig zu

Abb. 1: Auszug aus der Eseley-Geschichte, personaler Erzähler

The screenshot shows a wiki page titled "Geschichte" with a sub-header "Eise". The text is a personal narrative set in Weimar, 1776, at Schloss Charlotten. The narrator describes a walk in the garden, reflecting on a friend named Lenz and their shared experiences. The text is written in a first-person perspective, using "ich" and "du".

Geschichte

Eise

Schloss Charlotten, Weimar, Frühling 1776

Meine liebe Charlotte,

Immerzu muss ich an Euch denken, ich sehne Unser Wiedersehen mit allen Fasern meines Körpers herbei und wüschte, Ihr würdet neben mir im Schatten des Pavillons ruhen und die Schönheit der Gärten bewundern. Die Bäume stehen in all ihrer Blühenpracht und das Rot der Tulpen gleicht dem Eurer zarten Wangen. Außer dem lieblichen Gesang der Vögel und dem Rauschen der Fontäne ist kein Laut zu hören, während ich Euch diese Zeilen schreibe.

Es ist Euch sicherlich bekannt, dass mein Freund Lenz seit einigen Tagen auch im Schloss verweilt und mir Gesellschaft leistet. Durch ihn fühle ich mich in die Zeit zurückversetzt, bevor mir die Ehre zuteil wurde, Eure Bekanntschaft zu machen und Ihr mich in den Götterlächen bei Hofe unterweisen habt. Gestern während des Kartenspiels hat er einen derben Scherz gemacht, der ein Stimmunrein seitens des Herzogs hervorrief. Dessen hervorragendes Blatt und der darauf folgende Sieg ließen dieses Ereignis bald in Vergessenheit geraten, doch mit Euren wertvollen Ratschlägen wäre ihm wohl ein fauxpas erspart geblieben.

Dem zum Trotz scheint die Umgebung Ihn gutzu tun und die zarte Frühlingbrise hilft, seine trüben Gedanken hinwegzuwehen. Es wäre schlichtweg eine Vergessung, an einen so vollkommenen Tag, wie der heutige einer ist, in Malachölbe zu versinken.

Hätte ich Euch nicht von seiner geliebten Henriette erzählt, die einen anderen geheiratet hat? Er schilderte mir schon in mehreren Briefen von seinen unswiderten Gefühlen zu ihr und dieses für ihn traurige Ende ist alles andere als wünschenswert. Ich kann seinen Schmerz durchaus nachvollziehen, doch er wird mit der Zeit vergehen. Lenz hat Straußing hinter sich gelassen und hat sich neuen Zielen zugewandt, hier wird für die notwendige Ablenkung gesorgt und ich hoffe, dass er meinen Rat annimmt und sich mit Feder und Papier genötigt den Kummer von der Seele schreibt. Ich bin voll Zuversicht, dass er bald wieder der Alte sein wird. Bis zum Ball wird er seine Gedanken erneut anderen Damen zugewandt haben, darum wette ich mit Euch, wenn es Euch beliebt!

Abb. 2: Auszug aus der Eseley-Geschichte, Briefform

The screenshot shows a wiki page titled "Geschichte" with a sub-header "Lenz Eisele". The text is a letter addressed to "du", set in Weimar. The narrator describes a rainy day, a walk in the garden, and a conversation with a friend named Lenz. The text is written in a second-person perspective, using "du" and "ich".

Geschichte

Lenz Eisele

Kapitel 1: Sommer in Weimar (X)

Nach einer länger andauernden Regenzeit, war ein Weimarer Spätsommer noch nie derart wundervoll. Der Natur schien es zu gefallen wieder ausüben zu können. Die Mittagssonne erhellte die Stadt und die Gemüther der Menschen. Beamtete wärmten sich ihren Schreibtafeln und die Arbeiter erfuhrten sich, voller Tatendrang ihren Berufenen nachzugehen. Sogar die Bauern erhebelte es, auf die aufblühenden Felder zu gehen. Sei es für die Lesung der Ernte oder zum Aussäen des Saatgutes dieser Saison. Kinder spielen mehr im Freien und tolteln durch die Blumenfelder. Gelegentlich spazieren auch Erwachsene hindurch. Sie auch ein junger Mann. Er suchte nach den beszaubermästen Lilien, mit den Gedanken bei seiner Angebeteten Friedrike Brion. Kaum eine Blume war gut genug, denn die benachbarte war jedes Mal ein wenig lieblicher oder farbenfroher. Bald jedoch hatte der Mann einen himmlischen Blumenstrauß zusammen und begab sich zurück nach Haus, an den Weimarer Hof, an dem sich kurzer Zeit der junge Herzog Karl August residierte. Dort hatte er zusammen mit einem Dichterkollegen einen Platz als Verleser und Singsar. Er platzierete die Blumen in einer gläsernen Vase auf seinem Tisch, neben seinen Schreibunterlagen. Ohne zu zögern begann er einen langen Liebesbrief an seine Herzoginmutter zu schreiben. „Dieser Brief soll als Zeichen meiner unerschöpflichen Liebe zu Euch dienen, wertes Fräulein Brion“, dachte der junge Mann sich beim Verfassen seines Liebesbottes. Unterzeichnet und versiegelt übergibt er den Brief einem Kuter, auf dass er den Brief sicher an das Fräulein überstelt, welches zurzeit in Weimar verweilt.

Da noch Zeit blieb, bevor der Herr seinen Pflichten nachkommen musste, vertrieb er sich die Zeit auf dem Markt. Dort wurden frisch gemästetes Obst und Gemüse verkauft. Auch feinste Schneiderarbeit aus Seide und Nier wurde vermarktet. Der Interessent erblickte ein paar Stände weiter zufällig seinen Freund und Kollegen. „Wollt Du auch hier? Ist man denn nirgends vor dem sicher?“, mummelte der Angesprochene leise vor sich hin. Mit einem aufgesetzten Lächeln drehte er sich zu dem Ausrufer hin: „Was wäre ein Sommertag ohne einen frischen Apfel bei der Arbeit? Habe ich nicht Recht, Lenz, mein Freund?“, ging er lebensfroh auf das Gespräch ein. „Die Arbeit! Oul, dass Du sie erwehmt. Wollt. Ich habe ein paar Ideen, wie wir...“, begann Lenz zu sprechen. „Bitte mein Güter, nenn mir einfach bei dem Namen Johann oder Gesehe, wie auch immer es Dir beliebt.“, unterbrach Gesehe seinen Kollegen. „Verzeih mir, Johann, doch hör mich an“, versuchte Lenz zu erklären. „Ich habe mir Gedanken gemacht, wie wir uns die Arbeit ersichtlern können.“ Doch Gesehe hörte nur halbherzig zu. „Sprich dich aus. Ich bin hier, um dir zu helfen Lenz.“ Verwirrt geriet Lenz tie

recherchieren und zu erarbeiten, zum Beispiel wie das Alltagsleben am Weimarer Hof oder die Spielregeln der höfischen Gesellschaft ausgesehen haben.

Das Medium – ein Wiki (www.wikispaces.com) – wurde vorgegeben, die Form der Gestaltung war freigestellt, sodass beispielsweise eine Gruppe die Geschichte in Briefform (siehe dazu Abb. 1), eine andere den Vorfall mithilfe der auktorialen oder personalen Erzählperspektive geschildert hat (Abb. 2). Eine Teilgruppe hat sogar versucht, ein kurzes Drama zu verfassen (Abb. 3).

In den letzten Jahrzehnten hat in der empirischen Schreibforschung der Ansatz an Bedeutung gewonnen, *Schreiben als Prozess* zu verstehen und zu untersuchen (vgl. Frenzt u. a. 2005, Sieber 2006), demnach sollten auch Lernende im Unterricht die Möglichkeit bekommen, Schreiben eher prozess- und weniger produktorientiert kennenzulernen (vgl. BMBF 2004, S. 2). Der Schreibprozess besteht für John

Abb. 3: Auszug aus der Eseeley-Geschichte, Dramenform

Lenz' Eseeley - Ein Drama

Erster Akt

Erste Szene

In Weimar. HERZOG sucht das Gespräch mit GOETHE.

HERZOG. Herr von Goethe, ich muss dringend mit Ihnen sprechen!

GOETHE. Was gibt es zu berichten, mein Herr?

HERZOG. Ein gewisser Jakob Lenz kommt an den Hof, er meinte er würde Sie kennen. Fremden traue ich nicht, deshalb wollte ich Sie fragen, ob er Ihnen bekannt ist?

GOETHE. Gewiss ist er mir bekannt (*lacht*). Er ist sozusagen mein Freund!

HERZOG. Gut zu wissen, dann freue ich mich natürlich auf Lenz' Ankunft.

GOETHE. Ebenso freut es mich, meinen Freund so nah bei mir zu haben. Wann wird er denn hier in Weimar ankommen?

HERZOG. Höchstwahrscheinlich in ein paar Tagen.

GOETHE. Gut, dann ist es höchste Zeit seine Unterkunft heranzurichten.

HERZOG. Wie wahr, ich lasse dies selbstverständlich sofort erledigen. (*Der Herzog verlässt den Raum.*)

Hayes und Linda Flower aus den Schritten *Planen*, *Schreiben* und *Überarbeiten* (vgl. Hayes/Flower 1980, S. 12). Jede Gruppe musste daher während des Planungsprozesses einen Erzählplan erstellen, der das Organisatorische – wann welche/r Schüler/in was schreibt – und den Plot ihrer Geschichte mithilfe eines Exposés oder Storyboards darlegt.

In der Schreib- und Überarbeitungsphase, die zumeist ineinander übergehen, hatte jede/r Schüler/in die Aufgabe, einen Part der Geschichte zu verfassen und für zwei Beiträge seiner/ihrer Gruppenmitglieder ein schriftliches Feedback abzugeben (aus formaler, sprachlicher und inhaltlicher Sicht). Zum Feedback wurden von mir Leitfragen im Wiki veröffentlicht, an denen sich die Schüler/innen orientieren konnten. Der Schreibablauf verlief nach dem Prinzip des Relay Writing (vgl. Yi 2007, S. 670). Ein/e Schüler/in beginnt zu schreiben, ein/e andere/r setzt dort fort, wo der/die vorhergehende Schreibende aufgehört hat, aber erst, nachdem diese/r anhand des Feedbacks seinen/ihren Textbeitrag überarbeitet hat. Der Umfang der einzelnen Textbeiträge wurde im Vorfeld auf mindestens 400 Wörter festgelegt.

Ein zentrales Element derartiger Projekte im Schreibunterricht ist – wie schon erwähnt – das Peer-Feedback. Es sorgt dafür, dass die Schüler/innen über Sprache reflektieren, Wissen transferieren und so auf mehreren Ebenen voneinander lernen (siehe dazu Abb. 4 und 5).

Überaus wichtig ist es, dafür zu sorgen, dass die Lernenden ihre Texte auch tatsächlich überarbeiten, was meines Erachtens nicht nur ein umfassendes, konstruktives (und angeleitetes) Feedback, sondern auch den nötigen zeitlichen Rahmen und eine dementsprechende Projektbeurteilung voraussetzt. Erfahrungsgemäß ist die Überarbeitungsphase nämlich der Teil des Schreibprozesses, den die Schüler/innen gerne umgehen, obwohl sie sehr wichtig ist, um eine nachhaltige Schreibentwicklung zu erzielen.

Weitere Anregungen für webbasierte kollaborative Schreibprojekte, die der Texterschließung literarischer Texte (*Artusepik*, *Lieutenant Gustl*, *Die Leiden des jungen Werther*, *Effi Briest*, *Jugend ohne Gott*) dienen können, liefert König (2014).

Abb. 4: Feedback zu einem Textbeitrag

Ich finde deinen Text wirklich gut und man kann ihn sehr gut lesen und kommt sofort mit und du hast auch die Geschichte interessant weitergebracht. Doch sind dir ein paar Rechtschreibfehler unterlaufen, darunter einige 3. und 4. Fall Unterscheidungen!

- Goethe schreibt man nicht mit Umlaut-Ö
- Kann es sein, dass du Charlotte von Stein meinst? Denn sie hat Goethe am Weimarer Hof kennengelernt. Charlotte Buff war eine frühere, unglückliche und nicht erwiderte Liebe von ihm.
- „Nahezu“ schreibt man zusammen.
- Den Satz „Lenz war von ihrer Schönheit sprachlos geworden“ würde ich so: „Ihre Schönheit machte Lenz sprachlos“ schöner finden.
- „Sie wurde rot, gab ihm ein winziges Lächeln und ...“; „Ihm“ statt „ihn“
- „Die beiden“ schreibt man immer klein.
- Bei dem Satz „Bevor sich Lenz für das Essen bedanken könnte, ...“ gehört nicht könnte, sondern konnte.
- Im ersten Absatz am unteren Ende hast du: „Wenn sollte er jetzt dienen?“ geschrieben, doch es gehört: „Wem sollte er jetzt dienen?“.
- Ich würde bei dem Satz: ... Er hat Lenz darum für die Tage, seinen Posten als Führer des Weimarer Hofes zu übernehmen.“ nicht das Wort Führer schreiben sondern vielleicht, dass er ihn bei seine Aufgaben/Tätigkeiten zu übernehmen und ich würde auch das „darum“ weglassen.
- „Natürlich tat er ihn diesen Gefallen und versprach ihm nichts falschen zu tun, doch im Hinterkopf hatte er hinterlistige Gedanken.“: 2x „Ihm“ statt „ihn“ und einmal „falsches“ statt „falschen“
- Es heißt: „Der nächste Tag brach an“ und nicht: „Der nächste Tag brach auf“
- Goethes Geliebte heißt Friederike Brion und nicht Friederike.
- Beim zweiten Satz im zweiten Absatz gehört: Goethe machte sich mit seinem Pferd auf den Weg.“
- In dem Satz: „Mit bochendem Herz antwortete er „es wäre mir eine Ehre, ...“ sind dir zwei Fehler unterlaufen. „Pochend“ schreibt man mit hartem „P“ und „währe“ ohne stummen „H“.

Abb. 5: Feedback zu einem Textbeitrag

[...] hat den Übergang vom ersten Text sehr gut gemeistert. Weiters hat sie das sprachliche Muster beibehalten und passende Ausdrücke und Formulierungen für diese Epoche in ihrem Text eingebaut. Auch der Inhalt ist spannend und es ist ihr gut gelungen, die Spannungen zwischen Lenz und Goethe darzustellen und Emotionen zu vermitteln. Im Text sind auch nur wenige (kleine) Fehler zu entdecken:

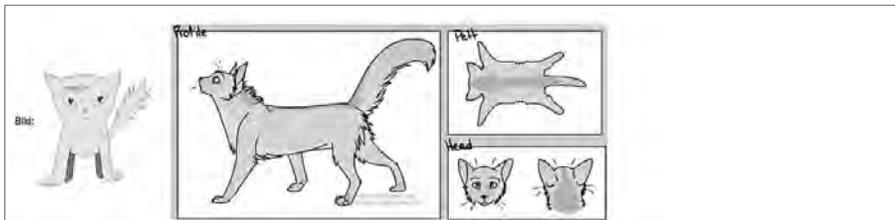
1. Beistrichfehler: z.B.: „Nachdem LENZ sich frisch machte, verabredete [...]“ / oder vor „dass“
2. „Dass“-Fehler: z.B.: „Es schmeichelt mir, dass Sie glauben [...]“ (wenn es sich auf ein Nomen bezieht: das / wenn es sich auf ein Verb bezieht: dass à wie zum Beispiel „schmeicheln“)
3. Groß-/Kleinschreibung: - bei Höflichkeitsform immer groß (Sie, Ihr...usw.) z.B.: „Wir haben Sie schon längst erwartet!“ (Adjektive) nach Artikel, wie z.B.: „die Schöne“
4. „Heute gibt es das Feinste vom Feinsten und dar, da Herr Lenz uns die Ehre erweist!“ würde stattdessen schreiben: „Heute gibt es das Feinste vom Feinsten, da Herr Lenz uns die Ehre erweist, mit uns zu speisen.“
5. Apostroph: statt „Lenz's“ schreibt man: Lenz'
6. Kleiner inhaltlicher Fehler: Charlotte und Goethe sind nicht verheiratet ;)

Beispiel 2: *New Warrior Cats*

Eine bei Kindern im Alter von ungefähr neun bis 13 Jahren beliebte Buchreihe ist *Warrior Cats*, geschrieben von einem Autorinnenteam mit Pseudonym Erin Hunter. In dieser Fantasy-Geschichte geht es um anthropomorphe Katzen, die verschiedenen Clänen angehören, diverse Fähigkeiten haben und schwierige Aufgaben erfüllen müssen. Vor allem im Internet werden diese Bücher auf populäre Art und Weise vermarktet. Man kann beispielsweise auf der offiziellen deutschsprachigen Webseite (www.warriorcats.de) spielerisch die Welt dieser Kriegerkatzen erkunden oder selbst einen derartigen Clan gründen und an Gewinnspielen teilnehmen. Mittlerweile hat sich daraus eine Fanfiction-Szene entwickelt, die beweist, wie gerne Kinder auch in ihrer Freizeit schreiben.² Aufgrund der methodischen Verwandtschaft zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht lässt sich das

2 Vgl. dazu <https://www.fanfiction.de/Warrior-Cats/c/103069000> oder http://animexx.onlinewelten.com/fanfiction/serie/3404_Warrior_Cats/order_1_0/ [Zugriff: 19.9.2016].

Abb. 6: Lebenslauf und Aussehen einer Katzenfigur



Lebenslauf

Nach unserer Geburt starb unsere Mutter Lilienblüte. Die Clans unserer Eltern waren verfeindet, so lernten wir unseren Vater nie kennen. Blauauge, damals noch Blaujunges, und ich mussten hilflos zusehen, wie ein riesiges, unbekanntes Tier unsere Mutter zerfleischte und in Stücke zerriss. Von da an trauten wir niemandem und wir liefen weg, weg von allem. Erst später hörten wir, welche mutigen Heidentaten sie begangen hatte. Ich wollte so werden wie sie und ich versuchte, eine gute Jägerin und Kämpferin zu werden. Deswegen trainierte ich, trotz meines geringen Alters, jeden Tag und ich wurde auch bald eine hervorragende Jägerin. Nach einem heftigen Streit mit meiner Schwester gingen wir getrennte Wege. Ich wusste nicht, was ich tun sollte, bis mich eine KristallClan-Patrouille fand und ins Lager brachte. Der KristallClan nahm mich auf, weil sie starke und mutige Schüler, wie mich, brauchten. Während meiner Ausbildung musste ich viele besondere Ereignisse erleben, auch eines, dass ich niemals vergessen werde: Unsere Patrouille traf auf eine Hundemeute, die uns weit überlegen war. Dennoch gewannen wir, weil ich es geschafft hatte, den Alphahund zu besiegen und deswegen diesen weißen Stern auf meiner Schulter als Anerkennung vom SternenClan bekommen hatte. Er schickte auch unserem damaligen Anführer ein Zeichen, als sein Stellvertreter starb, dass ich seine Stelle besetzen sollte. Ein paar Sonnenaufgänge später starb auch unser Anführer einen ehrenvollen Tod. Während der Reise zum Mondstein traf ich einen ganz besonderen Kater: Todeshieb, einen liebevollen, hübschen aber auch respektvoll gefürchteten Krieger aus dem SchattenClan, in den ich mich verliebte. Wir blickten uns lange an und ich sah träumerisch in seine cyanblauen, warmen Augen. Unsere Pelze streiften sich, als ich weiterziehen musste, um meine neun Leben zu erhalten. Mit einem Herzflattern tat es weniger weh, weil ich nur an ihn dachte. Bei der großen Versammlung redeten wir miteinander und er sagte mir, dass er mich möge. Wir trafen uns seither auch heimlich beim Baumgeviert und verbringen so unsere Zeit miteinander. Jedes Mal wenn wir uns treffen, habe ich das Gefühl, verstanden zu werden. Ich erfuhr bald danach, dass Blauauge im SturmClan war und unsere Halbgeschwister Sturmstern und Schneekralle waren. Wegen meiner Treue und dem Schwur an den SternenClan muss ich leider bei der nächsten Schlacht gegen sie kämpfen.

Phänomen »Fanfiction« mit Zielsetzungen des Schreibunterrichts in der Schule verknüpfen und bietet eine Vielzahl von Anreizen für Aufgabenstellungen, die die Schreibmotivation von Kindern und Jugendlichen fördern.

Mit einer Deutschklasse (6. Schulstufe) habe ich gegen Ende des Schuljahres 2014/15 ein Projekt ins Leben gerufen, bei dem die Schüler/innen basierend auf den Grundlagen der oben erwähnten Fantasyreihe eine eigene Katzenwelt gestalten sollten. Im Rahmen dieser Aufgabe mussten die Lernenden die im Unterricht bereits geübten Textsorten *Beschreibung*, *Charakterisierung*, *Biografie*, *Erlebniserzählung* und *Fantasiegeschichte* umsetzen, indem sie ihr Tier charakterisierten, einen Tag aus dessen Leben und dessen bisherigen Werdegang entweder mithilfe der Ich- oder der auktorialen Erzählperspektive schilderten (vgl. Abb. 6). Erst nachdem diese Aufträge in Alleinarbeit ausgeführt wurden, begannen die Kinder, die Hauptgeschichte zu schreiben.

Die Klasse wurde dabei zunächst in drei größere Gruppen eingeteilt und jede Gruppe musste ihren eigenen Clan kreieren und innerhalb des Clans – wie im Primärwerk – eine Hierarchie festlegen.³ Im Anschluss daran erfolgte das Schreiben einer eigenen *Warrior-Cats*-Geschichte (Abb. 7). Die Handlung wurde zuvor im Planungsprozess grob festgelegt und die eigentliche Story nach dem Relay-Writing-

3 Der dritte Clan bestand jedoch nicht aus Katzen, weil einige Schüler/innen wenig Interesse an diesen Tieren zeigten, sondern aus unterschiedlichen, zum Teil selbst entworfenen Kreaturen (Abb. 9).

Abb. 7: Warrior-Cats-Story der Schüler/innen (Beginn)

Story

✎ Bearbeiten
💬 26
🔒 62
⋮

Wie alles begann...

Viele viele Monde vor der entscheidenden Großen Versammlung erwartete noch niemand eine so große Feindseligkeit zwischen den beiden neuen Katzenclanen, dem Sturm- und dem KristallClan. Der Grund für diese Feindseligkeit war das letzte freie Territorium im Wald. Denn nur ein Clan würde auf diesem freien Gebiet sein fixes Lager aufstellen und dort leben dürfen. Diese Entscheidung der vier Ursprungsclane hatte jedoch einen heftigen Krieg zwischen den beiden Clanen ausgelöst...

Eines Nachts, in der Zeit des Blattfalls, hörte Himmelsee ein lautes Geräusch und weckte zwei andere Krieger, um mit ihnen nachzusehen, was los war. Sie lief mit Eichhornblatt und Donnerkralle voraus, um nachzusehen, wer dieses Geräusch verursacht hatte. Plötzlich sprang eine Patrouille von Kriegern des KristallClans aus dem Gebüsch und stürzte sich auf Himmelsee, Eichhornblatt und Donnerkralle. Die Schreie durchdrangen die Nacht und die Krieger, die im Lager geblieben waren, wachten auf. Sie rannten nach draußen in die kalte Dunkelheit, um ihren Clangefährten zu helfen, doch für Himmelsee kam jede Hilfe zu spät. Über ihr stand Feuerkralle mit gefletschten Zähnen und ausgefahrenen, blutigen Krallen. Wutentbrannt stürzten sich die Krieger des Sturmclans auf die Patrouille des KristallClans und vertrieben sie aus ihrem Territorium. Mit dieser Nacht wurde die Feindschaft der beiden auf ein neues Level gehoben und was folgte, war eine ganze Reihe von kriegerischen Auseinandersetzungen.

Kapitel 1 oder Der Tag der Großen Versammlung

„Warum warten wir hier eigentlich?“, fragte Black Wolf. „Wir warten auf die Katzen, warten darauf, sie zu besiegen und ihr Territorium an uns zu reißen!“, antwortete Charkhal genervt. „Hört auf zu streiten!“, fauchte Regenbogenschweif, die Anführerin des WindreiterClans. Traurig fuhr sie fort: „Es ist unmöglich, zurück zur Insel Pixel zu fliegen. Ihr wisst, dass sie im Meer versinken wird.“ „Leise jetzt!“, ertönte es aus der Dunkelheit. „Es ist kalt“, hörte man eine Katze des FlussClans sagen. „Sei gefälligst leise!“, fuhr sie eine andere an. „Heute wird im Rahmen der Großen Versammlung entschieden, ob der Sturm- oder der KristallClan bei uns im Wald bleiben darf.“ „Das sollte euch eigentlich interessieren!“, ergänzte eine weitere. Plötzlich wurde es still. Beinahe sämtliche Mitglieder der vier plus zwei Clane hatten sich um das Baumgeviert, das schon bald eine neue Eiche hinzubekommen und zum Baumgeviert werden würde, versammelt, um der endgültigen Entscheidung über den Verbleib von einem der beiden neuen und jüngeren Gruppierungen, dem Sturm- und dem KristallClan, beizuwohnen. Doch gerade als Feuerstern, der Anführer des DonnerClans,

Abb. 8: Perspektivenwechsel innerhalb der Geschichte

Währenddessen im KristallClan...

Ein kleiner, schwarzer Kater mit türkisen Tupfen eilte mit verschiedenen Kräutern durchs Lager und fragte alle ab, ob sie sonst noch welche schlimmen Verletzungen abekommen haben. Nachtpfote wurde als erste verarztet und erholte sich erstaunlich schnell. Der zweite Anführer hingegen lag still und regungslos am Boden. „Es ist nichts Schlimmes. Nachtpfote hat Glück gehabt. Schneekralle hat sich nur eine Kralle abgebrochen und Mondschwafis Bein werde ich wieder einrenken. Mondkralles Schulter und ihre linke Pfote schmerzen, aber das geht bald schon dank dem Bilsenkraut, das ich gestern gefunden habe, weg. Die Pfote von Glitzerpfote wird noch etwas beobachtet werden müssen und Glanzpfotes Bauch ist ziemlich zerkratzt. Die drei will ich nachher in meinem Bau wieder untersuchen. Lass mich mal nach deinen Verletzungen sehen. Ich weiß, du willst, das ich zuerst den anderen Katzen helfe, aber du hast es auch dringend“, sagte der Heiler und hockte sich neben sie. Nach der Untersuchung stellte er erleichtert fest: „Ein paar kleine Kratzer und eine kleine Wunde am Bauch, aber es geht dir gut, oder? Du wirst noch Beinweil für die Kratzer und Ringelblumen gegen eine Entzündung bekommen.“ Die silberne Kätzin wartete und sah sich im Lager um. Die Krieger pflegten ihr zersaustes Fell, während die Schüler um ihren Bau hüpfen und sich gegenseitig jagten. Sogar Nachtpfote, der es jetzt genauso gut wie vorher geht, hielt mit ihnen mit. Da kam schon Löwenkralle aus dem Lager, gab ihr die Kräuter und schickte sie in ihren Bau. Silberstern aber sprang auf den Kristallfels und sagte: „Alle Katzen des Clans, die alt genug sind, ihre Beute selbst zu erlegen, mögen sich unter dem Kristallfels versammeln.“ Neugierige Blicke richteten sich auf sie und erwarteten, dass sie ihnen Alles, was seit der großen Versammlung geschehen war, erzählte. „Wer sind diese Kreaturen?“, Was wollen sie hier?“, „Werden wir auch so vertrieben, wie die vier Clans?“, Silberstern sah sie an und meinte: „Ich habe gehört, dass sie sich der WindreiterClan nennen. Er besteht aus allen verschiedensten Kreaturen und sie wollen den Wald einnehmen. Seine Krieger schrecken nicht davor zurück, uns zu töten, wenn wir sie vorher nicht besiegen und vertreiben. Seid immer vorsichtig! Man weiß nie, woher sie Angreifen wollen und wo sie sich zurzeit befinden. Ich befehle euch allen, sich auszuholen, weil die Wunden verheilen müssen. Die Versammlung ist somit beendet!“

Kapitel 2 oder Verschwunden

Am nächsten Morgen wurde Technokralle von Sturmstern geweckt. „Wach auf!“, sagte die Anführerin. „Was ist los?“, fragte Technokralle verschlafen. „Du bist einer der wenigen, der keine schweren Wunden erlitten hat. Daher musst du auf Patrouille gehen und herausfinden, wie es den anderen Clanen geht. Vielleicht kannst du auch etwas über den WindreiterClan herausfinden“, erklärte Sturmstern. Auf dem Weg aus dem Lager sah Technokralle, wie Gewitterblatt die Verletzten der letzten Nacht verarztete. Der Heiler legte Goldrutensalbe und Spinnweben auf die Wunden und behandelte tiefe Kratzer mit Beinweil.

Prinzip verfasst, wobei die einzelnen Gruppen diese aus ihrer jeweiligen Perspektive erzählten und ihre eigenen Figuren involvierten. Dadurch haben die Kinder auch am eigenen Handeln das Konzept der personalen Erzählperspektive erarbeitet, die auch im Rahmen des Unterrichts begleitend thematisiert und reflektiert wurde.

Dieses Beispiel zeigt, dass sich literale Alltagserfahrungen von Kindern und Jugendlichen in den Unterricht integrieren lassen. Indem man Themenfelder auf-

Abb. 9: Charakterisierung einer Kreatur und Zeichnung



greift, die die Lernenden aus eigenem Antrieb schon bearbeitet haben, kann ihre Schreibmotivation gesteigert werden, was eine nachhaltige Schreibentwicklung zur Folge hat. Darüber hinaus bieten solche Projekte einen didaktischen Rahmen, um die Kinder multimodal arbeiten zu lassen; die Schüler/innen haben ihre Katzen entweder mithilfe eines eigens dafür installierten Internettools erstellt oder selbst gezeichnet und im Wiki publiziert (siehe Abb. 6 und 9). Einige haben sogar das bei ihnen beliebte Online-Spiel *Minecraft* dazu genutzt, um ihr Katzenlager zu gestalten (Abb. 10).

5. Zusammenfassung

Ein moderner Schreibunterricht lässt Kinder und Jugendliche, die aufgrund der technischen Entwicklungen im letzten Jahrzehnt ein anderes Ethos in Bezug auf Texte haben, in *ihrem* Medium – dem Web 2.0 – agieren. Die Schüler/innen bearbeiten gemeinsam umfangreichere Schreibaufträge und lernen dadurch nicht nur alternative Zugänge zum Schreiben kennen, sondern auch, sich selbst zu organisieren.

Die vorgestellten Praxisbeispiele sollen zeigen, dass derartige Projekte aufgrund differenzierter Zielsetzungen in verschiedenen Schulstufen umsetzbar sind. Im Lenz-Projekt wendeten die Schüler/innen theoretisches Wissen praktisch an, indem sie sich literarisch betätigten. Im Rahmen der Textproduktion wurde ihnen zunehmend bewusst, dass Schreiben ein Prozess ist und ein Text geplant und überarbeitet werden sollte.

Beim *Warrior Cats*-Projekt stand vor allem die Förderung der Schreibmotivation der Lernenden im Fokus, da sie die im Unterricht bereits erlernten Textsorten mit ihren literalen Freizeitaktivitäten verknüpften. Beiden Projekten gemeinsam war jedoch die Möglichkeit, sich im Rahmen bestimmter Vorgaben kreativ zu betätigen,

Abb. 10: Beschreibung eines Lagers mit einem Foto aus Minecraft

Wie sieht sein Lager aus?

Um das Lager wächst eine enge Reihe von Bäumen, die das Lager vor Angriffen schützen. Der Eingang liegt verborgen und ist durch ein Tor aus wildem Gestrüpp sicher geschützt. Wenn man ihn betritt, kommt man auf eine durch Blumen künstlerisch verzierte Lichtung, wo sich die meisten Baue befinden. Ganz auf der rechten Seite liegt die Kinderstube, in der zurzeit keine Königin schläft. Nebenan steht der Kriegerbau, dessen enorme Größe wegen seiner schmalen Öffnung oft unterschätzt wird. Gegenüber vom Eingang ragt gleich der Kristallfels heraus, auf dem sich der Anführerbau befindet. Seinen Namen verdankt er seinem eisigen, atemberaubenden Schimmer, der besonders dann zur Geltung kommt, wenn der Mond auf ihn scheint. Ganz auf der linken Seite steht der Schülerbau, wo sich auch eine tolle Übungswand mit Moos und ein Baum zum Schärfen der Krallen wachsen. Es werden auch viele neue Spiele dort erfunden, wie z.B. „Wer klettert am höchsten?“ oder „Wer fängt die meisten herunterhängenden Fäden vom Dach?“. Direkt daneben ist der Heilerbau. Von außen sieht er leer und langweilig aus, aber innen verbirgt sich ein Geheimnis. Es gibt einen versteckten Eingang zu geheimen Gängen im Erdboden. Unten wachsen die verschiedensten Pflanzen, obwohl sie kein Licht und kein Wasser bekommen. Dort wachsen aber auch neu entdeckte, unbekannte Pflanzen, deren Kräfte niemand kennt. Das Lager ist gut geschützt und dank vielen neuen Abwehrtechniken auch leicht zu verteidigen. Hier kann man in Frieden leben und ruhig schlafen.



Lager

über Geschriebenes zu sprechen, herausfordernde Texte gemeinsam im Web zu produzieren und zu veröffentlichen.

Literatur

- BLACK, REBECCA W. (2009): Online Fan Fiction, Global Identities, and Imagination. In: *Research in the Teaching of English* 43 (4), S. 397–425. Online: http://coe.utep.edu/ted/images/academic_programs/graduate/pdfs/englisharticles/RTE0434Online.pdf [Zugriff: 26.8.2016].
- BLATT, INGE (1999): Schreiben mit neuen Medien im Lehramtstudium Deutsch. Konzept, Beispiele, Konsequenzen. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied-Kriftel: Luchterhand, S. 222–239.
- BMBF (2004): *Deutsch. Lehrplan für die AHS-Oberstufe*. Online: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?4dzgm2 [Zugriff: 7.9.2016].
- BÖCK, MARGIT (2013): Die »New Literacy Studies« und »Multiliteracies«. Eine soziale Perspektive auf Schreiben und Lesen. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik* 37, H. 1, S. 8–15.
- BRÄUER, GERD (2007): Schüler helfen Schülern. Schreibberatung in der Schule. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik* 31, H. 1, S. 55–62.
- DAVIES, JULIA (2013): Das »Neue« in den New Literacies für den Unterricht. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik* 37, H. 1, S. 45–51.
- FRENTZ, HARTMUT; UTE FREY; SONNTAG, EDITH (2005): *Schreiben und Schreibentwicklung. Konzepte und Methoden*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HAAS, GERHARD (⁴2001): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines »anderen« Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Hannover: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- HAYES, JOHN R.; FLOWER, LINDA S. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin R. (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, S. 3–30.

- KÖNIG, HELMUT (2014): *Webbasiertes kollaboratives Schreiben im Deutschunterricht*. Diplomarbeit, Klagenfurt.
- NOVALIS (1981): *Schriften. Die Werke Friedrich von Hardenbergs. Bd. 2: Das philosophische Werk I*. Hg. von Richard Samuel. Stuttgart: Kohlhammer.
- SELFE, CYNTHIA L. (1992): Computer-Based Conversations and The Changing Nature of Collaboration. In: Forman, Janis (Hg.): *New Visions of Collaborative Writing*. Ports- mouth/New Hampshire: Boynton/Cook Publishers, S. 147-169.
- SIEBER, PETER (2006): Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Paderborn-Wien: Schöningh, S. 208-223.
- SCHRAGE, MICHAEL (1994): Writing to Collaborate. Collaborating to Write. In: Leonard, James S.; Wharton, Christine E.; Davis, Robert M.; Harris, Jeanette (Hg.): *Authority and Textuality. Current Views of Collaborative Writing*. West Cornwall: Locust Hill, S. 17-22.
- WINTER, HANS-GERD (2006): »Recht beschwerliche Gedächtnisarbeits«. Über die Widersprüche zwischen den Lenz-Bildern in der Wissenschaft der letzten dreißig Jahre. In: Stephan, Inge; Winter, Hans-Gerd (Hg.): *Zwischen Kunst und Wissenschaft. Jakob Michael Reinhold Lenz*. Bern: Lang, S. 85-118.
- YI, YOUNGJOO (2007): Engaging literacy. A biliterate student's composing practices beyond school. In: *Journal of Second Language Writing* 16 (1), S. 23-39.

Cheryl McLean

Kanonische Texte im Literaturunterricht neu denken*

Dieser Artikel untersucht einige grundlegende Spannungen, die bei der Vermittlung kanonisierter Texte im Unterricht entstehen. Am Beispiel von zwei Unterrichtsprojekten, durchgeführt im Englischunterricht an einer High School in den USA, wird erörtert, wie und welche pädagogischen Ansätze genutzt werden können, um Lehrplaninhalte zu aktualisieren. Durch die Ansprache der (multi-)modalen Fähigkeiten der SchülerInnen, um Texte zu interpretieren, begannen sie, Lesen und Schreiben als Prozess – und nicht nur als Produkt – zu verstehen. Die SchülerInnen lernten darüber hinaus, ihre Umgebung als Ressource zu betrachten, die genutzt werden kann, um sich mit literarischen Texten zu beschäftigen, gegen die sie anfänglich Widerstand leisteten. Der vorliegende Artikel plädiert dafür, beim Unterrichten von »alter« kanonischer Literatur – heute mehr denn je – einen ausgewogenen Ansatz walten zu lassen, der sich die »neuen« Literacy-Kompetenzen der SchülerInnen zunutze macht.

Damit im Unterricht sinnvolles Lernen geschehen kann, ist eine hohe Übereinstimmung zwischen Bedürfnissen, Literacy und Fähigkeiten der SchülerInnen sowie der Inhalte und deren Vermittlung vonnöten. Diese Annahme bringt einen ausgeglichenen Zugang zum Lehr-Lern-Prozess mit sich, der das Wer (LehrerInnen und

CHERYL MCLEAN ist Assoziierte Professorin für Literacy und Englischdidaktik an der Graduate School of Education der Rutgers University, USA. Als Forscherin und Dozentin beschäftigt sie sich im Feld Literacy von Jugendlichen mit den Schnittstellen zwischen unterschiedlichen Praktiken (Sprache, Text, Kommunikation), sozialen Kontexten (Umfeld, Gemeinschaften, lokal-global, digital und multi-modal), Kultur und Identität sowie pädagogisch-didaktischer Vermittlung.
E-Mail: cheryl.mclean@gse.rutgers.edu

* Übersetzung von Katharina Perschak. Das englische Original finden Sie auf der *ide*-Homepage: www.uni-klu.ac.at/ide.

SchülerInnen), Was (Lehrplan und Inhalte), Wo (Umgebung und Kontext), Wie (Strategien, Modi) und Warum (Ziele) beachtet. Diese Bestrebungen enthalten Spannungen, die vor dem Hintergrund steigender curricularer Ansprüche und Erwartungen an die Lehrperson, unterschiedlicher Schreib- und Lesefähigkeiten sowie veränderter medialer und sozialer Umgebungen verstärkt zutage treten. Digital Literacy – etwa die Nutzung von Smartphones, Computer etc. als Möglichkeiten, Bedeutung zu generieren – spielt eine zunehmende Rolle in der Art und Weise, wie Jugendliche miteinander interagieren, kommunizieren, lesen, schreiben und lernen. Dies stellt auch LehrerInnen vor die Aufgabe, ihre eigenen pädagogischen Methoden an diese Kontexte und literalen Praktiken anzupassen. Die sich verändernden Bedingungen im Klassenzimmer zeigen, dass Lehren und Lernen nicht im Vakuum geschieht (und nicht geschehen kann). Sie verstärken die Annahme, dass SchülerInnen, Inhalte, Kontexte und Lernmedien für erfolgreiches Lernen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen müssen.

Als Dozentin für angehende LehrerInnen, die sich mit der multimodalen Literacy von Jugendlichen beschäftigt, begegne ich immer wieder der Frage: Wie können wir die literalen Praktiken unserer SchülerInnen im traditionellen Unterrichtssetting wertschätzen? Die LehrerInnen der Sekundarstufe, mit denen ich arbeite, sind ständig gefordert, Fachwissen, Lehrplan und Leistungsmessung sowie Multimedia in Einklang zu bringen. Als EnglischlehrerInnen ist ihnen bewusst, dass die traditionelle Nutzung von literaturbasiertem Leseunterricht die Rolle von Lehrperson, LeserIn und Text in den Vordergrund rückt, nicht zuletzt da »the use of literature for reading instruction views curricular materials as tools used by professional teachers who know their students' needs and interests« (Raphael/McMahon 1994, S. 103–104). Von LehrerInnen wird erwartet, im Unterricht kanonische Texte für den heutigen Kontext zu aktualisieren. Das bedeutet, dass die literarischen Texte, zum Beispiel Shakespeares *Macbeth*, Anne Franks *Tagebuch* oder George Orwells *Animal Farm*, sich nicht ändern, sondern es ist ausschlaggebend, was die Lehrperson mit diesen Texten macht. Die Lehrperson muss möglicherweise Anpassungen an der Art und Weise vornehmen, wie der Inhalt vermittelt wird (z. B. didaktische Strategien und Lernbehelfe), die Verbindungen zur Alltagswelt der SchülerInnen beachten und Aufgaben entwickeln, die ihnen dabei helfen, ihr Wissen zu nutzen und anzuwenden. Vor diesem Hintergrund versucht der vorliegende Artikel, »alte« Texte in einem »neuen« Lernkontext zu verorten.

1. Verortung der New Literacies

Die von Street (1984) entwickelten Modelle von Literacy waren maßgebend dafür, zu verstehen, wie normative Vorstellungen von Sprache und Literacy oft in den von Schulen durchgeführten und positiv bewerteten Praktiken widergespiegelt werden. Das autonome Modell der Literacy (vgl. Street 1997) beschreibt, was Street als normierten »allgemeingültigen Standard« versteht, der unabhängig von Individuen und sozialen Kontexten besteht. Für dieses Modell agieren Sprache und Literacy quasi im Vakuum. Das Beharren auf gedruckten und kanonisierten Texten im Bil-

dungskontext kann als Ausdruck eines solchen Ansatzes von Literacy verstanden werden. Das ideologische Modell hingegen verortet Literacy im sozialen Kontext (vgl. Street 1984). In diesem Ansatz sind gedruckte Texte nur ein Mittel unter vielen, um miteinander zu kommunizieren, interagieren und lernen. Arbeiten von Street (1984, 1995, 2005) und der New London Group (1996) ermöglichen es Lehrenden, das enge, autonome Modell von Literacy zugunsten einer breiteren Herangehensweise an Bildung und Sprache im Unterricht kritisch zu hinterfragen.

2. Multimodalität

Vertreter der New Literacies (vgl. New London Group 1996) betonen die Situiertheit von Literacy, etwa in den Kontexten und Praktiken von Kommunikation. Multimodalität (vgl. Kress 2010) fokussiert auf Modi der Repräsentation und auf damit einhergehende Texte und Zeichen, die Bedeutung erzeugen. Diese Modi haben verschiedene »modale Ressourcen«, welche dem jeweiligen Modus die Ausführung verschiedener spezifischer semiotischer Tätigkeiten oder allgemeiner Tätigkeiten ermöglichen (vgl. Bezemer/Kress 2008).

Die Kommunikationstheorie der Modi (vgl. Jewitt/Kress 2003; Kress 1997, 2010) schließt unterschiedliche Ausdrucksformen und Möglichkeiten der Kommunikation ein, so auch gedruckte Texte, geht aber darüber hinaus. Multimodalität ist zwar nicht gleichbedeutend mit Digital Literacy, aber digitale Medien und ihre Formate, wie Webseiten, Podcasts, Filme (die oft unterschiedliche Modi kombinieren), zählen zu den Modi der Kommunikation. Im multimodalen Unterricht werden unterschiedliche Modi und bedeutungstragende Zeichen kombiniert (z. B. Bild, Ton, Raum, Gesten), damit SchülerInnen Sinn schaffen oder ihr Verständnis eines Inhalts zeigen können. Für viele SprachlehrerInnen ist die Nutzung unterschiedlicher Modi der Kommunikation nichts Neues. Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören und Sehen gehören zum Standardrepertoire des Sprachunterrichts. Das Neue oder die »neue Normalität« ist die Vielfalt multimodaler Literacies, die Jugendliche täglich nutzen, und ihre Sicherheit im Verwenden unterschiedlichster Kommunikationsmodi. Kommunikation heißt für viele Jugendliche, unterschiedliche Modi zu kombinieren und damit einzelne Modi zu Formen zu synthetisieren, die neue oder mannigfaltige Bedeutungen erzeugen (vgl. Cordes 2009).

Heutzutage sind Konsum, Produktion und Aufbau digitaler Medien sowie unterschiedliche Modi der Kommunikation und Interaktion für Jugendliche alltäglich. Literacy im digitalen Zeitalter zu betrachten, setzt ein kritisches Verständnis von Bild, Text und Ton voraus (vgl. Koltay 2011).

Was sind die Konsequenzen für literale Praxis im Sprachunterricht als Raum, in dem SchülerInnen Literatur, Lesen, Schreiben etc. lernen? Wenn Multimodalität als hybride Praxis der Kommunikation betrachtet wird, wird das Erzeugen von Bedeutungen zum Zusammenwirken aller primären literalen Fähigkeiten: Sprechen und Hören, Lesen, Sehen und Schreiben. Das bedeutet auch, dass die Konzentration auf das geschriebene Wort nicht die tägliche subjektive Erfahrung widerspiegelt; dass Kommunikation und Bedeutungserzeugung nicht auf gedruckte Texte begrenzt

sind. Ob Bilder (Memes, Fotos, Zeichnungen), Schrift (SMS, Chat, Blogs), Musik, Erzählung, Mündlichkeit/Sprechen oder eine Kombination unterschiedlicher Modi (Webseiten, Computerspiele, Video), die Multimodalität der neuen Medien hat literarische Traditionen neu belebt (vgl. Hull/Nelson 2005) und sollte als Chance für einen authentischeren, ausgewogeneren Literaturunterricht verstanden werden.

3. Literatur lehren und lernen

Der Unterricht muss den Gesamtzusammenhang beachten, um das Lernen literarischer und technischer Fähigkeiten zu ermöglichen. Gemäß Enright, Torres-Torretti und Carreón (2012) entstehen Spannungen, wenn ein kompetenzorientiertes Verständnis von Literacy Lesen und Schreiben von ihrem kommunikativen Zweck trennt. Schade-Eckert (2008) sieht eine pädagogische und ideologische Kluft zwischen »Lesen lehren« und »Literatur lehren«, weil literarisches Lesen kritische Reflexion und Interpretation erfordert und damit weitaus mehr als die Dekodierung von Worten umfasst. Aus diesem Grund sieht sie zum Beispiel die Rolle der SprachlehrerInnen nicht nur darin, SchülerInnen Lesestrategien beizubringen, sondern auch darin, ihnen Interpretationsansätze und kritisch-analytisches Denken zu vermitteln (vgl. Schade-Eckert 2008, Zhang 2003). Zhang beschreibt die Schwierigkeiten von SchülerInnen im Umgang mit Literatur wie folgt: »the problem is not one of lack of ability but rather preparedness« (Zhang 2003, S. 14). Iser (2000) sieht sogar in der Vorstellungskraft und Verbindung der LeserInnen zum Text die Voraussetzung dafür, dass der Text seine Wirkung entfalten, Bedeutung erzeugen und erweitern kann. Multimodalität fördert literarisches Lesen, Analysieren und Interpretieren, indem SchülerInnen Lesestrategien und -kompetenzen auf literarische Texte anwenden. Bildungssprache und Sprachunterricht als individuell im sozialen Kontext situiert zu betrachten, verschiebt das Verständnis von Lesen, Sprache und Literacy weg von einem monoglotten oder standardisierten Sprachverständnis (vgl. García 2013, Davila 2016), das Varianten der Standardsprache als Defizite versteht.

4. Multimodaler Literaturunterricht

In meiner multimodalen Forschung mit SchülerInnen höherer Schulstufen betrachte ich Literacy als sozial situierte Praktik (vgl. McLean 2012, McLean/Rowse 2014), bei der jeder Modus »potential meanings that another might not offer« (Rowse/Burke 2009, S. 107) anzubieten hat. Multimodalität bietet im traditionellen Literaturunterricht Gelegenheiten, einen breiteren Blick zu schaffen oder zumindest andere Anknüpfungspunkte für Verstehen anzubieten, damit SchülerInnen sich tiefgehend und kritisch mit dem kanonisierten Text auseinandersetzen können. Multiliteracy erfordert eine »different kind of pedagogy, one in which language and other forms of meaning are dynamic representation resources, constantly being remade by their users as they work to achieve various cultural purposes« (New London Group 1996, S. 64). Diese Pädagogik erkennt die unterschiedlichen kommunikativen Ressourcen an, die Jugendliche täglich nutzen, ob

linguistisch, visuell, räumlich, akustisch etc. Das öffnet den Literaturunterricht sowie die Texte selbst für eine Reihe von außersprachlichen Modi und repräsentativen Ressourcen, um Texte kritisch zu analysieren.

5. Kontext und Rahmenbedingungen

Um die Möglichkeiten multimodalen Unterrichts zu veranschaulichen, beschreibe ich im Folgenden zwei ethnographische multimodale Studien. Die Texte *Night* von Elie Wiesel und *Day of Tears* von Julius Lester, Pflichtlektüre in der untersuchten Schule, standen dabei im Mittelpunkt. Ich wählte die künstlerischen Ausdrucksformen Fotografie und Lyrik-Podcast als Formen der Literaturanalyse und -interpretation und gestand damit ein, dass diese Modi (u. a. visuell, mündlich, auditiv) Angebote stellen, die Schrift allein nicht könnte; dass sie Schrift ergänzen und authentische Möglichkeiten zur Mitwirkung, eine Verbindung zwischen literarischem und physischem Raum schaffen; und dass sie die Kluft zwischen technischen Fähigkeiten und Engagement überbrücken könnten. Ich hielt es für vorteilhaft, den Dichotomisierungen der Lernerfahrungen nicht zu verfallen (vgl. Vasudevan 2006).

Die zwei multimodalen Projekte zeigen, dass bei den SchülerInnen ein gestärktes Bewusstsein und die Auseinandersetzung mit den sinnlichen Angeboten der modalen Möglichkeiten gefördert wurden. Die Unterrichtsprojekte bewirkten eine engere, persönlichere Verbindung zu den literarischen Texten und einen Raum, in dem sie soziokulturellen Schwierigkeiten begegnen konnten, mit denen sie selbst konfrontiert sind. Viel wichtiger noch, sie wurden dazu angehalten, dies von ihrer eigenen Perspektive aus, durch ihre eigenen Augen und mit ihrer authentischen Stimme zu tun.

6. Die SchülerInnen

Ich habe die Studie in zwei Klassen (9. und 10. Schulstufe) einer Highschool, die in einem einkommensschwachen Viertel der Stadt liegt, durchgeführt. Das Interesse der SchülerInnen an Literatur ist unterschiedlich – von sehr motiviert über gleichgültig bis hin zu Förderbedarf. »LeserIn sein« ist großteils nicht Teil der Identitäten. Wie Kevin, 16, sagt: »I read, but I'm not a reader.« In einem anderen Interview identifizierte sich Kiasha zwar als Lyrikerin, nicht aber als Leserin. Dennoch schreibt sie ein Tagebuch, Lyrik, die sie auch online vorträgt, und liest und sieht sich vorgetragene Poesie im Internet an. Kevin ist sehr begabt in Mathematik und ein aktiver Nutzer digitaler Medien. Aber wie so viele in ihrer Klasse waren sie den Inhalten des Lehrplans gegenüber gleichgültig, weil ihrer Ansicht nach der Unterricht nicht dabei half, die Inhalte zu verstehen. Darüber hinaus hatten sie den traditionellen Ansatz von Literacy sowohl für sich selbst als auch auf die Meinung anderer über sie übernommen. Diese Jugendlichen wurden in standardisierten schulischen Leistungsmessungen als »schwach«, »unterdurchschnittlich« und »Risiko, durchzufallen« eingestuft. Was also sind die Erwartungen an LehrerInnen und SchülerInnen in diesem Kontext? Wie kann die Lehrperson SchülerInnen auf die Pflichtlektüre

Abb. 1: Die Butler-Plantage, auf der sie aufgewachsen sind. Das müde Haus.
Die aufgehende Sonne. Das Leben, das sie führten.



vorbereiten? Von dieser Frage ausgehend, die Schuladministration und Kollegium stellten, wurden die vorliegenden Untersuchungen konzipiert, die Fotografie und Podcasts als Möglichkeit begreifen, kritische Auseinandersetzung mit und tieferes Verständnis von literarischen Texten zu fördern.

7. Schnappschuss 1: Fotografie und *Day of Tears*

Im Englischunterricht der zehnten Schulstufe führten die SchülerInnen ein Fotografie-Projekt durch, das auf Julius Lesters Text *Day of Tears* basierte. Das Buch behandelt die »Weeping Time«, die größte Sklavenauktion der amerikanischen Geschichte. Für dieses Projekt (vgl. McLean/Rowell 2014) mussten die SchülerInnen Fotos ihrer Umgebung machen, die ihrer Einschätzung nach die Themen, Figuren oder Emotionen des Romans ausdrückten. Die Fotos wurden durch künstlerische Stellungnahmen ergänzt und anschließend in einer Ausstellung präsentiert. In enger Zusammenarbeit mit der Englisch-Lehrperson wurden traditionelle didaktische Methoden zur Texterschließung angewendet, etwa Vorlesen und Diskussionen im Plenum und der Kleingruppe, Fotos und Videos aus der historischen Epoche, mündliche und schriftliche Erörterung der Figuren und Schlüsselszenen.

Das Fotoprojekt selbst war bewusst »low tech« konzipiert, genutzt wurden hauptsächlich Einwegkameras, Papier und Stifte. Für die Inszenierung der Fotos mussten die SchülerInnen alltägliche Gegenstände (Möbel, Kleidung etc.) aus ihrer Umgebung benutzen. Zusätzlich umfasste der Planungsprozess Diskussionsmitschriften und -grafiken, Storyboards und den praktischen Umgang mit Requisiten und die Gestaltung der Ausstellung. Das Projekt nutzte unterschiedliche Modi, bei denen die SchülerInnen auf ihr Verständnis zum Beispiel von Farbe, Raum, Perspektive, Symbolik, Text und Beleuchtung angewiesen waren, um eine Botschaft zu vermitteln und Bedeutung zu erzeugen. Dieses Projekt forderte von den SchülerInnen, sich mit ihrer physischen und sozialen Umgebung auseinanderzusetzen und durch die genannten Modi und Hilfsmittel einen »neuen« oder alternativen Text (bzw. Foto) zu schaffen, um einen »alten« oder traditionellen literarischen Text (Roman) zu interpretieren.

8. Schnappschuss 2: Lyrik-Podcast zu *Night*

Der Lyrik-Podcast zu *Night* hatte das Ziel, den SchülerInnen einen tieferen und emotionalen Zugang zur Pflichtlektüre zu ermöglichen (vgl. McLean u. a. 2011). *Night* von Elie Wiesel war Pflichtlektüre in der neunten Schulstufe. Für viele SchülerInnen war dies nur ein weiteres Buch, für das sie kaum Interesse zeigten und mit dem sie sich nicht über das Nötigste hinaus auseinandersetzen würden. Weil der Lehrperson die Apathie der SchülerInnen gegenüber einem weiteren kanonischen Text, der »nichts mit uns zu tun« hat, wie sie oft sagten, bewusst war, wollte sie neue Möglichkeiten schaffen, damit SchülerInnen einen Zugang zum Text finden konnten. Auf *Night* basierend, verlangte das Projekt von den SchülerInnen, ein auditives Gedicht zu produzieren (mit Musik/Geräuschen), das in den HörerInnen eine Emotion hervorrufen und/oder die Emotion der Sprecherin/des Sprechers ausdrücken sollte. Unterstützend dazu hat sich die Klasse den Film *Schindlers Liste* nach der Lektüre von *Night* angesehen. Dieser Film erweiterte durch die Ergänzung von Bild, Ton etc. sowie einer anderen Sichtweise das Verständnis des Romans. Die Produktion von Gedicht und Podcast regte die SchülerInnen dazu an, sich kritisch damit auseinanderzusetzen, wie sie mit der Verwendung von Sprache (Worte, Metaphern, Stimme etc.) und Ton (Geräusche, Rhythmus, Musik etc.) Bedeutung transportieren konnten. Lehren und Lernen wurde so kollaborativ und interaktiv. Die SchülerInnen nahmen dabei unterschiedliche Rollen zwischen Novize und Expertin ein, je nachdem, wie vertraut sie mit den technischen Hilfsmitteln (z. B. Diktaphon, Schnittsoftware), den Modi (z. B. Musik, Performanz), der Sprache und den Texten (Bücher und Filme) waren.

9. Diskussion

An den in diesen beiden Projekten entstandenen Produkten lassen sich einige wichtige Hinweise für den Literaturunterricht ablesen. Durch verständnisorientiertes Lesen und Lernen und durch die Verwendung verschiedener Modi, mit denen sie ihr Verständnis aufzeigen können und explizite und tiefgehende Verbindungen zu ihrem Alltag und ihrer Umgebung herstellen können, interagierten die SchülerInnen authentisch mit Literatur.

Daher reflektieren die Modi und künstlerischen Entscheidungen, die die Jugendlichen bei der Inszenierung der Fotos oder Auswahl von Musik trafen, um Emotionen hervorzurufen, ihr Verständnis, die subjektive Bedeutung und Interpretation der Handlung/Szenen und Emotionen der beiden literarischen Texte, *Night* und *Day of Tears*. Die SchülerInnen erkannten, dass sie den Text verstehen mussten, um ein Foto machen zu können. Lesen im Unterricht wurde zu einem iterativen Prozess des Wieder-Lesens, Diskutierens, Notierens und Überarbeitens. In der multimodalen Erkundung dessen, wie sie die gewählte Textpassage oder Emotion darstellen könnten, verwendeten die Jugendlichen zahlreiche Lesestrategien, die sie sonst nicht eingesetzt hätten, ob aus fehlendem Willen oder fehlender Gelegenheit.

10. Der Rezeptions- und Produktionsprozess

Durch die Anforderung, Fotos und einen Podcast zu produzieren, mussten die SchülerInnen sich Zeit nehmen, ihre Antworten entsprechend aller Schritte im Leseprozess – davor, während und danach – zu planen und zu organisieren.

Fürs Fotografieren war im Planungsprozess bedeutend, dass die SchülerInnen auf Requisiten, Umgebung, Komposition, Licht etc. achteten, damit das Foto so gut wie möglich die intendierte Botschaft vermittelte. Beim Podcast mussten Schnitt, Geräusche, Rhythmus und Sprache beachtet werden. Die SchülerInnen mussten überlegen, welche Emotionen und Stimmung sie vermitteln oder bewirken wollten, und bedenken, wie eine bestimmte Sprache, Klang oder Geräusche diese ausdrücken könnten. Dieser Planungsprozess umfasste Storyboards, Diskussionen und Brainstorming sowie kritische Betrachtung und Weiterentwicklung der Ideen. Beim Podcast waren auch »trial and error« im Umgang mit den technologischen Möglichkeiten neben Schreiben und Überarbeiten Teil des Prozesses.

Im Unterricht war die Rolle der Lehrpersonen sowohl die der Lernenden als auch der Facilitator. Sie konnten Lerngelegenheiten schaffen. Multimodaler Unterricht machte die literarischen Texte besser zugänglich sowie unterhaltsamer und stellt ein Mittel dar, um kritisches Verständnis, Denken und Erkenntnis zu fördern. Indem multimodale Aufgaben in den Literaturunterricht integriert wurden, bot sich den SchülerInnen die Gelegenheit, auf unterschiedliche Ressourcen zurückzugreifen und sich im Unterricht einzubringen. Fotos und Musik zum Beispiel stellen konkrete Anknüpfungspunkte dar, sind auf eine Art und Weise verständlich und den Dialog anregend, wie dies schriftliche Texte nicht sind (vgl. McLean 2012). Die Projekte gaben bisher schweigenden SchülerInnen die Gelegenheit, Teil des Gesprächs zu werden. In der Fotografie und Lyrik zählten die Stimmen der SchülerInnen, ihre Perspektive und Interpretation der kanonischen Texte spielte eine zentrale Rolle. Auf ähnliche Weise bedeutet die Produktion eines Textes ein Vermitteln zwischen Wort (Sprache, literarischer Text) und Welt (Identitäten, Beziehungen, Erfahrungen).

11. Soziale Umgebung als Ressource

Neben den Fotos und Podcasts waren die SchülerInnen auch aufgefordert, ihre Werke durch selbst verfasste künstlerische Stellungnahmen sowie bei einer mündlichen Präsentation für LehrerInnen und MitschülerInnen darzustellen. Beim Besprechen ihrer Arbeiten durften die SchülerInnen so kreativ sein, wie sie wollten, und ihre Werke und Bezüge zu den Texten darstellen. Die künstlerischen Stellungnahmen reichten von traditionellen deskriptiven bis hin zu poetischen Texten. Alle boten Einblick in die individuelle Identität, Kreativität, Schreibkompetenz und den Stil. Die SchülerInnen begannen, ihre tägliche Umgebung, Literacies und Interessen als Ressourcen zu sehen; Ressourcen, die nicht nur Fotos und Gedichte hervorbrachten, sondern auch ihre Identität als Lernende und LeserInnen neu bestärkten. Für die Fotos und Podcasts mussten die SchülerInnen die Romane und ihre (soziale)

Umgebung beachten. Gleichzeitig mussten sie zurückhaltend und zielführend mit dem Internet und anderen digitalen Ressourcen umgehen. Sie wurden so zu bewusst genutzten Ressourcen statt zu Instrumenten, von denen die Jugendlichen abhängig waren. Beispielsweise wurden die SchülerInnen dazu angehalten, sich online über die Epochen, in denen die Romane spielen, und über Fotografie zu informieren und sich inspirieren zu lassen. So konnten finanzielle und organisatorische Einschränkungen durch virtuelle Exkursionen zu Online-Museen umgangen werden.

Die SchülerInnen begannen, ihr Zuhause, Nachbarschaft, Objekte und Personen bewusst wahrzunehmen. Ihre Sichtweise der Umgebung sowie die Musik, die sie gern hörten, die aber bisher normal und unscheinbar erschien, wurden in einen neuen Zusammenhang gestellt und nahmen dadurch eine Bedeutung für ihre Identität an, die vorher nicht vorhanden war. Fotografie als Ergänzung der Texte ermöglichte ihnen, sowohl ihre eigene Welt als auch die Sklaverei und den Holocaust mit neuen Augen zu sehen.

12. Conclusio

Um normative Traditionen, die Literacy vom Kontext »de-situieren« (vgl. Enright u. a. 2012), zu hinterfragen, muss man innerhalb bestimmter textueller und semiotischer Konventionen sowie modalen Ressourcen arbeiten (vgl. Guzzetti/Gamboia 2005), indem man bestehende Kompetenzen, modale Fähigkeiten und Wissen der SchülerInnen aktiviert. So kann Literaturunterricht die SchülerInnen dazu befähigen, gezielt in unterschiedlichen Genres und Modi zu lesen und zu schreiben (vgl. Lam 2009) als auch ihre eigene Stimme, Literacy und Identitäten wertzuschätzen (vgl. McLean 2012). Die Beschäftigung mit kanonisierter Literatur geht über das Lesen hinaus in Richtung Interpretation und fördert damit eine kritische Textrezeption.

Mit diesen zeitgenössischen Jugend-Literacies gehen praktische Herausforderungen einher (z. B. Wege finden, um produktiv mit Literatur zu arbeiten). Um sie zu lösen, müssen die Rolle der Lehrperson, die Verschiedenartigkeit der Texte, die multiplen Modi und Formen der Leistungsmessung bedacht werden. Erstens ist die Sicherheit der Lehrperson im Umgang mit unterschiedlichen Texten und Modi zentral für den Unterricht. Das pädagogische Sachwissen der Lehrenden ist ein entscheidender Bestandteil des Lern-/Lehrprozesses, da sie imstande sein müssen, Strategien, die das Fach- und Lehrwissen in Anspruch nehmen, sicher zu navigieren. Zweitens sollte zeitgenössische Kinder- und Jugendliteratur die kanonisierten Texte ergänzen und somit die Zugänge und Verbindungen zum Alltag der SchülerInnen erweitern. Drittens ist die Nutzung und der Einsatz von Modi, die über den gedruckten Text hinausgehen, zu empfehlen: Video (Animation, Spiele, Film), Bilder (Fotografie, Zeichnen/Malen), auditiv (Musik, Erzählen, Sprechen), Performance etc. sind Möglichkeiten für SchülerInnen, ihr Verständnis eines literarischen Textes zu entwickeln und zu präsentieren. Viertens müssen curriculare Vorgaben zur Leistungsmessung bedacht werden, um die Lernumgebungen im Sinne eines Scaffolding zu konzipieren.

Den Lese-/Schreibunterricht weg von der Defizitorientierung zur stärkeren Fokussierung darauf, was Lehrende und SchülerInnen leisten können, zu verschieben, erfordert sowohl Offenheit dem Prozess gegenüber als auch einen zugleich ausgeglichenen und realistischen Ansatz – einen, der die Texte als auch die Werkzeuge (Technologie und Unterrichtsstrategien) und die Kontexte (individuelle Lernumgebungen) beachtet. Oft wird die Bezeichnung »New Literacies« auf digitale Medien wie Computer reduziert. Multimodalität als unterschiedlichste Wege der Kommunikation zu verstehen, eröffnet die Möglichkeit eines offeneren Verständnisses von Literacy als »reading the word and the world« (Freire 1987). »Alte« und »neue« Literacy mit schulischer Pflichtlektüre abzustimmen, kann die Lücke zwischen Unterricht und Lernen, zwischen kanonisierten Texten und zeitgenössischen literalen Praktiken, (Kon)Texten, Werkzeugen und SchülerInnen überbrücken. Eine mögliche Herangehensweise kann sich die Vorteile der Multimodalität zunutze machen, was traditionelle Methoden ebenso wie neue Gelegenheiten, in unterschiedlichen Texten und Modi zu schreiben und lesen, einschließt. Wenn wir als Lehrende die literalen Kompetenzen von SchülerInnen zielgerichtet nutzen können, können wir die Kluft zwischen traditionellen und zeitgenössischen literarischen Texten überwinden, und damit die zwischen Lesen und Literatur unterrichten.

Literatur

- BEZEMER, JEFF; KRESS, GUNTHER (2008): Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. In: *Written Communication* 25 (2), S. 166–195.
- CORDES, SEAN (2009): *Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction*. <http://www.ifla.org/files/hq/papers/ifla75/94-cordes-en.pdf> [Zugriff: 25.9.2016].
- DAVILA, BETHANY (2016): The Inevitability of »Standard« English: Discursive Constructions of Standard Language Ideologies. In: *Written Communication*, 33 (2), S. 127–148.
- ENRIGHT, KERRY A.; TORRES-TORRETTI, DANIELA; CARREÓN, ORLANDO (2012): Hope is the thing with metaphors: de-situating literacies and learning in English Language Arts classrooms. In: *Language and Education* 26 (1), S. 35–51.
- FREIRE, PAULO (1987): *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge.
- GARCÍA, OFELIA (2013): From Diglossia to Transglossia: Bilingual and Multilingual Classrooms in the 21st Century. In: Abello-Contesse, Christian; Chandler, Paul M.; López-Jiménez, María Dolores; Chacón-Beltrán, Rubén (Hg.): *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century*. Bristol: Multilingual Matters, S. 155–178.
- GUZZETTI, BARBARA; GAMBOA, MARGARET (2005): Online journaling: The informal writings of two adolescent girls. In: *Research in the Teaching of English* 40 (2), S. 168–206.
- HULL, GLYNDA A.; NELSON, MARK E. (2005): Locating the semiotic power of multimodality. In: *Written Communication* 22 (2), S. 224–261.
- ISER, WOLFGANG (2000): *The range of interpretation*. New York: Columbia University Press.
- JEWITT, CAREY; KRESS, GUNTHER (Hg., 2003): *Multimodal literacy*. London: Peter Lang.
- DERS. (1997): *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. New York: Routledge.
- KOLTAY, TIBOR (2011): The media and the literacies: Media literacy, information literacy, digital literacy. In: *Media Culture and Society* 33 (2), S. 211.
- KRESS, GUNTHER (2010): *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.

- LAM, EVA (2009): Multiliteracies on Instant Messaging in Negotiating Local, Translocal, and Transnational Affiliations: A Case of an Adolescent Immigrant. In: *Reading Research Quarterly* 44 (4), S. 377-397.
- MCLEAN, CHERYL (2012): The author's I: Adolescents mediating selfhood through writing. Special Issue, Writing Ecologies. In: *Pedagogies: An International Journal* 7 (3), S. 229-245.
- MCLEAN, CHERYL; ROWSELL, JENNIFER (2014): Imagining writing futures: Photography, writing and technology. In: *Reading and Writing Quarterly* 31 (2), S. 102-118.
- MCLEAN, CHERYL; ROWSELL, JENNIFER; LAPP, DIANE (2011): Tupaq, Katy Perry, and Schindler's List in the secondary classroom: Assessing English in New Times. In: *The Journal of the Australian Association for the Teaching of English* 46 (3), S. 9-20.
- NEW LONDON GROUP (1996): A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: *Harvard Educational Review* 66 (1), S. 60-92.
- RAPHAEL, TAFFY E.; MCMAHON, SUSAN (1994): Book club: An alternative framework for reading instruction. In: *The Reading Teacher* 48 (2), S. 106-108.
- ROWSSELL, JENNIFER; BURKE, ANNE (2009): Reading by design: Two case studies of digital reading practices. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 53 (2), S. 106-118.
- SCHADE-ECKERT, LISA (2008): Bridging the pedagogical gap: Intersections between literary and reading theories in secondary and postsecondary literacy instruction. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 52 (2), S. 110-118.
- STREET, BRIAN (1984): *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DERS. (1995): *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman.
- DERS. (2005): *Literacies across educational contexts: Mediating learning and teaching*. Philadelphia: Caslon.
- VASUDEVAN, LALITHA M. (2006): Looking for angels: Knowing adolescents by engaging with their multimodal literacy practices. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 50 (4), S. 252-256.
- ZHANG, JIAN (2003): In defense of college developmental reading education. In: Paulson, Eric J.; Laine Michaeline E.; Biggs, Shirley A.; Bullock, Terry L. (Hg.): *College reading research and practice: Articles from the Journal of College Literacy and Learning*. Newark, DE: International Reading Association, S. 13-18.

Thomas Schwarz

Möglichkeiten der Graphic Novel als Ganzschriftelektüre im Literaturunterricht der Sekundarstufe II

Am Beispiel *Held* von Flix

In zunehmendem Maße werden Graphic Novels von renommierten Verlagen publiziert und auch in den Feuilletons großer deutschsprachiger Zeitungen besprochen. Dies spiegelt ihren gestiegenen Stellenwert wider, der sich auch im Literaturunterricht im Fach Deutsch niederschlagen sollte. Der vorliegende Beitrag skizziert eine Unterrichtssequenz zur Graphic Novel *Held* von Flix, die aufzeigt, welche Potenziale diese Form der Literatur bietet. Es zeigt sich, dass die Schüler/innen dazu ihre bisherigen Kenntnisse zur Deutung von Literatur erweitern müssen, um allen Aspekten dieses Mediums gerecht werden zu können.

1. Einleitung: Motivation und Begriff

Comics waren lange verpönt und galten nicht als seriöse Literatur. Besonders in der Form der Graphic Novel werden sie nunmehr zunehmend nicht nur bei auf das Genre spezialisierten Verlagen (z. B. Carlsen, Knesebeck), sondern auch bei renommierten Verlagen, die bisher eher für ihre Belletristik bekannt sind (z. B. Suhrkamp, Ravensburger Buchverlag), in den Verlagsprogrammen berücksichtigt (vgl. Dolle-Weinkauff 2009, S. 16). Aufgrund der zunehmenden Bedeutung erscheinen zudem immer häufiger Besprechungen zu Neuerscheinungen von Graphic Novels in den Feuilletons deutschsprachiger, überregionaler Zeitungen (vgl. Ditschke 2009, S. 265 ff.). Der Begriff der Graphic Novel wird dabei relativ beliebig verwendet, was

THOMAS SCHWARZ ist nach Tätigkeiten im Bereich der IT- und Unternehmensberatung seit acht Jahren als Lehrer an einer Beruflichen Oberschule in Bayern mit den Fächern Deutsch, Technologie und Informatik beschäftigt. E-Mail: thomas.schwarz@ymail.com

ihm auch den Ruf eines Marketingtricks eingebracht hat. Ursprünglich wurde er von Will Eisner bei der Veröffentlichung seiner Kurzgeschichtensammlung *A Contract with God and other Tenement Stories* verwendet und bezeichnet eine der erzählenden schrifttextlichen Literatur entsprechende Großform des Comics, die eine höhere Erzählkomplexität aufweist und, an erwachsene Leser/innen gerichtet, anspruchsvollere Themen aufgreift (vgl. Grünewald 2010, S. 12 ff.). Dabei werden bildliche und sprachliche Zeichen in statischen¹ Bildern zu Sequenzen mit festgelegter Reihenfolge angeordnet, um damit durch die gegenseitige Ergänzung von Text- und Bildwirkung eine Geschichte zu erzählen (vgl. McCloud 2001, S. 17).

Die Aufmerksamkeit, die der Comic derzeit genießt, wurde ihm in dieser positiven Form lange nicht zuteil. In den 1950er und 1960er Jahren wurde den Comics vor allem Gewaltverherrlichung und Verdummung der Kinder und Jugendlichen vorgeworfen.² Später als triviale »Massenzeichenware« (Drechsel u. a. 1975) und Konsumgut bezeichnet, findet der Comic in der Breite erst seit einigen Jahren Anerkennung. Die schulische Berücksichtigung beginnt mit der kommunikativen Wende um 1970, vor allem unter ökonomischer und ideologiekritischer Perspektive. Erst im Anschluss begann eine breitere didaktische Aufbereitung und Verwendung der medientypischen Besonderheiten und Möglichkeiten des Comics, auch im Vergleich mit neuen Medien wie Film und Fernsehen.³ In den letzten Jahren zeichnet sich nun eine gleichberechtigte Integration der Comics und vor allem der Graphic Novels in den Literaturunterricht (aber auch Kunstunterricht) ab, wobei hierzu noch wenige geeignete didaktische Modelle existieren.

Die Möglichkeiten der Integration von Graphic Novels in den Literaturunterricht (nicht nur in Deutsch, sondern auch in den Fremdsprachen) sind sehr vielfältig. Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass zwischen zwei grundsätzlichen Segmenten der Textsorte unterschieden werden muss:⁴ Zum einen gibt es die Graphic Novel als Adaption von literarischen Werken, wobei es treffender ist, statt von Adaptionen von »Transformationen« (Grünewald 2009, S. 59) zu sprechen. Diese können sich recht nah am Original bewegen (wie beispielweise die Übertragung von Kafkas *Die Verwandlung* durch Eric Corbeyran und Richard Horne) oder sich relativ frei interpretierend dem Original nähern – als Beispiel hierfür sei Uwe Timms Novelle *Die Entdeckung der Currywurst* in der Transformation von Isabell Kreitz genannt. Die Freiheit der Übertragung in das Graphic-Novel-Format kann bis hin zu modernen (und sehr humorvollen) Interpretationen des ursprünglichen, klassischen Stoffes reichen, wie an Flix' Adaption von *Faust. Der Tragödie erster Teil* erkennbar ist. Allen Transformationen ist gemein, dass der Inhalt sich zwar am Vorbild orientiert, die

1 Statisch vor allen Dingen in Abgrenzung zum Film, wie auch Grünewald (2010, S. 20 f.) und Dittmar (2011, S. 44) betonen.

2 Ein Vorurteil, das übrigens im Sachwörterbuch der Literatur bis zur aktuellen Ausgabe Eingang findet (vgl. Wilpert 2001, S. 143).

3 Für einen Abriss der didaktischen Geschichte des Comics vgl. u. a. Frederking u. a. 2008, S. 127 ff.

4 Zu den verschiedenen Segmenten vgl. u. a. Hangartner 2009, S. 38 ff.

Graphic Novel jedoch eigenständig das Original interpretiert und künstlerisch entsprechend den medienspezifischen Möglichkeiten gestaltet.⁵

Grundlegend für die Behandlung von Adaptionen ist die Tatsache, dass »eine Transformation kein Ersatz für einen literarischen Text ist oder als scheinbar leichtere oder bequemere Lektüre eines literarischen Stoffes verwendet werden kann, sondern eigenständige Lektüre einer eigenständigen Geschichte ist« (Grünewald 2009, S. 60). Mögliche Ziele einer Beschäftigung mit einer solchen Lektüre können nach Grünewald u. a. die Förderung der Narrationskompetenz und der Kompetenz zum selbstständig-kritischen Umgang mit dem Medium und der Kunstform der Comics (auch in Verbindung mit einer fächerübergreifenden ästhetischen Bildung) sein. Als besonders gewinnbringend erscheint dabei der Vergleich der Textliteratur mit der Transformation. Bleibt dieser Vergleich nicht nur an der Oberfläche stehen, lassen sich davon ausgehend die medienspezifischen Möglichkeiten und Besonderheiten der Graphic Novel als Adaption besonders gut analysieren. Dazu zählen Fragen nach der Rezeptionsanforderung, nach der Veränderung des ursprünglichen Stoffes, nach dem Zusammenspiel von Bild und Text in der Rezeption.

Zum anderen kann die Graphic Novel auch als eigenständige Form erzählender Literatur auftreten. Häufig erfolgt dies in autobiographischen Werken wie *Maus* von Art Spiegelman oder *Persepolis* von Marjane Satrapi. Daneben gibt es, den Ursprüngen des Comics folgend, phantastische Erzählungen wie *Sandman* von Neil Gaiman oder der Superheldentradition folgend beispielsweise *The League of Extraordinary Gentlemen* von Alan Moore. Eine Sonderform bildet die Comic-Reportage (als typischer Vertreter ist hier *Palästina* von Joe Sacco zu nennen). Während für jene autonome Graphic Novel⁶ bisher noch wenig didaktische Zugangsmöglichkeiten beschrieben sind, liegen für den Umgang mit Adaptionen schon einige Ansätze vor, diese sind jedoch noch selten in die Unterrichtspraxis gelangt.

In diesem Beitrag sollen nun Ansatzpunkte für die Bearbeitung einer autonomen Graphic Novel als Ganzschriftlektüre am Beispiel von Flix' *Held* aufgezeigt und Potenzale für die Nutzung von Graphic Novels im Literaturunterricht dargestellt werden.

2. Praxisbeispiel: *Held* von Flix

2.1 Didaktischer Rahmen

Im Folgenden wird der Kern aus einer Unterrichtseinheit im Umfang von zehn bis zwölf Wochenstunden dargestellt. Die Unterrichtssequenz wurde in 12. Klassen der Beruflichen Oberschule in Bayern durchgeführt. Die Schüler/innen sind dabei im

5 Damit wird die bloße Illustration von schrifttextlicher Literatur, wie zum Beispiel bei den *Classics Illustrated*, die 1947 bis 1971 Klassiker lediglich ins Comic-Kurzformat zwängten, hier bewusst ausgeschlossen.

6 Der Begriff »autonom« soll hier nur als Arbeitsbegriff zur Unterscheidung dienen. Baetens bezeichnet diese dritte Gruppe als »literary graphic novel« (vgl. Baetens 2009, S. 77 f.).

Alter zwischen 16 und 25 Jahren und besitzen den mittleren Bildungsabschluss Bayerns. Dieser wurde entweder auf dem Wege der Mittel- oder Realschule erreicht oder über Abschluss einer Berufsausbildung mit Besuch der Berufsschule. Deshalb ist die jeweilige Vorbildung nicht unbedingt immer vergleichbar, was im Unterricht entsprechend zu berücksichtigen war. Grundlage dieser Unterrichtssequenz ist die Graphic Novel *Held* von Flix. Flix (alias Felix Görmann) erzählt dabei nicht nur autobiographisch seine Lebensgeschichte von seiner Jugend in den späten 1970er Jahren bis zum Zeitpunkt der Erstellung seiner Diplom-Arbeit, die u. a. aus dieser Graphic Novel besteht, sondern er setzt seine Biographie fiktiv bis zum Zeitpunkt seines Todes fort.

2.2 Darstellung der Unterrichtssequenz

Nach einer kurzen Einführung in die Erzähltheorie der Graphic Novel wurde den Schüler/innen das Lesen der Ganzschrift während der Ferien als Hausaufgabe gestellt. Teilaufgabe war dabei, den Lebensweg des Protagonisten zu skizzieren und Meilensteine hervorzuheben. Ein im Anschluss erstellter Vergleich mit den biographischen Daten Flix' und mit Hilfe des am Ende der Graphic Novel abgedruckten Interviews mit Felix Görmann (vgl. Flix 2003, S. 106 ff.) bestätigte im Wesentlichen den biographischen Teil der Graphic Novel. Diese Erkenntnis bildete den Ausgangspunkt, sich anhand von Informationsblättern genauer mit dem Genre der Biographie und Autobiographie in der Literatur zu beschäftigen und dadurch die Grenze zwischen Sachtext und Fiktion auszuloten. Die Schüler/innen haben dadurch recht bald erkannt, dass biographische Erlebnisse und Fiktion in der Graphic Novel *Held* eine Vereinigungsmenge bilden, da Flix im ersten Teil autobiographisch⁷ und im zweiten Teil »eine futurisierte Erinnerung« (Flix 2003, S. 107) erzählt. Durch das Lesen des Arbeitsinterviews im Anhang der Graphic Novel haben die Schüler/innen den Umgang Flix' mit der Biographie genauer analysiert. Dabei wurden sie durch den Lehrer auf zwei Schlüsselstellen hingewiesen: Zum einen betont Flix, dass für ihn Biographie nicht nur das ist, »WAS man (faktisch) erlebt hat, sondern auch, WIE man es in Erinnerung hat« (ebd.). Zum anderen zeigt Flix auf, dass es ihm darum ging, in dem autobiographischen Teil die Dinge aufzuzeigen, die sein Leben prägen. Dies sind für ihn »vor allem ›erste Male«, die Grunderfahrungen. Also die ersten Schritte, die ersten Misserfolge, die erste Freundin, der erste Sex, der Auszug von zu Hause etc.« (ebd., S. 108). Die erste Erkenntnis wurde im Unterrichtsgespräch dadurch vertieft, dass davon ausgehend über die Subjektivität von Erinnerung und deren Veränderung über die Zeit hinweg diskutiert wurde, auch um den Gedanken Flix' aufzugreifen, »zu merken, wie Erinnerung funktioniert« (ebd., S. 106). Die zweite Erkenntnis der prägenden Grunderfahrungen war der Anlass, diese Grund-

7 Wenngleich Flix dabei teilweise Namen ändert und in einem Interview im Anhang der Graphic Novel darauf hinweist, dass er aus seinen persönlichen Erinnerungen erzählt, ohne Anspruch darauf, dass »alles ganz genau« dargestellt ist (vgl. Arbeitsinterview zwischen Benny J. Wesp und Flix; Flix 2003, S. 108 f.).

erfahrungen anhand der Graphic Novel nachzuvollziehen. Dazu wurden die Schüler/innen in acht Gruppen eingeteilt, wobei jeweils zwei Gruppen sich mit folgenden Grunderfahrungen beschäftigten:

- A Erste Liebe: S. 40 (siehe Abb. 1)
- B Erster Liebeskummer: S. 41 ff. (siehe Abb. 2)
- C Betrug durch den Partner: S. 54 und S. 58 f.
- D Tod der Ehefrau Sophie: S. 100 f.

Dabei sollten die Schüler/innen anhand der jeweiligen Textstellen folgende Fragen für die jeweilige Erfahrung beantworten:

- Welche Information gibt der Text der Graphic Novel?
- Welche Assoziationen werden durch die Bilder ausgelöst?
- Welche bildhaften Besonderheiten fallen auf? Wie können diese gedeutet werden?
- Welche Emotionen und/oder Reaktionen sollen durch Bild und Text geweckt werden? Wie kommen diese zustande?
- Welche comicspezifischen Erzählmittel werden eingesetzt?

Im Folgenden sollen exemplarisch die Ergebnisse der Gruppen A und B dargestellt werden, damit ein Eindruck zu den Möglichkeiten der Beschäftigung mit der Graphic Novel entsteht.

2.2.1 Ergebnisse Gruppe A

Die Schüler/innen erkannten, dass der Text überwiegend einen objektiv beschreibenden Charakter hat. Als bildhafte und gestalterische Besonderheiten stieß ihnen zunächst das in einer Art Foto dargestellte erste Panel ins Auge, das zudem aus dem üblichen Frame-Format herausfällt. Mit dieser Gestaltung haben die Schüler/innen gleich eine Erinnerung in der Art eines Fotoalbums in Verbindung gebracht. Die zweite Besonderheit bildete für die Schüler/innen das vierte Panel, wo eine Art Lichtkegel die beiden Figuren erstrahlen lässt und die zitterige bzw. mehrfache Linieneinführung bei der Zeichnung der beiden. Hier erfolgte die Deutung auf Nachfrage des Lehrers mit Unterstützung durch den Text im folgenden Panel. Die Erde scheint für die beiden Protagonisten zu beben, was durch die zitterige Darstellung der Figuren versinnbildlicht wird, ebenso wie der Lichtkegel mit der Sprechblase Flix (»Und der Himmel öffnet sich!«) korrespondiert. Probleme hatten die Schüler/innen mit der comicspezifischen Symbolik im fünften Panel: die Tropfen und Wellenlinien um die beiden Figuren. Hier konnte keine konkrete Bedeutung erkannt werden, es wurde lediglich vermutet, dass dies die Verwirrung der beiden darstellen könnte. Einig waren sich die Schüler/innen wiederum, dass durch die außergewöhnliche Darstellung des Kusses das Einschneidende dieses Ereignisses recht anschaulich wird und das Glück, das die beiden empfinden, insbesondere durch die Mimik im fünften und sechsten Panel erkennbar wird. Hinsichtlich der Erzählmittel stellten

Abb. 1: Schlüsselstelle: Erste Liebe (Flix 2003, S. 40)



die Schüler/innen fest, dass sich Sprechblasentext und Bild in der Schlüsselstelle gegenseitig ergänzen und Unmittelbarkeit erzeugen, während die Blocktexte mit einer gewissen Distanz den erzählerischen Rahmen bilden, was auch zum Erinnerungscharakter der Fotografie am Beginn dieser Sequenz passt.

2.2.2 Ergebnisse Gruppe B

An dieser Schlüsselstelle erkannten die Schüler/innen, dass Text hier nur sehr spärlich hauptsächlich in Form von Blocktexten eingesetzt wurde, der das Geschehen nur wenig kommentiert. Als erste Besonderheit fiel den Schüler/innen der dunkle Hintergrund der Panels dieser Sequenz auf, während in deren Vordergrund im Wesentlichen nur eine halb fertiggestellte Brücke ersichtlich wird, die auch nur durch Nachfragen des Lehrers als solche für die Schüler/innen erkenntlich wurde, obwohl im ersten Panel im Blocktext schon auf dieses Sinnbild hingewiesen wird. Daneben fiel den Schüler/innen noch der sternförmige helle Fleck um die Figur des Flix' im dritten Panel auf, verbunden mit der sehr ungewöhnlichen Mimik, insbesondere des Mundes. Die Schüler/innen erkannten jedoch auf Anhieb, dass diese Sequenz nicht ein tatsächliches Geschehen darstellt, sondern dass es sich um die Darstellung der Gefühle des Protagonisten in diesem Augenblick handelt. So wie die Brücke unter seinen Füßen (in den Panels 5 und 6) zerbricht und er gleichsam aus dem Panelrahmen fällt, so zerbricht für Flix in diesem Augenblick seine Welt und er verliert seinen Halt. Die Schüler/innen haben demnach die Fassungslosigkeit und

Abb. 2: Schlüsselstelle: Erster Liebeskummer (Flix 2003, S. 41 f.)



Ohnmacht Flix' erkennt. Auch hier ermöglichte erst die Verbindung von Bild (insbesondere die überraschte Mimik im Panel 3) und spärlichem Text (in diesem Fall das »Na gut ...« des vierten Panels) die Deutung und Interpretation. Den Schüler/innen fiel in diesem Zusammenhang mit Lenkung des Lehrers auch auf, dass durch den dunklen Hintergrund wahrscheinlich der Einblick in das Seelenleben symbolisiert wird und dass in der Graphic Novel Redensarten verbildlicht werden (»eine Brücke bauen«, »den Halt verlieren«), was eine Einladung zur Beschäftigung mit der Sprache bilden kann.

Nach der aufwändigen Analyse und anschließenden Präsentation mit Diskussion der Ergebnisse wurde die Aufmerksamkeit vom Lehrer noch stärker auf die schon durch die Schüler/innen bis dahin teilweise angesprochenen Darstellungen von Monstern in der Erzählung gelenkt. Stellenweise hatten die Schüler/innen Schwierigkeiten zu erkennen, dass die Monster keine Realität in der Erzählwelt sind. Die Erwartungen an einen Comic schlossen die Möglichkeit ein, dass diese Bestandteil der Erzählung sein könnten. Um die Darstellung der Monster zu dechiffrieren, erhielten die Schüler/innen die Aufgabe, alle Stellen der Graphic Novel aufzulisten, in denen die Monster auftauchen, und dabei anzugeben, wie sie sich verhalten, wofür die Monster sinnbildlich stehen und wie Flix die Monster jeweils wieder vertreiben kann. Die Schüler/innen haben durch die so erstellte Übersicht erkannt, dass die Monster für Flix' Ängste in verschiedenen Lebenssituationen stehen und wie er versucht, diese Ängste zu meistern. Dabei wurde im Unterrichts-

gespräch festgestellt, dass Flix sich letztendlich erst dadurch, dass er sich seinen Ängsten stellt, von ihnen befreien kann und ihm der Blick auf das Wesentliche ermöglicht wird.

2.3 Erkenntnisse aus der Unterrichtssequenz

Die Graphic Novel *Held* spricht Schüler/innen der Oberstufe in vielerlei Hinsicht an. Sie können sich noch an viele der ersten Grunderfahrungen, die thematisiert werden, erinnern bzw. haben sie gerade erst hinter sich. Sie stehen vor ähnlichen Entscheidungen, wie sie der Protagonist fällen muss, beispielsweise die Optionen für das zukünftige Leben. Die Graphic Novel unterstützt durch die bildliche Darstellung die Identifikation mit den Erlebnissen der Figuren und erlaubt es den Schüler/innen, eigene Erfahrungen mit denen des Protagonisten abzugleichen. Gleichzeitig gibt sie ihnen einen Anlass, sich über eigene Ziele und mögliche Entwicklungen im Leben klar zu werden. An dieser Stelle soll insbesondere die Entscheidung für den zukünftigen Lebensweg Flix' hervorgehoben werden. Durch diese plakative – eben comichafte – Darstellung der Alternativen wird den Schüler/innen klar, dass alle dargestellten Entscheidungsmöglichkeiten zu Ende gedacht zum selben Ergebnis führen. Dies wiederum gibt ihnen die Möglichkeit, in der Realität nach Alternativen zu suchen, die nicht zum unerwünschten Ergebnis der dargestellten Varianten führen. An dieser Stelle zeigt sich auch, dass dabei die genaue Wahrnehmung eine Rolle spielt. Auf Seite 67 der Graphic Novel werden drei Varianten in Spalten dargestellt. Dadurch wird es dem Leser/der Leserin leicht möglich, Unterschiede der verschiedenen Möglichkeiten sowohl im Text als auch im Bild zu erkennen und daraus Rückschlüsse zu ziehen, welche der Möglichkeiten der eigenen Persönlichkeit am ehesten entspricht. Am deutlichsten wird dies im jeweils dritten Panel der drei Spalten. Der Ausdruck der Zufriedenheit mit dem gewählten Weg variiert von freudigem Lachen (deutliches und herzhaftes Lachen aufgrund des Geldregens in Variante a) über stille Zufriedenheit (Grinsen über die Geldscheine in Variante b) bis zur seligen, fast entrückten Zufriedenheit (Sternchenregen und Sternchenaugen in Variante c). Ein solcher Vergleich zeigt damit exemplarisch auf, welche Gratifikationen bei den verschiedenen Entscheidungsmöglichkeiten winken und können einen Anstoß zur Überprüfung des eigenen Standpunkts bilden.

Die Arbeit mit der Graphic Novel hat auch gezeigt, dass die Bilder hier keine naturgetreue Abbildung der Realität sind, sondern nur Ausschnitte daraus zeigen bzw. die Darstellung nur eine Art Annäherung an die Realität ist. Einzelbilder einer Graphic Novel sind keine Fotografien, die ein reales Abbild der Wirklichkeit liefern, sondern bieten durch die bildhafte, gezeichnete Darstellung von Figuren, Gegenständen oder Landschaften lediglich eine Hilfestellung zur Imagination, genauso wie es Figuren- oder Landschaftsbeschreibungen in einem schriftlichen Text tun. Es bleiben damit genug Unbestimmtheitsstellen in der Darstellung, um die Vorstellung der Schüler/innen von Figuren und Gegenständen nicht zu sehr einzuschränken. Durch diese Allgemeingültigkeit der Darstellung wird der Fokus auf für die

Abb. 3: Metaebene der Erzählung durch Interviewsituation mit anderen Figuren (Flix 2003, S. 64)



Handlung relevante Vorgänge gelenkt. Gerade in der Gruppenarbeit standen die Schüler/innen vor der Aufgabe, sich auf der Basis dieser teilweise rudimentären Angaben das konkrete Geschehen vorzustellen. Besonders durch den etwas distanzierten Erzählmodus in Form der Blocktexte mussten die Schüler/innen die Leerstellen zwischen den Panels selbst füllen, wie man zum Beispiel an Abbildung 1 deutlich erkennen kann, wo das Geschehen in sechs Panels auf die wesentlichen Eckpunkte reduziert wird. Obwohl der Blocktext die Grundzüge der Handlung erzählt, ermöglicht erst die Verbindung mit der bildhaften Darstellung, sich die Details der Handlung und die Gefühle der Figuren zu vergegenwärtigen. Auch die Szene, als Flix von seiner Jugendliebe verlassen wird (Abbildung 2), zeigt, dass Bilder die Interpretation von Wirklichkeit sind. Hier vermischen sich Gedankenwelt und Realität ineinander: Im ersten Panel wird die gedankliche Brücke zur Freundin gebaut, im zweiten und dritten Panel wird der Brief in der Erzählrealität zugestellt und gelesen, die restlichen drei Panels zeigen wiederum die Gedankenwelt des Erzählers. Die Schüler/innen erkennen durch das genaue Betrachten der Bilder, wie die erzeugten Emotionen zustande kommen, welche Rolle dabei Farben, Symbole und Metaphorik in der bildhaften Darstellung spielen und wie die Wahrnehmung des Lesers/der Leserin durch bestimmte Perspektiven beeinflusst wird. Durch die affektive Ansprache in Form der Bilder wird den Schüler/innen ein breiteres Angebot gemacht, sich in die Figur einzufühlen. Der Text hat hier in der Regel lediglich objektive, beschreibende Natur, während die Bilder die Gefühle und Stimmungen der Figuren tragen. Die Schüler/innen können sich in die Situation Flix' einfühlen, aber auch Gedanken machen, wie sie reagiert hätten, was sie eventuell in dieser Situation anders gemacht hätten.

Die Arbeit in der Unterrichtssequenz hat darüber hinaus gezeigt, dass die Anforderungen, die narrative bzw. dramaturgische Handlungslogik zu erkennen, in der Graphic Novel *Held* nicht zu unterschätzen sind. Zum einen ist die Grundanlage der Graphic Novel mit der Mischung aus Autobiographie und Fiktionalität nicht trivial. Zum anderen ist die Handlung zwar im Wesentlichen recht linear, allerdings ergeben sich immer wieder Unterbrechungen. Diese erfolgen in Gestalt von Erzählerkommentaren in den Blocktexten und Elementen wie der Gegenüberstellung der

verschiedenen Entscheidungsalternativen oder auch durch Einschübe anderer Figuren in der Art kurzer Kommentare wie in einer Interview-Situation, immer eingeleitet mit einem »So weit so gut«-Panel (vgl. z. B. Abbildung 3). Hierbei kommentieren fiktive Figuren das Geschehen und bilden damit zusammen mit den Erzählerkommentaren eine Metaebene der Erzählung, die vom Leser/der Leserin in die Handlungslogik eingegliedert werden muss.

Auch die Einordnung der Szenen, in denen Monster eine Rolle spielen, in die Handlungslogik ist nicht ohne das Verständnis von deren Symbolik und ihres Zusammenhangs mit der Handlung möglich. Ähnliches gilt für die Szenen mit dem als Frühgeburt gestorbenen »Großen Bruder«, der Flix während des Lebens begleitet und ihm Ratschläge und Hilfestellung gibt.

Auch für die Betrachtung der Besonderheiten der Erzählweise von Graphic Novels bietet *Held* viele Anknüpfungspunkte. Die spezifischen Verfahren der Graphic Novel wie Layout, Perspektive, Bewegung, Codierung, Einbindung von Text und die Interaktion von Text und Bild werden im Rahmen der Gruppenarbeit zur Gewinnung der Ergebnisse von den Schüler/innen intensiv untersucht und interpretiert. Auf der Ebene der narrationspezifischen Verfahren bietet die Zeitgestaltung durch ihr Spiel mit der fiktiven Erinnerung und den Zeitsprüngen zwischen den verschiedenen Lebensstationen ebenso wie die Zeitgestaltung innerhalb der Sequenzen vielfältige Analysemöglichkeiten. Dies gilt auch für die Perspektivierung, die bei *Held* grundsätzlich personal aus der Sicht Flix' ist, aber immer wieder durch neutrale Erzählsequenzen (in den »So weit so gut«-Panels) unterbrochen wird. Von zentraler Bedeutung für die Analyse in dieser Unterrichtssequenz ist dabei, welchen Anteil Bild und Text an der Narration haben. Da der Text in den Blockkommentaren vorwiegend objektiv erzählt, wird den Schüler/innen deutlich, dass die Gefühlswelt und die Stimmung der Szenen durch die Bilder und den eng mit den Bildern verbundenen Text in Sprechblasen getragen werden. Dies ist dann Ausgangspunkt für die Frage, welche Aussagekraft Bilder im Vergleich zur Sprache haben und wie die ästhetische Gestaltung Einfluss auf die Aussage nimmt.

3. Zusammenfassung

Die Arbeit mit der Graphic Novel *Held* hat gezeigt, dass die Graphic Novel eine ernstzunehmende Form der Literatur ist, die auch im Literaturunterricht im Fach Deutsch behandelt werden sollte. Es ist den Schüler/innen deutlich geworden, dass es sich um eine eigene Art von Literatur handelt, die mit den ihnen bisher geläufigen Analyseinstrumenten nicht ausreichend interpretiert werden kann. Um einen adäquaten Umgang mit dem multimodalen Medium zu ermöglichen, müssen die Schüler/innen ihre bisherigen Erkenntnisse zur Deutung von Literatur erweitern. Hinzu kommen medienspezifische Aspekte, insbesondere die Bildkompetenz, die sie für eine Interpretation der Graphic Novel benötigen und für deren Beschreibung sie das notwendige Vokabular für das literarische Gespräch erlernen müssen, wofür im Rahmen dieser Unterrichtssequenz allerdings nur Grundkenntnisse vermittelt werden konnten. Für ein vertieftes Verständnis des Mediums müsste man der Ver-

mittlung dieser Kompetenzen mehr Raum (in der Breite in Form vielfältiger Graphic Novels und in der Tiefe in Form einer umfassenden Interpretation) und Zeit einräumen, was unter Umständen in fächerübergreifenden Unterrichtssequenzen zusammen mit dem Kunstunterricht erfolgen könnte. Sollte eine solche umfassende Vermittlung des Stellenwerts und der Möglichkeiten des Mediums aus Zeitgründen nicht möglich sein, kann immerhin durch eine Einbindung von Graphic Novels bei der Lektürearbeit mit einem schrifttextlichen Original für einen ersten Kontakt und eine Vermittlung von Grundfertigkeiten im Umgang mit dem Medium gesorgt werden. Damit wird den Schüler/innen zwar nicht das Leseerlebnis einer gesamten Graphic Novel ermöglicht, aber die Grundlagen zur Teilhabe an dieser Form der Literatur vermittelt.

Literatur

- BAETENS, JAN (2009): *Graphic Novels: Literature without Text?* Online: <http://racomics.pbworks.com/f/GN%2BLiterature%2BWithout%2BText.pdf> [Zugriff: 4.10.2016].
- DITTMAR, JAKOB F. (2011): *Comic-Analyse*. Konstanz: UVK.
- DITSCHKE, STEFAN (2009): Comics als Literatur. Zur Etablierung des Comics im deutschsprachigen Feuilleton seit 2003. In: Ditschke, Stefan; Kroucheva, Katerina; Stein, Daniel (Hg.): *Comics. Zur Geschichte und Theorie eines populärkulturellen Mediums*. Bielefeld: Transcript, S. 265–280.
- DOLLE-WEINKAUFF, BERND (2009): Phänomen Comic-Roman. Zur Entstehung und Entwicklung der Graphic Novel. In: *kj&m* 61, H. 3, S. 16–28.
- DRECHSEL, WILTRUD ULRIKE; FUNHOFF, JÖRG; HOFFMANN, MICHAEL (1975): *Massenzeichenware. Die gesellschaftliche und ideologische Funktion der Comics*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= Edition Suhrkamp, 501).
- FLIX (2003): *Held*. Hamburg: Carlsen.
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MAIWALD, KLAUS (2008): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, 44).
- GRÜNEWALD, DIETRICH (2009): Transfer Comics nach Textliteratur. In: Maiwald, Klaus; Josting, Petra (Hg.): *Medien im Deutschunterricht 2009. Themenschwerpunkt Comics und Animationsfilme*. München: kopaed, S. 50–65.
- GRÜNEWALD, DIETRICH (2010): Das Prinzip Bildgeschichte. Konstitutiva und Variablen einer Kunstform. In: Ders. (Hg.): *Struktur und Geschichte der Comics. Beiträge zur Comicforschung*. Bochum: Bachmann, S. 11–31.
- HANGARTNER, URS (2009): Von Bildern und Büchern. Comics und Literatur – Comic-Literatur. In: Arnold, Heinz Ludwig; Knigge, Andreas C. (Hg.): *Comics, mangas, graphic novels*. München: ET+K, Edition Text + Kritik (= Text + Kritik. Sonderband, 09), S. 35–56.
- MCCLOUD, SCOTT (2001): *Comics richtig lesen. [die unsichtbare Kunst]*. Veränderte Neuauflage. Hamburg: Carlsen Comics.
- WILPERT, GERO VON (2001): *Sachwörterbuch der Literatur*. Stuttgart: Kröner.

Daniel Just

»New Literacies« – Antworten auf einen medieninduzierten Wandel von Schreib- und Lesegewohnheiten Bibliographische Notizen

Die allenthalben beobachtbare Mediatisierung der Gesellschaft und die, vor allem durch Soziale Medien generierten Veränderungen in den Lese- und Schreibgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen erfordern neue Antworten für Schule und Unterricht. Dieser Wandel wird nicht nur mit den Begriffen »New Literacies« und »Multimodalität« theoretisch reflektiert, sondern auch in der schulischen Praxis mit innovativen Konzepten wie »Mobile Learning«, »Flipped Classroom« oder BYOD-Klassen Rechnung getragen. Die vorliegende Bibliographie versteht sich als knapper Überblick zu diesem Transformationsprozess aus pädagogischer und didaktischer Sicht. Im ersten Kapitel werden einführende Texte, die einer ersten Übersicht zu diesem Thema dienen sollen, aufgelistet. Die aus dem veränderten Medienverhalten resultierenden Anforderungen an eine digitale Medienkompetenz und der damit verbundenen notwendigen Auseinandersetzung im Umgang mit Ambivalenz, der Gleichzeitigkeit von Chancen und Risiken, werden im zweiten Kapitel besprochen. Den Hauptteil dieser Bibliographie bildet das dritte Kapitel, in welchem die mediatisierte Schule zum Thema gemacht wird. Ausgehend von neuen Formen des Lesens und Schreibens durch soziale Medien wird hier auf spezifische Antworten, also neue Konzepte und Modelle im Unterricht eingegangen. Weitere Literatur findet sich in der *ide* 1-2013 »Literale Praxis von Jugendlichen«.

DANIEL JUST ist Doktorand am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und Lektor am Institut für psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Medientheorie, Systemtheorie und Grenztheorie. E-Mail: djust@edu.aau.at

1. New Literacies: Übersicht und Einführung

- Baker, Elizabeth A. (Hg., 2010): *The new literacies: multiple perspectives on research and practice*. New York: Guilford Press.
- Burnett, Cathy (Hg., 2014): *New literacies around the globe: policy and pedagogy*. New York: Routledge.
- Böck, Margit (2013): Die »New Literacy Studies« und »Multiliteracies«. Eine soziale Perspektive auf Schreiben und Lesen. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 37. Jg., H. 1, S. 8–15.
- Böck, Margit; Kress, Gunther (2010): Soziale Kontexte der digitalen Kommunikation und Probleme der Begrifflichkeiten: »New Literacy Studies«, »Multiliteracies« und »Multimodality« als Beispiele. In: *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, H. 4. Online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/271> [Zugriff: 7.11.2016].
- Coiro, Julie; Knobel, Michele; Lankshear, Colin; Leu, Donald J. (Hg., 2014): *Handbook of Research on New Literacies*. New York: Routledge.
- Cope, Bill; Kalantzis, Mary (2009): »Multiliteracies«: New Literacies, New Learning. In: *Pedagogies. An International Journal*, 4. Jg., H. 3, S. 164–195.
- Gillen, Julia (2014): *Digital literacies*. London: Routledge.
- ide. informationen zur deutschdidaktik* (2013), 37. Jg., H. 1 (»Literale Praxis«), S. 45–51.
- Jones, Rodney H.; Hafner, Christoph A. (2012): *Understanding digital literacies: a practical introduction*. London: Routledge.
- Kalantzis, Mary; Cope, Bill (2012): *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lankshear, Colin; Knobel, Michele (2011): *New literacies*. Maidenhead: Open University Press.
- Schulz-Zander, Renate u. a. (Hg., 2012): *Jahrbuch Medienpädagogik 9*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

2. Digitale Medienkompetenz – zum Umgang mit Ambivalenz

- Bos, Wilfried u. a. (Hg., 2014): *ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Online: https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf [Zugriff: 7.11.2016].
- Dawidowski, Christian (2016): Die Digital Natives und der Literaturunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 5, S. 36–45.
- Gapski, Harald (Hg., 2015): *Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt*. München: kopaed.
- Gust von Loh, Sonja; Stock, Wolfgang G. (Hg., 2013): *Informationskompetenz in der Schule. Ein informationswissenschaftlicher Ansatz*. Berlin: de Gruyter.
- Herzig, Bardo (2012): *Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen*. München: kopaed.
- Hipeli, Eveline (2012): *Netzguidance für Jugendliche. Chancen und Grenzen der Internetkompetenzförderung und ihrer Vermittlung*. Wiesbaden: Springer.
- Hohn, Katharina; Schiepe-Tiska, Anja; Sälzer, Christine; Artelt, Cordula (2014): Lesekompetenz in PISA 2012. Veränderungen und Perspektiven. In: Prenzel, Manfred; Sälzer, Christine; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hg.): *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann, S. 217–244.
- Holdack-Janssen, Eva; Marenzi, Ivana (2012): LearnWeb2.0 im Deutschunterricht. Informationssuche und Informationsauswertung. In: *Der Deutschunterricht*, H. 2, S. 64–73.
- Jäcklein-Kreis, Elisabeth (2016): *Erste Hilfe ins Internet. (Kriterien zur) Beurteilung von Unterstützungsangeboten für Kinder*. München: kopaed.
- Kellner, Douglas (2005): *Neue Medien und neue Kompetenzen: Zur Bedeutung von Bildung im 21. Jahrhundert*. In: Winter, Rainer (Hg.): *Medienkultur, Kritik und Demokratie. Der Douglas Kellner Reader*. Köln: Herbert von Halem, S. 264–295.

- Kottkamp, Martin (2010): Power Point: Kulturkritik und Praxistipps. In: *Deutschunterricht*, H. 4, S. 22–27.
- Krotz, Friedrich (2010): Verbraucherkompetenz und Medienkompetenz. Die »Stiftung Medientest« als Antwort auf strukturelle Probleme der Entwicklung der Medien. In: Kleiner, Marcus S. (Hg.): *Grundlagentexte zur sozialwissenschaftlichen Medienkritik*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 535–545.
- Krommer, Axel; Dreier, Ricarda (2010): Medienkompetenz im symmedialen Deutschunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 2: Literatur und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 695–715.
- Lovink, Geert (2012): *Das halbwegs Soziale. Eine Kritik der Vernetzungskultur*. Bielefeld: Transcript.
- Paus-Hasebrink, Ingrid; Dürager, Andrea (2011): Risiken & Sicherheit im Internet. Befunde einer empirischen Untersuchung zur Onlinenutzung von Kindern und Jugendlichen. Überblick über europäische Ergebnisse. London, Salzburg: LSE. Online: [http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EUKidsII%20\(2009-11\)/EUKidsExecSummary/AustriaExecSum.pdf](http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EUKidsII%20(2009-11)/EUKidsExecSummary/AustriaExecSum.pdf) [Zugriff: 7.11.2016].
- Paus-Hasebrink, Ingrid; Sinner, Philip (2013): Nutzung, Chancen und Risiken Heranwachsender im Internet – Österreichische Kinder im europäischen Vergleich. In: *Medien & Zeit, Kommunikation in Vergangenheit und Gegenwart*, 28. Jg., H. 3, S. 36–45.
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2015): Von der Medienkompetenz zur Gebrauchskompetenz. Herausforderungen im Umgang mit konvergierenden Medienangeboten. In: Krone, Jan; Pellegrini, Tassilo (Hg.): *Handbuch Medienökonomie*. Heidelberg: Springer [bisher nur als eBook].
- Paus-Hasebrink, Ingrid (2016): Medienkompetenzförderung in der Praxis. In: *Umweltdachverband (Hg.): Im Wandel. Medienkompetenz. Leben auf dem Land. Integration und BNE. Informelles Lernen. Obsoleszenz. Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung 2016*. Wien: Forum Umweltbildung, S. 40–48.
- Porsch, Torsten; Pieschl, Stephanie (Hg., 2014): *Neue Medien und deren Schatten. Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz*. Göttingen: Hogrefe.
- Reichert, Ramón (2015): Digitale Selbstvermessung. Verdattung und soziale Kontrolle. In: *zfm. Zeitschrift für Medienwissenschaft*, H. 13, S. 66–77.
- Roth-Ebner, Caroline (2010): Miterzieher Medien? Medienaneignung zwischen Orientierung und Abgrenzung. In: Dittler, Ullrich; Hoyer, Michael (Hg.): *Zwischen Kompetenzerwerb und Mediensucht. Chancen und Gefahren des Aufwachsens in digitalen Erlebniswelten aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Sicht*. München: kopaed, S. 33–46.
- Schiefner-Rohs, Mandy (2012): *Kritische Informations- und Medienkompetenz: theoretisch-konzeptionelle Herleitung und empirische Betrachtungen am Beispiel der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Schwartzmann, Rolf; Keber, Tobias; Godefroid, Patrick (2014): *Sicherheit beim Surfen und Kommunizieren im Internet: Was Sie beachten sollten*. München: C. H. Beck.
- Theunert, Helga (2011): Aktuelle Herausforderungen für die Medienpädagogik. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, H. 3, S. 24–29.
- Wagner, Wolf-Rüdiger (2013): *Bildungsziel Medialitätsbewusstsein. Einladung zum Perspektivwechsel in der Medienbildung*. München: kopaed.
- Walden, Thomas (2016): *Trickster, Kreativität und Medienkompetenz*. München: kopaed.

3. Mediatisierte Schule

- Alvermann, Donna E. (2012): Is there a place for popular culture in curriculum and classroom instruction? In: Eakle, A. J. (Hg.): *Curriculum and Instruction*. Thousand Oaks, CA: Sage (Bd. 2, S. 214–220).

- Breiter, Andreas; Welling, Stefan (2015): Die mediatisierte Schule und der Einsatz digitaler Unterrichtsmaterialien im Spiegel aktueller Studien. In: *Computer + Unterricht*, H. 98, S. 42–44.
- Brüggemann, Marion; Knaus, Thomas; Meister, Dorothee (Hg., 2016): *Kommunikationskulturen in digitalen Welten. Konzepte und Strategien der Medienpädagogik und Medienbildung*. München: kopaed.
- Bukow, Gerhard; Fromme, Johannes; Jörissen, Benjamin (Hg., 2012): *Raum, Zeit, Medienbildung. Untersuchungen zu medialen Veränderungen unseres Verhältnisses zu Raum und Zeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eder, Ferdinand (Hg., 2012): *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich*. Münster: Waxmann.
- Facer, Keri (2011): *Learning futures: Education, Technology and Social Change*. New York: Routledge.
- Fromme, Johannes; Biermann, Ralf; Unger, Alexander (2011): Lernen und digitale Medien. Aspekte des Lernens in einer durch digitale Medien geprägten Gesellschaft. In: *Computer + Unterricht*, H. 84, S. 6–11.
- Tulodziecki, Gerhard; Herzig, Bardo; Grafe, Silke (2010): *Medienbildung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ulbrich, Hans-Joachim; Hartmann, Jan; Rosenstock, Roland (Hg., 2015): *Katalysator Medienbildung*. München: kopaed.
- Ulbricht, Arne (2015): *Schule ohne Lehrer? Zurück in die Zukunft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ullman, Marianne (2012): *Schule verändern: Offenheit als Herausforderung in der Governance von Bildungsinnovationen*. Wiesbaden: Springer.

3.1.1 Neue Formen medieninduzierten Schreibens und Lesens: Soziale Medien im Unterricht

- Aciman, Alex; Rensin, Emmett (2011): *Twitteratur*. Übers. von Anne Emmert. München: Hanser.
- Anskait, Nadine (2013): Hypertextgeschichten. Potenziale kooperativer Schreibformen durch den Einsatz von Wikis in der Schule. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 4, S. 53–62.
- Baehr, Craig M.; Schaller, Bob (2010): *Writing for the Internet. A guide to real communication in virtual space*. Santa Barbara: Greenwood Press.
- Ballod, Matthias (2014): Netze auswerfen. Soziale Medien als Thema und Werkzeug im Fach Deutsch. In: *Computer + Unterricht*, H. 95, S. 40–41.
- Bauer, Reinhard; Baumgartner, Peter (2012): *Schaufenster des Lernens – Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios*. Münster: Waxmann.
- Beifswenger, Michael; Storrer, Angelika (2010): Kollaborative Hypertextproduktion mit Wiki-Technologie. Beispiele und Erfahrungen im Bereich Schule und Hochschule. In: Jakobs, Eva-Maria; Lehnen, Katrin; Schindler, Kirsten (Hg.): *Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 13–36.
- Burger, Thorsten (2013): *Social Media und Schule: Zwischen Enthusiasmus und Boykott: Wege zum konstruktiven Umgang mit Facebook & Co. (5. bis 10. Klasse)*. Hamburg: AOL.
- Boesken, Gesine (2016): »Ich würde mich freuen, wenn ihr eine Kommentar hinterlasst, denn ich weiß nicht, ob ich gut bin.« Literarische Handeln im Internet – Literaturplattformen, Fan Fiction & Co. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5, S. 46–55.
- Boyd, Danah; Ellison, Nicole B. (2013): Sociality through Social Network Sites. In: Dutton, William H. (Hg.): *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford: Oxford University Press, S. 151–172.
- Daniels, K. (2014). Cultural agents creating texts: a collaborative space adventure. In: *Literacy*, H. 2, S. 103–111.
- Dürscheid, Christa; Wagner, Franc; Brommer, Sarah (2010): *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und Neue Medien*. Berlin: de Gruyter.

- Enriquez, Grace; Johnson, Elisabeth; Kontovourki, Stavroula; Mallozzi, Christine A. (Hg., 2016): Literacies, learning, and the body: putting theory and research into pedagogical practice. New York: Routledge.
- Furger, Julienne; Schneider, Hansjakob (2011): Schreiben in und mit digitalen Medien: die Web-Plattform myMoment. In: leseforum.ch, H. 2, S. 1-13.
- Gao, Fei; Luo, Tian; Zhang Ke (2012): Tweeting for learning: A critical analysis of research on microblogging in education published in 2008-2011. In: BJET British Journal of Educational Technology, H. 5, S. 783-801.
- Gölitzer, Susanne (2012): Online-Kommunikation – was ist angemessen? In: Deutschunterricht, H. 4, S. 26-31.
- Grundler, Elke (2010): Argumentieren im Chat. In: Deutschunterricht, H. 6, S. 17-21.
- Halbmeier, Daniel (2013): Soziale Netzwerke als virtuelle Bühne. In: Deutschunterricht, H. 5, S. 52f.
- Herz, Cornelius (2015): Kurzprosa 2.0 – Texte im Twitter-Takt. In: Praxis Deutsch, H. 249, S. 40-42.
- Hoffmann, Anne (2015): Social Media im Unterricht. In: Computer + Unterricht, H. 98, S. 44-45.
- Jakobs, Eva-Maria; Lehnen, Katrin; Schindler, Kirsten (Hg., 2010): Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Johnson, Denise (2014): Reading, Writing, and Literacy 2.0: Teaching with Online Texts, Tools, and Resources, K-8. New York: Teachers College Press.
- König, Helmut (2014): Webbasiertes kollaboratives Schreiben im Deutschunterricht. Klagenfurt, Diplomarbeit.
- Krommer, Axel (2010): Didaktik und Ästhetik neuer Medien: Lesen und Verstehen symmedialer Texte. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 238-267.
- Krommer, Axel (2016): Digitale Jugendliteratur: Social Media, eBooks und Apps. In: Der Deutschunterricht, H. 5, S. 56-67.
- Leu, Donald J.; Forzani, Elena; Rhoads, Chris; Maykel, Cheryl; Kennedy, Clint; Timbrell, Nicole (2015): The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. Reading Research Quarterly 50 (1), S. 1-23. Newark, DE: International Reading Association. doi: 10.1002/rrq.85. Online: <http://www.edweek.org/media/leu%20online%20reading%20study.pdf> [Zugriff: 7.11.2016].
- Mikota, Jana (2012): Leseräume online. Literaturforen als Schreib- und Gesprächsanlässe nutzen. In: Praxis Deutsch, H. 231, S. 24-27.
- Niklas, Annemarie (2012): lol schneller © Sprachfunktion und Sprachgebrauch am Beispiel der »Chatsprache«. In: Deutschmagazin, H. 3, S. 26 ff.
- Philipp, Maik (2012): Literaturgezwitscher. Mit Twitter-Nachrichten die Lese- und Schreibkompetenz stärken. In: Praxis Deutsch, H. 231, S. 27-32.
- Rowell, J.; Wohlwend, K. (2016): Fair play or tight spaces? Mapping participatory literacies in apps. In: The Reading Teacher, H. 2, S. 197-205.
- Ruf, Oliver (2010): Digitales Schreiben – Literatur 2.0 in der Praxis. In: Deutschunterricht, H. 3, S. 47-51.
- Schlobinski, Peter (2012): Netzgezwitscher. »Fetzensprache« oder optimierte Sprachform. In: Der Deutschunterricht, H. 6, S. 34-41.
- Siever, Christina Margit; Siever, Torsten (2014): Graphostilistische Variation in der (digitalen) Kommunikation. In: Der Deutschunterricht, H. 2, S. 90-95.
- Siever, Torsten (2014): Grammatik in digitalen Kommunikationsformen. In: Der Deutschunterricht, H. 3, S. 49-61.
- Trepkau, Christine (2016): WebQuests im Deutschunterricht. Eine qualitativ-empirische Studie zur handlungsorientierten Förderung der Hypertext-Lesekompetenz. München: kopaed.
- Wampfler, Philippe (2015): Generation Social Media. Wie digitale Kommunikation Leben, Beziehungen und Lernen Jugendlicher verändert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Wampfler, Philippe (2016): Facebook, Blogs und Wikis in der Schule: Ein Social-Media-Leitfaden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wiesner, Esther; Schneider, Hansjakob (2014): Schulisch initiiertes Schreiben und Lesen auf der Internetplattform myMoment. In: leseforum.ch, H. 2, S. 1–20.
- Yeung, Daniel; Curwood, Jen Scott (2015): Boys' Literacy Development: Navigating the Intersection of Popular Culture, New Literacies, and High-Stakes Assessments. In: English in Australia, H. 2, S. 21–29.

3.1.2 Multimodales Schreiben und Lesen

- Abrams, Sandra Schamroth (2015): Integrating virtual and traditional learning in 6–12 classrooms: a layered literacies approach to multimodal meaning making. New York: Routledge.
- Böck, Margit; Pachler, Norbert (Hg., 2013): Multimodality and Social Semiosis. Communication, Meaning-Making, and Learning in der Work of Gunther Kress. New York: Routledge.
- Edwards-Groves, C. (2011): The multimodal writing process: Changing practices in contemporary classrooms. In: Language and Education, H. 1, S. 49–64.
- Kress, Gunther (2010): Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge.
- Müller, Christina Margit (2012): Multimodalität und multimodale Kompetenz: Text-Bild-Kommunikate im Social Web. In: Der Deutschunterricht, H. 6, S. 22–33.
- Nagle, Joelle; Stooke, Rosamund (2016): Railways, rebellions and rage against the machine: adolescents' interests and meaning-making in the creation of multimodal identity texts. In: Literacy, H. 3, S. 158–165.
- Rowell, Jennifer (2013): Working with multimodality: rethinking literacy in a digital age. London: Routledge.

3.2 Neue Lernkonzepte und Lernmodelle

- Dreier, Ricarda (2013): Didaktischer Mehrwert oder Zeitverschwendung? Deutschunterricht im Flipped Classroom. In: kjl&m, H. 3, S. 93–94.
- Handke, Jürgen (2012). Voraussetzungen für das ICM. In: Handke, Jürgen; Sperl, Alexander (Hg.): Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, S. 39–52.
- Krommer, Axel (2014): Digitale Informations-, Kommunikations- und Kooperationsmedien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. VIII), S. 290–311. Kommentierbare Online-Version: <http://bit.ly/DTP-VIII-Krommer> [Zugriff: 1.11.2014].
- Krommer, Axel (2014): Ostensiver statt reflexiver Gebrauch von Technik. Online: <https://plus.googleapis.com/wm/4/+AxelKrommer/posts/FaHiAkdoK6f> [Zugriff: 7.11.2016].
- Luga, Jürgen (2014): Schule 3.0 - Update für den Unterricht. In: L. A. multimedia, H. 3. Online: <http://www.lamultimedia.de/heft/57140300/Ausgabe-September-Heft-3-2014-Cloud-trifft-Schulserver> [Zugriff: 7.11.2016].
- Merchant, Guy (2012): Mobile practices in everyday life: Popular digital technologies and schooling revisited. In: BJET British Journal on Educational Technology, H. 5, S. 770–782.
- Möbius, Thomas; Ulrich, Stefan; Wieland, Regina (2010): Virtuelle Lernumgebungen im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 693–717.
- Yi, Youngjoo (2007): Engaging literacy. A biliterate student's composing practices beyond school. In: Journal of Second Language Writing, H. 1, S. 23–39.

3.2.1 Neue Medien- und Bildungsräume: Mobile Learning

- Böck, Margit (2010): Information habitus, digital literacies and mobile learning. In: *International Journal for Mobile and Blended Learning*, 2. Jg., H. 2, S. 20–33.
- de Witt, Claudia; Sieber, Almut (Hg., 2013): *Mobile Learning. Potenziale, Einsatzszenarien und Perspektiven des Lernens mit mobilen Endgeräten*. Wiesbaden: Springer.
- Frohberg, Dirk; Schenk, Birgit (2010): Einen Sack voll Flöhe hüten: Lernsteuerung beim mobilen Lernen. In: Breitner, Michael H.; Lehner, Franz; Staff, Jörg; Winand, Udo (Hg.): *E-Learning 2010. Aspekte der Betriebswirtschaftslehre und Informatik*. Heidelberg: Physica, S. 249–261.
- Hug, Theo (2011): Mobiles Lernen. Themenhorizonte und aktuelle Entwicklungen. In: *Computer + Unterricht*, H. 84, S. 46–49.
- Knaus, Thomas (2015): Mobile Geräte bringen Lernende in Bewegung – doch bewegen sie auch zum Lernen? Anmerkungen zum Motivationsmythos mobilen Lernens. In: *Computer + Unterricht*, H. 97, S. 8–10.
- König, Alexander; Risch, Maren; Reuter, Robert (2015): Herausforderung »Mobiles Lernen«. Konzepte und Entwicklungslinien. In: *Computer + Unterricht*, H. 97, S. 4–8.
- Pachler, Norbert; Ranieri, Maria; Manca, Stefania; Cook, John (Hg., 2012): *Social Networking and Mobile Learning*. In: *BJET British Journal of Educational Tecnology*, H. 5, S. 707–710.
- Rensing, Christoph; Tittel, Stephan (2013): *Situierendes Mobiles Lernen – Potenziale, Herausforderungen und Beispiele*. In: de Witt, Claudia; Sieber, Almut (Hg.): *Mobile Learning. Potenziale, Einsatzszenarien und Perspektiven des Lernens mit mobilen Endgeräten*. Wiesbaden: Springer, S. 121–142.
- Sefton-Green, Julian (2013): *Learning at not-school*. Cambridge: MacArthur Foundation.
- Seipold, Judith (2011): *Planung von Mobilem Lernen im Unterricht. Hinweise und Beispiele für die Praxis*. In: *Computer + Unterricht*, H. 84, S. 49–52.
- Specht, Marcus; Ebner, Martin; Löffler, Clemens (2013): *Mobiles und ubiquitäres Lernen. Technologien und didaktische Aspekte*. In: Ebner, Martin; Schön, Sandra (Hg.): *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Online: <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/issue/view/9/showToc> [Zugriff: 7.11.2016].
- Trüby, Daniel (2016): *Mobiles Lernen an der Schnittstelle von Filmbildung und Sprachförderung*. München: kopaed.
- Wegener, René; Bitzer, Philipp; Oeste, Sarah; Leimeister, Jan Marco (2011): *Motivation und Herausforderungen für Dozenten bei der Einführung von Mobile Learning*. In: *Tagungsband der INFORMATIK 2011 Lecture Notes in Informatics*, Bd. P192. Online: <http://www.user.tu-berlin.de/komm/CD/paper/090623.pdf> [Zugriff: 7.11.2016].

3.2.2 BYOD – »Bring your own device«

- Knaus, Thomas (2015): *Me, my Tablet – and Us. Mythos eines Motivationsgenerators zum vernetzten Lernwerkzeug für autonomopoietisches Lernen*. In: Friedrich, Katja; Siller, Friederike; Treber, Albert (Hg.): *Smart und mobil. Digitale Kommunikation als Herausforderung für Bildung, Pädagogik und Politik*. München: kopaed, S. 17–42.
- Krommer, Axel (2015): »Bring your own device!« und die Demokratisierung des Beamer. *Didaktische Dimensionen digitaler Technik*. In: Knopf, Julia (Hg.): *Medienvielfalt in der Deutschdidaktik. Erkenntnisse und Perspektiven für Theorie, Empirie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 36–47.
- Pannier, Nico (2014): *Wie BYOD das Lernen verändert*. In: *L. A. multimedia*, H. 3. Online: <http://www.lamultimedia.de/heft/57140300/Ausgabe-September-Heft-3-2014-Cloud-trifft-Schulserver> [Zugriff: 7.11.2016].
- Schlieszeit, Jürgen (2013): *Tablets im Unterricht nutzen. Neue didaktische und technische Möglichkeiten im Überblick*. In: *Computer + Unterricht*, H. 89, S. 10–14.

- Siever, Torsten (2012): (Neue) Formen des Lernens und Lehrens im Web 2.0. In: *Der Deutschunterricht*, H. 6, S. 10–21.
- Treeck, Timo van; Himpl-Gutermann, Klaus; Robes, Jochen (2013): Offene und partizipative Lernkonzepte. E-Portfolios, MOOCs und Flipped Classrooms. In: Ebner, Martin; Schön, Sandra (Hg.): *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. URN: urn:nbn:de:0111-opus-83543.

3.2.3 Computerspiele im Deutschunterricht

- Boelmann, Jan (2011): Narrative Computerspiele im Literaturunterricht. The book of unwritten tales als Gegenstand literarischen Lernens. In: Jost, Roland; Krommer, Axel (Hg.): *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 120–137.
- Boelmann, Jan; Seidler, Andreas (Hg., 2013): *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Boelmann, Jan (2014): *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen*. München: kopaed.
- Burk, Anne (Hg., 2013): *Children's virtual play worlds: culture, learning, and participation*. New York: Peter Lang.
- Dezuanni, M. (2016): Digital media literacy: Connecting young people's identities, creative production, and learning about video games. In: Alvermann, Donna E. (Hg.): *Adolescents' online literacies: Connecting classrooms, digital media, and popular culture*. Revised Edition. New York: Peter Lang, S. 145–164.
- McLeod, Amber; Carabott, Kelly (2016): Gaming in the classroom: what we can learn from Pokémon Go technology. Online: <http://theconversation.com/gaming-in-the-classroom-what-we-can-learn-from-pokemon-go-technology-63766> [Zugriff: 13.9.2016].
- Mitgutsch, Konstantin; Wagner, Michael (2009): Gaming the Schools. Didaktische Szenarien des Digital Game Based Learning. In: *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, H. 2, S. 1–4. Online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/144> [Zugriff: 7.11.2016].

4. Mediendidaktik: New Literacies in der Unterrichtspraxis

- Forzani, Elena; Leu, Donald J. (2012): New literacies for new learners. In: *The Educational Forum*, H. 4, S. 421–424.
- Forzani, Elena (2013): Teaching digital literacies for the Common Core: What Results from new assessments tell us. In: *The Connecticut Reading Association Journal*, H. 4, S. 12–17.
- Frederking, Volker (2010): Symmedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 2: *Literatur und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 515–545.
- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hg., 2014): *Digitale Medien im Deutschunterricht (Deutschunterricht in Theorie und Praxis)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Harrison, Colin; Dwyer, Bernadette; Castek, Jill (2014): *Using Technology to Improve Reading and Learning*. New York: Shell Education.
- Haythornthwaite, Caroline; Andrews, Richard; Fransman, Jude; Eric Meyers (Hg., 2016): *SAGE Handbook of E-learning Research*. London: SAGE.
- Herzig, Bardo (2014): *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf [Zugriff: 7.11.2016].
- Karchmer-Klein, Rachel; Shinas, Valerie Harlow (2012): Guiding Principles for Supporting New Literacies in Your Classroom. In: *Reading Teacher*, H. 5, S. 288–293.

- Kesper, Matthias (2010): Computer im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 546-565.
- Kesper, Matthias; Schallenger, Stefan (2010): Zwischen Oralität, Literalität und Virtualität – Computerbasierter Sprachunterricht. In: Huneke, Hans-Werner (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1. Sprach und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 360-378.
- Knobel, Michele; Lankshear, Colin (2014): Studying New Literacies. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, H. 2, S. 97-101.
- Knopf, Julia (Hg., 2015): Medienvielfalt in der Deutschdidaktik. Erkenntnisse und Perspektiven für Theorie, Empirie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Krommer, Axel (2014): Wenn René Descartes bei Anne Will über Inception philosophiert. Ein Vorschlag zum kreativen Einsatz von Smartphones, Soundcloud und Filmbearbeitungssoftware im Philosophieunterricht. In: *kj&m*, H. 1, S. 88-91.
- Krommer, Axel (2014): Wie man den Begriff »Verifikationismus« für RTL-II-Zuschauer erklärt. Ein einfacher Vorschlag zum sinnvollen Einsatz von Smartphones im Unterricht. In: *kj&m*, H. 2, S. 92-93.
- Kruse, Otto (2010): Old and New Literacies: Literale Praktiken in wissenschaftlichen Kontexten. In: *medienimpulse*, H. 4. Online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/273> [Zugriff: 7.11.2016].
- Kupiainen, Reijo (2013): Media and digital literacies in secondary school. New York: Peter Lang.
- Lapp, Diane; Moss, Barbara; Rowsell, Jennifer (2012): Envisioning New Literacies Through a Lens of Teaching and Learning. In: *Reading Teacher*, H. 6, S. 367-377.
- Lauffer, Jürgen; Röllecke, Renate (Hg., 2015): *Bewegte Bilder – Bewegende Pädagogik. Visuelle Medienkulturen in der Jugendmedienarbeit*. München: kopaed.
- Mau, Thorben (2016): *Stand und Perspektiven der Medienbildung in der Lehrerbildung. Eine empirisch-qualitative Studie am Beispiel der Universität Göttingen*. München: kopaed.
- Möbius, Thomas (2004): Zum didaktischen »Mehrwert« virtueller Lehr-/Lernplattformen. Ein Kooperationsprojekt und seine literatur- und mediendidaktischen Implikationen. In: Frederking, Volker; Josting, Petra (Hg.): *Medienintegration und Medienverbund im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 213-225.
- Pandya Zacher, Jessika (Hg., 2014): *Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts*. New York: Routledge.
- Röll, Franz Josef (2009): Selbstgesteuertes Lernen mit Medien. In: Demmler, Kathrin; Lutz, Klaus; Menzke, Detlef; Pröfl-Kammerer, Anja (Hg.): *Medien bilden – aber wie?! Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis*. München: kopaed, S. 59-78.
- Röll, Franz Josef (2014): Zum Spannungsverhältnis von organisierter Bildung und neuen Lernformen. In: *Schriften zur Medienpädagogik*, H. 48, S. 29-42.
- Rowsell, Jennifer; McLean, Cheryl; Hamilton, Mary (2012): Visual literacy as a classroom approach. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, H. 5, S. 444-447.
- Schlobinski, Peter; Siever, Torsten (2012): Digitale Medien finden im Deutschunterricht kaum statt. In: *Der Deutschunterricht*, H. 6, S. 86 f.
- Skinner, Emily N.; Hagood, Margaret C.; Provost, Mary C. (2014): Creating a New Literacies Coaching Ethos. In: *Reading & Writing Quarterly*, H. 3, S. 215-232.
- Winograd, Ken (Hg., 2015): *Critical literacies and young learners: connecting classroom practice to the common core*. New York: Routledge.
- Wrobel, Dieter (2012): Best Practice-Anregungen. Literatur-Blogs. In: *Praxis Deutsch*, H. 231, S. 33.
- Wyatt-Smith, Claire; Elkins, John; Gunn, Stephanie (Hg., 2011): *Multiple Perspectives on Difficulties in Learning Literacy and Numeracy*. Dordrecht: Springer Netherlands.

Kommentar

Werner Wintersteiner

40 Jahre *ide*

– ein selbstkritischer Rückblick

Die Zeitschrift *ide* ist 40 Jahre alt. Ihr Untertitel, »Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule«, ist Programm, und zwar von ihren Anfängen bis heute. Wieso dies dennoch in verschiedenen Phasen der Zeitschrift immer etwas Verschiedenes bedeutet hat, dem wird im folgenden Rückblick nachgegangen.¹

Geschichte

1976 wurde am damals jüngsten Institut für Germanistik des deutschsprachigen Raumes, an der »Universität für Bildungswissenschaften« (wie sie damals hieß) in Klagenfurt, die Zeitschrift *informationen zur deutschdidaktik* gegründet. Untertitel: »Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule«. Beide Titel zusammen

waren auch schon das Programm und enthielten zugleich eine *hidden agenda*, hier in der Klammer dargestellt: Es galt, die Erkenntnisse der gerade neu formierten Wissenschaft von der Deutschdidaktik (in der Bundesrepublik Deutschland) zu sichten und transparent, und damit auch für die Schule (nicht zuletzt in Österreich) zugänglich zu machen. In diesem Sinne waren die *informationen zur deutschdidaktik (IzD)* ein bibliographisches Referenz- und Rezensionsorgan, das die Fortschritte der expandierenden Wissenschaft verzeichnete. Für dieses Konzept standen vor allem die Redakteure Bernhard Doppler, der Begründer der Zeitschrift, Robert Saxer und Friedrich Janshoff (der auch noch in späteren Phasen der Zeitschrift als Bibliograph treu blieb). Zwischen den Annotationen, Einzel- und Sammelrezensionen gab es auch immer wieder programmatische Aufsätze und Essays. Das Projekt begann vielversprechend. Erstmals gelang es, WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen in Österreich für Angelegenheiten der Deutschdidaktik zu interessieren. Die Zeitschrift landete, nach einigem Hin und Her, beim renommierten Schroedel-Verlag, der jedoch bald schon in Schwierigkeiten geriet, wodurch man auf den Verlag des (österreichischen) Verbands der wissenschaftlichen Gesellschaften (VWGÖ) umsteigen musste. Dies erschwerte die Verbreitung der *IzD* und war auch mit einem Rückschritt von einem professionellen Layout zu einem Satz in Eigenregie (noch vor dem Computerzeitalter) verbunden. Schließlich tauchten auch Zweifel am Konzept selbst auf. Hat nicht der anfängliche Schwung der (vornehmlich bundes-

1 Ich danke Ursula Esterl und Katharina Perschak für Ihre Anregungen, Korrekturen und Inputs für diesen Artikel.

deutschen) Fachdidaktik Deutsch Mitte der 1980er Jahre nachgelassen? Warum gelingt es nicht, eine breitere Schicht an Lehrkräften für die *IzD* zu begeistern? Vor allem aber: Ist die Herausgabe eines bibliographischen Organs tatsächlich die fachdidaktische Aktivität, die die Deutschdidaktik in Österreich voranbringt? Denn letztlich ging es darum, da damals an keiner heimischen Universität außer Klagenfurt Personal beschäftigt war, das sich voll der Deutschdidaktik widmen konnte.

So war die Zeit reif für eine Neuorientierung. Ab 1988 erschienen die *informationen zur deutschdidaktik* unter der Redaktion des Autors dieser Zeilen mit vier Themenheften pro Jahr, die von der Redaktion systematisch zusammengestellt wurden, um danach nach entsprechenden AutorInnen zu suchen. Eine bibliographische Rubrik wurde beibehalten, aber sie war nun immer auf den jeweiligen Schwerpunkt bezogen und konnte natürlich weit über die in den Aufsätzen bearbeiteten Aspekte das Thema vertiefen – ein »Alleinstellungsmerkmal« der *ide* bis heute. Die Neuausrichtung behielt den alten Namen der Zeitschrift bei, nur die neue Abkürzung *ide*, auf der auch das seither unveränderte Logo beruht, markierte den Umschwung. Einige bedauerten damals diesen Wechsel der Ausrichtung, doch hat er, verbunden mit dem starken Österreich-Bezug beim Zuschnitt der Themen und teilweise auch bei der Auswahl der AutorInnen, eine österreichische deutschdidaktische Szene überhaupt erst geschaffen. Eine wichtige Stütze war der Beirat von KollegInnen aus ganz Österreich, von Universitäten wie

aus verschiedenen Schultypen, der ab dem dritten Jahr eingerichtet wurde. Nach wenigen Jahren stieß Eva Rastner als Redakteurin und Co-Herausgeberin dazu, ein wichtiger Qualitätsschub, der die Zeitschrift wesentlich stabilisierte. Etwa zeitgleich kam es zu einer weiteren bedeutsamen Änderung, dem Wechsel zum StudienVerlag im Jahr 1994. Damit war die erste, die Aufbauphase der *ide* abgeschlossen, in der es vor allem darum gegangen war, die wichtigsten Bereiche des Deutschunterrichts schrittweise fachdidaktisch zu »vermessen« und zugleich einen besonderen Fokus auf Bereiche zu legen, die in der damaligen LehrerInnenbildung nicht abgedeckt und damit auch im Schulunterricht zu gering vertreten waren, etwa Kinder- und Jugendliteratur, moderne Massenmedien, Interkulturalität, politische Bildung oder feministische Ansätze. Es war eine Zeit der Experimente und des Sich-Vorwagens auf neues Terrain, immer interessant, aber oft musste der große Elan die mangelnde Expertise ausgleichen. In der nun folgenden zweiten Phase wurde die Zeitschrift konsolidiert und professionalisiert, was sich schließlich auch im verbesserten Layout niederschlug. Das ist keine Selbstverständlichkeit, wenn nicht ein Verlag sich eine Zeitschrift mit Redaktion hält, sondern ein Universitätsinstitut eine Zeitschrift macht und sich dazu einen Verlag sucht.

In dieser zweiten Phase wurden mehr und mehr deutschdidaktisch neue, aber schulisch sehr relevante Themen aufgegriffen, die Zeitschrift bekam eine bewusst kulturwissenschaftlich breitere Aufstellung als etwa vergleichbare Organe in der Bundesre-

publik. Der Beirat erhielt ein noch größeres Gewicht und wurde oft zur Tribüne für aktuelle deutschdidaktische Fragen, etwa eine Reform der LehrerInnenausbildung, wie sie seit dem Jahr 2000 in Österreich umgesetzt wurde. Der Österreichbezug war für die *ide* nach wie vor wichtig, aber wir versuchten, ihn mit Weltoffenheit zu verbinden. So wurde die *ide* zur wohl internationalsten deutschdidaktischen Zeitschrift (die DaF-Organen nicht gerechnet). Neben Beiträgen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz fanden sich etwa auch etliche aus Côte d'Ivoire, Frankreich, Großbritannien, Italien, Russland, Südafrika, der Türkei, Ungarn und den USA.

Eine dritte Phase begann ab 2006, mit der Gründung des Instituts für Deutschdidaktik (IDD)² und der Bestellung einer hauptamtlichen Redakteurin und bald auch Co-Herausgeberin, Ursula Esterl. Die Besetzung dieser Funktion hat sich als entscheidender Schritt für die Qualitätssicherung herausgestellt, die es ermöglicht, dass die Zeitschrift einer sich dynamisch entwickelnden Fachdidaktik in ganz Österreich (und darüber hinaus) als Organ zur Verfügung steht. Auch der Beirat wurde sowohl verjüngt wie auch breiter aufgestellt, und seine Sitzungen laufen seither professioneller und effizienter ab. Dies waren die organisatorischen Voraussetzungen für eine – dringend erforderliche – permanente Qualitätskontrolle und Qualitätsverbesserung.

Um eine gleichbleibend hohe Qualität der Hefte sicherzustellen, ist ein Peer-Review-Verfahren bei einer thematischen Zeitschrift nicht angemessen. Es muss ja von der Redaktion die Zusammensetzung des Heftes in großen Zügen vorgegeben werden. Doch unterliegen die Hefte einer sorgfältigen Qualitätskontrolle und sind »HerausgeberInnen geprüft«.

Damit ist folgende bewährte Vorgehensweise gemeint: Der wissenschaftliche Beirat aus DeutschdidaktikerInnen (Universität, Pädagogische Hochschule, Schulpraxis) wählt nicht nur – oft, aber keineswegs immer auf Vorschlag der Redaktion – die Themen eines jeden Jahrgangs aus, sondern bestellt auch die HerausgeberInnen, in der Regel zwei pro Heft. Auch die Konzepte, die die HerausgeberInnen daraufhin vorlegen, werden häufig vom Beirat nochmals diskutiert und gegebenenfalls verbessert. Im Anschluss daran laden die HerausgeberInnen AutorInnen, von deren Niveau sie sich bereits vorher überzeugen konnten, ein, einen Beitrag zu verfassen. Fallweise liegen auch Bewerbungen anderer AutorInnen vor. Die eingereichten Texte unterliegen einer Prüfung der HerausgeberInnen des Themenheftes. Sie werden überdies von der Redaktion nochmals begutachtet und lektoriert. In strittigen Fällen werden die HerausgeberInnen der *ide* konsultiert. Nach Fertigstellung werden die Hefte jedes Jahrgangs bei der nächsten Sitzung des Wissenschaftsbeirats nochmals einer nachträglichen Bewertung unterzogen. Die Ergebnisse dieser Diskussionen fließen in die Gestaltung der nächsten Themenhefte ein und werden auch den HerausgeberInnen kom-

2 Ursprünglicher Name: Österreichisches Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik (AECC Deutsch). Die *Funktion* des Kompetenzzentrums besteht allerdings bis heute weiter.

muniziert. Die Redaktion ist darüber hinaus für den Magazinteil der Zeitschrift (Aktuelles, Rezensionen, Kommentare, Unterrichtsvorschläge ...) zuständig.

Die grundlegenden Intentionen, die schon bei der Neuausrichtung der Zeitschrift 1988 maßgeblich waren – nämlich die Darstellung einer breit verstandenen, kulturwissenschaftlichen Deutschdidaktik, die multimediale Orientierung, die gesellschaftskritische Komponente und Beschäftigung mit bildungspolitischen Fragen sowie das Bemühen um Abwechslung und Aktualität – konnten auf diese Weise besser als zuvor realisiert werden.

Der Fortschritt, der in dieser Phase erzielt werden konnte, besteht nach meiner Wahrnehmung vor allem in drei Punkten:

- Präzision der Arbeit: Während früher häufig sehr weite Themenkreise bearbeitet wurden, was die Einzelbeiträge oft beliebig erscheinen ließ, wird heute viel präziser und detaillierter gearbeitet;
- Qualität der Beiträge: die Anforderungen an die AutorInnen sind enorm gestiegen und damit auch im Allgemeinen die Qualität ihrer Beiträge;
- Gesamtniveau der Zeitschrift: Es ist uns – nach Einschätzung des Wissenschaftsbeirats – gelungen, das Niveau der Hefte insgesamt konstant hoch zu halten. Dass auch die Zahl der AbonnentInnen in einer Zeit schrumpfender Märkte für Fachzeitschriften und drastisch gesunkener Subventionen im Großen und Ganzen gehalten werden konnte, trägt wesentlich zur Stabilisierung der Zeitschrift bei.

Schwerpunkte

Womit beschäftigt sich die *ide* vorrangig? Die Untersuchung der letzten elf Jahrgänge, also der dritten Phase seit der Gründung des Instituts für Deutschdidaktik und den damit verbundenen organisatorischen Reformen der Zeitschrift, zeigt einen eindeutigen Trend: *Literatur, Kultur, Ästhetik* (21 Hefte) ist mit Abstand der größte thematische Cluster, der zweite Cluster, *Sprachliche Bildung*, hat mit 14 Heften nur zwei Drittel so viele Schwerpunkte aufzuweisen. Naturgemäß noch wesentlich seltener (5 Hefte, durchschnittlich etwa jedes zweite Jahr) wurden *allgemeine pädagogische Fragen* aufgeworfen, natürlich immer unter einem deutschdidaktischen Blickwinkel. Schließlich ist noch die letzte Rubrik, *bildungspolitische Themen mit (österreichischem) Schulbezug*, zu nennen, die dieses klare Bild aber wieder etwas zurechtrückt. Denn alle vier Hefte, die dieser Rubrik zuzuordnen sind, beschäftigen sich mit Sprachdidaktik. Löst man diese Kategorie auf und schlägt sie der Sprachdidaktik zu, so ergibt sich ein etwa ausgewogenes Verhältnis von 21 (Literatur, Kultur, Ästhetik) zu 18 (Sprachliche Bildung) Heften.

Rückblickend betrachtet, hat die *ide* relativ früh, seit Beginn der 1990er Jahre, eine interkulturelle und mehrsprachige Orientierung eingeschlagen, als Reaktion auf eine gesellschaftliche Entwicklung, die wir – im Gegensatz zur bundesdeutschen Pädagogik und Didaktik – nicht nur als Phänomen der aktuellen Arbeitsmigration wahrgenommen haben, sondern auch als Thema der traditionellen ethnischen Minderheiten, vor allem der SlowenIn-

Schaubild 1: Die *ide* nach thematischen Schwerpunkten

Thematischer Überblick über die Jahrgänge 2006 bis 2016	
LITERATUR, KULTUR ÄSTHETIK (21)	
<i>Kulturwissenschaft (7):</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Kulturen des Erinnerns - Berge - Identitäten - Pubertät. Identitäten - Inszenierungen - Gender - Fußball - Humor
<i>Literatur (9):</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sehnsuchtsort Mittelalter - Schule in Literatur und Film - Erzählen - Literaturgeschichte - Österreichische Gegenwartsliteratur. 2000 - 2010 - Weltliteratur - Theater - Mittelmeer - Aufwachsen in Europa
<i>Film, neue Medien (3):</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Bewegte Bilder - Internet - Fernsehen
<i>Syn-Ästhetik (2)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Musik - Kultur des Sehens
SPRACHLICHE BILDUNG (14)	
<i>Sprachliche Bildung (6):</i>	<ul style="list-style-type: none"> - New Literacies - Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit - Österreichisches Deutsch und Plurizentrik - Wort.Schatz - Wörter.schätzen - Grammatik (und Textgestaltung) - Mehrsprachigkeit
<i>Lesen (2) und Lesen und Schreiben (2):</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sachtexte. Prozesse und Produkte - Textkompetenz - Literale Praxis von Jugendlichen - Kultur des Lesens
<i>Schreiben (2):</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Schreiben in der Sekundarstufe II - Kultur des Schreibens

Sprechen und Hören (2):

- Sprechen
- Kultur des Hörens

ALLGEMEINE PÄDAGOGISCHE FRAGEN MIT BLICK VON DER DEUTSCHDIDAKTIK (5)

Pädagogisch-didaktische Fragen (5):

- Wissen
- Projekt und Deutschunterricht
- Lernräume
- Politische Bildung
- Individualisierung

ANTWORT AUF BILDUNGSPOLITISCHE VORGABEN (4)

Bildungspolitische Themen mit starkem österreichischen Schulbezug (4):

- Vorwissenschaftliche Arbeit
- Reifeprüfung Deutsch
- Sekundarstufe I
- Leistungsbeurteilung

nen in Kärnten (und der Steiermark), aber auch als Frage der sich herausbildenden Weltgesellschaft. Deswegen ist die Vermittlung von Weltliteratur sehr bald auch ein Anliegen der Zeitschrift geworden. Ihr wurde ein eigenes Themenheft gewidmet, die Thematik findet sich aber auch in etlichen anderen Heften.

Exkurs: am Beispiel Fußball

Ein weiterer Grundzug (zumindest in unserer Selbstwahrnehmung) ist der konsequent kulturwissenschaftliche und somit auch akzentuiert politische Zugang zu Themen, wie er sich anderswo nicht in dieser Form findet. Ein Beispiel unter vielen wäre der Vergleich der beiden Themenhefte »Fußball« (anlässlich der Fußball-Weltmeisterschaft 2006 bzw. der Europameisterschaft 2008) in der *ide* (Herbst 2007) und in *Praxis Deutsch* (März 2006), der

unsere spezifische Herangehensweise erhellt. Das beginnt schon mit dem Cover: *Praxis Deutsch* zeigt einen Fußball auf einem durch die Markierung als Fußballfeld erkennbaren Rasen, die *ide* hingegen ein Fußballtor an einem Sandstrand, in dem sich ein Mädchen nach dem Ball streckt – ein erster Versuch, den Erwartungshorizont des Themas zu erweitern. *Praxis Deutsch* bietet eine meines Erachtens ausgezeichnete Zusammenstellung von neun Beiträgen (inklusive Basisartikel), die wesentliche Bereiche des Deutschunterrichts abdecken: Fußballgeschichten, Theaterstücke, Sachbücher, Livereportagen sowie ein Eingehen auf Kollektivsymbole. Der Fokus ist Deutschland und daher finden sich auch Aufsätze, die die nationale (ausschließlich westdeutsche) und kulturelle Bedeutung von Fußball (»Das Wunder von Bern«) thematisieren. Einen besonderen Wert erhält das Heft

durch ein (freilich extra zu bezahlendes) Medienpaket, das Filmdokumente zu den meisten Textbeiträgen beinhaltet. Die große Attraktivität, so scheint mir, (nicht nur) dieses Heftes von *Praxis Deutsch* ist der klare Zuschnitt auf die Bereiche des Deutschunterrichts mit gut umsetzbaren Unterrichtsvorschlägen. Die Aufsätze sind dementsprechend von DeutschdidaktikerInnen und Lehrkräften verfasst.

Die Fußball-*ide* bietet ihrerseits etwas mehr, nämlich zwölf Beiträge, sowie ein Editorial und eine ausführliche Bibliographie, verfügt allerdings über kein Medienpaket. Auch hier ist ein klarer Österreich-Bezug zu erkennen, eine kulturhistorische und politische Verortung des Fußballs. Im Gegensatz zu *Praxis Deutsch* wird der nationale Bezug aber equilibriert durch internationale Beiträge – über Zinédine Zidane und über die globale Dimension von Fußball sowie auf der praktisch-didaktischen Ebene durch die Darstellung eines Euroschool-Projekts. (Allerdings erweitert sich durch die Illustrationen in *Praxis Deutsch* ebenfalls der Horizont in Richtung Fußball als Weltphänomen und Frauenfußball.) Ähnlich wie in *Praxis Deutsch* wird auf die Bereiche des Deutschunterrichts – allgemeine Literatur, KJL, Fernsehberichterstattung, Kommentare, Wortschatz... – eingegangen. Doch dies erfolgt erst im zweiten, anwendungsorientierten Teil des Heftes. Der erste Teil erkundet die verschiedenen Facetten der politischen und kulturellen Bedeutung des Phänomens Fußball – hauptsächlich, aber nicht ausschließlich am österreichischen Beispiel. Das bedeutet eine Beschäftigung mit nationaler Geschichte und Identität, die ambivalente

Beziehung zu Deutschland, aber auch mit Gewalt und Fußball als Ersatzkrieg. Entsprechend sind unter den VerfasserInnen auch SchriftstellerInnen, KulturwissenschaftlerInnen, FriedensforscherInnen, MedienexpertInnen und andere. Dieser Unterschied spiegelt sich auch in den einleitenden Texten der Herausgeber. Clemens Kammler und Michael Kämper-van den Boogaart sehen in *Praxis Deutsch* die Notwendigkeit, die Beschäftigung mit einem Thema wie Fußball vor den LeserInnen zu legitimieren und stellen klar:

Als Gegenstand für den Deutschunterricht bietet sich das Thema Fußball nicht oder zumindest nicht in erster Linie deshalb an, weil die Fachdidaktik dem Trend der Germanistik zu einer »kulturwissenschaftlichen Neubestimmung ihrer Gegenstände« [...] zu folgen hätte. Entscheidend ist, dass er in sprachlich-medialen, nicht zuletzt in ästhetischen Zusammenhängen und damit in den Kernbereichen des Faches eine wichtige Rolle spielt. (Kammler/Kämper-van den Boogaart 2006, S. 6)

Im Weiteren wird allerdings durchaus kulturwissenschaftlich argumentiert. Der Herausgeber der *ide* hingegen hat kein Problem mit der kulturwissenschaftlichen Orientierung, die er als eine auch der Deutschdidaktik inhärente begreift: »Kulturwissenschaftlich gesehen fasziniert an dem Spiel seine sozialgeschichtliche Bedeutung« (Struger 2007, 6).

Das Ergebnis: Das *ide*-Heft ist vergleichsweise stärker kulturwissenschaftlich, aber weniger schulpraktisch-didaktisch orientiert. Es erfordert, trotz der Existenz von explizit als »Anregungen für den Unterricht« titulierten Beiträgen, wohl mehr eigenständige Arbeit der Lehrkräfte, um in

der Schulpraxis genutzt zu werden. Die Artikel in *Praxis Deutsch* sind sozusagen fertig aufbereitet, viele Artikel in unserer Zeitschrift hingegen – aus der Sicht der Lehrkraft – noch im »Rohzustand«. Das betrachten wir jedoch nicht als Schwäche, sondern das ist eben ein anderes Programm, worauf auch die Existenz der Bibliographie verweist. Es ist ein didaktisches Programm, das zur selbständigen Beschäftigung und zum vertiefenden Studium der Problematik einlädt – eben eine Zeitschrift für »Wissenschaft und Schule«. Damit wird noch ein Unterschied deutlich: Die Stärke von Zeitschriften des Typs *Praxis Deutsch* (bzw. von einer derartigen didaktischen Herangehensweise generell) ist das Verfügbarmachen von kulturwissenschaftlichem und germanistischem Wissen für den Deutschunterricht, das Risiko hingegen, dass Wissen damit notwendigerweise als etwas Fertiges, als ein Produkt, das man erwerben kann, präsentiert werden muss. Die Stärke unseres Zugangs, wie er (nicht nur, aber vor allem) in der *ide* vertreten wird, ist der Gestus des Erforschens, des Sich-Abarbeitens an einem Thema, das den Lernenden ebenso wie den Lehrenden neues Wissen, einen Lernzuwachs durch eigene Anstrengung verheißt. Die Schwäche unseres Ansatzes ist es wohl, dass dieses Angebot als zu mühsam empfunden werden kann, zu umständlich, um im schulischen Alltag Anklang zu finden.

Perspektiven

Die letzten Jahrzehnte haben wir uns ständig bemüht, von der Wissenschaft kommend die Dimension *Schule* der

Zeitschrift zu stärken. Unsere Sorge galt der Lesbarkeit und dem Nutzen für PraktikerInnen vor allem im Schulbereich, und dies muss auch weiterhin so bleiben, denn hier liegen zweifelsohne immer noch Defizite vor.

Aus dem vorher Gesagten versteht es sich, dass mit »Nutzen« die Verbindung von Theorie und Praxis sowie der Anstoß zu kritischer Reflexion gemeint ist. Allerdings ist es ein generelles Bestreben, die Zahl der Beiträge mit stärkerem Praxisbezug zu erhöhen. Dabei ist freilich anzumerken, dass das Verhältnis »theoretischer« und unterrichtspraktischer Artikel in den einzelnen Heften unterschiedlich gehandhabt wird. Sprachdidaktisch ausgerichtete Themenhefte haben – vielleicht naturgemäß? – fast immer einen stärkeren Praxisbezug, und die HerausgeberInnen haben die Freiheit, jedes Heft so zu gestalten, wie es ihnen der Sache nach angemessen erscheint.

Zugleich aber muss es heute unser Bemühen sein, sehr stark die Dimension des Wissenschaftlichen zu betonen, ohne deswegen uninteressant oder unlesbar für Lehrkräfte in der Schule zu werden. Denn heute wird die Grundidee der *ide*, »Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule«, von einer in meinen Augen fehlgeleiteten Wissenschaftspolitik infrage gestellt. Die den Universitäten von außen und von oben verordneten »wissenschaftlichen Qualitätskriterien« sehen eine derartige Kombination einfach nicht mehr vor. Jede Forschungs- und Publikationstätigkeit muss sich entweder auf science to science, die vornehmste und wertvollste Kategorie, oder auf science to professionals, die gerade noch gedul-

dete Kategorie, beziehen. Der Rest ist science to public und zählt nicht in der Forschungsdokumentation. Dass hier science to science *and* professionals gelebt wird, passt nicht in das Schema und kann daher gar nicht in dieser Form dokumentiert werden. Das erhöht enorm den Druck auf die beteiligten WissenschaftlerInnen, mehr und mehr ausschließlich für die wissenschaftliche Community zu publizieren – ein Trend, den zu verändern die *ide* vor vier Jahrzehnten angetreten ist. Es steht sehr zu hoffen, dass die bildungspolitischen AkteurInnen und wissenschaftspolitischen EntscheidungsträgerInnen rechtzeitig erkennen, was ein überzogenes Bemühen um die an sich wünschenswerte Anhebung des wissenschaftlichen Niveaus für Schaden anrichten kann. Wenn es der Zeitschrift gelingt, diese neue und schwierigere Konstellation zum Anlass zu nehmen, inhaltlich noch besser und professioneller zu werden, dann kann sie dem Druck etwas Positives abgewinnen. Und das wäre auch sehr wichtig. Denn noch immer ist die *ide* die einzige deutschdidaktische Zeitschrift in Österreich. Gerade weil in den letzten Jahren ein Aufschwung in den Fachdidaktiken zu verzeichnen ist – es entstehen Lehrstühle an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen –, braucht es ein Organ, das diesen Aufschwung fördern und dem sie als Tribüne dienen kann. Meines Erachtens hebt sich die *ide* in einigen Punkten von ähnlichen Zeitschriften, mit denen sie gleichwohl viel gemeinsam hat, ab:

- Ihr Profil ist nicht das einer sozusagen »germanistischen Deutschdidaktik«, sondern einer »kulturwissenschaftlichen Deutschdidaktik«,

was sich sowohl bei der Themewahl und den Beiträgen als auch bei den AutorInnen beobachten lässt. Dies entspricht auch der langjährigen Praxis der Forschung und Lehre am Klagenfurter IDD.

- Sie ist stärker um die generelle Orientierung als um die Anleitung zum konkreten Unterricht bemüht. Sie will sich nicht auf Vorschläge zur Umsetzung im Unterricht beschränken oder auch nur konzentrieren, obwohl sie diese als wichtig einschätzt. Sie ist aber auch keine Zeitschrift, die auf empirisch-systematische Unterrichtsforschung spezialisiert ist, obwohl sich mancher Beitrag in der *ide* auf eine solche Forschung stützen kann.
- Sie bleibt kritisch gegenüber bildungspolitischen Vorgaben und sieht es nicht als Aufgabe der gleichwohl »praktischen Wissenschaft« Deutschdidaktik, bildungspolitische Vorgaben einfach umzusetzen. Zum Beispiel ist die Zeitschrift nach wie vor kritisch gegenüber dem absoluten Geltungsanspruch eingestellt, den die sogenannte Kompetenzorientierung erhebt (vgl Wintersteiner 2011). Das erfordert natürlich die Mühe, gangbare alternative Wege zu zeigen.

Vielleicht ist es auch eine der Stärken der *ide*, dass sie nicht streng dogmatisch konzipiert und aufgebaut ist. Wir orientieren uns, über die Deutschdidaktik und Germanistik hinaus, immer wieder auch an anderen Disziplinen, blicken in andere Länder, suchen nach anderen methodischen Zugängen und reflektieren diese vor unserem Hintergrund. Das Dogma ist, dass es kein

Dogma gibt. Das wäre auch bei der Breite des Kreises der HerausgeberInnen, zu denen immer wieder auch Gäste stoßen, kaum möglich. Auch wenn Hefte ähnlich aufgebaut sind, so zeigen sich je nach gewähltem thematischem Schwerpunkt Unterschiede, was sich, wie erwähnt, auch im unterschiedlichen Anteil von »Theorie« und Praxis zeigt.

Gibt es für so ein Publikationsorgan einen Markt? Gibt es dafür eine herausgeberische Perspektive? Die Ergebnisse einer Untersuchung geben darauf teilweise eine Antwort. Es handelt sich um eine allerdings nicht repräsentative Umfrage unter 110 Personen aus Österreich, die wir im Dezember 2015 durch den Verteiler des IDD kontaktieren konnten. Drei Viertel von den Befragten kannten die Zeitschrift schon länger als fünf Jahre, ein Fünftel zählte zu den AbonentInnen.

Bei ihren Antworten stechen folgende zwei Daten (alle Daten: Hudelist 2015) heraus:

- Die Hälfte der Befragten weist die Verbindung von Wissenschaft und Praxis als die besondere Stärke der *ide* aus, für ein Drittel ist es der Österreichbezug.
- Zwei Drittel der Befragten setzen die Zeitschrift manchmal in der akademischen oder schulischen Lehre ein.

Das heißt also, dass unsere Bemühungen anerkannt werden, Theorie mit Praxis zu verbinden, dass das Ergebnis aber nicht bedeutet, dass die Zeitschrift damit für die Lehre ausreichend einsetzbar wäre.

Diese Aussagen korrespondieren auch mit den Lesegewohnheiten der

Befragten, was die Textsorten der Zeitschrift betrifft. 32 Prozent gaben an, die Grundsatzartikel regelmäßig oder häufig zu lesen, bei den Forschungsberichten sind es 27 Prozent. Aufsätze, die sich mit der Verbindung von Theorie und Praxis beschäftigen, stehen allerdings deutlich weiter vorne in der Beliebtheitsskala, und zwar mit 43 Prozent. Sie werden nur noch von den Praxisberichten übertroffen, die von 47 Prozent am häufigsten gelesen werden.

Auch der Vergleich zwischen der *ide* und anderen einschlägigen Zeitschriften bestätigt dieses Bild. Der *ide* wird hohe Qualität bescheinigt, zugleich wird aber kritisiert, sie sei »eher theorielastig«. Auch diejenigen, die ihr »ein ausgewogenes Verhältnis von Theorie und Praxis« bescheinigen, »wodurch sich die Zeitschrift sowohl für methodologische Überlegungen, als auch für die konkrete Planung von Unterrichtseinheiten eignet«, vermissen beispielsweise eine CD-ROM-Beilage mit Arbeitsblättern, wie es in einigen deutschen Zeitschriften üblich ist.

Die Themen der Zeitschrift und der Versuch einer gründlichen und doch praxisnahen Aufarbeitung werden also geschätzt, doch gilt der Praxisbezug immer noch als unterbelichtet. Der Begriff selbst ist freilich eine unklare und unscharfe Kategorie. Er kann sowohl einen Stil meinen, der komplexe Zusammenhänge anschaulich erläutert, wie den lebendigen und reflektierten Bericht über einschlägige Unterrichtserfahrungen, als auch die Bereitstellung von Materialien für den Unterricht samt einfachen Handlungsanleitungen. Allen diesen Bedürfnissen kann eine einzelne Zeitschrift nicht Rechnung tragen. Die *ide* wird sich also

wohl weiterhin den Platz zwischen allen Stühlen aussuchen. Und das finde ich gut so.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2007): Die deutschdidaktische Zeitschriftenlandschaft. Eine (kritische) Analyse. In: Glaboniat, Manuela; Rastner, Eva Maria; Wintersteiner, Werner (Hg.): *Wir sind, was wir tun. Deutschdidaktik und Deutschunterricht vor neuen Herausforderungen*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 13), S. 163–172.
- DOPPLER, BERNHARD (1996): Die Ironie der Gründerjahre. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 20. Jg., H. 3 (»Kleine Literaturen«), S. 135–137.
- HUDELIST, ANDREAS (2015): *Umfrage zur ide*. Internes/Unveröffentlichtes Manuskript.
- IVO, HUBERT (1996). Von der Würde der Praxis. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 20. Jg., H. 3 (»Kleine Literaturen«), S. 143–144.
- JANSHOFF, FRIEDRICH (1996): Fachdidaktische Bibliographie als Vermittlung zwischen Wissenschaft und Schule. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 20. Jg., H. 3 (»Kleine Literaturen«), S. 140–143.

- KAMMLER, CLEMENS; KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, MICHAEL (2006): Fußball. In: *Praxis Deutsch* 196, S. 6–14.
- SAXER, ROBERT (1996): Vom Comic zur Bestandsaufnahme. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 20. Jg., H. 3 (»Kleine Literaturen«), S. 137–140.
- STRUGER, JÜRGEN (2007): Editorial. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 31. Jg., H. 4 (»Fußball«), S. 5–7.
- WINTERSTEINER, WERNER (1996): 20 Jahre »informationen zur deutschdidaktik«. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 20. Jg., Heft 3 (»Kleine Literaturen«), S. 134–135.
- DERS. (2007): 30 Jahre ide. Ein subjektiver Rückblick. In: Glaboniat, Manuela; Rastner, Eva, Maria; Wintersteiner, Werner (Hg.): *Wir sind, was wir tun. Deutschdidaktik und Deutschunterricht vor neuen Herausforderungen*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 13), S. 173–178.
- DERS. (2011): Literarische Bildung – noch immer? Schon wieder? Warum? Literaturunterricht in Zeiten der Standardisierung und Kompetenzorientierung. In: Hackl, Wolfgang; Tanzer, Ulrike (Hg.): *Germanistikstudium in Modulen. Curricula zwischen Berufsorientierung und Fachstudium*. Wien: Edition Präsens (= Stimulus. Mitteilungen der Österreichischen Gesellschaft für Germanistik 2010), S. 94–115.

Die *informationen zur deutschdidaktik (ide)* wurden 1976, vor 40 Jahren gegründet. Dies ist für Werner Wintersteiner, Co-Herausgeber der Zeitschrift seit 1988, Anlass für einen ausführlichen Rückblick. An diese subjektive Innensicht schließt sich eine subjektive Außensicht, und zwar von Thomas Zabka, Universität Hamburg, Co-Herausgeber der Zeitschrift *Didaktik Deutsch*.



Univ. Prof. Dr. Werner Wintersteiner

ist emeritierter Universitätsprofessor für Deutschdidaktik und Friedenspädagoge sowie Gründer des Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Er beschäftigt sich mit (transkultureller) Literaturdidaktik, interkulturellem Lernen, literarischer Bildung und Friedensforschung. Seit 1988 ist er Herausgeber der *ide*. E-Mail: werner.wintersteiner@aau.at

Thomas Zabka

Immer offen für Verflechtung und Reflexion

Ein Dankesgruß zum
Vierzigsten

Vergleichbar sind die *informationen zur deutschdidaktik* innerhalb unseres Faches mit der im Friedrich-Verlag erscheinenden Zeitschrift *Der Deutschunterricht (DU)*. Beide Periodika binden die Fachdidaktik konsequent in ihre Bezugswissenschaften ein. Der vergleichende Blick in die Hefte zum »Erzählen« zeigt, worin bei gleichem Niveau die konzeptionellen Unterschiede liegen. *DU* (2/2005) thematisiert vor allem genuin literarische Gegenstände von Storm bis zur Migrantenliteratur, daneben aber auch mündliches Erzählen von *urban legends* und Erzählen im Fernsehen. Theoretisch zusammengehalten wird das Heft durch einen Leitartikel aus der Sicht der strukturalen Erzähltheorie. Auf eine solch einheitliche philologische Verankerung verzichtet *ide* (3/2011) zugunsten eines Netzes der Bezüge zu Sozialpsychologie, Linguistik, Kulturwissenschaft und Medienwissenschaft. Während *DU* zur narratologischen Kategorie »Stimme« zum Beispiel einen Beitrag mit Rekursen auf Genette und Bachtin bringt, überrascht *ide* mit einem Artikel zur »Materialität der Stimme«.

Erwartbar ist, dass einem in jedem *ide*-Heft Unerwartetes begegnet. Dies kann die allgemeinen Grundlagen oder aber die besonderen Phänomene

betreffen. Das Heft »Humor« (2/2011) hat sein theoretisches Zentrum in einem Beitrag nicht zu literarischen Spielarten, sondern zur Psychologie des Humors. Das Heft »Musik« (2/2013) enthält Überlegungen und Vorschläge zum Thema »Farben« – so wird der für sich genommen schon vielseitige Zusammenhang zwischen Wörtern und Tönen, den das Heft mehrfach berührt, synästhetisch ausgeweitet zum vermittelnden Dritten einer weiteren Kunstform.

Übrigens nimmt das Heft »Weltliteratur« (1/2010) unangestrengt und quasi im Vorübergehen das Konzept der Weltmusik auf. Hatte Goethe den Begriff der Weltliteratur eingeführt, um polemisch dem Konzept der Nationalliteratur und der ihm zugrundeliegenden antinapoleonischen Befreiungsbewegung zu widersprechen, so adaptiert *ide* den positiven Kern dieser Intention für unsere Gegenwart: Nicht die Konzentration auf nationale Besonderheiten, sondern die Öffnung für internationale und interkulturelle Verflechtungen und Vermischungen begründet den Reichtum der Sprachkunst.

Verblüffend ist, in welchem geringem Maße heftübergreifende Schemata die Inhalte dominieren. So ist keineswegs garantiert, dass jedes Heft eine bestimmte Zahl an unterrichtspraktischen Beiträgen enthält. Und auch innerhalb dieser anwendungsorientierten Artikelgruppe gibt es eine erstaunliche Variationsbreite. So enthält das Heft »Sachtexte« (2/2016) neben einem direkt umsetzbaren Modell zum Schreiben von offenen Briefen und anderen Texten einen stark reflektierenden, an ein Forschungsprojekt angebundnen Bericht über Formen und

Probleme des Zusammenfassens. Nicht die Einheitlichkeit der Verwendbarkeit, sondern die Vielfalt der Zugänge zum Gegenstand bilden offensichtlich das Grundprinzip der Beitragsauswahl.

Neben Überraschendem bietet *ide* aber auch viel Verlässliches, und dies ist – abweichend von Robert Gernhardts Diktum – nicht etwa Hässliches, sondern ganz im Gegenteil Schönes. Das gilt vor allem für die Heftdeckel, die nicht einfach nur gutes Layout zeigen, sondern meist kleine Werke bildender Kunst. Schön sind nach meinem Empfinden auch die Gegenstände der wiederkehrenden, nicht in jedem Heft enthaltenen Rubrik »Gedicht im Unterricht«. Hierbei handelt es sich keineswegs, wie man meinen könnte, um eine didaktische Parallelaktion zur »Frankfurter Anthologie«. Denn wäh-

rend die *FAZ* echte wissenschaftliche Betrachtungen strikt zurückhalten muss, kann *ide* genuin fachdidaktische Überlegungen zu den kleinen großen Texten bringen.

Prägend für eine Zeitschrift, die dem Primat der Reflexion und Diskussion folgt und die sich nicht als direkte Anleitung zur Praxis versteht, ist die Rubrik »Kommentar«. Hier werden didaktische Ordnungsvorstellungen gerne einmal durcheinandergebracht. In überaus umfangreichen Auswahlbibliographien zu den Heftthemen wird indes regelmäßig versucht, etwas mehr Ordnung in den »Sauhaufen« des Geisteslebens zu bringen – wie es ein österreichischer Klassiker soldatisch formulierte. *ide* ist eine Zeitschrift mit vielen Eigenschaften. So wünscht man sich das Organ einer nachdenklichen Wissenschaft!



Thomas Zabka

absolvierte nach dem Studium der Germanistik, Soziologie und Erziehungswissenschaft (Promotion 1991) das Referendariat an Gymnasium und Gesamtschule. Nach der Habilitation an der Freien Universität Berlin wurde er 2004 Professor für Literaturdidaktik an der Universität Oldenburg und nachfolgend an der Universität Hamburg, wo er derzeit über literaturspezifische Professionskompetenz forscht. E-Mail: thomas.zabka@uni-hamburg.de

ide empfiehlt



Nicola Mitterer, Hajnalka Nagy,
Werner Wintersteiner (Hg.)
**Die Ansprüche der Literatur
als Herausforderung für den
Literaturunterricht**

Theoretische Perspektiven der
Literaturdidaktik.

(= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik,
Bd. 34).

Frankfurt/M.: Peter Lang, 2016. 240 Seiten.
ISBN 978-3-631-66443-8 • EUR 39,95

Welche Literaturdidaktik zeitigt ein Verständnis der Lektüre literarischer Texte, das jene »als eine Begegnung zwischen Text und Leser interpretiert, aus der niemand unversehrt hervorgeht« (S. 7)? Ungeachtet seiner zwar hochwertigen, doch angenehm zurückhaltenden äußeren Gestaltung lässt die Lektüre des schmalen Buches keinen Zweifel am Gewicht der darin verhandelten, den etwas sperrigen Titel gebenden Ansprüche, die sich – nicht ohne Ironie – als »fast alle möglichen« Antworten auf die erwähnte Frage der HerausgeberInnen präsentieren. Anders gesagt: Der Rezensent ging nicht unversehrt aus der Lektüre der inklusive Einleitung gezählten zehn Beiträge des Bandes hervor.

Aus dessen vier Bereichen »Ansprüche und Einsprüche«, »Manifestes und Latentes. Die Macht literarischer Praxen«, »Das Singuläre und das Allgemeine. Ästhetische Erfahrung als Subversion« sowie »Eigenes und Fremdes: Verantwortlichkeiten« greife ich die Beiträge heraus, deren Relevanz für die Literaturdidaktik mir vor meinem eigenen, eher theorielastigen Hintergrund am deutlichsten geworden ist; dass damit kein Urteil über die Relevanz der hier nicht eigens besprochenen Beiträge gefällt ist, versteht sich von selbst.

Der Titel des programmatischen Aufsatzes »Von der Unmöglichkeit literarischer Bildung und von ihrer Notwendigkeit« von W. Wintersteiner gemahnt an Derridas oft wiederholte, ursprünglich auf die Übersetzung gemünzte Wendung »notwendig und unmöglich zugleich« und diskutiert die Aporie(n) literarischer Bildung im Ausgang von der Registrierung des »unbehagliche(n) Eindruck(s), dass das Lehren von Lehrbarem an der Literatur ... das Eigentliche, worum es im Umgang mit Literatur gehen sollte, verfehlen könnte« (S. 46). Wintersteiner schärft den Unterschied zwischen der Verortung literarischer Bildung als »Kompetenz wie alle anderen« einerseits und ihrem Verständnis als bereits existierender »Praxis, die es zu kultivieren gilt« (S. 47) andererseits zur bewusst dichotomisch angelegten Fragestellung: »Geht es im schulischen Literaturunterricht hauptsächlich darum, literarhistorisches Wissen und Techniken der Textinterpretation zu vermitteln oder sollte er vielmehr die Gelegenheit zur ästhetischen Begegnung mit konkreten literarischen Texten als einer quasi-natürlichen Lernsituation

bieten?« (Ebd.) Diesen Alternativen korrespondieren »die Haltung des ver-einnahmenden Verstehens ... und die Haltung der ästhetischen Annäherung« (S. 54). Insofern Wintersteiner unter Verweis auf Blanchot den Anspruch der Literatur in ihrem (nicht mystifizierend-obskurantistisch verstandenen, sondern gleichsam strukturellen) »Geheimnis« (S. 52) erblickt, durch welches sie zwar Teil der Kultur sei, in dieser ihrer kulturellen Funktion aber nicht auf-gehe, sondern sich ihr immer auch ent-ziehe (vgl. ebd.), optiert er unzweideutig für letztere Haltung: Nur der »Zu-gang der ästhetischen Annäherung« (S. 55) folge diesem Anspruch der Lite-ratur und sei daher »der notwendige Ausgangspunkt für jedwede Literaturdidaktik« (S. 52). In der Praxis entspre-che dem ein »Kommunikationspro-zess« besonderer Art (S. 55), bei dem nicht »Wissenstransfer« (S. 59) im Vor-dergrund stehe, sondern literarisches = »erfahrungsorientiertes Lernen« (ebd.) im Sinne einer »responsive(n) Litera-turdidaktik« als »soziale kulturelle Pra-xis« (S. 63), die dem Anspruch einer »Ermöglichungsdidaktik« (S. 51) genü-ge: Sie befähige die Lernenden, »sich auf die Fremdbegegnung, auf den Text, ein(zu)lassen« (S. 62) und gleichsam im Medium der Literatur über sich selbst zu sprechen (vgl. ebd.).

Was es bedeutet, dass dieses Me-dium der Literatur sprachlich verfasst ist, thematisiert der so knappe wie ge-haltvolle Beitrag von M. Baum im (von den Herausgebern durch die Anord-nung der Beiträge gezielt gewählten) direkten Anschluss an Wintersteiner und unter Rekurs auf sowohl A. W. Schlegel als auch Lacan und Derrida, letztere(r) in der Lesart der de Man-

Schülerin Barbara Johnson. Soll Litera-turdidaktik die Lehre davon sei, wie Lernende befähigt werden können, im Medium der Literatur über sich selbst zu sprechen, so setzt dies voraus, die Verbindung des von Blanchot be-schworenen Geheimnischarakters der Literatur mit der »prekären Freiheit der poetischen Sprache« (S. 71) zu erken-nen – woraus in der Praxis folgt, dass die Lehre der Literatur zunächst und zuvörderst eine »Lehre im genauen Le-sen« sein muss (S. 72), einem Lesen nämlich, »das sich nicht scheut vor der Erfahrung des Rätselhaften und der Aufhebung des Zeichens durch sich selbst« (ebd.). Im Bemühen, diese Er-kenntnis didaktisch umzusetzen, zeigt sich, wie Baum an fremden wie eigenen Deutungen von Brittings sattsam be-kannter Kurzgeschichte »Brudermord im Altwasser« vor Augen führt, die jede avancierte Literaturdidaktik vor unge-ahnte Herausforderungen stellende Pa-radoxie: »Ein Maximum an hermeneu-tischer Anstrengung gefährdet das Ver-stehen. [...] Text und Verstehen stehen sich gegenseitig ständig im Wege.« (S. 78) Gerade diesen Ertrag genauer Lektüre von Texten bei der Lehre von Literatur aber nicht als deren Scheitern (weder der Lektüre noch der Lehre), sondern im Gegenteil als deren (bei-der) Erfolg, ja nachgerade als anstre-benswertes didaktisches Ziel zu begrei-fen, wäre – so verstehe ich Baums Bei-trag – ein wesentlicher Schritt in Rich-tung jener Ermöglichungsdidaktik, de-ren Befürwortung und Begründung sich auf je eigene Weise auch die Bei-träge von J. Birkemeyer mit seiner ebenso emphatisch vorgetragenen wie mit überzeugenden Argumenten un-terfütterten Forderung nach einem

»gleichermaßen poetische(n) wie philosophierende(n) Umgang mit Texten« (S. 146) bzw. von H. Lösener und U. Siebauer mit ihrem Entwurf einer unterrichtspraktischen Anwendung des Prinzips der »multiperspektivische(n) Subjektivität« (S. 190) – nämlich der des Verstehens wie der des Textes (vgl. S. 187) – verschreiben.

In unmittelbarem sachlichem Anschluss an den eingangs besprochenen Aufsatz Wintersteiners berichten F. M. Auernig und N. Mitterer im letzten Beitrag des Bandes von den Ergebnissen ihrer empirischen Studie in einem Kärntner Kindergarten von 2014, die sie als ein Beispiel angewandter responsiver Literaturdidaktik verstehen: Die Reaktionen der Kinder, denen einmal wöchentlich eine Bilderbuchgeschichte vorgelesen wurde (vgl. S. 208), bestätigten die – in Auseinandersetzung mit B. Waldenfels' Phänomenologie des Fremden gewonnene – maßgebliche These, dass kreatives Antworten (im Falle des Literaturunterrichts auf einen literarischen Text) »eine Neuschöpfung von Sinn« sei, »die aus dem Nicht-Ergreifen-Können und Nicht-Verstehen-Können des Anderen hervorgeht« (S. 224f.); es antwortete »auf die ‚maßlosen‘ Ansprüche des (textuellen) Gegenübers« (S. 225) – weniger »trotz aller Unverständlichkeit und Unergründlichkeit« (ebd., Hervorh. ARB) desselben (ist der Rezensent versucht, die Pointe des Ansatzes zustimmend noch weiter zuzuspitzen, als sich die Autorin und der Autor selbst vorwagen) denn vielmehr gerade *wegen* dieser (vgl. dazu Artur R. Boelderl: *Literarische Hermetik*. Parerga 1997).

Der in Auernig/Mitterers Beitrag plastisch gewordenen und mit treffli-

chen Argumenten beworbenen Herausforderung – qua »CruX« (S. 228) – der Literaturdidaktik, diese unergründliche Einzigartigkeit des (textuellen) Anderen im Literaturunterricht unbeschadet gegenwärtig zu halten, stellen sich indes freilich, wie H. Nagy in ihrem (geschickt in der Mitte des Buches platzierten) Aufsatz zeigt, drei von ihr untersuchte österreichische Schulbücher der Oberstufe offenbar gerade *nicht*. Nagys Fazit lautet, dass der in ihnen vorherrschende Umgang mit Literatur »wichtige Dimensionen literarischer Bildung (vernachlässigt) und die Interpretationsarbeit in eine reine Technik (verwandelt)« (S. 131), was den Rezensenten in Bezug auf die Realität des schulischen Literaturunterrichts doch einigermaßen ernüchtert zurücklässt.

Umso wertvoller erscheinen ihm die Beiträge des vorliegenden Bandes: In Zeiten anscheinend unaufhaltbarer, flächen- bzw. fächerdeckender Durchsetzung des Paradigmas der Kompetenzorientierung reden sie auf erfrischende Weise einem Verständnis von Literaturunterricht das Wort, welches »das Abenteuer der Textbegegnung« (so der Klappentext) wieder als den Ausgangs- und Fluchtpunkt eines spezifisch literaturdidaktischen Eros in Erinnerung ruft.

ARTUR R. BOELDERL ist seit 2016 Senior Scientist für Literaturdidaktik am Institut für Deutschdidaktik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Literatur- und Texttheorie, Philosophie des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart, besonders Phänomenologie, Hermeneutik, (Post-)Strukturalismus und Dekonstruktion sowie Psychoanalyse, mit besonderer Berücksichtigung ihrer jeweiligen didaktischen Implikationen und Potentiale.

E-Mail: artur.boelderl@aau.at

Neu im Regal

Alexandra Budke, Miriam Kuckuck,
Michael Meyer, Frank Schäbitz, Kirs-
ten Schlüter, Günther Weiss (Hg.)

Fachlich argumentieren lernen

Didaktische Forschungen zur Argumentation
in den Unterrichtsfächern.

(= LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 7).

Münster: Waxmann, 2015, 329 Seiten.

ISBN 978-3-8309-3191-1 • EUR 29,90

Argumentation hat eine lange Tradition, die bis in die Antike zurückreicht. Bis heute genießt die Kunst, durch Rede zu überzeugen, hohes Interesse sowohl in der Wissenschaft als auch in der Öffentlichkeit. Der vorliegende Band ist einer der wohl ersten Versuche, Argumentieren in unterschiedlichen Unterrichtsfächern sowie fächerübergreifend zu untersuchen. Seit Einführung von Bildungsstandards, aber auch durch Tests wie PISA stehen Kommunikationskompetenzen – und damit das Argumentieren – im Fokus der Fachdidaktiken. Ganz prinzipiell ist Argumentieren nicht nur Mittel des Faches, sondern befähigt zur Teilnahme an Diskursen – in- und außerhalb der Schule. Argumentation zu lehren ist nicht nur Aufgabe des Deutschunterrichts, sondern aller Fächer und kann sowohl »als Ziel des Unterrichts« als auch »zum Aufbau anderer Kompetenzen« genutzt werden (S. 13), denn Argumentation schult neben sprachlichen auch fachliche und soziale

Kompetenzen. Der Band beginnt mit einem einführenden Kapitel von Alexandra Budke und Michael Meyer, das neben der Relevanz von Argumenten den aktuellen Forschungsstand und die curricularen Rahmenbedingungen behandelt sowie eine kurze Einführung in Struktur und Aufbau von Argumenten gibt, sodass dieses Buch auch ohne sprachwissenschaftliche Vorkenntnisse verständlich und zugänglich ist. Das restliche Buch gliedert sich in sieben Abschnitte: Der erste widmet sich der Frage, wie Argumentation in unterschiedlichen Fächern verstanden wird, wann man überhaupt von einer Argumentation sprechen kann. Der zweite untersucht den Ist-Stand, während der dritte Argumentation als Teil von politischer Bildung untersucht – und das wohlgerne nicht im Geschichte- oder Deutschunterricht. Im vierten Teil wird Argumentation auf Basis empirischer Daten als Mittel zur Bewertung von (fachspezifischen) Inhalten untersucht. Der fünfte Abschnitt ist der gezielten Förderung von Argumentationskompetenz in verschiedenen Fächern gewidmet, der sechste behandelt fächervergleichende Ansätze. Im siebten Teil runden Kurzbeiträge über laufende Arbeiten zum Thema das Buch ab.

Bei der Auswahl der Beiträge, die neben den HerausgeberInnen zum Beispiel von Carsten Roeger, Miriam Kuckuck, Monika Tautz und Andreas Vohns stammen, wurde auf Ausgewogenheit zwischen natur- und geisteswissenschaftlichen Ansätzen geachtet. Dadurch wird das Werk neben seinem wissenschaftlichen Anspruch, aufgrund dessen es wohl vor allem für FachdidaktikerInnen zum Standard-

werk werden wird, zur Informations- und Inspirationsquelle für LehrerInnen der Sekundarstufe II aller Fächer.

Michele Knobel, Judy Kalman (Hg.)
New Literacies and New Teacher Learning

Professional Development and the Digital Turn.
 (= New Literacies and Digital Epistemologies,
 Bd. 74).

New York: Peter Lang, 2016, 262 Seiten.
 ISBN 978-1-4331-2911-7 • USD 40,95

Dieser Sammelband befasst sich mit New Literacies, also digitalen Technologien, in der LehrerInnenfortbildung und -professionalisierung. In vielen Disziplinen kann seit etwa zwei Jahrzehnten ein »digital turn« festgestellt werden (S. 5). Mit den neuen technischen Möglichkeiten gehen auch neue Praktiken einher, und die Frage, wie sie sinnvoll in den Unterricht integriert werden können, ist nach wie vor relevant. Von LehrerInnen wird erwartet, die New Literacies von SchülerInnen zu unterstützen, doch die Auseinandersetzung damit, wie dieses Ziel erreicht werden kann, findet noch nicht ausreichend statt. In dem Spannungsfeld von Forderungen und Bedarf nach Professionalisierung von LehrerInnen entwickelt der Band Strategien, um New Literacies im Unterricht einzusetzen. In den meisten Beiträgen finden sich theoretische Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Möglichkeiten von New Literacies, die durch so unterschiedliche Theorien wie Akteur-Netzwerk-Theorie, Multiliteracies oder Third Space gestützt werden. Alle Beiträge beleuchten unterschiedliche Facetten der Professionalisierung, etwa

die veränderte LehrerInnenrolle, soziokulturelle Aspekte der New Literacies und die Möglichkeiten der Aktionsforschung. Jeder Beitrag umfasst aber auch konkrete Anwendungsbeispiele, die die theoretischen Grundlagen umzusetzen versuchen. Der Band möchte keine Materialien- oder Studentafelsammlung sein, sondern die praktischen Beispiele sind hoch individuell, international und wurden in verschiedenen Schulstufen und -typen umgesetzt. Die große Stärke liegt darin, dass sich das Werk explizit dem Lernen von Lehrpersonen widmet, wobei dieses Lernen nicht (nur) in Fortbildungen stattfindet, sondern im Unterricht im Klassenzimmer situiert ist. Bei allen präsentierten Projekten stehen aber nicht die technischen Möglichkeiten im Vordergrund, sondern das gemeinsame Lernen und kritische Denken machen die Projekte auch zu guten Beispielen für Aktionsforschung.

Donna E. Alvermann (Hg.)
Adolescents' Online Literacies

Connecting Classrooms, Digital Media,
 and Popular Culture.

(= New Literacies and Digital Epistemologies,
 Bd. 75).

New York: Peter Lang, 2016, 233 Seiten.
 ISBN 978-1-4331-0551-7 • USD 33,95

Die neue, erweiterte Auflage von Donna Alvermanns Sammelband hält, was der Untertitel verspricht. Nach der Erstauflage von 2010 wurde die Neuauflage um vier Artikel erweitert, und dass (wissenschaftliche) Sammelbände neu aufgelegt werden, ist, wie die Herausgeberin selbst schreibt, eine Seltenheit (S. 1), spricht aber für die

Relevanz des Themas. Die Beiträge befassen sich mit unterschiedlichen (neuen) literalen Praktiken von Jugendlichen, darunter Webcomics, Social Media, Computerspiele, Fan Fiction, (Web-)Zeitschriften oder Hip Hop - Themen, die, darauf legt Alvermann großen Wert, bisher größtenteils kaum beachtet wurden. Hervorgehoben seien drei Beiträge, die das breite Spektrum an Themen und Ansätzen spürbar werden lassen:

Der Artikel von Stergios Botzakis und Jason DeHart ist eine Fallstudie über einen jugendlichen Webcomic-Zeichner, die beschreibt, wie er vom Konsumenten zum Produzenten von Comics wurde und sie einer breiten Öffentlichkeit präsentiert. Der Beitrag von Theresa Rogers und Kari-Lynn Winters untersucht ein (Online-)Magazin von obdachlosen Jugendlichen. Die Jugendlichen nutzen Wortspiele, Satire und Ironie, um einen Gegendiskurs zur Mainstream-Meinung über Obdachlose zu schaffen. Dadurch können sie ihre eigene Identität konstruieren und festigen. Die Autorinnen reflektieren, wie diese Erkenntnisse über marginalisierte Jugendliche im Unterricht eine Rolle spielen können. Der Beitrag von Michael Dezuanni beschäftigt sich mit den Möglichkeiten, formelles und informelles Lernen zu verbinden, indem Jugendliche ein eigenes Computerspiel gestalten. Dadurch können auch curriculare Vorgaben im Bereich Medienkompetenz erfüllt werden.

Zu diesen unterschiedlichen Themen finden die AutorInnen der Beiträge auch vielfältige Herangehensweisen und verknüpfen konkrete Unterrichtsprojekte mit pädagogischem

Hintergrundwissen. Dadurch lädt der Sammelband zum Schnuppern und Sich-inspirieren-Lassen ein.

Cornelia Rosebrock, Heike Wirthwein
**Standardorientierung im
 Lese- und Literaturunterricht
 der Sekundarstufe I**

Baltmannsweiler: Schneider Verlag
 Hohengehren, 2014. 152 Seiten.

ISBN 978-3-8340-1372-9 • EUR 15,80

Dieses stark praxisorientierte, systematisch aufgebaute Buch versucht, den großen Themen »Lesekompetenz« bzw. literarisches Verstehen gerecht zu werden, ohne jedoch deren Komplexität einfachen Unterrichtsformeln und -rezepten zu unterwerfen. Ohne die Sinnhaftigkeit von Bildungsstandards zu diskutieren, zeigen die Autorinnen doch ein kritisches Bewusstsein für diese Begrifflichkeiten und orientieren sich am Bildungsauftrag des Faches Deutsch.

So beginnt das Buch mit einem Überblick über die geforderten (bundesdeutschen) Bildungsstandards im Bereich »Lesen«. Die Autorinnen verstehen Lesen als mehrere »Bündel von Einzelleistungen« (S. 13) und als Prozess, der über das einfache Anwenden »instrumenteller Fertigkeiten« hinausgeht. Sie sehen im Lesen »ein[en] Modus des Erfahrens und Lernens, es ist ein eigener Zugang zur Welt, zur Wirklichkeit und zum Selbst« (ebd.). Das im darauffolgenden Kapitel besprochene Lesekompetenzmodell umfasst daher konsequenterweise neben den Prozessleistungen auch die soziale und die Subjektebene. Das umfangreiche Kapi-

tel 5 widmet sich der Entwicklung der Lesekompetenz. Dabei finden sowohl Sach- als auch literarische Texte Beachtung. Jede Teilfähigkeit – zum Beispiel Lesestrategien, Textsortenwissen, Entfaltung von Interpretationspotentialen, Lesemotivation – wird durch ein ausführliches Aufgabenarrangement ergänzt. Diese Beispiele umfassen etwa Aufgabenstellung, didaktischen Kommentar, Texte bzw. Materialien, Lösungserwartungen oder Berichte über die Umsetzung. Im letzten Kapitel widmen sich die Autorinnen der Textseite des Leseprozesses und gehen auf die Anforderungen ein, mit denen LeserInnen konfrontiert werden, zum Beispiel in der Wort- und Satzidentifikation, bei lokaler und globaler Kohärenz etc. In diesem Zusammendenken von LeserIn und Text zeigt sich die genannte Haltung der Autorinnen, die die Komplexität von Lesekompetenz nicht vernachlässigt. Das stellt neben der unmittelbaren Anwendbarkeit eine große Stärke des Buches dar.

Timo Brunke

Wort und Spiel im Unterricht

Vom Sprachspiel über Poetry Slam zur Rhapsodie.

Seelze: Klett | Kallmeyer, 2015. 272 Seiten.

ISBN 978-3-7800-4831-8 • EUR 23,95

Timo Brunke ist einer der Pioniere des Poetry Slam in Deutschland und kann auf einen reichen Schatz an Spielen, Methoden und Übungen zurückgreifen. Über 150 davon hat er in diesem Buch versammelt, das in der Reihe *Unterricht im Dialog* erschienen ist, herausgegeben von Erwin Krotten-

thaler vom Literaturpädagogischen Zentrum am Literaturhaus Stuttgart. Das Handbuch möchte »Spiellust und Wortgenuss« (S. 13) vermitteln und legt daher viel Wert auf Spiele (bzw. Übungen), die die ästhetische Dimension des gesprochenen Wortes bewusst machen. Die meisten davon sind originell und neu, einige bauen auf bekannten Übungen (z. B. aus der Theaterpädagogik) auf oder variieren diese. Nicht alle lassen sich problemlos im Klassenraum durchführen, sind aber meist so kurz, dass sie bei Projekttagen, Exkursionen etc. einfach eingebaut werden können (z. B. aus dem Abschnitt »Raum/Zeit/Ort«, diese Spiele nehmen auch Bezug auf die Umgebung). Auch wenn es Spiele sind, geht es (meist) nicht darum, zu gewinnen – vielmehr stehen Wahrnehmung, Selbsterfahrung und Teamarbeit, Imaginieren, Kommunizieren und Komponieren (so die Titel von drei Abschnitten) im Vordergrund. Welche Übung man mit welcher Klasse wie umsetzt, ist wohl die eigentliche Herausforderung dieses Buches, doch (wie Ulf Abraham im Nachwort schreibt): »Erfolg ist nicht garantiert, aber wie immer im Leben eine Option.« (S. 267)