



informationen zur deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

# Deutschunterricht 4.0

Herausgegeben von  
Lisa Pardy und Wolfgang B. Ruge

Heft 1-2019  
43. Jahrgang

---

## **Editorial**

LISA PARDY, WOLFGANG B. RUGE: Deutschunterricht 4.0: Die Zukunft des Lernens ist digital .....	5
---	---

## **Magazin**

<i>Kommentar</i>	
LARISSA KRAINER: Unterricht im Kontext moderner Medienwelten .....	138
<i>Neu im Regal</i> .....	140

## Keynote

CHRISTIAN SWERTZ: Schule in der digitalen Kultur.  
(Online: [www.aau.at/ide](http://www.aau.at/ide))

## Medienkompetenz für die Schule 4.0: Grundlegendes

LISA PARDY, WOLFGANG B. RUGE: Medienkompetenz 4.0 für die Schule 4.0 .....	8
KAI-UWE HUGGER: Mediatisierung und entgrenztes kommunikatives Handeln von Jugend und Jugendkulturen .....	25
SVEN KOMMER: Alles digital – oder lieber doch nicht? Warum digitale Medien es im Schulalltag so schwer haben .....	32
WALTER FIKISZ: Das Kompetenzmodell <i>digi.kompP</i> .....	44

## Deutschunterricht 4.0: Media Literacy

ULRIKE KRIEG-HOLZ, CHRISTIAN SCHÜTTE: Digitale Textsorten. Formate des Schreibens in der computervermittelten Kommunikation – ein Überblick aus linguistischer Perspektive.....	53
CLAUDIA RITTMANN-PECHTL: Booktubes, Fanfiction und Apps im Deutschunterricht? Überlegungen zur praktischen Umsetzung von <i>digi.komp</i> (integrativ).....	66
HEIDELINDE NEUBURGER-DUMANCIC: Kollektive Bilderwelten / alles vernetzt / vernetzte Bilderwelten .....	82
MARKUS MESCHIK, GERHARD PÖLSTERL: Deutschunterricht und digitale Spiele – ein möglicher Weg? .....	94
MATTHIS KEPSEK: Computerspielbildung als Auftrag für die sprachlichen Fächer in der Schule. Versuch eines neuen Kompetenzmodells.....	104
THOMAS HUTTER: Computerspielbiographien .....	123

## Service

THOMAS FILEK: Medienkompetenz und Digitalisierung im Deutschunterricht. Bibliographische Notizen.....	133
--	-----

»(Digitale) Medien« in anderen *ide*-Heften

ide 1-2018	Literaturvermittlung
ide 4-2016	New Literacies
ide 1-2016	Schule in Literatur und Film
ide 1-2015	Bewegte Bilder
ide 2-2013	Musik
ide 1-2013	Literale Praxis von Jugendlichen
ide 2-2012	Kultur des Sehens
ide 3-2010	Lernräume
ide 2-2009	Internet
ide 2-2006	Fernsehen
ide 4-2003	Film im Deutschunterricht

*Das nächste ide-Heft*

ide 2-2019	Verbalisieren. Zur Sprache kommen <i>erscheint im Juni 2019</i>
------------	--

*Vorschau*

ide 3-2019	Maximilian I. und seine Zeit
ide 4-2019	Inklusion

[www.aau.at/ide](http://www.aau.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.aau.at/germanistik/fachdidaktik](http://www.aau.at/germanistik/fachdidaktik)

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Germanistik<sup>AECC</sup>,  
Abteilung für Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt:  
Informationen, Ansätze, Orientierungen.

## Deutschunterricht 4.0: Die Zukunft des Lernens ist digital

Die digitale Revolution und ihre Folgen schaffen veränderte Lebens- und Arbeitsbedingungen, die alle unsere Lebensbereiche betreffen. Die Zukunft ist unvermeidbar digital – ein Fakt, der sich auch in unserer Bildungslandschaft immer stärker abzeichnet. Die digitalen Veränderungen in Arbeitswelt und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen zeichnen das Bild einer Zukunft, in der Medienkompetenz von größter Bedeutung erscheint: Sie ist als integrativer Bestandteil jedes Unterrichts zu sehen und in ihren vielfältigen Aspekten als Medienbildung, Media Literacy, Medienkritik und Medienreflexion zu berücksichtigen.

Die Digitalisierungsstrategie des österreichischen Unterrichtsministeriums »Schule 4.0« zielt auf eine verstärkte Medienbildung auf mehreren Ebenen ab: als digitale Grundbildung für Lernende, Fort- und Weiterbildung für PädagogInnen sowie Investitionen in technische Infrastruktur und digitale Lehr- und Lernmaterialien. Diese Entwicklungen wollen wir zum Anlass nehmen, in der vorliegenden Ausgabe der *ide* zu fragen, welche Konsequenzen hieraus für den Deutschunterricht folgen.

Das Heft beginnt mit einer online veröffentlichten schriftlichen Keynote

von *Christian Swertz*, der die Einführung digitaler Grundbildung aus medienpädagogischer Perspektive kommentiert. Die Print-Ausgabe orientiert sich daran anschließend an zwei Schwerpunkten. Im ersten Teil dieses Themenheftes sollen die technologischen und gesellschaftlichen Einflüsse der Digitalisierung auf Bildung, Schule und Unterricht grundlegend dargestellt werden: Die Mediensozialisation Jugendlicher ist heute eindeutig von digitalen Medien geprägt, ihre Kommunikation, ihre Sprache, ihre Kultur. Die Schule kann sich diesen Tatsachen nicht mehr länger verweigern, weil die Phänomene digitaler Kinder- und Jugendkulturen Lehr- und Lernprozesse gleichermaßen beeinflussen wie sie die Rolle der Lehrenden neu definieren.

In ihrem Basisbeitrag skizzieren *Lisa Pardy* und *Wolfgang B. Ruge* die fachwissenschaftlichen Grundlagen des vorliegenden Heftes. Hierzu rufen sie zunächst medienerzieherische Zielvorstellungen ins Gedächtnis, um anschließend nach ihrer Relevanz in einer sich verändernden Medienlandschaft zu fragen. Den Abschluss des Beitrages bildet eine Diskussion der (un)genutzten Möglichkeiten des Deutschunterrichts 4.0.

*Kai-Uwe Hugger* beschreibt fünf wesentliche Veränderungen im kommunikativen Handeln Jugendlicher, die die Schule berücksichtigen muss, wenn sie den Kontakt zu der Alltagswelt ihrer Klientel nicht verlieren möchte. *Sven Kommer* zeigt über den digitalen Habitus der Lehrenden den Kontrast zwischen medienkompetentem Anspruch und Schulrealität. Die institutionelle Unterstützung der Unterrichtenden beschreibt *Walter Fikisz* in dem Modell

*digi.KompP*, das Lehrerinnen und Lehrer auf mehreren Ebenen an digitale Bildung heranführen soll.

Eine zentrale Frage in diesem Setting wäre: Welche Kompetenzen soll bzw. kann die Schule ihren AbsolventInnen vermitteln, damit sie in einer digitalen Zukunft erfolgreich sind und ihre eigenen Ziele erkennen und erreichen können? Wie sollen sie digitale Bildung erwerben?

Der Deutschunterricht ist mehrfach stark von der Digitalisierung betroffen: Die Digitalisierung betrifft sprachliches Lernen und verändert es. Lernprozesse werden vielfältiger, können von Zeit und Ort unabhängig gestaltet werden. Hierauf reagieren u. a. die New Literacy Konzepte. Diese kommen dem Deutschunterricht 4.0 in ihrer Theorie entgegen, wobei sie von sozio-kulturellen Gegebenheiten ausgehen: Lesen und Schreiben als literale Praxis sind als soziales und situiertes Handeln zu verstehen. Die Vermittlung dieser Kompetenzen ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe in einer digitalen globalen Welt. Digitale Medien bewirken vielfältige Veränderungen der Schriftlichkeit, die Multimodalität von Texten in zahlreichen Repräsentationsmodi erweitert den Fokus des Deutschunterrichts: neben der verbalen steht zunehmend die visuelle Kompetenz.

Diese Prozesse sollen im zweiten Teil des Heftes aus fachdidaktischer Sicht untersucht werden. *Ulrike Krieg-Holz* und *Christian Schütte* untersuchen digitale Kommunikationsformen und Formen der digitalen Textproduktion. Es zeigt sich, dass zu den Merkmalen digitaler Textsorten ein breites Spektrum von Gestaltungsmöglichkeiten zählt, welche von den An-

wendern individuell und differenziert eingesetzt werden. *Claudia Rittmann-Pechtl* setzt den Fokus auf digitale Kompetenzen in der Sekundarstufe I und zeigt exemplarisch unterschiedliche didaktische Möglichkeiten für einen sinnvollen Einsatz digitaler Medien im Zusammenspiel mit nicht-elektronischen Medien zur Förderung von digitaler Kompetenz und Medienkompetenz der Schüler und Schülerinnen im Deutschunterricht. Viele Beispiele zeigen, wie digitale Unterrichtsarbeit, die von den Lernenden und ihren Interessen ausgeht und ihre Lebensrealität einbezieht, eben auch dieselben digitalen Kommunikationsmedien benutzt, die Jugendliche für ihre sozialen Beziehungen verwenden. Die Filmwissenschaftlerin und Medienpädagogin *Heidelinde Neuburger-Dumancic* nähert sich mit diesem Zugang über bild- und bewegtbildbasierte soziale Medien. Sie stellt die wesentlichen sozialen Bildmedien überblicksmäßig vor, thematisiert ihre Angebote und ihre Schattenseiten für NutzerInnen und zeigt, wie bzw. auf welche Weise sich diese Medien in den Unterricht integrieren lassen. Neben visuellen Kompetenzen stehen zunehmend interaktive Kompetenzbereiche: Digitale Spiele sind zum einen das wichtigste Freizeitmedium der SchülerInnen und erweitern zum anderen das didaktische Handlungsspektrum. *Markus Meschik* und *Gerhard Pölsterl* beschreiben positive Aspekte und Chancen von digitalen Spielen aus pädagogischer Perspektive. Dazu wird zunächst auf vermutete Gefährdungsmomente wie die auch medial immer wieder präsenten Themen Sucht und Gewalt bei digitalen Spielen eingegan-

gen, anschließend wird das große Potenzial dieser Spiele aufgezeigt. Hilfestellung zur Bewertung digitaler Spiele gibt die Arbeit der Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von digitalen Spielen (bupp), die von den Autoren vorgestellt wird.

Den hohen Stellenwert von Computerspielen betont *Matthis Kepser*, er bezeichnet sie als »Pflichtprogramm für den Deutschunterricht«. Computerspielbildung vereint sprachliche und medienbezogene Kompetenzen und schafft emotionale, kognitive und pragmatische Zugänge für Schüler und Schülerinnen. Digitale Interaktions- und Handlungsmedien gelten als eigenständige erzählende Medienform, charakteristisch ist die spielerische Auseinandersetzung der Akteure mit dem Stoff und die Vielzahl der Kompetenzbereiche, die durch diese gefördert werden. *Thomas Hutter* fordert demgemäß eine Entstigmatisierung dieses Genres im schulischen Diskurs und stellt die Methode der Computerspielbiographien vor. Die vielfachen Potenziale der Arbeit mit Computerspielen zeigen sich nicht nur in schreib- und sprechdidaktischen Elementen eines sprachfördernden Unterrichts, sondern auch in der Vermittlung von literarischen und filmischen Kompetenzen bei buchfern sozialisierten Jugendlichen: Die bewusste, interaktive Auseinandersetzung mit dem Stoff erlaubt individuelles Lerntempo und schafft Motivation durch Belohnung der Fortschritte.

Aberundet werden die Ausführungen mit einer ausführlichen Bibliographie von *Thomas Filek*, die zur weiterführenden Auseinandersetzung mit dem Thema einlädt. Welche Verände-

rungen »Unterricht im Kontext moderner Medienwelten« mit sich bringt, kommentiert *Larissa Krainer* aus der Perspektive der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Die Rezensionen interessanter Neuerscheinungen zum Thema und darüber hinaus wurden von *Matthias Leichtfried*, *Nicola Mitterer* und *Ursula Esterl* verfasst.

Deutschdidaktik und Deutschunterricht thematisieren den medial bedingten radikalen Wandel, dem die zentralen Bereiche Sprache und Literatur unterliegen. Digitale Medien repräsentieren den Wandel von literalen zu multimedialen Paradigmen: Wenn wir es so nennen wollen, das nahe Ende der *Gutenberg Galaxis*?

In diesem Themenheft wünschen wir uns mehr integrative Medienkompetenz, alternative Zugänge und neue Perspektiven. Wir hoffen, dass Deutschdidaktik und Medienpädagogik den hiermit begonnenen Diskurs fortsetzen.

LISA PARDY  
WOLFGANG B. RUGE

---

LISA PARDY ist Lehrerin für Deutsch und Englisch an einer HTL und Leiterin der Bundes-ARGE Deutsch an Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten Österreichs. Sie lehrt Fachdidaktik Deutsch an der Universität Wien. Arbeitsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit, Media Literacy und fachdidaktische Methoden und Konzeptionen.

E-Mail: elisabeth.pardy@univie.ac.at

WOLFGANG B. RUGE ist selbständiger Medienpädagoge und Lektor an der Universität Wien. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte umfassen u. a. disziplintheoretische Betrachtungen der Medienpädagogik, die bildungswissenschaftliche Medienanalyse und die Vermittlung von Medienkompetenz in Zeiten einer tiefgreifenden Mediatisierung.

E-Mail: wofgang@ruge.at

Lisa Pardy, Wolfgang B. Ruge

# Medienkompetenz 4.0 für die Schule 4.0

Diese Einführung diskutiert die unter dem Stichwort »Schule 4.0« stattfindenden Reformbemühungen aus medienpädagogischer und fachdidaktischer Perspektive. Dazu werden zunächst klassische Zielvorstellungen wie Media Literacy und Medienkompetenz herangezogen. Daran anschließend wird vor dem Hintergrund aktueller jugendlicher Mediennutzung die Frage gestellt, wie ein zeitgemäßer Deutschunterricht aussehen könnte, der sowohl den Zielvorstellungen als auch dem aktuellen Mediatisierungsschub gerecht wird.

---

## 1. Schule 4.0 – die digitale Bildungsoffensive

Dem österreichischen Schulsystem steht eine erneute Reform bevor. Grundlage hierfür ist der »Masterplan Digitalisierung« für den Einsatz digitaler Medien an Schulen, dessen Umsetzung unter Bildungsministerin Sonja Hammerschmid begann und von ihrem Nachfolger Heinz Faßmann fortgeführt wird (BMBWF 2018).

Der Titel des Strategiepapiers – »Schule 4.0« (BMB 2017) – verweist dabei direkt auf die zugrundeliegenden Ziele. Die Schule soll sich an die Veränderungen der Arbeitswelt anpassen, die unter dem Stichwort »Industrie 4.0« subsummiert werden. Hinter der Übernahme des Prinzips der Versionsnummer, welches ursprünglich aus der Softwareentwicklung stammt, steht der Gedanke, neue Technologien würden gesellschaftlichen Wandel mitkonstituieren oder gar auslösen. Dass in der 4.0-Rhetorik die Hauptversionsnummer geändert und nicht nur eine Stelle hinter dem Komma erhöht wird, deutet auf einen vermuteten qualitativen Sprung hin, einen »Major Release« mit signifikanten Änderungen, der auf Kosten der Kompatibilität zu früheren Versionen gehen könnte. Neue Technologien und die daraus resultierenden Möglichkeiten scheinen vollkommen neu zu sein.

Worin diese neuen Möglichkeiten genau bestehen und was genau die der Industrie 4.0 vorangegangenen Formen der Arbeitsorganisation unterscheidet, bleibt dabei nebulös im Dunkeln. Dies mag daran liegen, dass die Verwendung des Begriffes vor allem von Regierungen westlicher Staaten forciert wurde und die Differenzen eines heterogenen Forschungs- und Entwicklungsfeldes vereinfachend zusammengefasst wurden. Den aktuellsten Überblick über die Forschungslandschaft geben Liao u. a. Sie können in ihrem systematischen Literature Review aufzeigen, dass sich der akademische Diskurs vor allem um technische Fragen und die Integration verschiedener automatisierter Prozesse rankt. Somit stehen vor allem informatische und elektrotechnische Probleme im Mittelpunkt und weniger Veränderungen in der sozialen Organisation von Arbeitsprozessen (Liao u. a. 2017)

Dennoch herrscht innerhalb der Kultur- und Sozialwissenschaften Konsens darüber, dass neue technologische Entwicklungen zu gesellschaftlichen Veränderungen führen, auch wenn anstatt der politisch dominierenden »4.0«-Rhetorik andere Begrifflichkeiten gewählt werden. Felix Stalder konstatiert aus medienwissenschaftlicher Perspektive zum Beispiel eine »Kultur der Digitalität« (Stalder 2016), der Soziologe Steffen Mau erkennt zunehmende Tendenzen der Quantifizierung (Mau 2017) und Dirk Baecker sah schon vor zwölf Jahren eine neue Gesellschaft entstehen (Baecker 2007). Innerhalb der bildungswissenschaftlichen Medienforschung hat derzeit das Konzept der »tiefgreifenden Mediatisierung« (Hepp 2018) Konjunktur, dessen Kernidee von Andreas Hepp folgendermaßen zusammengefasst wird:

Tiefgreifende Mediatisierung heißt, dass die grundlegenden Elemente der Konstruktion der sozialen Wirklichkeit selbst medial vermittelt sind. Anders formuliert: Die soziale Welt, in der wir als Menschen leben, kann in ihrer spezifischen Form nicht losgelöst von Medien als technischen Mitteln der Kommunikation und Produktion von Daten gedacht werden. (Hepp 2018, S. 35)

Auch wenn aus medienwissenschaftlicher Perspektive gefragt werden muss, inwiefern der aktuelle Mediatisierungsschub tiefgreifender ist als vorherige, gelingt es Hepp u. a., aktuelle Tendenzen präzise zu beschreiben. Ein zentraler Punkt ist hierbei eine durch Konvergenz geprägte Veränderung der Medienlandschaft, die Konsequenzen für die Konzeption medienpädagogischer Zielvorstellungen wie Medienkompetenz oder Media Literacy hat.

## **2. Zielvorstellungen medienpädagogischer Arbeit: Medienkompetenz und Media Literacy**

Sowohl im aktuellen politischen als auch im wissenschaftlichen Diskurs findet sich für die Zielvorstellungen medienpädagogischer Arbeit eine unüberschaubare Anzahl an Begriffen. Die Klassiker Medienkompetenz, Informationskompetenz und Media Literacy wurden ergänzt um Konzeptionen, die den Anspruch erheben, stärker auf vernetzte Lebenswelten (*21st Century-Skills*, Jenkins u. a. 2009) oder die zugrundeliegenden technischen Strukturen einzugehen (*Digi.komp*, BMBWF 2016), Computer and Information Literacy (ICILs, Bos u. a. 2014).

Die Vielfalt an Modellen beruht unseres Erachtens auf zwei wesentlichen Faktoren. Einerseits führt die strategische Partnerschaft, die Schulinformatik und Medienpädagogik etwa im Dagstuhl-Prozess (Gesellschaft für Informatik o. J.) eingegangen sind, zu einer Übernahme informatischer Zielvorstellungen in die medienpädagogische und didaktische Arbeit. Andererseits handelt es sich bei vielen Modellen lediglich um Variationen der bekannten Konzepte, bei denen nur die Akzentuierungen verschoben werden. Daher lassen sich die genuin medienpädagogischen Zielvorstellungen trotz verschiedenster Verästelungen auch heute noch in zwei wesentlichen Traditionslinien beschreiben. Im englischen Sprachraum und innerhalb literatur- und sprachwissenschaftlichen Fachdidaktiken lässt sich eine Orientierung am Modell der Media Literacy feststellen, innerhalb der deutschen Medienpädagogik überwiegt eine Orientierung am Modell der Medienkompetenz. Um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten, sollen beide Traditionslinien im Folgenden kurz skizziert und auf ihre Aktualität hin befragt werden.

Sonia Livingstone definiert Media Literacy folgendermaßen: »media literacy – indeed literacy more generally – is the ability to access, analyze, evaluate and create messages in a variety of forms« (Livingstone 2004, S. 3). Schon in dieser kurzen Definition lassen sich die wesentlichen Charakteristika des Konzeptes erkennen. Livingstone beginnt damit Media Literacy im generellen Literacy-Diskurs zu verorten und stellt das Konzept somit in eine Reihe mit anderen Kulturtechniken. Ziel ist es, Medien »lesen« zu lernen. Diese Fähigkeit wird in einem vierstufigen Prozess erworben, der beim Zugang zu den Medien beginnt und über die Analyse und Evaluation schließlich in der eigenen Erstellung von Medieninhalten mündet. Dabei geht es jedoch nicht um technische Infrastrukturen, sondern um »messages«, weshalb das Konzept der Media Literacy vor allem auf eine Medieninhaltskompetenz abzielt.

Die deutschsprachige Tradition der Medienkompetenz zielt ebenso auf die Produktion von Medien ab, folgt dabei aber einer anderen Begründungslogik als die Media-Literacy-Tradition. Sie wendet sich – wenn auch nicht immer explizit – gegen eine konservative und bewahrpädagogische Pädagogik, die Medien vor allem als Gefahr betrachtet. Ebenso unterscheidet sich Medienkompetenz im bildungswissenschaftlichen Sinn von neueren Ansätzen, die Medienkompetenz auf eine notwendige Fähigkeit zur Employability reduzieren. Zusammenfassend lassen sich die verschiedenen Zielvorstellungen folgendermaßen gegenüberstellen (vgl. ausführlich Ruge 2015):

Haltung	Konservatismus	Sozialdemokratie	Neoliberalismus
Medien	Schädlicher Einfluss / Bedrohung der Kultur	Mittel zur Emanzipation	Zur Produktivitätssteigerung nutzbare Technik
Bildungsziel	Bewahren der (Hoch-)Kultur	Bürger*innen einer demokratischen/egalitären Gesellschaft	Employability
Individuum	Opfer von Medien	Bürger*in	Arbeitskraft

Beispiele	Schundkampf im Kaiserreich, Digitale Demenz	Medienkompetenz i. S. aktiver Medienarbeit	Positionspapiere der Realpolitik
Medienkompetenz	Jugendschutz	Voraussetzung zur Emanzipation	Schlüsselqualifikation

**Tab. 1:** Gegenüberstellung der impliziten Politiken der Medienkompetenz (Ruge 2015)

So argumentiert Dieter Baacke, der als Begründer des Konzeptes der Medienkompetenz gilt, in seiner Habilitation (Baacke 1973) vor allem gesellschaftstheoretisch und geht der kritischen Theorie folgend von Emanzipation als Ziel aus. Damit Kommunikation das Versprechen der Emanzipation einlösen könne, müsse sie selbst schon emanzipativ sein und dürfe vorhandene Abhängigkeitsverhältnisse nicht perpetuieren. Dies geschehe jedoch derzeit, weshalb der Erziehungswissenschaft die Aufgabe zufalle, ihrer Klientel Räume öffentlicher Artikulation zu öffnen:

Ist Öffentlichkeit in allen ihren Erscheinungsformen ein System, mehr und mehr produziert und beherrscht von Public-relation-Managern und Meinungsmachern, so ist die Organisation von Erziehungsprozessen so anzulegen, daß wir unseren unmittelbaren Erfahrungen und die aus ihnen resultierenden Interessen gegen die gemachte Kommunikation zu halten und behaupten lernen. Dafür Möglichkeiten und Mittel bereitzustellen erfordert nicht nur Korrekturen in den Erziehungsstrategien des »Bildungssystems« und des »Systems der Massenkommunikation«, sondern die Eröffnung von neuen Räumen kommunikativer Teilhabe. Erziehungswissenschaft ist in diesem Sinn eine intentional gerichtete Gesellschaftswissenschaft: Zum einen als Analyse gestörter Kommunikation auf den Ebenen der Intra-, Inter- und der Kommunikation der Gesellschaft, die als Beeinträchtigung kommunikativer Kompetenz zu korrigieren ist. Zum andern ist das Bewußtsein von dieser Notwendigkeit der Korrektur wie »Bedürfnis und Notdurft des Verkehrs mit anderen Menschen« nicht nur ein ideelles, vielmehr als »gesellschaftliches Produkt« (Marx) Resultat und Movens materieller Bedingungen – der homo educandus und communicator kommt zu sich selbst als homo politicus. (Baacke 1973, S. 363 f.)

In der Habilitation verwendet Baacke den Begriff Medienkompetenz noch nicht und spricht allgemeiner von Kommunikativer Kompetenz. Im späteren Verlauf verdichtet er seine Überlegungen und kommt 1996 letztlich zu einer Definition von Medienkompetenz, die bis heute Gültigkeit besitzt: »Medienkompetenz meint grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen.« (Baacke 1996, S. 119)

Wesentlich für dieses Verständnis von Medienkompetenz ist eine Orientierung am Individuum, das stets als Bürger\*in einer demokratischen Gesellschaft gedacht ist und am öffentlichen Diskurs partizipiert. Als Königsweg galt hierfür über Jahrzehnte hinweg die Methode aktiver Medienarbeit, in der Kinder und Jugendliche Medien produzierten und – meistens über Bürgermedien – der Öffentlichkeit zugänglich machten. Hierin war die Medienpädagogik in den letzten Jahren durchaus erfolgreich und YouTube und Co. bieten vielfältige Möglichkeit der Partizipation, wodurch bedenkliche Meinungen und Handlungsweisen wie Hate Speech oder Fake News zu Tage treten. Der Anteil von Medienkompetenz und Media Literacy hieran wird durchaus kritisch diskutiert, etwa bei Danah Boyd (2017), die ein

»Zurückschießen« medienkompetenter Nutzer\*innen ausmacht. Ob die zentrale Idee, den Rezipienten zum Produzenten zu machen, auch dem aktuellen Mediensystem gerecht wird, soll nun mit Blick auf die aktuellen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen diskutiert werden.

### 3. Mediennutzung Jugendlicher: Kompetenz oder Demenz?

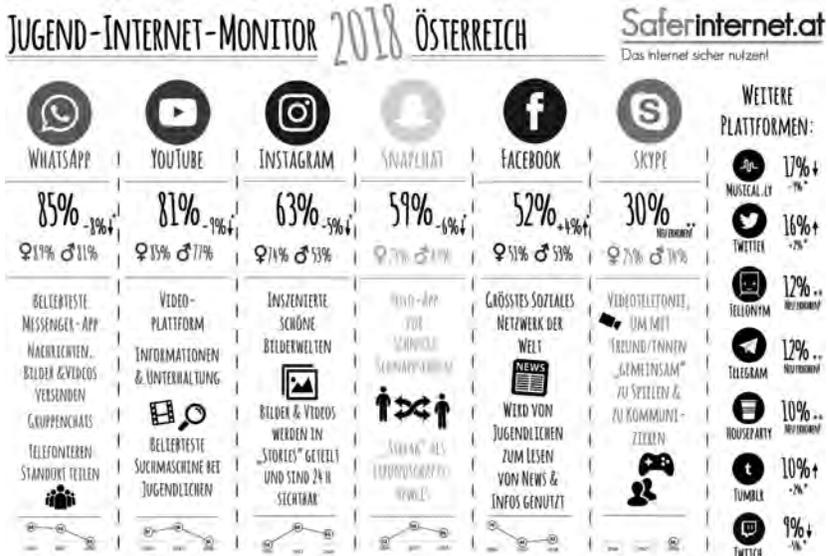
Aus pädagogischer Perspektive stellt sich nun die Frage, inwiefern die Schülerinnen und Schüler bereits Medienkompetenz erworben haben und wo Förderbedarf besteht. Der Wandel zu einem digital-vernetzten Mediensystem, in dem jeder Nutzer auch Sender sein kann (und es im technischen Sinne auch ist, da die Smartphone-Nutzung viele Daten sendet), lässt die Annahme plausibel erscheinen, dass informelle Lernprozesse zu verändertem Vorwissen bei Kindern und Jugendlichen führen. In zuspitzender Manier fragte die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) am Beginn des aktuellen Jahrzehnts, ob die nachfolgende Generation aus »Digital Natives« bestehe oder die Kinder und Jugendlichen vor allem digital naiv seien (Ganguin/Meister 2012), auch im anglo-amerikanischen Sprachraum wurde die Diskussion geführt (Hargittai 2010). Die Konjunktur des Begriffes ist dabei nur durch das Stille Post-Prinzip zu erklären, da Marc Prensky, der als Begründer des Begriffes (Prensky 2001a, 2001b) gilt, keineswegs über Medienkompetenz oder Media Literacy schreibt. Seine zentrale These besteht darin, dass sich bei Schüler\*innen aufgrund höheren Bildschirmkonsums die Gehirnstrukturen veränderten und Lehrerinnen und Lehrer ihre Unterrichtsmethoden anpassen müssten, um ihre Klientel noch zu erreichen. Als Königsweg schlägt Prensky Konzepte des Game Based Learning vor, was in Anbetracht der Tatsache, dass er eine Firma zu dem Thema betreibt, nicht sonderlich verwundert. In einer verqueren Rezeption, die Lernen mit Medien und Lernen über Medien nicht systematisch trennte, wurde daraus die These, die aktuelle Generation der Schüler\*innen sei medienkompetenter als die vorherige.

Wie alle allgemeinen Zuschreibungen an »die Jugend« ist weder die These eines generellen Anstiegs noch die eines Abfalls der Medienkompetenz empirisch belegt, was u. a. auch an fehlenden Messinstrumenten liegt. Studien, die bestimmte Teilbereiche abdecken, wie etwa die ICILS (Bos u. a. 2014), deuten jedoch darauf hin, dass die medienbezogenen Fähigkeiten innerhalb der Generation stark divergieren.

Es ist also davon auszugehen, dass Lehrerinnen und Lehrer weiterhin die Aufgabe zur Medienkompetenzförderung wahrnehmen dürfen. Damit sie dieses Unterfangen erfolgreich angehen können, bedarf es der Kenntnis der aktuellen medienkulturellen Praxen der Klientel, die sich von denen vorheriger Generationen stark unterscheiden (siehe dazu auch Hugger in diesem Heft).

Welche Anwendungen und Plattformen sich gerade großer Beliebtheit erfreuen, ist einem stetigen Wechsel unterworfen und die hier präsentierten Zahlen sind alsbald überholt – die generellen Trends haben jedoch über Jahre hinweg Gültigkeit. Einen guten Überblick über die aktuellen Präferenzen von Kindern und Jugendlichen liefern für Deutschland die KIM- und JIM-Studien des Medienpädago-

Abb. 1: Jugend-Internet-Monitor (<https://www.saferinternet.at/jugend-internet-monitor>; Zugriff: 13.1.2019)



\* im Vergleich zum Jugend-Internet-Monitor 2017 | \*\* Erstmals für den Jugend-Internet-Monitor 2018 erhoben.  
 Der Jugend-Internet-Monitor ist eine Initiative von Saferinternet.at und präsentiert aktuelle Daten zur Social-Media-Nutzung von Österreichs Jugendlichen. Frage: Welche der folgenden Plattformen nutzt Du? (Mehrfachantworten möglich). Repräsentative Online-Umfrage im Auftrag von Saferinternet.at, durchgeführt vom Institut für Jugendkulturforschung, 01/02 2018. n = 400 Jugendliche aus Österreich im Alter von 11 bis 17 Jahren, davon 196 Mädchen, Schwankungsbreite 3-5%. Diese Infografik ist lizenziert unter der CC-Lizenz Namensnennung - Nichtkommerziell (CC BY-NC 3.0 AT). Icons designed by Freepik.com & Flaticon.com. Font: Amatic c Vernon Adams, lizenziert unter SIL OPEN Font License, Version 1.1. Gefördert durch das Bundeskanzleramt, Sektion Familien und Jugend. Die alleinige Verantwortung für diese Veröffentlichung liegt beim Autor.

gischen Forschungsverbundes Südwest.<sup>1</sup> Für Österreich empfiehlt sich ein Blick in die OÖ. Kinder- bzw. Jugend-Medien-Studie der Edugroup<sup>2</sup> und der von Safer Internet herausgegebene Jugendinternetmonitor.<sup>3</sup> Letzterer zeigt in seiner aktuellen Version entscheidende Tendenzen auf (siehe Abb. 1).

So zentriert sich die Mediennutzung der Jugendlichen auf Soziale Netzwerke. Die Marktmacht hat dabei der Facebook-Konzern, der neben der in der Beliebtheit sinkenden Plattform Facebook mit WhatsApp und Instagram vertreten ist. YouTube gehört wie auch Google zum Konzern Alphabet. Snapchat gehört zwar keiner der großen Firmen an, hat aber auch als Einzelanbieter eine große Nutzerbasis.

Auch wenn sich die prozentuellen Anteile jedes Jahr ein wenig verschieben, lässt sich eine zentrale Tendenz erkennen. Im Mittelpunkt stehen Angebote, die der Kommunikation dienen, Mediennutzung ist stets mehr als reine Rezeption – wobei dies natürlich nicht bedeutet, dass diese vollkommen an Bedeutung verlieren

1 Die Abkürzungen stehen für Kindheit, Internet, Medien bzw. Jugend, Information, (Multi-)Media. Mittlerweile umfasst das Angebot auch Studien zu Kleinkindern (MiniKIM) und Familien (FIM). Die Studien können unter <https://www.mjfs.de> eingesehen werden.  
 2 <https://www.edugroup.at/innovation/forschung.html> [Zugriff: 13.1.2019].  
 3 <https://www.saferinternet.at/jugend-internet-monitor/> [Zugriff: 13.1.2019].

würde. Aber auch innerhalb der »klassisch«-rezeptiven Nutzung lassen sich Veränderungen feststellen – etwa in der wachsenden Bedeutung von Video-on-Demand-Diensten und Videoplattformen wie YouTube. So ist die zentrale Anlaufstelle für die Informationssuche nicht mehr Google (oder gar ein gedrucktes Lexikon), sondern YouTube. In dieser singulären Beobachtung kulminieren zwei weitere Tendenzen: Erstens wird Mediennutzung zunehmend (audio-)visuell. Neben YouTube stehen mit Instagram und Snapchat zwei Dienste im Vordergrund, die explizit Bilder und Videos in den Mittelpunkt stellen: WhatsApp startete zwar als Textmessenger, zog in den letzten Jahren aber mit vielen Funktionen nach, die auf Visualität fokussieren. Zweitens: Mit dem Wechsel der Kanäle ist auch eine Verschiebung innerhalb der Frage verbunden, welche Informationen und Quellen als glaubwürdig gelten. Eine zentrale Quelle der Orientierung sind für die nachwachsende Generation die YouTuberinnen und YouTuber (JFF – Institut für Medienpädagogik o. J.).<sup>4</sup> Innerhalb des Marketings hat sich für die besonders Erfolgreichen der Begriff »Influencer« eingebürgert, der im Wesentlichen besagt, dass die Platzierung von Produkten in den Streams der beliebten Akteur\*innen einen starken Einfluss auf Kaufentscheidungen verspricht (vgl. einführend für die wirtschaftlichen Hintergründe: Jahnke 2018; Schach/Lommatzsch 2018). Eine präzise Beschreibung der pädagogischen Qualität des Phänomens steht noch aus (Ruge 2018). Daten über die derzeit beliebten Kanäle sind aber schon zu finden, etwa bei Safer Internet<sup>5</sup> oder über das Portal *socialblade.com*, das die wesentlichen Kennzahlen der beliebtesten YouTube-Kanäle sammelt.<sup>6</sup> Auch wenn Inhalte der Influencer\*innen auf den ersten Blick unbeholfen inszeniert wirken, handelt es sich doch um teilweise höchst professionelle Produktionen, die von großen Mediennetzwerken verwaltet werden (Kohout 2017). Darüber aufzuklären wäre eine Aufgabe einer modernen Medienpädagogik.

Neben einem Blick auf die populären Netzwerke bedarf es jedoch auch einer Beschäftigung mit den spezifischen Nutzungsweisen der Jugendlichen. Neue (i.d.R. digitale) Medien ergänzen das Spektrum jugendlicher Lebenswelten nicht einfach um einen neuen Aspekt. Vielmehr verändern sich auch andere Praxen der Vergemeinschaftung, wie die gegenwärtige Mediatisierungsforschung aufzeigen kann.

So ist zum Beispiel die Gestaltung von Freundschaft und Beziehungen unter den Bedingungen eines ubiquitär verfügbaren Internetzugangs eine andere – nicht umsonst trägt Danah Boyds zentrale Studie zum Beziehungsverhalten Jugendlicher mit *It's Complicated* (Boyd 2014) einen Titel, der direkt auf einen möglichen Facebook-Status verweist (für den deutschsprachigen Raum vgl. u. a. Trost 2013). Für beide Studien muss aber festgehalten werden, dass die Orientierung auf das Format »Soziale Netzwerke« derzeit nachlässt und Instant-Messenger wieder an Bedeu-

---

4 Eine sehr prägnante Zusammenfassung der Bedeutung von YouTube in jugendlichen Lebenswelten gibt der Vortrag von Ulrike Wagner (2016), der auf Vimeo abrufbar ist: <https://vimeo.com/205228878> [Zugriff: 13.1.2019].

5 <https://www.saferinternet.at/news-detail/wer-beeinflusst-unsere-kinder-die-beliebtesten-youtuber-unter-volksschulkindern/> [Zugriff: 13.1.2019].

6 Das Ranking für Österreich: <https://socialblade.com/youtube/top/country/at> [Zugriff: 13.1.2019].

tung gewinnen. Dennoch finden sich andere Formen der Vergemeinschaftungen als im ICQ-Zeitalter. Ein Beispiel hier ist die relativ neue Funktion des »Streak« bei Snapchat.<sup>7</sup> Hierbei handelt es sich um ein Flammensymbol, das anzeigt, wie viele Tage in Folge mit der/dem jeweiligen Chatpartnerin oder Chatpartner kommuniziert wurde. Wenn an einem Tag keine Nachricht gesendet wird, wird der Streak wieder auf Null zurückgesetzt. Gerade bei aktiven Snapchat-Nutzer\*innen steht die Zahl natürlich als Indikator für die Qualität der Freundschaft, und eine Vernachlässigung kann ernsthafte Konsequenzen haben.

Jugendliche Lebenswelten haben also sowohl in der Freizeit als auch in schulbezogener Nutzung wie zum Beispiel der Informationssuche einen Mediatisierungsschub erlebt. Diese »tiefgreifende Mediatisierung« (Hepp 2018) betrifft jedoch auch die spätere Arbeitswelt, in der sich die wachsende Bedeutung von Daten in der Diskussion einer Industrie 4.0 wiederfindet. Dieses »4.0« fungiert auch als Namenspatte für die aktuellen Reformbestrebungen, weswegen im folgenden Kapitel danach gefragt werden soll, inwiefern der »neue Deutschunterricht« den gestellten Anforderungen gerecht werden kann.

## 4. Schule und Unterricht: der »neue« Deutschunterricht 4.0

### 4.1 Digitale Medien und Unterricht

»Digitalisierung« als verordnete Strategie des Bildungsministeriums setzt zum Ziel, digitale Medien sinnvoll in den Unterricht zu integrieren, sodass für Schülerinnen und Schüler ein pädagogischer Mehrwert entsteht. Der Fokus liegt augenscheinlich auf Technologieeinsatz im Unterricht, ein Ansatz, der weder dem Potenzial der neuen digitalen Medien noch den Anforderungen an Leben und Arbeiten in einer digital geprägten Gesellschaft durch den rasanten Wandel in der Arbeitswelt gerecht wird. Digitalisierung hat nachhaltige Wirkung auf alle Lebensbereiche, auch auf Bildung und Ausbildung. Die privilegierte Stellung der Schule als Vermittlerin von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen wird durch digitale Plattformen in Frage gestellt; die Bedeutung informellen Lernens und autonomer Lernender steigt rasant. Digitale Endgeräte sind erschwinglich, Smartphones und Tablets als unterstützende Werkzeuge für den Unterricht verfügbar (vgl. dazu u. a. die Beiträge in Bastian/Aufenanger 2017).

Es steht außer Frage, dass die Rolle der Lehrerin/des Lehrers und die didaktische Konzeption des Unterrichts im Lehr-/Lernprozess unersetzbare Faktoren sind, doch ist es ebenso unverzichtbar, die relevanten Lebensweltbezüge der Schülerinnen und Schüler in diesen Prozess zu integrieren. Im Fokus stehen neue Formen des Lernens und die Effizienz des Lernens: Wenn der Einsatz digitaler Medien diese Effizienz erhöhen kann, wird individueller, schneller, nachhaltiger und motivierter gelernt. Jugendliche nutzen unterschiedliche mediale Angebote nach Bedarf, sie

---

<sup>7</sup> <https://support.snapchat.com/de-DE/a/snapstreaks> [Zugriff: 13.1.2019].

agieren und interagieren selbstverständlich in einer vermischten Realität: Das Verschmelzen unterschiedlicher medialer Formen, zum Beispiel Bild-Wort-Ton zu symmedialen Verbänden (vgl. Frederking 2014; Frederking/Krommer 2013; Lobin 2014) ist gewichtiger als die Summe ihrer Einzelkomponenten.

Fakt ist: Es gibt keinen Unterricht ohne Einbeziehung von Medien. Jeder Lernprozess erfolgt über mediale Vermittlung, die Verwendung von Medien ist abhängig vom didaktischen Setting. Es wäre klärend, den Begriff »Medien« in diesem Szenario vorerst zu differenzieren: Medien als Gegenstand des Unterrichts betrafe die inhaltliche Komponente, etwa Unterricht zum Thema »Tageszeitungen« etc. Dies umfasst integrativ die Bereiche Medienkritik, kritische Medienkompetenz etc. Diese Kompetenzen sind hier an Inhalte gebunden, also an Medienformen per se und ihre Präsenz am Medienmarkt. Unterrichtsmedien sind Hilfsmittel, die im Lehr-/Lernprozess je nach Methode eingesetzt werden. Sie sind Teil einer Unterrichtsform oder Methode, die nach didaktischen Grundsätzen ausgewählt wird, um den Lernerfolg zu erzielen oder zu verstärken. Wenn Medien als Hilfsmittel definiert werden, ergeben sich daraus Konsequenzen für ihren Stellenwert im Unterricht:

- Medien sind nicht Selbstzweck, sie haben eine dem Ziel untergeordnete Funktion.
- Sie sind Teil und Hilfsmittel im Lernprozess, um übergeordnete Kompetenzen zu erwerben.
- Sie sind an Methoden gebunden, und damit nicht universal einsetzbar. Sie sind Teil dieser Methode, um einen Mehrwert im Unterricht zu erzielen.
- Sie sind grundsätzlich durch andere Medien ersetzbar. Genau genommen ist der Gebrauch von Wörterbüchern oder Wörterbuch-Apps synonym zu sehen, relevant wären die Kenntnisse der Methode des Einsatzes, Anwenderkenntnisse und die Verfügbarkeit des jeweiligen Mediums (vgl. *Lindenhahn.de*).

Von diesen Prämissen ausgehend lässt sich der »Unterricht 4.0« diskutieren und vielleicht werden vorwegnehmend auch einige Einwände gegen den Einsatz digitaler Medien im Klassenzimmer obsolet.

Das System Schule ist in seinen Einzelteilen mehrheitlich eher von Beharrung und Verhinderung als von Veränderung geprägt. Strukturelle Rahmenbedingungen aus längst vergangenen Tagen prägen den Schulalltag, hierarchische Strukturen hemmen Innovation, Lehrpläne und Organisationsformen sind bildungspolitische und nicht immer bildungswissenschaftliche Entscheidungen. Die Haltung der Obrigkeit ist selten von Vertrauen und Großzügigkeit geprägt, zu oft von Misstrauen und Verordnungen. In diesem Setting werden Strategiepapiere oder Masterpläne der obersten Bildungskohorte selten mit interessierter Neugier verfolgt, eher mit abwartender Resignation: Die Angst vor zusätzlichen Belastungen im Lehreralltag steht in Zusammenhang mit dem Anstieg der täglichen Verwaltungsarbeit, auch durch die Digitalisierung der Organisationen (vgl. hierzu u. a. Böhme 2006). Und: Digitalisierung bedeutet auch Beschleunigung ...

Der Unterricht hat sich der Selbstverständlichkeit des Gebrauchs digitaler Medien bislang eher entzogen. Durch den Umstand, dass Lernprozesse durch Digitali-

sierung zeit- und ortsunabhängiger werden können oder neue zusätzliche Methoden entstehen, entwickeln sich vielerorts Unsicherheit und Zweifel am bestehenden System. Eine Folge davon wäre eine Abwehrhaltung oder versuchte Verhinderung von Veränderungen. Argumente im Verhinderungsdiskurs zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht entstehen oft aus Ängsten vor zusätzlichen Belastungen bzw. Mehraufwand, aus Berührungsängsten zu neuen Medien, deren Nutzung nicht oder zu wenig vertraut ist, ein Faktor, der zur LehrerInnenrolle in Widerspruch steht etc. Die oft nicht ausreichend vorhandene digitale Infrastruktur oder datenschutzrechtliche Bedenken werden als Vorwände herangezogen, um sich der Auseinandersetzung mit digitalen Medien zu entziehen. Es ist müßig, sich reinen Verhinderungsdiskursen zu stellen, sinnvoller ist, sich mit neuen Methoden auseinanderzusetzen und sie einzusetzen, wenn der Einsatz digitaler Medien den Unterricht verbessern kann (vgl. Döbeli Honegger 2016, S.176). Alle diese Einwände sind nur beschränkt gültig, seit Jahrhunderten wurden Verhinderungsdiskurse bei Erscheinen eines neuen Mediums geführt, sei es das gedruckte Buch, das Fernsehen, Computerspiele.

#### 4.2 Lernen 4.0

Generell sollten wir zu den Fakten zurückkehren:

- Es gibt keinen Unterricht ohne Einbeziehung von Medien. Jeder Lernprozess erfolgt über mediale Vermittlung, die Verwendung von Medien ist abhängig vom didaktischen Setting.

Die Fragen, die wir uns dazu stellen sollten, sind: 1. Was bewirkt der Einsatz neuer Medien bei Lerner\*innen? Können digitale Medien Lernprozesse intensivieren und neu ausrichten, mit dem Ziel selbstbestimmten, autonomen Lernens? 2. Erzielen Lehrende durch den Einsatz digitaler Medien einen Mehrwert ihres pädagogischen Handelns? (Oder soll der Einsatz der digitalen Medien den Nutzen per se darstellen? – vgl. hierzu auch Brandhofer 2017.) Um Lehrziele zu erreichen, Kompetenzen zu erwerben, Wissen aufzubauen ist eine Vernetzung von Wissen, Mediennutzung und Medienreflexion erforderlich. Der Mehrwert besteht in der erweiterten Kombination von Methoden, Inhalten und Medien durch Lehrende, denen diese Möglichkeiten bewusst sind.

Der Einsatz digitaler Medien erweitert das methodische und didaktische Repertoire der Lehrenden und schafft einen direkten Bezug zum Lernen und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Im digitalen Umfeld erleben wir die Veränderung aller Lebensbereiche, der Umgang mit digitalen Werkzeugen gilt als neue Kulturtechnik. Ein weiterer Aspekt betrifft alternative Formen des Lernens: Die Nutzung digitaler Werkzeuge impliziert informelle und selbstbestimmte Formen des Lernens, die ihren Ausgangspunkt in alternativen Lehrer-Schüler-Konstellationen haben, die die Rolle des Unterrichtenden neu definieren. Eine lernerbezogene Perspektive schafft neue Blickwinkel auf Lernprozesse und damit einen Paradigmenwechsel von traditionellen didaktischen Konzeptionen, die den Inhalt/Stoff ins

Zentrum stellen, zu einer lernzentrierten Perspektive, die digitales Lernen als Zugang zu Wissen, Kompetenzerwerb und Selbstreflexion versteht.

Universitäten nutzen digitale Technologien in Lehre und Organisation des akademischen Betriebs. Digitale Technik dezentralisiert und beschleunigt Prozesse und ermöglicht Ausbildungsangebote für zahlreiche Studierende über Lernplattformen mit mobilem Zugang, und das mit relativ geringen finanziellen Ressourcen. Die ersten Massive Open Online Courses (MOOC) starteten 2011 in Stanford, Kalifornien, und Modelle der Online Lernangebote für große Teilnehmerzahlen und nahezu ohne persönliche Betreuung verbreiteten sich schnell auf zahlreichen Hochschulen. In Österreich bietet zum Beispiel die TU Graz mit *imoox.at* eine Plattform für Onlinekurse an. Digitalisierung am Arbeitsmarkt erzeugt auch einen steigenden Bedarf an berufs begleitenden Studien, sie werden an Universitäten und Fachhochschulen durch digitale Angebote, die keine physische Präsenz erfordern, ermöglicht – sie bieten einen ortsungebundenen, zeitlich uneingeschränkten mobilen Zugang zu weiterführenden Qualifikationen. Von diesen Formen informellen, autonomen mobilen Lernens ist die Schule noch weit entfernt.

#### 4.3 Deutschunterricht 4.0

Deutschdidaktische Positionen zu digitalen Medien sind gekennzeichnet von einer stetigen Entwicklung hin zu einem Primat des Digitalen. Ein wichtiger Schritt war die Forderung nach medienintegrativen Verfahren (Wermke 1997), die den Inhaltsbereich des Deutschunterrichts durch die Integration von neuen Medien wie Film oder Social Media erweitern sollten; darauf folgen didaktische Ansätze, die mediale Bildung neben sprachlicher und literarischer Bildung als dritte Säule des Bildungsweges postulieren: Damit wird fachspezifische Medienkompetenz eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts und demgemäß Mediendidaktik im Fach Deutsch neben Sprach- und Literaturdidaktik positioniert (vgl. Frederking u. a. 2014). Frederking prägte zur Emergenz von Medien die Begriffe Symmedialität und Synästhetik als Termini: Die Veränderungen der medialen Formen, die durch digitale Medien entstehen, besitzen mediale und ästhetische neue Qualitäten (ebd.). Als mediale Formen bezeichnet er medienspezifische Texte, die in den verschiedenen Medien produziert bzw. rezipiert werden können und nennt »literale, pikturale, auditive, audiovisuelle oder hypermediale Texte bzw. Texturen« (ebd., S. 157). Im Konzept eines symmedialen Deutschunterrichts werden alte und neue Medien in einen didaktisch argumentierten, medienreflexiven Bezug gebracht und erweitern in ihrer Emergenz das didaktische Spektrum aller Lern- und Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts. Darauf aufbauend entstehen aktuell zahlreiche didaktische Entwürfe wie der von Philippe Wampfler, der das digitale Lernen in den Vordergrund stellt und die digitalen Medien ins Zentrum des Deutschunterrichts rückt (Wampfler 2017): Sie sind der Zugang zum Wissen, zu beruflicher Kompetenz, zur Selbstreflexion in einem lernerzentrierten, kompetenzorientierten Unterricht: »Wer in der Lage ist, eigene Lernprozesse digital zu dokumentieren, sich mit Lernenden und Fachleuten zu vernetzen, Fragen zu stellen und zu beantworten,

Inhalte digital aufzubereiten und zu dekodieren, kann letztlich den Stoff selbstorientiert bewältigen, sich den Stoff gar selbst geben.« (Wampfler 2017, S. 30)

Der digitale Deutschunterricht als aktuelle didaktische Konzeption schafft Unterrichtssettings, die Lernenden – und Lehrenden – große Flexibilität für Entscheidungen bieten und den Lernenden eine autonome Aneignung von Wissen ermöglichen. Dies bietet eine agile Didaktik (Arn 2016), die sich von Inhalten und Stoff löst und den individuellen Lernprozess ins Zentrum stellt. Interaktivität und Vernetzung in Lerngruppen ist grundlegend, der Fokus der Präsenzphasen im Klassenzimmer liegt auf Austausch und Begleitung. Die Stärke dieser Didaktik liegt im situationsbezogenen, authentischen und informellen Lernen, in der Emergenz der Medien und der Orientierung an kompetenzorientierten Lernzielen, die darauf abzielen, Probleme zu lösen (vgl. Wampfler 2017)

Eine Analyse der aktuell verfügbaren Unterrichtsbeispiele zeigt, dass der fachbezogene Kompetenzerwerb durch die Einbeziehung digitaler Medien eine Erweiterung individueller Lernwege erfährt, wenn dieser Einsatz didaktisch reflektiert und methodisch sinnvoll erfolgt. Zahlreiche Beispiele belegen, dass unreflektierter Medieneinsatz oder Einsatz von qualitativ minderwertiger Lernsoftware der Intention zuwiderlaufen.

#### **4.4 Was ist also neu im digitalen Deutschunterricht?**

Auf die Handlungsfelder des Deutschunterrichts bezogen lassen sich einige Schwerpunkte in der digital geprägten Unterrichtsarbeit beschreiben.

##### **4.4.1 Literale Praxis – Digital Literacies**

Mit der Digitalisierung von Kommunikation gehen vielfältige Veränderungen von Schriftlichkeit einher, die nicht nur sprach-, literatur- und mediendidaktisch relevant sind. Viele Formen der digitalen Kommunikation sowie digitaler Texte sind in vielen Bereichen des außerschulischen Alltags wichtiger (oder ausschließlich präsent) als schulische Formen, sie erweitern und ergänzen das traditionelle Spektrum.

Kennzeichen der neuen digitalen literalen Praktiken ist die zunehmende Multimodalität von Texten in ihrer Kombination von sprachlichen, visuellen, auditiven, gestischen, räumlichen etc. Modi der Repräsentation. Die Einbeziehung des Visuellen bzw. visueller Elemente in den Deutschunterricht erfordert eine Neuorientierung literaler Praktiken an Bildlichkeit, sie thematisiert das Verhältnis Text und Bild. Unterricht muss vermitteln, wie Texte multimodal geschrieben, gestaltet, gelesen, genutzt werden können, um größtmögliche Partizipation an der Gesellschaft zu ermöglichen. New Literacies-Konzepte untersuchen die literalen und multimodalen Praktiken in einer veränderten Kommunikationslandschaft und stellen die sozialen Funktionen von (digitalen) Anwendungen in soziale, kulturelle, räumliche etc. Kontexte. Außerschulische Kommunikationspraktiken und -formen sollten ihren Platz im Unterricht neben schulisch traditionell relevanten Formen erhalten. Damit wird kommunikatives Handeln auch Teil der Identitätsarbeit (vgl. Böck 2016).

Mit den Digital Literacies bringen neue, an digitale Medien gebundene literale Praktiken ein neues Ethos in Bezug auf Texte mit sich und fordern eine adäquate moralische Haltung. In einer Welt der digitalen Informationssysteme, in der das geschriebene Wort, das Bild, beliebig reproduzierbar, veränderbar, montierbar und manipulierbar ist, entsteht die Auffassung, dass Texte für Veränderungen und Überarbeitungen, Vervielfältigungen etc. offen sind. Es ist Teil der schulischen Medienarbeit, dass Schülerinnen und Schüler Texte verantwortungsvoll verwenden, urheberrechtliche Fragen klären und den Wert geschaffener und gestalteter Produkte erkennen können. In Zusammenhang damit steht die Kompetenz, verantwortungsvoll Onlinetexte zu produzieren und Kommentare zu posten. Ein Blick in Foren von Tageszeitungen oder Social Media zeigt, wie notwendig es ist, Verantwortung für eigene Inhalte und Darstellungen zu übernehmen.

#### 4.4.2 Die Macht der Bilder: Visual Literacy und Digital interactive Literacies

In Anlehnung an den »linguistic turn« (Rorty 1967) forderte die Medienwissenschaft in den letzten Jahren eine verstärkte interdisziplinäre Auseinandersetzung mit der Welt der Bilder. Es findet eine Verschiebung von der sprachlichen auf die visuelle Information statt: Bild, Film Logo etc. ergänzen und – in vermehrtem Maße – ersetzen Wort bzw. Schrift. Textdesign wird zum Sinnträger, Text-Patchworks, Hypertexte ersetzen lineares Lesen. Die visuelle Wende ergänzt mehr und mehr sprachlich vermittelte Formen durch nicht-sprachliche Zeichensysteme. Eine gesellschaftlich getragene Hinwendung zu einer Bildwissenschaft fordert demgemäß eine Analyse von Bildern im kommunikationswissenschaftlichen Zusammenhang. Der »imagic turn« (Fellmann 1991) und der »pictorial turn« (Mitchell 1994) orientieren sich am Bildergebrauch in der Alltagskultur und den Wissenschaften, die Ikonische Wende (»iconic turn«, Boehm 1994) orientiert sich an der Hermeneutik Gadamer und fragt, wie Bilder Sinn erzeugen und beschreibt die Verlagerung von der sprachlichen auf die visuelle Information, vom Wort zum Bild. Dieser Bedeutungszuwachs in der Kommunikation durch Bilder ist sicherlich Thema und Handlungsbereich des Deutschunterrichts.

Der Film als ästhetisches Medium zeigt beispielhaft die Trägheit des Systems Schule: Für Jugendliche hat der Film einen hohen Stellenwert in ihrem Privatleben und sie bringen vielfach bereits visuelle Kompetenzen mit. Die Sehgewohnheiten von Schülerinnen und Schülern sollten in einem medienästhetischen Bildungsprozess als Ausgangspunkt von Filmbildung ernst genommen werden, sie sind eine große Chance für den Unterricht, die Interessen und Neigungen der Lernenden produktiv zu nutzen. Visual Literacy als »die Fähigkeit, Bilder zu »lesen«, also ihnen verstehend Sinn und Bedeutung abzugewinnen« (Abraham 2009, S. 27) und Film in seinen ästhetischen Qualitäten zu würdigen, muss in differenzierten Verfahren entwickelt werden. Film in seinen Ausdrucksebenen Sprache-Bild-Ton-Kulisse könnte beispielhaft für Intermedialität herangezogen werden und das Verschmelzen dieser Medien aufzeigen. Dieser Möglichkeit verschließt sich ein Großteil der Lehrerinnen und Lehrer, wie verschiedene Umfragen unter Studierenden in den letzten Jahren

ergeben haben. Es ist anzunehmen, dass die Nutzung digitaler Medien ähnlichen Handlungsmustern unterworfen ist (vgl. dazu Kommer in diesem Heft). Jedoch ist zu hoffen, dass junge Lehrende, die den Gebrauch digitaler Medien als Selbstverständlichkeit sehen, eine Erweiterung des Handlungsspektrums durchsetzen.

Auch in einem weiteren Bereich hinkt die Schule hinter gesellschaftlichen Entwicklungen her: Computerspiele nehmen einen selbstverständlichen und akzeptierten Platz in unserer Realität ein, Lebens- und Medienwelten verschmelzen. Es ist durchaus akzeptiert und empfohlen, in Bewerbungsschreiben unter »Kompetenzen« auch die Beschäftigung mit Computerspielen anzuführen, und eine mit Computerspielen mediensozialisierte Generation bedeutet, dass eine medienreflektierte Auseinandersetzung mit Computerspielen wichtig ist.

Gründe für eine Ablehnung des Themas im Deutschunterricht könnten im Primat des Buches oder in der Ablehnung des »Freizeitcharakters« des Genres sein, die fachdidaktische Auseinandersetzung mit dem Thema gibt jedoch zahlreiche Impulse für eine produktive, kreative und sinnvolle Integration des Mediums in den Unterricht (vgl. Hofer/Bauer 2014 sowie Beiträge von Kepser und Hutter in diesem Heft).

Ein Beispiel medienverbundener Kanäle in Unterrichtsprojekten wäre CrossMedia, ein Begriff aus dem Bereich des Desktoppublishings, der im Marketing eingesetzt wird und großes Potenzial für den Deutschunterricht haben kann. Crossmedia vernetzt die Kommunikation über mehrere inhaltlich, gestalterisch und thematisch verknüpfte Quellen und ermöglicht eine medienübergreifende Nutzung des Inhalts. Social Media-Anwendungen wie YouTube, Facebook, flickr etc. umfassen eine Vielzahl von Möglichkeiten, Inhalte zu produzieren und zu distribuieren. Der Einsatz von CrossMedia-Strategien im Medien- und Kulturbereich setzt dringlich ein Verständnis für die gesellschaftliche Bedeutung der visuellen und partizipativen Mediennutzung – rezeptiv und produktiv – voraus. Die Komplexität crossmedialer Kommunikation zu erkennen und zu nutzen bedingt ein hohes Maß an Medienkompetenz und entsprechende Unterrichtsstrategien, die den Text, das Bild und das digitale Medium in ihrer kommunikativen Vernetzung präsentieren, interaktives Handeln ermöglichen und reflexive Prozesse integrieren.

Ausgehend von einer Kernidee/Leitidee kann der Lern- bzw. Kommunikationsprozess in verschiedenen, für die Lernergruppe geeigneten Mediengattungen umgesetzt werden, die vernetzt in ihrer Kombination einen Mehrwert bieten und interaktiv bearbeitet werden können. Die dominanten Mediengattungen Print, Hörfunk, TV und WWW werden durch technologische Konvergenz zusehend miteinander kompatibel und nähern sich technisch, produktiv, inhaltlich, funktionell und ökonomisch einander an. Ein und derselbe Inhalt kann so über verschiedene Medien distribuiert werden: CrossMedia-Storytelling zeigt, wie ein Inhalt einer medienübergreifenden Dramaturgie folgt, über mehrere Medien erzählt und durch Verweise vernetzt wird. Print- und Online-Auftritte im Vergleich zeigen, dass es mit einer einfachen Übernahme des Inhalts ins Internet nicht getan ist: Medienspezifische Ergänzungen und Erweiterungen sowie die damit verbundenen Veränderungen, bewusst oder unbewusst, sind Thema. Damit verwandt ist das Konzept des transmedialen Erzählens (Jenkins 2010), das auf Medienkonvergenz basiert. Am

Beispiel eines Bestsellers wie *Harry Potter* oder *Herr der Ringe* (Thompson 2007) sieht man, wie auf der Basis eines Buches zunächst ein Film produziert wird, darauf folgen begleitend Fernsehserien, Videospiele, Comics, FanFiction etc. Im Internet tauschen sich Fans über Inhalte aus und schaffen idealerweise einen Komplex aus narrativen Strukturen, wobei die Erzählformen an die verschiedenen Medien angepasst werden. Internetseiten als Zusatzangebote der Produktionsfirmen von Fernsehserien ermöglichen den Konsumenten Information und direkten Kontakt und Austausch mit den Charakteren etwa in Chatforen.

An diesen Beispielen sieht man, wie das Internet als Plattform des Austausches genutzt werden kann, im Rahmen eines handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts. Digitale Medien ermöglichen eine realitätsbezogene, Bild-Text-integrierende interaktive Kommunikation und vielfältige autonome Lernprozesse.

## 5. Fazit

Unterricht 4.0 ist ein Zukunftsprojekt. Es ist eine Bezeichnung für eine Idee zur umfassenden Integration und Nutzung der Digitalisierung, um Schülerinnen und Schüler für die Zukunft besser zu rüsten. Moderne Informations- und Kommunikationstechnik soll den mediendidaktischen Spielraum des Lernens mit und über Medien erweitern und führt auch auf organisatorischer Ebene zu Veränderungen im Schulwesen.

So wie in der industriellen Produktion auf der Grundlage intelligenter und vernetzter Systeme selbstorganisierte Produktion ermöglicht wird, so soll auch in der Schule 4.0 selbstorganisiertes Lernen mit der Hilfe digitaler Medien erreicht werden. Durch die Vernetzung können nicht einzelne Lernfortschritte, sondern eine Kette von Lernschritten optimiert werden. Von der Idee eines didaktischen Konzepts über die Entwicklung von Kompetenzen bis zu deren Etablierung und Reflexion lassen sich Vergleiche zur industriellen Praxis ziehen (BMBF 2013).

Für Lehrkräfte gelten ähnliche Organisationsprinzipien des Unterrichts:

- Vernetzte Kommunikation: Menschen und Medien sind vernetzt bzw. vernetzen sich.
- Informationstransparenz: Realität und virtuelles Abbild stehen einander gegenüber.
- Assistenzsysteme: Lehrer\*innen begleiten Lernprozesse, Maschinen unterstützen sie.
- Dezentrale Entscheidungen: Aufgaben werden eigenständig und möglichst autonom erledigt. Nur in Ausnahmefällen, zum Beispiel bei Störungen oder Konflikten, werden Aufgaben an eine höhere Instanz übertragen.

In diesem Sinne ist der Deutschunterricht 4.0 ein medienemergenter, lernerzentrierter, kompetenzorientierter Unterricht, in dem Schüler\*innen offene Aufgaben in dialogischem Lernen, mit Mitschüler\*innen und Lehrpersonen, bearbeiten, digitale Medien nutzen und Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen.

Wir würden in diesem Kontext begrüßen, wenn ein Unterrichtsgegenstand »Medienkompetenz« in allen Schulformen und -stufen verankert würde und medienpädagogische Inhalte in der Pädagog\*innenbildung einen festen Stellenwert einnehmen könnten. Mit einer entsprechenden Kompetenzsicherung für Lernende und Lehrkräfte wären wesentliche Elemente eines zukunftsorientierten Unterrichts umsetzbar. Es ist nicht notwendig, dass der Deutschunterricht 4.0 ein Zukunftsprojekt bleibt.

## Literatur

- ABRAHAM, ULF (2009): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Klett|Kallmeyer.
- ARN, CHRISTOF (2016): *Agile Hochschuldidaktik*. Weinheim-Basel: Beltz.
- BAACKE, DIETER (1973): *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- DERS. (1996): *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- BASTIAN, JASMIN; AUFENANGER, STEFAN (Hg., 2017): *Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien*. Wiesbaden: Springer VS.
- BMB/BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (2017): *Bildungsministerium präsentiert Digitalisierungsstrategie »Schule 4.0«*. Online: <https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2017/20170123.html> [Zugriff: 13.1.2019].
- BMBF/BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2013): *Zukunftsbild »Industrie 4.0«*. Online: [https://www.plattform-i40.de/I40/Redaktion/DE/Downloads/Publikation/zukunftsbild-industrie-4-0.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=6](https://www.plattform-i40.de/I40/Redaktion/DE/Downloads/Publikation/zukunftsbild-industrie-4-0.pdf?__blob=publicationFile&v=6) [Zugriff: 13.1.2019].
- BMBWF/BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2016): *digi.komp. Digitale Kompetenzen und informatische Bildung*. Online: <https://www.digikomp.at/> [Zugriff: 13.1.2019].
- DASS. (2018): *Digitale Bildung. Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen*. Online: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/index.html> [Zugriff: 13.1.2019].
- BÖCK, MARGIT (2016): New Literacies: digitale Texte, deren VerfasserInnen und »LeserInnen« aus einer soziokulturellen Perspektive. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 40. Jg., H. 4, S. 11–18.
- BOEHM, GOTTFRIED (Hg., 1994): *Was ist ein Bild?* München: Fink.
- BÖHME, JEANETTE (2006): *Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BOS, WILFRIED; EICKELMANN, BIRGIT; GERICK, JULIA; GOLDHAMMER, FRANK; SCHAUMBURG, HEIKE; SCHWIPPERT, KNUT; SENKBEL, MARTIN; SCHULZ-ZANDER, RENATE; WENDT, HEIKE (Hg., 2014): *ICILS 2013*. Münster: Waxmann.
- BOYD, DANAH (2014): *It's complicated. The social lives of networked teens*. New Haven-London: Yale University Press.
- DIES. (2017): *Did Media Literacy Backfire?* Online: <https://points.datasociety.net/did-media-literacy-backfire-7418c084d88d> [Zugriff: 13.1.2019].
- DÖBELI HONEGGER, BEAT (2016): *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep.
- FELLMANN, FERDINAND (1991): *Symbolischer Pragmatismus. Hermeneutik nach Dilthey*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- FREDERKING, VOLKER (2014): Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick. In: *Frederking/Krommer/Möbius 2014*, S. 3–49.
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL (2013): Mediale Bildung im symmedialen Deutschunterricht. In: *Pirner, Manfred L.; Pfeiffer, Wolfgang; Uphues, Rainer (Hg.): Medienbildung in schulischen Kontexten. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. München: kopaed, S. 107–128.

- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MÖBIUS, THOMAS (Hg., 2014): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= DTP, Bd. 8).
- GANGUIN, SONJA; MEISTER, DOROTHEE M. (Hg., 2012): *Digital native oder digital naiv? Medienpädagogik der Generationen*. München: kopaed.
- GESELLSCHAFT FÜR INFORMATIK (o.J.): *Dagstuhl-Prozess*. Online: <https://dagstuhl.gi.de/> [Zugriff: 13.1.2019].
- HARGITTAL, ESZTER (2010): Digital Na(t)ives? Variation in Internet Skills and Uses among Members of the »Net Generation«. In: *Sociological Inquiry*, H. 1, S. 92–113.
- HEPP, ANDREAS (2018): Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. In: Reichertz, Jo; Bettmann, Richard (Hg.): *Kommunikation – Medien – Konstruktion*. Wiesbaden: Springer, S. 27–45.
- HOFER, STEFAN; BAUER, RENÉ (2014): Computerspiele im Deutschunterricht. In: Frederking/Krommer/Möbius 2014, S. 401–457.
- JAHNKE, MARLIS (Hg., 2018): *Influencer Marketing für Unternehmen und Influencer. Strategien, Plattformen, Instrumente, rechtlicher Rahmen: mit vielen Beispielen*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- JENKINS, HENRY (2010): *Transmedia Storytelling 101*. Online: [http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia\\_storytelling\\_101.html](http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html) [Zugriff: 13.1.2019].
- JENKINS, HENRY; PURUSHOTMA, RAVI; WEIGEL, MARGARET; CLINTON, KATIE; ROBISON, ALICE J. (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. London: MIT Press.
- JFF – INSTITUT FÜR MEDIENPÄDAGOGIK (o.J.): *Was ist ACT ON!?* Online: <https://act-on.jff.de/> [Zugriff: 13.1.2019].
- KOHOUT, ANNEKATHRIN (2017): YouTube-Formate zwischen Professionalität und Dilettantismus. In: *POP*, H. 2, S. 66–71.
- LIAO, YONGXIN; DESCHAMPS, FERNANDO; LOURES, EDUARDO DE FREITAS ROCHA; RAMOS, LUIZ FELIPE PIERIN (2017): Past, present and future of Industry 4.0 – a systematic literature review and research agenda proposal. In: *International Journal of Production Research*, H. 12, S. 3609–3629.
- LIVINGSTONE, SONIA (2004): *Media literacy and the challenge of new information and communication technologies*. Online: <http://eprints.lse.ac.uk/1017/1/MEDIALITERACY.pdf> [Zugriff: 13.1.2019].
- LOBIN, HENNING (2014): *Engelbarts Traum. Wie der Computer uns Lesen und Schreiben abnimmt*. Frankfurt/M.: Campus.
- MAU, STEFFEN (2017): *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin-Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MITCHELL, WILLIAM J. T. (1994): *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press.
- PRENSKY, MARC (2001a): Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On the Horizon*, Jg. 9, H. 5, S. 1–6.
- DERS. (2001b): Digital Natives, Digital Immigrants. Part 2: Do They Really Think Differently? In: *On the Horizon*, Jg. 9, H. 6, S. 1–6.
- RORTY, RICHARD M. (Hg., 1967): *The linguistic turn. Recent essays in philosophical method*. Chicago: University of Chicago Press.
- RUGE, WOLFGANG B. (2015): Eine politische Farbenlehre medienerzieherischer Begründungen. In: *Medienimpulse*, H. 2. Online: <https://www.medienimpulse.at/articles/view/799> [Zugriff: 13.1.2019].
- DERS. (2018): *Spiele[n] schauen – oder: Sozialität bei Gaming-Influencern*. Wien.
- SCHACH, ANNIKA; LOMMATZSCH, TIMO (Hg., 2018): *Influencer Relations. Marketing und PR mit digitalen Meinungsführern*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- STALDER, FELIX (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- TROST, KAI ERIK (2013): *Soziale Onlinenetzwerke und die Mediatisierung der Freundschaft. Eine qualitative Studie zur Bedeutung von Facebook für das Freundschaftskonzept Jugendlicher*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- WAMPFLER, PHILIPPE (2017): *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen-Bristol, CT: Vandenhoeck & Ruprecht.
- WERMKE, JUTTA (1997): *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*. München: kopaed.

Kai-Uwe Hugger

# Mediatisierung und entgrenztes kommunikatives Handeln von Jugend und Jugendkulturen

Die These, die auf den folgenden Seiten entfaltet wird, ist, dass der heute zu beobachtende gesellschaftliche Mediatisierungsschub, der mit den digitalen Medien eng verknüpft ist, zu *Entgrenzungen* kommunikativen Handelns von Jugend und Jugendkulturen führt. Schulische Bildung muss diese Entgrenzungen berücksichtigen, um Medienkompetenzförderung mit den Bedingungen des heutigen jugendlichen Medienalltags zu verzahnen.

---

## 1. Medienkommunikation und kommunikatives Handeln unter Mediatisierungsbedingungen

Die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen unterliegen einem ständigen sozialen Wandel, bei dem gesellschaftliche Metaprozesse, wie insbesondere Globalisierung, Individualisierung und Kommerzialisierung, mit Mediatisierungsprozessen in Wechselwirkung stehen. Mediatisierung lässt sich nach Friedrich Krotz (2001, 2017) zunächst als Prozess der zeitlichen, räumlichen und sozialen Entgrenzung von Medienkommunikation verstehen, bei der die »alten« Einzelmedien, wie zum Beispiel Zeitung, Radio oder Fernsehen, in technischer, organisatorischer und ästhetischer Hinsicht neu konfiguriert werden. Die neu entstehenden Medien sind als Hard- und Softwaresysteme in eine »computergesteuerte digitale Infrastruktur« integriert:

---

KAI-UWE HUGGER leitet die Professur für Medienpädagogik und Mediendidaktik an der Universität zu Köln. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte umfassen die Erforschung digitaler Kindheit und Jugend, Medienkompetenzforschung sowie medienpädagogische Professionalität.

E-Mail: kai.hugger@uni-koeln.de

Das zeigt sich am deutlichsten schon bei dem Medium »Photographie«, deren alte Technik ebenso verschwunden ist wie die für den Betrieb relevanten Unternehmen und Organisationsformen. Auch haben sich die früheren Bildmotive verändert, wie etwa die Selfies zeigen, ebenso wie die Verwendungen von Bildern in Form von Instagram, zur Selbstdarstellung in den sozialen Netzen oder auch als Einmalbilder wie bei Snapchat. (Krotz 2017, S. 29)

Zugleich zeigt sich, dass die neuen Medien nicht mehr an besondere Wahrnehmungsformen sowie Vermittlungsweisen gebunden sind. So sind etwa Apps und die mit ihnen verbundenen kommunikativen Handlungsweisen sowohl auf Smartphone, Tablet und Laptop verfügbar und gebündelt organisiert. Die digitale Infrastruktur entwickelt sich somit zum Knotenpunkt gegenwärtiger Kommunikation. Dabei unterscheidet Krotz insgesamt drei entgrenzte und in der kommunikativen Alltagspraxis miteinander verwobene Formen der Medienkommunikation. Erstens: Die früher im Mittelpunkt stehende Massenkommunikation könne heute als »räumlich und zeitlich (voneinander getrennte) *Produktion und Rezeption von standardisierten, allgemein adressierten Kommunikaten*« verstanden werden, die in unterschiedlicher Form in die digitale Infrastruktur eingebettet sei, zum Beispiel in Form von YouTube-Videos, Blogs, Podcasts und Instagram. Zweitens habe sich die *medienvermittelte interpersonale Kommunikation* ausdifferenziert, indem für das Festnetztelefon und die Briefkultur heute verschiedenste Hard- und Softwaresysteme, wie zum Beispiel E-Mail oder WhatsApp, entwickelt wurden. Drittens sei die interaktive Kommunikation zwischen Mensch und Computer zu nennen, wie zum Beispiel das Spielen an Computer oder mobilem Endgerät, der Kontakt mit Robotern und das Steuern von Drohnen (ebd., S. 30).

## 2. Fünf Aspekte veränderter Medienkommunikation

Der so beschriebene Wandel der Medienkommunikation wirkt sich auf die Sozialisation und die kommunikative Alltagspraxis von jungen Menschen aus, indem hier ebenfalls Entgrenzungstendenzen festzustellen sind. Fünf miteinander verschränkte Ausdrucksformen entgrenzten kommunikativen Handelns von jungen Menschen mit digitalen Medien stechen gegenwärtig hervor und seien an dieser Stelle genannt:

### 1) *Digitale Medien durchdringen die sozialen Wirklichkeitskonstruktionen von Kindern und Jugendlichen in selbstverständlicher Weise.*

Somit kann von einer mediatisierten Kindheit und Jugend (Tillmann/Hugger 2014) gesprochen werden, was jedoch nicht technologisch-verkürzt misszuverstehen ist, sondern bedeutet, Medien und Medienwandel im Zusammenhang mit den subjektiven, sozialen und kulturellen Entwicklungen des Aufwachsens zu analysieren. Demnach sind digitale Medien und Medienwandel ein zentraler Bestandteil der Handlungs- und Erfahrungskontexte, in denen Kinder und Jugendliche agieren und in denen sie sich Medien zu unterschiedlichen Zwecken aneignen. Sie besiedeln die Online-Welten entsprechend ihrer Interessen und Hobbys, die mit der Offline-Welt verankert sind. Sie verfügen über differente

Aneignungsmuster, die sich sowohl im zeitlichen Umfang ihrer Medienzuwendung abbilden als auch im kreativen Umgang mit den digitalen Medien sowie in unterschiedlichen Dimensionierungen von Medienkompetenz (Treumann u. a. 2007). Theoretisch-konzeptionell wird damit an die klassische mediensozialisatorische Einsicht auch für die digitalen Medien angeknüpft, nämlich dass Mediennutzung ein aktiver Vorgang ist und grundsätzlich Kinder und Jugendliche fähig sind, sich ihre mediale Umwelt aktiv anzueignen und auch an der (gemeinschaftlichen) Gestaltung der Medien bzw. sozio-technischer Gefüge aktiv zu partizipieren.

2) *Im Vergleich zu den früheren Massenmedien eröffnen die in die computergesteuerte digitale Infrastruktur eingebetteten Medien ihren Nutzern erweiterte Partizipationsmöglichkeiten (deren Wirkmächtigkeit freilich nicht fraglos ist).*

Diese sind im Social Web gekennzeichnet durch die technischen Möglichkeiten der partizipativen Interaktion, Annotation, Zitation, Kollaboration und Kommentierung (Marotzki 2008) und werden von Seiten wie zum Beispiel YouTube, Wikipedia, Facebook oder Instagram angeboten. Henry Jenkins hat dazu bereits 2006 betont, dass sich eine durch digitale Medien ermöglichte Kultur der Partizipation entwickelt, die sich kategorial von den früheren, massenmedial geprägten Vorstellungen vom passiven Zuschauer unterscheidet. Jugendliche seien immer mehr über das Internet in »participatory cultures« eingebunden. Darin nehmen jugendliche Fans eine wichtige Rolle ein. Von ihnen werde eine aktive Teilhabe erwartet, weil sie zum Beispiel von neuen Fernsehserien, aber auch von ihren Stars und Idolen ermutigt werden, nach zusätzlichen und weiterführenden Informationen im Internet zu suchen und sich in Foren darüber auszutauschen. Die Fans stellen medienkonvergente Verbindungen zwischen den in unterschiedlichen Medien verfügbaren Inhalten her. Dabei sind sie aber auch auf die sozialen Beziehungen zu Gleichgesinnten angewiesen, wodurch Gemeinschaften entstehen, in denen Wissen gemeinsam geschaffen, zirkuliert und debattiert wird (Jenkins 2006, S. 27).

Zugleich macht sich jedoch in den letzten Jahren Ernüchterung breit, ob diese neuen Teilhabemöglichkeiten des Internets gesellschaftlich nachhaltig und durchdringend sind. Ein Beispiel dafür ist, dass die hohen Erwartungen an die internetgestützten politischen Partizipationsprozesse, wie sie etwa rund um die Ereignisse des Arabischen Frühlings formuliert wurden, kaum eingelöst werden konnten. Heinz Moser (2014, S. 26) fasst als Ergebnis dieser Diskussion zusammen, dass zwar über die digitalen Medien eine Mobilisierung von jüngeren Bevölkerungsschichten gelang. Dadurch habe letztendlich aber keine *Revolution von unten* stattgefunden. Komplexere politische Strukturveränderungen seien weniger über Facebook oder Twitter organisiert worden, als mehr über die Demonstrationen, die auf der Straße stattgefunden hätten. Allerdings wird in der gegenwärtigen Debatte oft zu pauschal festgestellt, dass E-Partizipation häufig eher die Gestalt von Pseudo-Partizipation annimmt bzw. im passiv-rezipierenden Bereich verbleibt (vgl. Schmidt u. a. 2009). Für Jugendliche scheint es heute

zwar naheliegender zu sein, eine Online-Petition zu unterzeichnen, als dies an einem Straßenstand zu tun, wie die Shell-Jugendstudie (2015, S. 200) festhält. Welche Wirkmächtigkeit diese oder jene Online-Aktivität hat, muss aber jeweils überprüft werden (Kutscher/Farrenberg 2014). Denn vieles spricht dafür, dass sich mit den individuellen und niederschweligen (politischen) Partizipations- und Beteiligungsangeboten, die über das Internet zugänglich sind und in die sich Jugendliche online einbringen können (Shell Deutschland Holding 2015, S. 200), wichtige neue Möglichkeiten der Teilhabe ergeben.

3) *Vergemeinschaftungs- und Gesellungsformen, in deren Rahmen Jugendliche sich selbst darstellen, sich mit ihrer Identität auseinandersetzen und ein soziales Miteinander mit Gleichgesinnten finden können, wandeln sich und sind heute nicht mehr denkbar ohne ihre Verflechtungen mit der computergestützten digitalen Infrastruktur.*

Dabei korrespondiert die Pluralität jugendkultureller Vergemeinschaftungsformen mit der Pluralität digitaler Mediennutzung. Die digitale Infrastruktur bietet jeder nur erdenklichen Jugendkultur und Jugendszene einen geradezu unüberschaubaren Möglichkeitsraum, sich zu präsentieren, inszenieren, stilisieren, orientieren und vergemeinschaften. Dies bedeutet: Um ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie und warum Jugendliche und ihre jugendkulturellen Gesellungen die Online-Welt besiedeln und sich dort in Verankerung mit der Offline-Welt gewissermaßen hybrid sozialisieren, muss man sich von der homogenisierenden Generationengestalt der Netz-Generation verabschieden und sich den jugendkulturellen Eigenheiten sowie den Selbstdefinitionen der Jugendlichen zuwenden (vgl. Hugger 2014). Dabei können heutige Jugendszenen mit Ronald Hitzler (2008) prototypisch als *Brutstätten posttraditionaler Vergemeinschaftung* verstanden werden, die Jugendlichen, die an ihnen teilhaben, bei einem Höchstmaß an individueller Freiheit zugleich auch »so etwas [...] bieten wie eine – zumindest situative – ›Kuhstallwärme« (Hitzler 2008, S. 55). Jugendliche eignen sich die digitale Infrastruktur in ihren Szenen auf jugendtypische Art und Weise an (Hugger 2014, S. 21 f.), indem mit ihr a) *Intensitätserfahrungen* gemacht werden. Dabei wird Mediennutzung zum Medienereignis, wie zum Beispiel bei Instagram Challenges, eSport-Tournaments oder Hackathons. b) Darüber hinaus machen die digitalen Medien *Ganzheitserfahrungen* möglich: (Digitale) Medienkommunikation erlaubt es Jugendlichen, die eigenen konkreten lebensweltlichen Erfahrungen einzubringen und mit (ausgewählten) Anderen zu teilen. Kommunikative Vernetzungen in Alltag und Szenenleben werden somit in erheblichen Teilen über Medien gemanagt, und zwar immer mehr über mobile Medien, wie Hepp u. a. (2014) in einer Studie mit jungen Erwachsenen herausgefunden haben. Ein Beleg dafür ist auch die Fixierung von Jugendlichen auf lokale Freundschaften im Rahmen von Social Network Sites. Somit eröffnen die digitalen Medien den Jugendlichen den Bezug zum unmittelbaren lokalen Lebensraum, zugleich aber potenziell zu weit entfernten Lebenskontexten, die über Mobilkommunikation und das Internet nun schnell und unkompliziert

erreichbar werden. Schließlich c) wird es Jugendlichen in ihren Szenen durch die Medien in der digitalen Infrastruktur möglich, *Subjektivitätserfahrungen* zu machen. Die partizipativen Möglichkeiten der Online-Welt erlauben ihnen zumindest potenziell, sich selbstbestimmt zu artikulieren, wodurch sie nicht zuletzt die Wirksamkeit eigenen Handelns erfahren können.

4) *Es gelingt aber nicht allen Jugendlichen in gleichem Maße, sich die sich eröffnenden Möglichkeiten der digitalen Medien zunutze zu machen.*

Neben denjenigen, die über ein hohes formales Bildungsniveau verfügen und sich die Angebote der Online-Welt besonders schnell und flexibel aneignen, inklusive der notwendigen Kompetenzen, gibt es die formal niedriger Gebildeten, denen die Fruchtbarmachung des gesamten Möglichkeitsfeldes der digitalen Medien weniger kompetent gelingt, wie Treumann u. a. (2007) in einer der wenigen umfassenden empirischen Studien zur Entwicklung von Medienkompetenz bei Jugendlichen feststellen. Dieses Ergebnis wirft ein Schlaglicht auf die »Zumutungen und Herausforderungen des digital-vernetzten Lebens« (Deutscher Bundestag 2017, S. 297), denen sich die heutigen Jugendlichen gegenüber sehen. Diese Zumutungen und Herausforderungen werden von der Sachverständigenkommission des 15. Kinder- und Jugendberichts in sechs Punkten zusammengefasst:

- *Strukturell bedingte sozial ungleiche Zugänge*, von denen zum Beispiel Jugendliche mit Behinderungen betroffen sind.
- Problematische *kommunikative Rahmenbedingungen*, die sich etwa in enthemmenden Effekten digitaler Medienkommunikation zeigen, zum Beispiel Hate Speech.
- *Infrastrukturelle Zumutungen*, wie zum Beispiel die Auswirkungen globaler, kommerzieller Machtkonzentrationen durch große Technologiekonzerne.
- *Jugendgerechter Datenschutz*, der sich bisher noch nicht ausreichend im Datenschutzrecht wiederfindet.
- *Glaubwürdigkeit und Qualität von Quellen*, zum Beispiel in Bezug auf den Umgang mit Informationen Dritter, und
- *entwicklungsbeeinträchtigende Inhalte und menschenverachtende Ideologien*, wie zum Beispiel Pornografie und Gewalt sowie extremistische Gewalt.

Demnach ist die nahezu flächendeckende Zuwendung der gegenwärtigen Jugendkohorte und ihrer kulturellen Gesellungen zu Computer, Internet und mobilen Geräten keineswegs per se gleichzusetzen mit dem souveränen kommunikativen Handeln, das innerhalb der neuen digitalen Infrastruktur pädagogisch wünschenswert ist.

5) *Mobilkommunikation hat für Jugendliche einen festen Platz im Alltag.*

Durch die Portabilität und multimediale Konvergenz der Mobilgeräte ist eine prinzipiell flexible raum- und situationsübergreifende, ubiquitäre, sozial konnetierte als auch personalisierte Nutzung möglich. Von Jugendlichen wird kein anderes Gerät täglich so häufig zur Internetnutzung eingesetzt wie das Smart-

phone: in Deutschland 2018 von 84 Prozent der Jugendlichen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2018, S. 28), in Österreich 2017 von 81 Prozent der über 15-Jährigen (Edugroup 2017, S. 10). Wie Tillmann und Hugger (2014) zeigen, eröffnet das mobile Internet (Kindern und) Jugendlichen die Möglichkeit, reale Räume jederzeit kommunikativ zu überwinden und neue Spielorte und Treffpunkte zu konstituieren. Diese neuen Räume erscheinen als vernetzt, sich überschneidend, bewegt und nicht mehr konkret verortbar. Sie sind immateriell, haptisch nicht zugänglich und territorial nicht gebunden und konstituieren sich erst über kommunikative Handlungsakte im Aneignungsprozess. Durch die Portabilität von Mediengeräten, wie zum Beispiel Smartphones oder Tablets, sind diese Räume jederzeit nutzbar. Sie sammeln bei der Nutzung dieser neuen Räume Erfahrungen im Zusammenspiel von physisch-materieller Welt und digitalen Medien – mit Auswirkungen auf ihre Raumerfahrungen. Sie können sich gleichzeitig von einem Ort aus in verschiedenen Räumen bewegen. Mitbeeinflusst durch die Sozialisationserfahrungen in und mit digitalen Welten werden reale und virtuelle Räume vielfältig verknüpfbar erlebt.

### 3. Fazit

Gegenwärtige Mediatisierung drückt sich in einer Entgrenzung von Medienkommunikation aus. Dabei werden die früheren Einzelmedien zunehmend in eine digitale Infrastruktur integriert. Diese Mediatisierungsprozesse bilden einen wichtigen Rahmen für Mediensozialisation und kommunikatives Handeln (nicht nur) von Jugendlichen, die sich dieser digitalen Infrastruktur bedienen. Für Bildung bedeutet dies: a) Entgrenzung kommunikativen Handelns, Grenzüberschreitungen und dynamische kommunikative Prozesse bestimmen heute den Umgang von jungen Menschen mit digitalen Medien. b) Pädagogische Konzepte kommen nicht ohne die Berücksichtigung von Mediatisierungsbedingungen und entgrenzter kommunikativer Alltagspraxis aus. c) Da sich diese Wandlungsbedingungen lebenslauf- und bildungsübergreifend auswirken (in diesem Beitrag wurden Jugendliche nur als Beispiel genauer in den Blick genommen), kann sich Bildung mit und über digitale Medien nicht auf einzelne Bildungsakteure, -institutionen und -orte beschränken. Vielmehr hat Bildung mit digitalen Medien Geltung entlang der gesamten Bildungskette (Deutsche Telekom Stiftung 2014), also für formale, non-formale und informelle Bildungssettings.

### Literatur

- DEUTSCHE TELEKOM STIFTUNG (2014): *Medienbildung entlang der Bildungskette*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2017): *Der 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Deutscher Bundestag, Drucksache 18/11050.

- EDUGROUP (2017): *Medienverhalten der Jugendlichen aus dem Blick der Jugendlichen*. Online: [https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts\\_Jugendliche\\_2017.pdf](https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts_Jugendliche_2017.pdf) [Zugriff: 7.1.2019].
- HEPP, ANDREAS; BERG, MATTHIAS; ROITSCH, CINDY (2014): *Mediatisierte Welten der Vergemeinschaftung. Kommunikative Vernetzung und das Gemeinschaftsleben junger Menschen*. Wiesbaden: Springer VS.
- HITZLER, RONALD (2008): Brutstätten posttraditionaler Vergemeinschaftung. Über Jugendszenen. In: Hitzler, Ronald; Honer, Anne; Pfadenhauer, Michaela (Hg.): *Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnografische Erkundungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 55–72.
- HUGGER, KAI-UWE (2014): Digitale Jugendkulturen. Von der Homogenisierungsperspektive zur Anerkennung des Partikularen. In: Ders. (Hg.): *Digitale Jugendkulturen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 11–28.
- JENKINS, HENRY (2006): *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: NYU Press.
- KROTZ, FRIEDRICH (2001): *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- DERS. (2017): Sozialisation in mediatisierten Welten. Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In: Hoffmann, Dagmar; Krotz, Friedrich; Reißmann, Wolfgang (Hg.): *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–40.
- KUTSCHER, NADIA; FARRENBERG, DOMINIK (2014): *Teilhabe und soziale Kompetenz durch die Nutzung von digitalen Medien: Herausforderungen für die Kinder- und Jugendpolitik. Expertise für den 10. Kinder- und Jugendbericht des Landes Nordrhein-Westfalen*. Online: [https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/10-kjbnrw-expertise-kutscher\\_farrenberg\\_u.a.pdf](https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/10-kjbnrw-expertise-kutscher_farrenberg_u.a.pdf) [Zugriff: 10.12.2018].
- MAROTZKI, WINFRIED (2008): Multimediale Kommunikationsarchitekturen. Herausforderungen und Weiterentwicklungen der Forschungen im Kulturraum Internet. In: *Medienpädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, H. 14. Online: <http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/14/2008.04.11.X> [Zugriff: 10.12.2018].
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (MPFS) (Hg., 2018): *JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. Online: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM\\_2018\\_Gesamt.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf) [Zugriff: 10.12.2018].
- MOSER, HEINZ (2014): Die Veränderung der politischen Teilnahme und Partizipation im Zeitalter der digitalen Netze. In: Biermann, Ralf; Fromme, Johannes; Verständig, Dan (Hg.): *Partizipative Medienkulturen. Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–48.
- SCHMIDT, JAN-HINDRIK; PAUS-HASEBRINK, INGRID; HASEBRINK, UWE (Hg., 2009): *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Berlin: Vistas (= Schriftreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Bd. 62).
- SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hg., 2015): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt/M: Fischer.
- TILLMANN, ANGELA; HUGGER, KAI-UWE (2014): Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In: Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra; Hugger, Kai-Uwe (Hg.): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 31–45.
- TREUMANN, KLAUS; MEISTER, DOROTHEE. M.; SANDER, UWE; BURKATZKI, ECKHARD; HAGEDORN, JÖRG; KÄMMERER, MANUELA; STROTMANN, MAREIKE; WEGENER, CLAUDIA (2007): *Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz*. Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: Springer VS.

Sven Kommer

## Alles digital – oder lieber doch nicht?

### Warum digitale Medien es im Schulalltag so schwer haben

Vor dem Hintergrund der vielfältigen Lippenbekenntnisse, wie wichtig digitale Medien für die Schule seien, sind die vorliegenden Daten zum Medienumgang in den Schulen noch immer eher ernüchternd. Ausgehend von dem theoretischen Konzept des »medialen Habitus« und gestützt durch mehrere empirische Studien wird beschrieben, warum es vielen Lehrpersonen schwerfällt, sich auf die digitalen Medien als Gegenstand und Mittel des Unterrichts einzulassen. Dabei wird auch deutlich, warum ein auf die Ausstattung zentrierter Blick immer zu kurz greift.

---

Die Daten der ICIL-Studie (Bos u. a. 2014) haben erneut gezeigt, dass das deutsche Bildungssystem im Feld der digitalen Medien bestenfalls im Mittelfeld agiert. Auch in Österreich wird mit der Einführung der Digitalen Grundbildung und der Einführung verpflichtender Weiterbildungen für angehende Lehrerinnen und Lehrer auf einen vermuteten Missstand reagiert. Bei der Ausstattung und dem alltäglichen Einsatz im Unterricht zeigen sich weitreichende Nachholbedarfe.

Weitere Studien (z. B. D21 2016; Bertelsmann Stiftung 2017) weisen in die gleiche Richtung: Auch wenn Lehrpersonen und Schulleitungen auf Nachfrage durchaus Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit den digitalen Medien formulieren, ist davon im Unterrichtsalltag oft noch nicht viel angekommen. Die hervorragenden Leuchtturmprojekte dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass weder die Potenziale digitaler Medien als Lernmedien (»Mediendidaktik«) auch nur ansatzweise ausgeschöpft werden, noch eine Medienbildung/Medienkompetenzvermittlung in

einem den gesellschaftlichen Entwicklungen (Web 2.0, Industrie 4.0) auch nur annähernd adäquaten Maße stattfinden.

Und das, obwohl digitale Medien in der Lebenswelt außerhalb der Schulgrenzen (und zwar sowohl bei Lehrpersonen als auch bei Schülerinnen und Schülern) längst so tief verankert sind, dass ihre Nutzung in der Regel als unhinterfragte Normalität angesehen werden kann (vgl. u. a. die JIM- und KIM-Studien sowie die OÖ. Kinder- bzw. Jugendmedienstudie der Edugroup). Vor diesem Hintergrund ist zu befürchten, dass die Schule den Anschluss an die sie umgebende Welt/Gesellschaft verliert.<sup>1</sup>

Die Situation erscheint um so problematischer, als ICILS wie auch andere Studien deutlich zeigen, dass die von der Marketingbranche so benannten Digital Natives keineswegs Kraft Generationenlage automatisch über all die Kompetenzen verfügen, die für eine adäquate Teilnahme an unserer mediatisierten Gesellschaft notwendig sind. Damit stellt sich (nicht zum ersten Mal) die Frage, warum es sich als so schwierig erweist, die (digitalen) Medien adäquat in den Unterrichtsalltag zu integrieren. Um diese Frage theoriebasiert zu bearbeiten, wurde mit dem Ansatz des »medialen Habitus« eine Beobachterperspektive erarbeitet, die sich stark auf die Theorie des französischen Soziologen Pierre Bourdieu bezieht. Der ursprünglich von Sven Kommer (2010) und Kommer und Ralf Biermann (2012) eingeführte Ansatz bietet sich auch deshalb an, weil er inzwischen in verschiedenen Studien aufgegriffen wurde (vgl. u. a. Henrichwark 2009; Mutsch 2012). Auch wenn die Frage nach den Ausprägungen des Habitus bei (angehenden) Lehrpersonen streckenweise kontrovers diskutiert wird (vgl. Scheuble/Signer/Moser 2014), kann die grundlegende, auf Bourdieu rekurrierende Denkfigur als im medienpädagogischen Kontext etabliert gelten.

## 1. Die Medienabstinenz von Lehrerinnen und Lehrern

Als Ursache für die schulische Medienabstinenz wird häufig auf mangelnde Ausstattung, zu wenig Zeit, Schwierigkeiten bei der Schulentwicklung etc. verwiesen (vgl. u. a. Eickelmann 2009). Ich gehe allerdings davon aus, dass die alleinige Betrachtung dieser Aspekte zu kurz greift und eine tieferliegende Ursache vergisst: Das in den Köpfen der Lehrpersonen verankerte Denken, die je individuellen Dispositionen, Einstellungen, Wertzuschreibungen und kaum reflektierten Geschmacksvorlieben, kurzum das, was Pierre Bourdieu den *Habitus* nennt.

---

1 Um nicht missverstanden zu werden: Es geht mir im Folgenden um weitaus mehr als die spätestens seit Comenius im 17. Jahrhundert mit nahezu jedem neuen Medium versprochene und meist nicht eingelöste Hoffnung, vermittels der aktuellen Medien-Tools schneller, einfacher, mit mehr Freude und billiger zu lernen. Vielmehr geht es um die unter anderem in dem KMK-Beschluss »Medienbildung in der Schule« (KMK 2012) in Deutschland und der Strategie »Schule 4.0« in Österreich eingeforderte Breite des schulischen Medienumgangs, die sowohl den instrumentellen Einsatz im Kontext medienpädagogischer Konzepte wie auch das Ziel einer Medienbildung (vgl. Marotzki/Jörissen 2009) umfasst. So steht außer Frage, dass der Einsatz (digitaler) Medien Schule keineswegs automatisch besser macht, aber auch, dass es Aufgabe des Bildungssystems ist, auf ein Leben in einer zutiefst von Medien durchdrungenen Welt vorzubereiten.

Grundlegend für diese Annahme sind verschiedene Beobachtungen und Befunde. So macht der Blick in die lehrpersonenbezogenen Daten der ICIL-Studie einen erstaunlichen Widerspruch sichtbar: Während »Lehrpersonen in Deutschland mehrheitlich eine positive Sichtweise auf den Einsatz neuer Technologien im Unterricht haben« (Gerrick u. a. 2014, S. 176), sehen sie (trotz relativ hoher Werte) im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich häufig förderliche Aspekte.

Auffällig ist darüber hinaus, dass in keinem anderen an der Studie beteiligten Land in solch großem Ausmaß Bedenken formuliert werden: So »ist über ein Viertel (29,5 %) der Lehrpersonen in Deutschland der Meinung, dass Schülerinnen und Schüler durch den Medieneinsatz vom Lernen abgelenkt werden« (ebd., S. 178). Nicht zuletzt äußern »Lehrpersonen in Deutschland [...] vor allem die Bedenken, dass der Einsatz von IT im Unterricht die Schülerinnen und Schüler zum Kopieren von Quellen animiert (75,8 %)« (ebd.). So kommen die Autorinnen und Autoren der ICIL-Studie zu dem Schluss, dass »an dieser Stelle vermutet werden [kann; S. K.], dass die Bedenken der Lehrpersonen einen möglichen Grund für die unterdurchschnittliche Nutzung digitaler Medien im Unterricht in Deutschland darstellen« (ebd.). In Österreich äußerte Liessmann zuletzt öffentlich Zweifel am Medieneinsatz und attestierte in einem Beitrag für den *Standard*: Die Digitalisierung »macht abhängig, etabliert rigide Kontrollsysteme, stilisiert Ahnungslosigkeit zu einer Form des Wissens und vereinheitlicht alles unter einer Oberfläche« (Liessmann 2018).

Der Blick in die (Diskurs-)Geschichte zeigt, wie eng die genannten Bedenken einem gerade in Deutschland und Österreich tradierten Muster verhaftet sind, das immer wieder die aktuellen technischen Entwicklungen (und dabei insbesondere die je neuesten Medientechniken) unter einer dezidiert kulturpessimistischen, auf *Gefährdung* fokussierten Perspektive beobachtet (vgl. Bollenbeck 2007).

## 2. Habitus

Titel wie *Die feinen Unterschiede* (Bourdieu 1992) oder *Das Elend der Welt* (Bourdieu u. a. 1997) machen deutlich, dass Fragen nach Formen, Ursachen und Fortdauer von sozialer Ungleichheit im Zentrum der Überlegungen von Pierre Bourdieu stehen. Das Konzept des Habitus (vgl. u. a. Rehbein 2011; Krais/Gebauer 2002) erlaubt es Bourdieu, die Frage nach dem Zusammenhang von Bildung, Herkunft und Verortung im sozialen Raum als ein komplexes Wirk- und Bedingungsgefüge zu beobachten und so die aus seiner Sicht einseitigen Perspektivierungen aufzuheben (vgl. Bourdieu 2005).

Der Bestimmung von Habitus nähert sich Bourdieu von verschiedenen Seiten. Eine zentrale Perspektive ist dabei die Orientierung auf habitusbedingte Grenzen, und damit auf die Einschränkungen der Wahlfreiheit. Anders als in handlungstheoretischen Diskurslinien wird hier angenommen, dass für das Subjekt nicht alle Bedingungen einer Entscheidung reflexiv und im Sinne eines *rational choice* nutzenmaximierend abwägbare sind. Damit bietet sich eine weitere Lesart an: Vor der Folie einer konstruktivistischen Wahrnehmungstheorie (u. a. Maturana/Varela 1987) kann man hier auch von *blinden Flecken* als Grenzen der Wahrnehmung und

der Wertschätzung sprechen. Pragmatisch gewendet: Wenn ich habituell bedingt bestimmte Formen der digitalen Kommunikation nicht wahrnehme, kann ich auch den (möglichen) Bildungswert von Twitter nicht sehen. Die Frage nach der individuellen, letztendlich aber immer auch habituspezifischen Formierung der Wahrnehmung stellt so ein zentrales Moment des Habitusansatzes dar:

Durch transformierende Verinnerlichung der äußeren (klassenspezifisch verteilten) materiellen und kulturellen Existenzbedingungen entstanden, stellt der Habitus ein dauerhaft wirksames System von (klassenspezifischen) Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata dar, das sowohl den Praxisformen sozialer Akteure als auch den mit dieser Praxis verbundenen alltäglichen Wahrnehmungen konstitutiv zugrunde liegt. (Schwingel 2000, S. 67)

Formierung *und* Ausprägung eines Habitus sind Ausdruck der *materiellen und kulturellen Existenzbedingungen*. Bourdieu spricht hier von der Ausstattung des (engeren, vor allem familiären) Sozialisationskontextes mit ökonomischem, kulturellem, sozialem und symbolischem Kapital. Zentral ist dabei die Annahme, dass sich divergente Habitusformen aus der unterschiedlichen Zusammensetzung und Gewichtung der Kapitalsorten ergeben (vgl. Bourdieu 1992). Dass der jeweilige Habitus nicht nur das eigene Handeln, sondern auch den Blick auf die Welt bestimmt, bietet entscheidende Anknüpfungsmöglichkeiten für die weiteren Überlegungen: »Der Habitus ist nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur: das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der sozialen Welt zugrunde liegt, ist seinerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen.« (Ebd., S. 279)

Hier steht ein rekursiver Prozess im Zentrum der Betrachtung, in dem strukturierende und strukturierte Struktur sich gegenseitig immer wieder neu hervorbringen und stabilisieren. Erfolgt dieser Prozess mit einer Offenheit für Veränderungen, ist ein gesellschaftlicher Wandel möglich. Fehlt diese Offenheit, kommt es zu einer letztendlich disfunktionalen Hysteresis.

Für Analysen und Überlegungen im Kontext des Bildungssystems ist ein weiterer Aspekt des Habitus zentral: So ist dieser insbesondere auch davon geprägt, in welcher Form, unter welchen Kontextbedingungen und in welchen Zeitfenstern die ihn auszeichnenden Kapitalstrukturen erworben wurden:

Was die Ideologie des natürlichen Geschmacks als zwei gegensätzliche Modalitäten der kulturellen Kompetenz und ihrer Anwendung aus gibt, sind in Wirklichkeit unterschiedliche Arten des Erwerbs von Kultur und Bildung: Das umfassende und unmerklich vor sich gehende, bereits in frühester Kindheit im Schoß der Familie einsetzende Lernen, das als eine der Voraussetzungen schulischen Lernens in diesem sich zugleich vollendet, unterscheidet sich vom später einsetzenden methodischen Lernen im **Schnellverfahren** weniger, wie es die konservativen Bildungsideologen so gerne hätten, durch die Tiefe und Dauerhaftigkeit ihrer Wirkungen, als durch die Modalität des Bezugs zur Sprache und Kultur, die es zusätzlich vermittelt. Es verleiht mit der Gewißheit, im Besitz der kulturellen Legitimität zu sein, Selbstsicherheit und jene Ungezwungenheit, an der man die herausragende Persönlichkeit zu erkennen meint [...]. (Bourdieu 1992, S. 120 f.; Hervorh. im Original)

Kurz: Nur wer die Teilhabe an der legitimen Kultur – oder auch an anderen Formen der Kultur – quasi mit der Muttermilch aufgesogen hat, kann sich vollkommen selbstsicher und natürlich in dieser bewegen. Wer dagegen einen gesellschaftlichen

Aufstieg hinter sich hat (wie Bourdieu selbst), ist zum einen – so Bourdieu – durch die Strapazen dieses Aufstieges gezeichnet und zum anderen mit einem Rest von Unsicherheit behaftet.

## 2.1 Geschmack

In seinem Hauptwerk *Die feinen Unterschiede* (1992) zeigt Bourdieu, dass der Geschmack (beziehungswise das *Schöne*) keineswegs im Sinne von Immanuel Kant eine gegebene und absolute Entität ist und damit eindeutig vom *barbarischen Geschmack* geschieden werden kann, sondern eine aufs Engste mit dem Habitus verknüpfte gesellschaftliche Konstruktion darstellt. Damit kann der Geschmack auch als Klassifikationsschema für eine Segregation der Gesellschaft in Klassen (oder Milieus) herangezogen werden. Letztendlich manifestiert sich im Geschmack der Habitus, woraus folgt, dass der (zunächst scheinbar individuelle) Geschmack das Produkt eines Sozialisationsprozesses ist. Er ist also nicht zufällig und damit auch nicht frei verfügbar. Der Geschmack, der wie auch der Habitus in der Regel nicht reflexiv wird und so zu einer Blindheit führt, die den eigenen Geschmack als *absolut* setzt,<sup>2</sup> hat dabei aber auch immer die Funktion der Distinktion, der Abgrenzung nach außen und der Selbstversicherung nach innen. Nur wer über den jeweils *richtigen* Geschmack verfügt, gehört auch dazu.

Was bei Bourdieu noch an traditionellen Kulturgütern und Geschmacksträgern orientiert ist, gilt heute auch im Rahmen der Handlungspraxen im Umgang mit den aktuellen Medien. Und zwar sowohl, was die Nutzung bestimmter Medien an sich (Fernsehen, Internet, Web 2.0) betrifft, als auch die Inhalte oder Formate und die auf sie bezogenen Rezeptionsmuster.

## 2.2 Habitus von Bildungsinstitutionen

In Bourdieus Untersuchungen kommt der Auseinandersetzung mit dem (französischen) Bildungssystem eine besondere Bedeutung zu. So fragt Bourdieu (u. a. 2001) immer wieder danach, welche Rolle das Bildungswesen für die (Re-)Konstitution der gesellschaftlichen Strukturen spielt. Im Zentrum steht dabei die Frage, inwieweit es in der Lage ist, Benachteiligungen auszugleichen, die sich aus ungünstigen Habituskonstellationen ergeben. Schule könnte (und sollte) als gesamtgesellschaftliche Institution, die bewusst außerhalb der Familienstrukturen angesiedelt ist, eigentlich als »*Faktor intellektueller und sozialer Befreiung*« (ebd., S. 20) fungieren.

Die empirische Wirklichkeit stellt sich allerdings anders dar: Nachdem die Habitustransmission im Elternhaus ihren Ausgang genommen hat, kommt Schule zu spät und scheitert (ausgehend von der ihr eigenen Illusio) an ihrer habituellen Formierung. Da sie und auch ihr Personal ebenfalls am legitimen Geschmack

---

2 Anders ausgedrückt: Die *Gemachtheit* des eigenen Geschmacks (als Ergebnis eines Sozialisationsprozesses) stellt einen blinden Fleck bei der distinktiven Anwendung der Geschmacksurteile dar.

orientiert ist (und damit Inhalte und Arbeitsformen anbietet, die nur für einen Teil der Schülerinnen und Schüler zum *natürlichen* Umgang gehören), trägt sie dazu bei, die gesellschaftliche Segmentierung zu rekonstituieren.

Die Gebundenheit der Bildungsinstitutionen an den Habitus der *kulturellen Klasse* führt letztendlich auch dazu, dass kulturelle Kompetenzen, die innerhalb der unteren Klassen (um bei der Begrifflichkeit von Bourdieu zu bleiben) positiv konnotiert sind (oder als Ausdruck der Zugehörigkeit zum jeweiligen Milieu gelten) abgewertet werden und so eine Delegitimierung erfahren. Die für Frankreich typischen Prüfungsverfahren mit ihrer scheinbar objektiven Leistungsbewertung verschleiern – so Bourdieu – die eigentliche Grundlage der Selektion. Diejenigen, die auf einer der vielen Zwischenstufen auf dem Weg zu den besten Schulen ausscheiden, schreiben ihr Versagen nicht ihrem Habitus, sondern mangelnder Leistungsfähigkeit zu.<sup>3</sup> Dies gilt auch dann, wenn die Bildungsinstitutionen die Herstellung von Chancengleichheit anzielen: Solange die im Habitus begründete Segregierung nicht reflexiv wird, kommt es zu einer Reproduktion der Verortung im sozialen Raum.

### 2.3 Fazit: Warum Bourdieus Habitusansatz?

Somit sprechen meines Erachtens folgende Punkte für eine an Bourdieu orientierte Theoriebildung:

- Die Orientierung an Bourdieus Kapital- und Habitusstheorie erscheint mir zunächst einmal als ein probates »Gegengift« zu den in bestimmten Diskursen (insbesondere der 1990er Jahre) grassierenden Verabsolutierungen von Individualisierungs- und Modernisierungstendenzen. Mit Bourdieu stehen überzogene, die *objektiven Bedingungen* aus dem Blick verlierende Analysen von ausschließlich selbstbestimmter Bricolage dann auch unter dem Verdacht, ungewollt neoliberales Gedankengut in Normen für Sozialisationsprozesse zu transformieren und so letztendlich gesellschaftliche Ungleichheit zu verschleiern.
- Bourdieus Überlegungen zum Zusammenhang von Geschmack und Position im sozialen Raum fügen vielen Diskursen zur Populärkultur und insbesondere zur Nivellierung von kulturellen Milieus eine meines Erachtens dort oftmals fehlende reflexive Dimension hinzu. Auch leitet Bourdieu immer wieder dazu an, auf die *feinen Unterschiede* als Grundlage von Distinktionen zu achten.
- Mit Blick auf Fragen zum Bildungssystem kommt der Illusio beziehungsweise dem blinden Fleck für die sich aus der Verortung im sozialen Raum ergebende Perspektivierung eine wichtige Rolle zu. Erst wenn den Handelnden in einem reflexiven Prozess bewusst wird, wie sehr die Werturteile, mit denen sie kulturelle Praxen, akkumuliertes (Bildungs-)Kapital, Geschmack und Weiteres beobachten und gratifizieren, von ihrem eigenen Habitus geprägt sind, können habitusbedingte Selektions- und Allokationsprozesse vermindert werden.

---

3 Die PISA-Studien zeigten eindrucksvoll, dass im deutschen Bildungswesen ähnliche Ausschließungen zu beobachten sind.

### 3. Medialer Habitus

Der Blick auf den medialen Habitus ist letztendlich eine pragmatische Fokussierung der Habitusanalyse auf den gesamten Bereich der medien-spezifischen Handlungspraxen und der diesen zugrundeliegenden Dispositionen. In seiner ersten, anwendungsorientierten Fassung wurde der Ansatz im Rahmen eines Forschungsprojekts (Kommer 2010; Biermann 2009) entwickelt. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der theoriegeleiteten Analyse des schulischen Medienumgangs und dessen Folgen für die Stabilisierung oder Verminderung sozialer Ungleichheit.

Bourdieu selbst bezieht für die Untersuchung der »Feinen Unterschiede« (Bourdieu 1992) die Nutzung und den Umgang mit den verschiedenen, damals relevanten Medien explizit mit ein. Unter anderem eng an der Dimension *Geschmack* entlang arbeitet er heraus, dass die Nutzung bestimmter Medien und Medieninhalte nicht nur eng mit dem jeweiligen Habitus verbunden ist, sondern geradezu als Marker für diesen gelesen werden kann. Insbesondere am Beispiel der Fotografie (vgl. auch Bourdieu/Boltanski 2007) zeigt die Studie, dass es nicht nur eine soziale Gebrauchsweise der Kunst gibt, sondern auch, dass der jeweilige Habitus mit einer spezifischen Zuschreibung zu den einzelnen Medien und Medieninhalten einhergeht.

Besonders deutlich wird dies bei der Frage, ob ein entsprechendes Exponat auch im eigenen Haushalt einen Platz finden könnte. Daraus folgt, dass der *kulturelle Wert*, der entweder einem Medium als solchem (*dem* Fernsehen), aber auch einzelnen Genres (Nachrichten etc.) oder eben auch spezifischen Angeboten (einem Foto, einer Musik, einer Sendung) zugeschrieben wird, aufs Engste mit dem jeweiligen Habitus verbunden ist. Der Prozess der standort- beziehungsweise habitusbedingten (Wert-)Zuschreibung wie auch der damit einhergehenden Distinktionskonstruktionen wird den Zuschreibenden, die hier ein »Doing-Geschmack« und Distinktion betreiben, aber nicht bewusst. Das Urteil wird quasi essentialistisch als ein »So ist es« gefällt (vgl. Kommer 2010, S. 91).

Das Konzept des medialen Habitus stellt somit eine Analyseperspektive dar, die es erlaubt, die in ihrer Performanz sichtbaren (und dabei Wirklichkeit generierenden) Handlungspraxen als permanent aktualisierte Artikulationen der strukturierten und strukturierenden Habitusformation zu verstehen und zu analysieren. Nach einer zunächst eher pragmatischen Bestimmung aus dem empirischen Material heraus haben Kommer und Biermann (2012) erstmals eine explizite Definition des medialen Habitus vorgelegt:

Unter medialem Habitus verstehen wir ein System von dauerhaften medienbezogenen Dispositionen, die als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für mediale Praktiken und auf Medien und den Medienumgang bezogene Vorstellungen und Zuschreibungen fungieren und die im Verlauf der von der Verortung im sozialen Raum und der strukturellen Koppelung an die mediale und soziale Umwelt geprägten Ontogenese erworben werden.

Der mediale Habitus bezeichnet damit auch eine charakteristische Konfiguration inkorporierter, strukturierter und zugleich strukturierender Klassifikationsschemata, die für ihre Träger in der Regel nicht reflexiv werden.

Der mediale Habitus ist Teil des Gesamt-Habitus einer Person und aufs Engste mit diesem verbunden. (Kommer/Biermann 2012, S. 90)

Eine theoriegeleitete Analyse des Medienumgangs als Artikulation des *medialen Habitus*, die nicht bei einer Deskription der Handlungspraxen stehenbleibt, sondern auch nach den zugrundeliegenden Dispositionen, Deutungsmustern und Kompetenzmustern sowie deren Genese fragt, erlaubt es, die vielfältigen *feinen Unterschiede* herauszuarbeiten und weitere Reflexionsebenen einzuziehen. Die unter anderem von Horst Niesyto (2007) angemahnten *kulturalistischen Verkürzungen*, wie auch andere vorschnelle Perspektivierungen, werden so ebenso reflexiv wie die auf soziale Segregation hinwirkenden Geschmacks- und daraus folgenden Distinktionsmuster und *blinden Flecken* (nicht nur) innerhalb des Bildungssystems.

Ein zentrales Ziel der empirischen Feldarbeit ist die Beobachtung von medial formierten Aspekten sozialer Ungleichheit, ihres Prozessierens und ihrer Ursachen. Auf dieser Basis können dann Interventionsstrategien im Sinne von Bourdieu (2001) theoretisch und empirisch grundiert erarbeitet, erprobt und evaluiert werden. Mit Blick auf den von Bourdieu und seiner Arbeitsgruppe bei der Datenerhebung betriebenen Aufwand wird deutlich, dass die Erhebung und Analyse des medialen Habitus keineswegs trivial ist (zu möglichen methodischen Schwierigkeiten vgl. Kommer 2013).

#### 4. Empirische Befunde

Wie oben bereits angedeutet, wurde das Konzept des *medialen Habitus* ausgehend von Befunden und Fragestellungen, die sich aus dem empirischen Material eines Forschungsprojekts (vgl. Kommer 2010) ergaben, entwickelt. Den Ausgangspunkt bildeten dabei Fragen nach den Medienbiografien und dem aktuellen Medienumgang von Lehramtsstudierenden als zukünftige Lehrpersonen. Den mit dieser Studie Mitte der 2000er Jahre begründeten Ansatz haben mittlerweile weitere Studien aufgegriffen, aktualisiert und weitergeführt. Da in der Ausgangsstudie – trotz ihres inzwischen zu konstatierenden Alters – einige für die Frage »warum die digitalen Medien nicht in die Schule kommen« grundlegende Ansatzpunkte und Erkenntnisse herausgearbeitet werden konnten, werden im Folgenden einige der zentralen Befunde vorgestellt.

Für die Stichprobe der Lehramtsstudierenden konnte am Ende des Auswertungsprozesses die Existenz von drei Habitusformen herausgearbeitet werden, wobei für die erste noch eine Unterform bestimmt wurde:<sup>4</sup>

- Habitusform 1: *Die ambivalenten Bürgerlichen* – Distanz zum »schlechten Fernsehen« als Distinktion. Bei der Nutzung der elektronischen Medien wird von diesen Studierenden immer wieder die Frage nach der »Qualität« der Inhalte gestellt, die Nutzungsgewohnheiten entsprechen aber nicht immer den eigenen Idealvorstellungen, so dass es zu einem »schlechten Gewissen« kommt. Aus

---

4 Mit Blick auf die SchülerInnenstichprobe wird aber auch deutlich, dass diese Habitusformen nur einen spezifischen Ausschnitt aus dem gesamtgesellschaftlich möglichen repräsentieren. Auch mit Blick auf die quantitative Nachfolgestudie (vgl. Biermann 2009) stellt sich daher fast schon die Frage, ob es so etwas wie *typische Habitusformen* der Lehramtsstudierenden gibt.

dem umfangreichen, an bildungsbürgerlichen Idealen orientierten kulturellen Kapital der Eltern resultiert eine frühe, direktive Medienerziehung und die Orientierung auf das Buch hin.

- **Habitusform 1a: Die überforderten Bürgerlichen** – Fernsehrezeption als stets drohender Kontrollverlust. Auch hier findet sich eine kulturkritisch unterfütterte Orientierung auf »Qualitätsmedien«. Die restriktive Fernseherziehung in der Kindheit hat allerdings zur Folge, dass bei der Nutzung elektronischer Medien fast immer ein Kontrollverlust antizipiert wird – und diese Medien deshalb stellenweise aus dem Haushalt verbannt werden. Mit der latenten Technikfeindlichkeit dieser Studierenden geht eine starke Orientierung auf »das Buch« einher.
- **Habitusform 2: Die hedonistischen Pragmatiker** – Medien dienen der Unterhaltung und der Arbeit. Ein bildungsbürgerlich ausgerichtetes kulturelles Kapital findet sich im Elternhaus dieser Studierenden in deutlich geringerem Umfang als bei den vorangegangenen Habitusformen. Der Umgang mit einem breiten Medienensemble wird dann auch als Normalität gelebt, wobei der Aspekt »Unterhaltung« eine große Rolle spielt. Konsum von »Trash« ist so keineswegs ein Grund für negative Gefühle, zumindest so lange er nicht überhand nimmt und der Medienumgang den Alltag überrollt.
- **Habitusform 3: Die kompetenten Medienaffinen** – kulturelles Kapital und Medienkompetenz grundieren die postmoderne Bricolage. Diese (ausschließlich männlichen) Studierenden verfügen über eine überdurchschnittliche Ausstattung mit kulturellem Kapital, wurden aber im Elternhaus auf einen selbstverantwortlichen Umgang mit den Medien hin erzogen. Ihre selbsttätig erworbene Medienkompetenz ermöglicht verschiedenste Nutzungsformen eines breit gefächerten Spektrums von Inhalten. (Kommer, 2010, S. 303 f.)

Dabei steht außer Frage, dass nach mehr als zehn Jahren zu hinterfragen ist, inwieweit die damaligen Befunde noch als gültig anzusehen sind. Seit der Untersuchung von Kommer (2010) haben weitere Studien den Ansatz des *medialen Habitus* aufgenommen und führten dabei sowohl die Theorieentwicklung als auch die empirische Analyse weiter. Mit Blick auf die eingangs gestellte Frage nach den Implementationsproblemen im Kontext von Schule ist hier die Studie von Ursula Mutsch (2012) hervorzuheben. Im Feld des österreichischen Schulsystems befragte sie – anders als Kommer – Lehrerinnen und Lehrer, die zum Teil seit vielen Jahren im Schuldienst aktiv sind. Die von einem hohen Maß an theoretischer und methodischer Reflexivität geprägte Studie kommt am Ende ebenfalls zu einer Typologie von drei plus einer Habitusform:

Im Zuge der qualitativen Auswertung der Analyse der Lehrerdaten haben sich drei Formen des medialen Habitus herauskristallisiert, wobei eine dieser Habitusformen in zwei Untergruppen zu unterteilen ist:

- 1a. Unsicher-distanzierte Pragmatiker
- 1b. Kritisch-distanzierte Pragmatiker
2. Hedonistische Allrounder
3. Souveräne Medienaffine (Mutsch 2012, S. 142)

Die weitere Darstellung bei Mutsch zeigt, dass auch bei den von ihr befragten Lehrerinnen und Lehrern eine große Gruppe gegenüber den elektronischen und digitalen Medien eher distanziert eingestellt ist. So findet sich bei den *Pragmatikern* eine deutliche Distanz zu den neueren Medien und auf der anderen Seite eine klare Wertschätzung und Hinwendung zu den klassischen Medien (insbesondere allem Gedruckten).

Während die Untersuchung von Ursula Mutsch (2012) als Bestätigung der Gültigkeit gelesen werden kann, melden Walter Scheuble, Sara Signer und Heinz Moser (2014) mit Blick auf die von ihnen untersuchte Stichprobe (Studierende der PH Zürich) starke Zweifel daran an, ob die von Kommer (2010) herausgearbeiteten Konfigurationen von Habitusformen unter den Studierenden der 2015er Jahren so noch auffindbar sind.

## 5. Diskussion und Ausblick

Was bedeutet das alles nun für die Frage nach dem Medienumgang in der Schule? Zunächst einmal macht der Rekurs auf Pierre Bourdieu und den *Habitus* deutlich, dass ein zeitgemäßer Medienumgang in der Schule keineswegs alleine über kurzfristige Ausstattungsiniciativen oder (mehr oder weniger oberflächliche) Programme zur Schulentwicklung initiiert werden kann. Dies sind sicher hilfreiche Rahmenbedingungen, aber im Kern ist zu konstatieren, dass ziemlich »dicke Bretter« zu bohren sind:

- So geht Bourdieu davon aus, dass der Habitus einer Person zwar wandelbar ist, dies aber keineswegs »auf die Schnelle« geht – und durchaus mit Anstrengungen verbunden ist. Denn es geht um nicht weniger als um den Wandel von sehr tief in der Persönlichkeit verwurzelten Einstellungen, Dispositionen und Geschmackspräferenzen – also quasi um einen Sozialisationsprozess, der Produkte der bisherigen Sozialisation quasi in Frage stellt (beziehungsweise im Sinne einer Professionalisierung zumindest reflexiv bearbeitbar macht).
- Damit wird aber auch deutlich, dass eine Fokussierung auf Ausstattungsfragen viel zu kurz greift: Selbst die beste Medienausstattung (und das beste didaktische Konzept) hilft wenig, wenn deren Sinn habituell nicht einsichtig ist – und die Nutzung mehr oder weniger explizit verweigert wird. Denn wenn, wie beschrieben, der Nutzung eher negative Effekte (Kopieren statt Verstehen) zugeschrieben werden, bleibt die Didaktik doch lieber beim bewährten Buch. Möglicherweise erweist sich die noch immer häufig zu beobachtende Fokussierung auf Technik und Ausstattung sogar als kontraproduktiv: Die von der einschlägigen Industrie und den Euphorikerinnen und Euphorikern der (psychologischen) Medien- didaktik gemachten Versprechungen erwiesen sich ja in der Vergangenheit meist als deutlich überzogen (erinnert sei nur an den programmierten Unterricht der 1960er Jahre, die Sprachlabore der 1970er und die Multimedia-Didaktik der 1990er). Nicht ganz zu Unrecht rückt dann die Frage in den Vordergrund, warum man einem teuren Hype folgen soll, wenn die Welle in absehbarer Zeit ohnehin wieder vorbei ist. Damit aber läuft das Schulsystem und die einschlägige Didaktik Gefahr, sich in einem wesentlichen Bereich mehr oder weniger komplett von den relevanten gesellschaftlichen Erfordernissen abzukoppeln.
- Ich sehe daher nur einen eher mühsamen, vor Rückschlägen und Sackgassen keineswegs gefeiten Weg: Den eigenen Habitus der Lehrpersonen (der in der Regel einen blinden Fleck der Selbst-Beobachtung darstellt) reflexiv zu machen. Also beispielsweise zu hinterfragen, warum man eigentlich im eigenen, privaten

Alltag längst auch Smartphone und Tablet nutzt (ist ja so praktisch), seine Schülerinnen und Schüler aber zwingt, die Geräte ohne jede Ausnahme am Schultor abzuschalten. Oder beispielsweise der festen Überzeugung ist, dass Tablets und Smartphones keine Musikinstrumente sind. (Etwa nur, weil man selbst jahrelang und mühsamst nicht viel mehr als die elementaren Grundlagen des Klavierspiels als Ausdruck gutbürgerlicher Kultur erworben hat?)

Etwas generalisierter und anschlussfähig an diverse didaktische Modelle formuliert: Didaktische Professionalisierung in diesem Feld bedeutet, Reflexionen darüber anzustellen und zuzulassen, inwieweit der eigene Geschmack, die eigenen kulturellen Wertvorstellungen et cetera bisher unhinterfragt die eigenen didaktischen Konzepte prägen. Denn nur dann kann eine professionelle Distanz zu diesen entstehen, die es ermöglicht, Folgen des medieninduzierten gesellschaftlichen Wandels wie auch die möglicherweise *ganz anderen* Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler zu sehen – und davon ausgehend eine zeitgemäße Didaktik und schulische Praxis zu entwickeln.

Möglicherweise verschieben sich bereits heute – und erst recht zukünftig – die (Medien-)Sozialisationsbedingungen, so dass sich die bei Lehrpersonen dominierenden Habitusformen ändern. In einer Studie mit Studierenden der PH Zürich (Scheuble/Signer/Moser 2014) finden die Autorin und die Autoren unter den angehenden Lehrpersonen eine deutlich stärkere Medienaffinität – was fraglos zu begrüßen wäre. Allerdings stellt sich mit Blick auf diese Studie meines Erachtens die Frage, inwieweit es bei der durchgeführten Untersuchung wirklich gelungen ist, den *medialen Habitus* der Befragten zu beobachten. Möglicherweise verbleibt die Befragung und Auswertung hier noch zu sehr an der Oberfläche der – insbesondere auch im Kontext eines sehr elaborierten Lehrangebots im Medienbereich – geäußerten Meinungen. Letztendlich gilt: Es bedarf – auch vor dem Hintergrund des rasanten Wandels der Medienlandschaft und der sich stetig ändernden (Medien-)Sozialisationsbedingungen – dringend weiterer, aktualisierter Studien. Dies kann aber auf der anderen Seite kein Argument dafür sein, nicht sofort mit dem dringend notwendigen Wandel in der Schule schon einmal zu beginnen ...

#### Literatur

- BERTELSMANN STIFTUNG (2017): *Monitor Digitale Bildung. Die Schulen im digitalen Zeitalter*. Gütersloh: BertelsmannStiftung.
- BIERMANN, RALF (2009): *Der mediale Habitus von Lehramtsstudierenden. Eine quantitative Studie zum Medienhandeln angehender Lehrpersonen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BOLLENBECK, GEORG (2007): *Eine Geschichte der Kulturkritik – Von J. J. Rousseau bis G. Anders*. München: Beck.
- BOS, WILFRIED; EICKELMANN, BIRGIT; GERICK, JULIA; GOLDHAMMER, FRANK; SCHAUMBURG, HEIKE; SCHWIPPERT, KNUT; SENKBEIL, MARTIN; SCHULZ-ZANDER, RENATE; WENDT, HEIKE (Hg., 2014): *ICILS 2013*. Münster: Waxmann.
- BOURDIEU, PIERRE (1992): *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- DERS. (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt – Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA.
- DERS. (2005): *Die Regeln der Kunst – Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BOURDIEU, PIERRE u. a. (1997): *Das Elend der Welt*. Konstanz: Konstanz Universitätsverlag.
- BOURDIEU, PIERRE; BOLTANSKI, LUC u. a. (2007): *Eine illegitime Kunst*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- D21 (2016): *Sonderstudie »Schule Digital«: Lehrwelt, Lernwelt, Lebenswelt: Digitale Bildung im Dreieck SchülerInnen-Eltern-Lehrkräfte*. Berlin: Initiative D21 eV.
- EICKELMANN, BIRGIT (2009): *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren – Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung*. Münster-München: Waxmann.
- GERRICK, JULIA; SCHAUMBURG, HEIKE; KAHNERT, JULIA; EICKELMANN, BIRGIT (2014): Lehr- und Lernbedingungen des Erwerbs computer- und informationsbezogener Kompetenzen in den ICILS-2013-Teilnehmerländern. In: Bos u. a. 2014, S. 147–196.
- HENNRICHWARK, CLAUDIA (2009): *Der bildungsbezogene mediale Habitus von Grundschulkindern. Eine empirische Studie zur Reproduktion sozialer Ungleichheit in Schule und Familie*. Dissertation, Universität Wuppertal. Online: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1131/dg0901.pdf> [Zugriff: 17.10.2016].
- KMK/KULTUSMINISTERKONFERENZ (2012): *Medienbildung in der Schule – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012*. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2012/2012\\_03\\_08\\_Medienbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf) [Zugriff: 17.1.2019].
- KOMMER, SVEN (2010): *Kompetenter Medienumgang? – Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden*. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.
- DERS. (2013): Das Konzept des »Medialen Habitus« – Ausgehend von Bourdieus Habustheorie Varianten des Medienumgangs analysieren. In: *medienimpulse*, H. 4. Online: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/602> [Zugriff: 17.1.2019].
- KOMMER, SVEN; BIERMANN, RALF (2012): Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen – Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In: Schulz-Zander, Renate; Eickelmann, Birgit; Moser, Heinz; Niesyto, Horst; Grell, Petra (Hg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 9. Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81–108.
- KRAIS, BEATE; GEBAUER, GUNTER (2002): *Habitus*. Bielefeld: transcript.
- LIESSMANN, KONRAD PAUL (2018): Wie digital soll das Bildungssystem der Zukunft sein? In: *Der Standard*, 2.9.2018. Online: <https://derstandard.at/2000086554297/Wie-digital-soll-das-Bildungssystem-der-Zukunft-sein> [Zugriff: 17.1.2019].
- MAROTZKI, WINFRIED; JÖRISSEN, BENJAMIN (2009): *Medienbildung. Eine Einführung*. Stuttgart: UTB/Klinkhardt.
- MATURANA, HUMBERTO R.; VARELA, FRANCISCO J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. München: Goldmann.
- MUTSCH, URSULA (2012): *Der mediale Habitus von Volksschulkindern und ihren Lehrerinnen und Lehrern*. Dissertation, Wien. Online: [http://othes.univie.ac.at/23971/1/2012-10-18\\_0104284.pdf](http://othes.univie.ac.at/23971/1/2012-10-18_0104284.pdf) [Zugriff: 17.1.2019].
- NIESYTO, HORST (2007): Kritik zu phänomenologisch und kulturalistisch verkürzten Auffassungen in Jugend- und Mediensozialisationstheorien. In: Göttlich, Udo (Hg.): *Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen – Engagement und Vergnügen*. Weinheim-München: Juventa, S. 41–55.
- REHBEIN, BOIKE (2011): *Die Soziologie Pierre Bourdieus*. Konstanz: UVK.
- SCHEUBLE, WALTER; SIGNER, SARA; MOSER, HEINZ (2014): *Medienbildung an der PH Zürich – Quantitative und qualitative Einschätzung der Studierenden zur Medienbildung an der PH Zürich*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich.
- SCHWINGEL, MARKUS (2000): *Pierre Bourdieu zur Einführung*. Hamburg: Junius.

Walter Fikisz

# Das Kompetenzmodell *digi.kompP*

Im Bereich der digitalen Medienkompetenz gibt es unter Lehrpersonen in Österreich nach wie vor Aufholbedarf. Gleichzeitig aber spielen die Kompetenzen von Lehrpersonen eine wesentliche Rolle bei der Implementierung von Innovationen im Schulwesen. Vor diesem Hintergrund entstand im Jahr 2016 unter dem Namen *digi.kompP* – in Anlehnung an die zu diesem Zeitpunkt bereits vorhandenen Kompetenzmodelle *digi.komp4*, *digi.komp8* und *digi.komp12* für Schülerinnen und Schüler – ein Kompetenzmodell für Lehrende, das die unterschiedlichen Phasen des Aufbaus der digitalen Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen berücksichtigt. Dieser Artikel erläutert den Aufbau und die Handhabung dieses Kompetenzmodells und zeigt konkrete Möglichkeiten für Lehrpersonen auf, ihre digitalen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Im Mittelpunkt stehen dabei für das Selbststudium geeignete E-Learning-Angebote.<sup>1</sup>

## **1. Die zentrale Rolle der Lehrpersonen bei der Implementierung digitaler Bildung in der Schule**

Breit erforscht wurden in den vergangenen Jahrzehnten die Auswirkungen der Kompetenzen von Lehrenden auf den Unterrichtserfolg. Die beiden US-amerikanischen Bildungswissenschaftler Galuzzo und Craig gehen beispielsweise in ihrem

---

WALTER FIKISZ ist Social Media Manager, Lehrender im Bereich Medienpädagogik und E-Didaktiker an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Sein wissenschaftliches Interesse gilt der Verbindung von Kommunikation und Pädagogik. Im Moment arbeitet er an der Entwicklung eines Modells für digitale Kompetenzen von Elementarpädagoginnen und -pädagogen.  
E-Mail: walter.fikisz@ph-noe.ac.at

1 Der vorliegende Beitrag basiert auf Fikisz (2018).

**Abb. 1:** Wirkungsmodell zur Lehrendenbildung

(eigene Erstellung nach Galluzzo/Craig 1990, S. 603, zit. in Brandhofer 2017, S. 72)



Wirkungsmodell von einer Kausalkette aus, wonach sich die Erfahrung von Lehrpersonen auf ihre Performance und in weiterer Folge auf die Kompetenz und Leistung der Schülerinnen und Schüler auswirkt, wie in Abbildung 1 dargestellt.

Auch John Hattie unterstreicht in seinen Ergebnissen den wesentlichen Einfluss der Lehrendenqualifikation auf die Qualität des Unterrichts (Hattie u. a. 2017). Dies gilt insbesondere auch für den Bereich der digitalen Bildung. Wo digitale Medien von digital kompetenten Lehrpersonen bewusst und gezielt eingesetzt werden, können äußerst lernförderliche Effekte eintreten (Fullan/Quinn 2016, S. 6). Im Umkehrschluss führt der beliebige Einsatz von digitalen Werkzeugen im Unterricht keineswegs automatisch zu einer Verbesserung der Lernsituation, sondern vielleicht sogar zum Gegenteil, wie mittlerweile zahlreiche Studien zeigen (z. B. OECD/Organisation for Economic Co-operation and Development 2015)

Auch die Ergebnisse einer breit angelegten Befragung von 6.264 Lehrpersonen in Neuen Mittelschulen sowie Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen in Österreich über ihren Umgang mit digitalen Medien zeigen, dass der Einsatz digitaler Medien im Unterricht mit den digitalen Kompetenzen der Lehrpersonen korreliert. Wer mit digitalen Medien aus dem privaten Bereich und eigener Erfahrung heraus besser vertraut ist, setzt sie öfter im Unterricht ein (Brandhofer 2017, S. 179).

Als weiteren Faktor, der die Frequenz und die Qualität des Einsatzes von digitalen Medien im Unterricht beeinflusst, konstatiert Brandhofer den Austausch der Lehrpersonen einer Schule über den didaktischen Einsatz digitaler Medien mit Kolleginnen und Kollegen aus anderen Schulen (ebd.). Dass das Lehren und Lernen mit digitalen Medien vom Ausmaß der bisherigen Unterrichtserfahrung der Lehrenden abhängt, konnte die Befragung nicht bestätigen. Allerdings erkennt Brandhofer aus den Untersuchungsergebnissen, dass der Einsatz von digitalen Medien mit der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrenden in Verbindung steht: »Tatsächlich scheint es sinnvoll zu sein, die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrenden zu fördern sowie Erfolgserlebnisse zu planen und auf diese Weise den Umfang und die Qualität der Nutzung digitaler Medien zu beeinflussen.« (Ebd., S. 193)

### 1.1 Der (fehlende) Wille zur digitalen Innovation

Beat Döbeli Honegger greift in diesem Zusammenhang das Will-Skill-Tool-Modell von Gerald Knezek aus dem Jahr 2000 auf und fügt zum Aspekt der notwendigen eigenn Kompetenzen der Lehrpersonen hinzu, dass nur jene von ihnen digitale

Medien einsetzen werden, die von den Vorteilen digitaler Medien für ihre Stufe und ihr Fach überzeugt sind: »Es reicht dabei nicht, dass Lehrerinnen und Lehrer grundsätzlich von den Potenzialen digitaler Medien für Lehr- und Lernzwecke überzeugt sind. Nur die Überzeugung von ihrem Wert für die eigene Stufe und das eigene Fach führen zu einer Verhaltensänderung.« (Döbeli Honegger 2016, S. 105) Zudem bedarf es natürlich auch der nötigen Werkzeuge, also entsprechender Endgeräte, sowie ausreichend Zeit für die ausführliche Vorbereitung des digitalen Medieneinsatzes.

Ein weiteres Erklärungsmodell, das die Rolle der Lehrpersonen bei der Implementierung digitaler Bildung in der Schule betont, ist jenes der Innovationstypen von Everett M. Rogers. Die Innovatoren oder Innovators bringen Neues in die Organisation und probieren auch unfertige Konzepte und Produkte aus. Die Erstanwender oder Early Adopter nehmen diese Ideen freudig auf und überprüfen die Ideen der Innovatoren auf ihre Sinnhaftigkeit. Die frühe Mehrheit oder Early Majority wartet ab, bis die Nützlichkeit einer Innovation überprüft ist und nimmt diese dann gerne an. Für sie steht nicht die neue Technik, sondern deren Nützlichkeit im Vordergrund. Die späte Mehrheit oder Late Majority bleibt lange bei der traditionellen Lösung und lehnt die Innovation so lange wie möglich ab. Die Skeptiker oder Laggards schließlich wehren sich komplett gegen die neue Innovation (ebd., S. 106f.).

Die größte Herausforderung sieht Döbeli Honegger darin, die frühe Mehrheit zu gewinnen: »Sie möchten gerne sehen, dass das Neue auch bei technisch Uninteressierten funktioniert und sich für diese lohnt.« (Ebd., S. 108) Im Schulbereich interessiert die frühe Mehrheit die Frage, was die Innovation zur Lösung anderer Probleme beiträgt, etwa zur Individualisierung, zum Umgang mit Heterogenität oder zur Erreichung bestimmter fachdidaktischer Ziele. Die späte Mehrheit will überhaupt warten und verlangt – falls alle Studienergebnisse für die Neuerung sprechen – nach Unterstützung bei der Umsetzung. Als »härtesten Brocken« konstatiert Beat Döbeli Honegger schließlich die Skeptiker, wenngleich sie dazu beitragen können, die Schwächen einer Neuerung frühzeitig zu erkennen.

Daraus abgeleitet empfiehlt er, von erfolgreichen Pilotprojekten nicht direkt auf eine flächendeckende Umsetzung zu schließen:

Pilotprojekte werden meist mit Early Adoptern durchgeführt, die nicht vom Nutzen des Neuen überzeugt werden müssen und sich den Umgang damit vermutlich selbstständig beigebracht haben. Wird ein erfolgreiches Pilotprojekt erweitert, melden sich in der nächsten Phase Mitglieder der frühen Mehrheit. Erst bei einem flächendeckenden Obligatorium gilt es, auch die späte Mehrheit und die Skeptiker zu überzeugen. (Döbeli Honegger 2016, S. 110)

Daraus ergibt sich das Dilemma des richtigen Zeitpunktes, von einer Technologie auf die nächste umzusteigen, denn: Gerade wenn eine Technologie ausreichend erprobt und für die späte Mehrheit annehmbar ist, ist die nächste bereits im Anrollen. Auf das Beispiel von digitalen Innovationen in der Schule umgelegt: »Langsam haben sich Lehrerinnen und Lehrer mit Notebooks im Unterricht angefreundet: Ist jetzt wirklich der richtige Zeitpunkt, um auf Tablets und Smartphones umzusteigen?« (Ebd., S. 111)

## 1.2 Auftrag an die Lehrer/innen-Bildung

Die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen müsse daher auf mehreren inhaltlichen Ebenen erfolgen. Lehrerinnen und Lehrer bräuchten neben einer technischen auch eine mediendidaktische und medienfachdidaktische Aus- und Weiterbildung. Soll nicht nur bloß der Einsatz von digitalen Medien als Werkzeug erfolgen, sondern auch das Digitale als Thema vermittelt werden, müssten Lehrpersonen sowohl im Bereich Anwendungs- als auch in den Bereichen Medien- und Informatikkompetenzen über fachliche Kompetenzen verfügen, bevor sie sich die entsprechenden fachdidaktischen Kompetenzen aneignen können: »Konkret bedeutet dies beispielsweise, dass eine Lehrkraft die Informatik zunächst selbst verstehen muss, bevor sie sich mit der Informatikdidaktik beschäftigen kann, da sie weder während ihrer eigenen Schulzeit noch während der Ausbildung zur Lehrkraft Informatikunterricht hatte.« (Döbeli Honegger 2016, S. 115)

In all diesen genannten Bereich der digitalen Medienkompetenz gibt es unter Lehrpersonen in Österreich jedoch noch breiten Aufholbedarf. Oft beruhen die Kompetenzen aus Selbststudium oder eigener Nutzungserfahrung, also aus persönlichem Interesse und Engagement (Brandhofer 2017, S. 123).

Anders als in anderen Ländern fehlt in Österreich auch nach wie vor die kontinuierliche Überprüfung der digitalen Kompetenzen von Lehrpersonen. Brandhofer (2017, S. 52) führt dies unter anderem auf das Dilemma mit dem Begriff Kompetenz in den Bildungswissenschaften zurück, nämlich dass Kompetenzen einer Person nicht unmittelbar beobachtbar sind. Es sei nötig zu beobachten, wie eine Person in einer bestimmten Situation handelt, und erst daraus können Rückschlüsse auf die Kompetenzen dieser Person in einem bestimmten Bereich geschlossen werden. Außerdem sei das Konzept von Kompetenzen ein normatives, und diverse Kompetenzmodelle würden in der Praxis bei Lehrenden wie Lernenden nicht zwingend etwas bewegen.

Dennoch sieht Brandhofer Kompetenzen als elementares Konzept des Bildungswesens, nicht zuletzt weil begriffliche Alternativen wie Wissen, Können, Lernziele oder Kenntnisse die gewünschte Bedeutung noch weniger treffsicher fassen können (ebd., S. 53).

## 2. Das Kompetenzmodell *digi.kompP*

Vor diesem Hintergrund wurde im Jahr 2016 das Bundeszentrum Onlinecampus Virtuelle PH vom Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF)<sup>2</sup> beauftragt, die Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Medienkompetenz von Lehrpersonen zu koordinieren. Unter dem Namen *digi.kompP*<sup>3</sup> entstand schließlich – in

---

2 Aktuelle Bezeichnung: Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft (BMBWF).

3 <http://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2016/09/digi.kompP-Grafik-und-Deskriptoren-1.pdf> [Zugriff: 2.9.2018].

Anlehnung an die zu diesem Zeitpunkt bereits vorhandenen Kompetenzmodelle *digi.komp4*, *digi.komp8* und *digi.komp12* für Schülerinnen und Schüler – ein Kompetenzmodell für Lehrende, das die unterschiedlichen Phasen des Aufbaus der digitalen Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen berücksichtigt. Basierend auf nationalen und internationalen Modellen soll es als Instrument zur Selbsteinschätzung und kontinuierlichen Professionsentwicklung von Pädagoginnen und Pädagogen dienen.

Das Kompetenzmodell umfasst insgesamt acht Kategorien, die mit den Buchstaben A bis H benannt sind und die einzelnen Bereiche digitaler Kompetenzen beschreiben: *Digitale Kompetenzen & informatische Bildung*, *Digital Leben*, *Digital Materialien Gestalten*, *Digital Lehren und Lernen*, *Digital Lehren und Lernen im Fach*, *Digital Verwalten*, *Digitale Schulgemeinschaft* und *Digital-inklusive Professionsentwicklung*. Die Kategorien entwickeln sich somit von eher generellen digitalen Kompetenzen über fachspezifische Kompetenzen bis hin zu Schulverwaltungs-kompetenzen im digitalen Bereich, die im heutigen Lehrberuf unumgänglich sind.

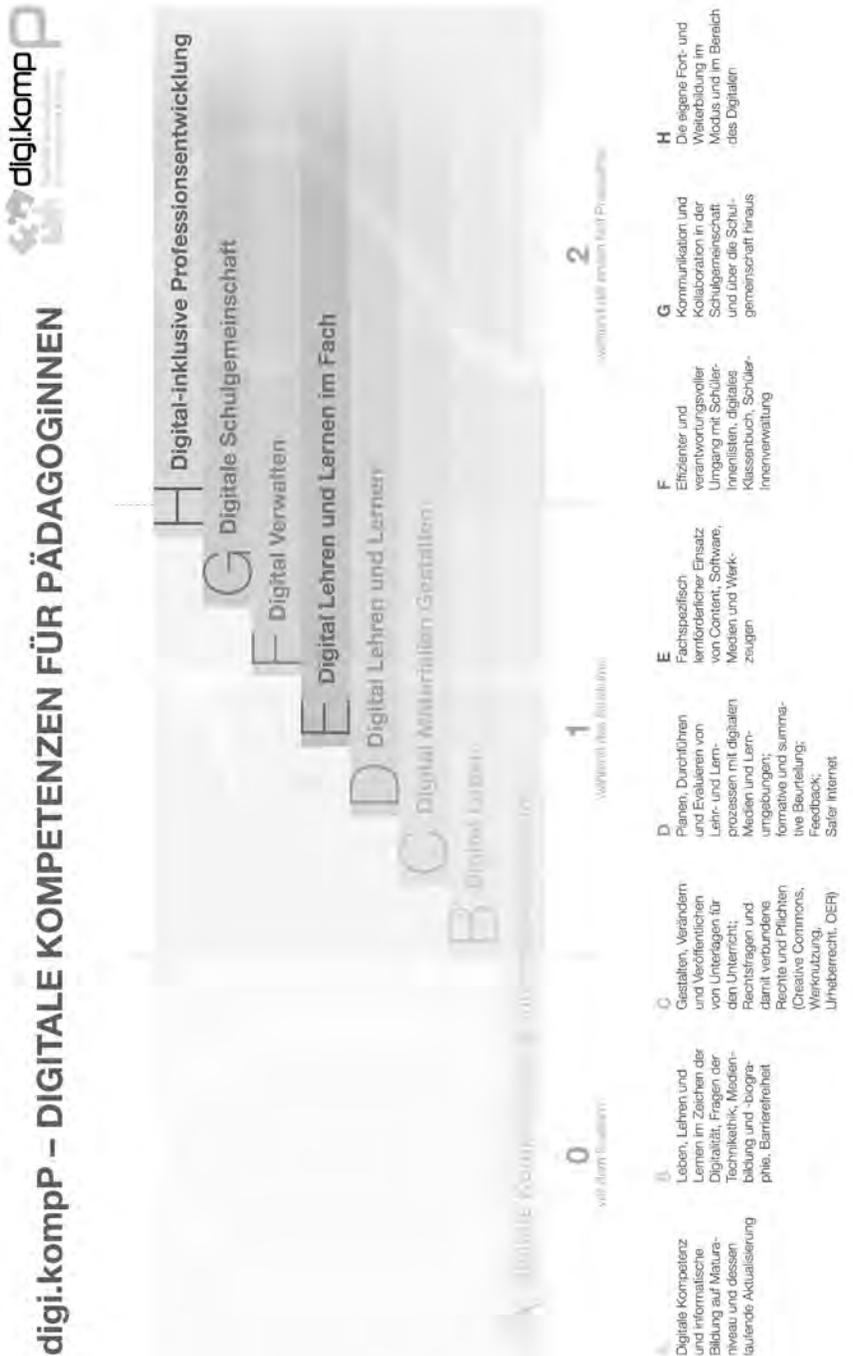
Der Kompetenzerwerb selbst erstreckt sich über die Entwicklungsphasen 0, 1 und 2, wobei die Kompetenzen auf Stufe 0 jenen des Kompetenzmodells *digi.komp12* entsprechen: Studierende sollten zu Beginn ihres Lehramtsstudiums über diese Kompetenzen verfügen und mit dem Studienbeginn in die Stufe 1 eintreten. Diese Phase umfasst die zu erwerbenden Kompetenzen während des Lehramtsstudiums. Der Abschluss des Lehramtsstudiums und Eintritt in den Lehrberuf stellt den Übergang von Stufe 1 auf 2 dar. Die Phase 2 beschreibt schließlich die Kompetenzen, die im Laufe der täglichen Arbeit, der kontinuierlichen Professionsentwicklung und im Zuge von Weiterbildungen erworben werden (Brandhofer u. a. 2016, S. 44). Abbildung 2 gibt einen Überblick über die einzelnen Kategorien und Phasen des Kompetenzmodells.

## 2.1 Selbsttest für digitale Kompetenzen: *digi.check*

Begleitend zu allen Stufen der Kompetenzmodelle *digi.komp* stellt das Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) Kompetenztests unter dem Namen *digi.check* ([www.digicheck.at](http://www.digicheck.at)) zur Verfügung. Während die Überprüfung digitaler Kompetenzen im Bereich der Primarstufe noch spielerisch in Form eines Sammelpasses erfolgt, werden *digi.check8*, *digi.check12* und *digi.checkP* online bzw. über die In-Application-Testumgebung *Sophia* abgewickelt.

Der *digi.checkP* für Pädagoginnen und Pädagogen besteht aus einem Selbsteinschätzungsteil und einem Teil mit Wissensfragen zu den einzelnen Kategorien des Kompetenzmodells *digi.kompP*. Der *digi.checkP* soll die Weiterentwicklung von Pädagoginnen und Pädagogen einerseits als Selbstreflexionsinstrument zum Bewusstmachen der eigenen Kompetenzen unterstützen und Bereiche aufzeigen, in denen eine Weiterentwicklung empfohlen wird. Andererseits kann *digi.checkP* im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses von der Schulleitung genutzt werden, um einen Überblick über die digitalen Kompetenzen des Kollegiums zu erhalten und daraus etwa gezielte Fortbildungsangebote zu planen (BMBWF 2018).

Abb. 2: Das Kompetenzmodell *digi.kompP* (<http://www.virtuelle-ph.at/digikomp>; Zugriff: 2.9.2018)



## 2.2 Die Initiative *digi.folio*

Die im Rahmen der Initiative *Schule 4.0* eingeführte verbindliche Übung *Digitale Grundbildung* in der Sekundarstufe I wird begleitet durch die Initiative *digi.folio*. Die Maßnahme sieht vor, dass Berufseinsteigerinnen und -einsteiger ein Pflichtportfolio führen, in dem sie ihre digitalen Kompetenzen bis zum Ende der Berufseinstiegsphase nachweisen. Konkret umfasst die Maßnahme die Absolvierung des digitalen Kompetenzchecks *digi.checkP*, eine 6 ECTS-umfassende Fortbildungsmaßnahme sowie die Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit in einem digitalen Portfolio. Die Lehrveranstaltungen im Ausmaß von 6 ECTS sollen aufgrund der individuellen Ergebnisse im Kompetenzcheck *digi.checkP* passend gewählt werden.

Das neu geschaffene Portal *digifolio* ([www.digifolio.at](http://www.digifolio.at)) schafft einen Überblick über alle relevanten Lehrveranstaltungen und fasst dabei das Angebot aller österreichischen Pädagogischen Hochschulen zusammen. Die jungen Pädagoginnen und Pädagogen können dort nach für sie relevanten Lehrveranstaltungen mit Filtermöglichkeit nach Pädagogischer Hochschule und *digi.kompP*-Bereich suchen und auch gleich über das PH-Online-Portal der jeweiligen Hochschule buchen. Zum Abschluss der Maßnahme erhalten die Lehrpersonen direkt über die Plattform die Teilnahmebestätigungen ihrer absolvierten Lehrveranstaltungen und laden den Link zu einem persönlich geführten Portfolio, in dem sie die eigene digitalinnovative Lehrpraxis dokumentieren, hoch (Strohmeier 2018, S. 2).

## 3. Angebote zur Entwicklung digitaler Kompetenzen für Lehrpersonen

### 3.1 Angebote der Pädagogischen Hochschulen

Nicht zuletzt aufgrund der Initiative *digi.folio* hat sich das Angebot der Pädagogischen Hochschulen bezüglich digitaler Bildung für Lehrpersonen in den vergangenen Jahren stark weiterentwickelt. Fast alle Pädagogischen Hochschulen bieten Hochschullehrgänge im Ausmaß von 6 ECTS oder darüber. Die PH Wien etwa die Lehrgänge *Digitale Medienbildung in der Primarstufe* (20 ECTS)<sup>4</sup> bzw. einen Blended-Learning-Kurs und Content-Pool zur Begleitung der Einführung der Verbindlichen Übung *Digitale Grundbildung*<sup>5</sup>. Die PH Niederösterreich bietet unter anderem Lehrgänge zum Einsatz digitaler Medien in den einzelnen Fächern *Deutsch digital*, *Mathematik digital* und *Digital English Language Teaching* (je 15 ECTS) sowie den Lehrgang *Prima(r) Medien* (6 ECTS) speziell für Lehrende der Primarstufe.<sup>6</sup> Darüber hinaus hat die PH Niederösterreich im Rahmen der Initiative *digi.folio* einen speziellen Lehrgang für Berufseinsteiger/innen im Umfang von

---

4 Infos: <https://www.phwien.ac.at/hochschullehrgaenge-fortbildungsangebot/hochschullehrgaenge#article-id-2562> [Zugriff: 24.9.2018].

5 Infos: <https://zli.phwien.ac.at/digitalisierung-in-den-schulalltag-bringen/> [Zugriff: 24.9.2018].

6 Infos: <https://www.ph-noe.ac.at/de/fortbildung/spezifische-bereiche/digitalisierung.html> [Zugriff: 24.9.2018].

6 ECTS entwickelt. Die Teilnehmer/innen können dabei aus einem breiten Pool von 2-ECTS-Modulen zu den verschiedensten Bereichen digitaler Bildung jeweils drei auswählen und sich ihren Lehrgang somit ihren Interessen entsprechend zusammenstellen.<sup>7</sup> Zahlreiche weitere Angebote finden sich auf den Webseiten der einzelnen Pädagogischen Hochschulen.

### 3.2 Angebote der Virtuellen Pädagogischen Hochschule (VPH)

Die Virtuelle Pädagogische Hochschule (VPH; <https://www.virtuelle-ph.at>) bietet ausschließlich digitale Fort- und Weiterbildungsangebote in drei verschiedenen Formaten. Bei der Themenauswahl in allen Formaten stehen der digitale Kompetenzerwerb und dessen Vermittlung im Unterricht im Fokus.

In kooperativen *Online-Seminaren* arbeiten Lehrerinnen, Lehrer und Lehramtsstudierende aller Schultypen jeweils zwei bis vier Wochen auf einer Lernplattform an einem Thema und werden dabei von einem Trainer oder einer Trainerin betreut.

*Lectures* sind einstündige, interaktive Online-Vorträge, die in der Regel von Montag bis Donnerstag abends in einem virtuellen Lernraum stattfinden, der via Internetbrowser aufgerufen wird. Lehrende aller Schularten und Schulstufen können daran mit jedem Endgerät mit Internetzugang teilnehmen.

Unter dem Namen *coffeecup learning* bietet die VPH ein Micro-Learning-Angebot. Mit jedem coffeecup learning-Modul erwerben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer klar definierte digitale Kompetenzen für ihre Unterrichtspraxis im Selbstlern-Modus. Jedes Modul ist aus fünf Einheiten aufgebaut, jede Einheit besteht aus drei Elementen: Mit einem praxisnahen Video steigen sie in das jeweilige *coffeecup*-Thema ein. In einem kompakten Skriptum finden sie die wichtigsten Inhalte der Einheit zusammengefasst. Am Ende jeder Einheit steht ein Selbstüberprüfungs-Quiz. Für ein erfolgreich absolviertes Quiz erhalten die Lernenden automatisch eine Kaffeebohne. Sobald sie alle fünf Einheiten eines Moduls abgeschlossen haben, erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein automatisch generiertes Zertifikat.

### 3.3 Freie Online-Kurse auf iMooX

Die Plattform *iMooX* (<https://imoox.at>) wurde im Dezember 2013 von der Karl-Franzens-Universität Graz und der Technischen Universität Graz gegründet. Hier werden freie Online-Kurse, so genannte *Massive Open Online Courses* (MOOCs)<sup>8</sup> zu unterschiedlichen Themen angeboten, die allen Interessentinnen und Interessen-

---

<sup>7</sup> Infos: <https://www.ph-noe.ac.at/digikomp-berufseinstieg/> [Zugriff: 24.9.2018].

<sup>8</sup> Ein MOOC (Massive Open Online Course) ist eine spezielle Form von Onlinekursen, bei der traditionelle Formen der Wissensvermittlung wie Videos, Lesematerial und Problemstellungen mit Foren, in denen Lehrende und Lernende miteinander kommunizieren können, und Quizzes, anhand derer die Lernenden ihren Wissenserwerb überprüfen können, kombiniert werden.

ten kostenlos, zeit- und ortsunabhängig zur Verfügung stehen. Jedes Semester wird das Angebot der Plattform um weitere Kurse ergänzt.

Im Gegensatz zu Anbietern aus dem anglo-amerikanischen Raum sind alle Lernangebote von *iMooX* kostenlos zugänglich, und frei weiter- und wiederverwendbar. Grundsätzlich kommen dabei die sogenannten Creative-Commons-Lizenzen zum Einsatz, was bedeutet, dass alle auf *iMooX* angebotenen Inhalte zu eigenen (Lehr-) Zwecken verwendet werden können und auch (entgeltfrei) wiederverwendet werden dürfen.

### Literatur

- BMBWF/BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2018): *digi.check: Nachweis digitaler Kompetenzen*. Online: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/digi-check/digicheck.html> [Zugriff: 2.9.2018].
- BRANDHOFER, GERHARD (2017): Lehr-/Lerntheorien und mediendidaktisches Handeln. Eine Studie zu den digitalen Kompetenzen von Lehrenden an Schulen. Marburg: Tectum (= Wissenschaftliche Beiträge, Bd. 42).
- BRANDHOFER, GERHARD; KOHL, ANGELIKA; MIGLBAUER, MARLENE; NÁROSY, THOMAS; BUCHNER, JOSEF; GROISSBÖCK, PETER; FIKISZ, WALTER (2016): *Das digi.kompP Kompetenzmodell*. Online: <http://www.virtuelle-ph.at/wp-content/uploads/2016/09/digi.kompP-Grafik-und-Deskriptoren-1.pdf> [Zugriff: 24.09.2018].
- FIKISZ, WALTER (2018): *Denken lernen – Probleme lösen. Die Auswirkungen des bundesweiten Projektes auf die Einstellung von Primarstufenlehrer/innen in Wien, Niederösterreich und Burgenland zum Thema Coding und Robotik*. Masterarbeit, FH Burgenland.
- DÖBELI HONEGGER, BEAT (2016): *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep.
- FULLAN, MICHAEL; QUINN, JOANNE (2016): *Coherence. The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks: Corwin.
- HATTIE, JOHN; ZIERER, KLAUS; BEYWL, WOLFGANG (2017): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning for Teachers«. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- OECD/ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2015): *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. (PISA). OECD Publishing.
- STROHMEYER, HEIDRUN (2018): *Information betreffend Einführung der Verbindlichen Übung »Digitale Grundbildung« in der Sekundarstufe 1 im Schuljahr 2018/19*. Online: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/dgb/vue\\_dgb\\_info.pdf?6f0wc7](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/dgb/vue_dgb_info.pdf?6f0wc7) [Zugriff: 2.9.2018].

Ulrike Krieg-Holz, Christian Schütte

## Digitale Textsorten

### Formate des Schreibens in der computervermittelten Kommunikation – ein Überblick aus linguistischer Perspektive

Mit dem Aufkommen digitaler Kommunikationsformen stellt sich die Frage, ob das textlinguistische Analyseinventar dazu geeignet ist, auch Kommunikate zu erfassen, die Merkmale wie Veränderbarkeit (Fluidity) oder Hypertextualität aufweisen, und inwiefern es gegebenenfalls an die neuen medialen Möglichkeiten anzupassen ist. Der Beitrag gibt einen groben Überblick über die vielfältigen, sich immer weiter ausdifferenzierenden Formen der Textproduktion im digitalen Bereich. Es zeigt sich, dass textlinguistische Parameter durchaus geeignet sind, um einzelne Textsorten im hypertextuellen Umfeld zu identifizieren und deren Eigenschaften zu beschreiben. Zu den Besonderheiten digitaler Textsorten gehört es dabei u. a., dass sie ein breites Spektrum von Gestaltungsmöglichkeiten – nicht zuletzt hinsichtlich des Sprachstils – eröffnen, die vom jeweiligen Textproduzenten je nach Bedarf eingesetzt werden können.

---

Digitale Formen des Schreibens unterscheiden sich zum Teil ganz erheblich von traditionellen. Dies betrifft Abweichungen von der schriftlichen Standardsprache, Merkmale von Mündlichkeit und vieles mehr. Die Ursachen dafür liegen u. a. in veränderten Schreibanlässen und Schreibsituationen, die durch die Eigenschaften

---

ULRIKE KRIEG-HOLZ ist Professorin für Germanistische Sprachwissenschaft an der Universität Klagenfurt. Sie hat an der Universität Passau promoviert und habilitiert, anschließend an den Universitäten Jena und Leipzig gelehrt. Ihre aktuellen Forschungsschwerpunkte liegen in der Textlinguistik, der Pragmatik und Stilistik sowie im Bereich der Digital Humanities. E-Mail: [ulrike.krieg-holz@aau.at](mailto:ulrike.krieg-holz@aau.at)

CHRISTIAN SCHÜTTE ist Senior Lecturer für Germanistische Sprachwissenschaft an der Universität Klagenfurt. Nach Studium und Promotion an der Universität Hamburg hat er an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und an der Universität Siegen gelehrt. Forschungsschwerpunkte: Text-, Medien- und Diskurslinguistik sowie Argumentationsanalyse. E-Mail: [christian.schuette@aau.at](mailto:christian.schuette@aau.at)

und Funktionen der Kommunikationstechnologie ebenso beeinflusst werden wie durch soziale Aspekte und individuelle Faktoren. Der vorliegende Beitrag nähert sich schriftlichen digitalen Kommunikationsformen aus der Perspektive der Textlinguistik und versucht, durch eine Erweiterung von etablierten Dimensionen für die Textsortenbeschreibung Parameter für eine Typologie digitaler Textsorten offenzulegen. Dazu wird im ersten Teil zunächst das Feld der digitalen Medien und Kommunikationsformen umrissen, im Anschluss daran erfolgt die Diskussion potentieller Kriterien für die Klassifikation digitaler Textsorten. Der zweite Teil beginnt mit einer Übersicht über acht solche Formate und deren mögliche Beschreibungsaspekte, bevor dann die dazugehörigen Textsorten anhand der aufgeführten Parameter kurz porträtiert werden.

## 1. Dimensionen für die Unterscheidung digitaler Textsorten

Bevor eine Annäherung an die Beschreibung von Textsorten in den digitalen Medien erfolgt, soll auf ihren Geltungsbereich und die damit verbundene Terminologie eingegangen werden. In der Forschungsliteratur finden sich Begriffe, die zum Teil unterschiedliche Bereiche digitaler Medien fokussieren. So befasst sich die »Internetbasierte Kommunikation« mit Technologien und Kommunikationsformen unter Nutzung der technischen Infrastrukturen des Internets, wozu client-basierte Dienste wie E-Mail, Internet Relay Chat (IRC) oder Usenet ebenso gehören wie webbasierte Kommunikationsdienste, Social-Media- bzw. Social-Network-Anwendungen usw. (vgl. Beißwenger 2018). Um diesen Internetbasierten Kommunikationsformen die SMS gegenüberstellen zu können, haben Jucker und Dürscheid die Bezeichnung »keyboard-to-screen communication« eingeführt, die deutlich eingeschränkter ist, weil sie Dateien ausschließt, die nicht über die Tastatur erzeugt werden, schriftliche Beiträge, die als gesprochene Sprache eingegeben werden, systemgenerierte Beiträge u. v. m. (vgl. Jucker/Dürscheid 2012, S. 40; Storrer 2018, S. 227). Sowohl den Gegenstandsbereich der internetbasierten Kommunikation als auch den der Kommunikationstechnologien und -formen, die nicht auf der Infrastruktur des Internets aufbauen – wie die genannten SMS-Botschaften, die über die Telekommunikationsnetze versendet werden –, umfasst der interdisziplinär etablierte Begriff der »Computervermittelten Kommunikation« (CVK)<sup>1</sup>. Diesem soll im Folgenden der Vorzug gegeben werden, weil er das gesamte Spektrum der hier zu beschreibenden Textsorten einschließt.

Computervermittelte Texte sind konstituiert und charakterisiert durch mediale Affordanzen, also durch mediale Ermöglichungsstrukturen, die bestimmte Verwendungsweisen bereitstellen, nahelegen und erwartbar machen, während sie andere erschweren oder verhindern können. Sie werden »kontext- und situations-

---

1 Bei der Bezeichnung »Computervermittelte Kommunikation« handelt es sich um eine Übersetzung des englischen Ausdrucks »computer-mediated communication«, der in der internationalen Forschung weit verbreitet ist.

abhängig im intelligiblen Gebrauch geschaffen, im fortlaufenden routinisierten Tun konventionalisiert« (Pentzold u. a. 2013, S. 86) und können im reflexiven Umgang verhandelt, geregelt oder manipuliert werden. Die Texthaftigkeit computervermittelter Texte als situational hervorgebrachte, (multi-)modale, visuelle Zeichenverbünde in graphischen Interfaces bedarf textstruktureller Merkmale, semantischer Faktoren und bestimmter Textumgangsweisen (vgl. ebd., S. 87).

Im Rahmen der Textlinguistik wird die Texthaftigkeit sprachlicher Erscheinungen traditionell mithilfe von Textualitätsmerkmalen erfasst, deren Auftreten durch merkmalsbezogene Textualitätshinweise nachgezeichnet werden kann (vgl. Hausendorf/Kesselheim 2008, S. 21 ff.). Für die Bestimmung dessen, was aus einem lesbaren Etwas einen Text macht, lassen sich dabei vier Merkmale angeben: Kohärenz, Kohäsion, Musterhaftigkeit und Begrenztheit (vgl. Krieg-Holz/Bülow 2016, S. 8). Texte können dann wiederum nach bestimmten Kriterien klassifiziert werden. In diesem Zusammenhang werden etwa Kommunikationsformen und Textsorten unterschieden. Kommunikationsformen bilden den äußeren Rahmen des kommunikativen Geschehens (vgl. Dürscheid 2005). Sie sind prinzipiell offen für verschiedene Funktionen, Situationen und Themen und lassen sich von anderen Kommunikationsformen nach situativen und medialen Aspekten differenzieren. Dabei kann nach der Art des kommunikativen Kontaktes, der Kodierungsart, den Kommunikationspartnern, den Produktions- und Rezeptionsbedingungen sowie den Übermittlungsmodalitäten unterschieden werden (vgl. Meier 2012, S. 61).

Für den Begriff der Textsorte gibt es innerhalb der linguistischen Forschung weder eine einheitliche Definition noch besteht Einigkeit darüber, welche Dimensionen für die Beschreibung von Textsorten herangezogen werden müssen. Unbestritten scheint, dass die Kommunizierenden Texte immer als Vertreter einer bestimmten Textsorte produzieren und rezipieren und somit ein Textsortenwissen besitzen, das auf der Rekonstruktion bestimmter Textmuster und -strukturen beruht.<sup>2</sup> In einem traditionellen Verständnis lassen sich Textsorten durch eine prototypische Beziehung textexterner (z. B. Funktion, Situation) und textinterner Merkmale (z. B. sprachlicher Stil, äußere Form und Struktur) beschreiben. Für eine Typologie digitaler Textsorten scheinen in diesem Zusammenhang insbesondere die Dimensionen der Situation, der äußeren Form und Strukturiertheit sowie des sprachlichen Stils relevant, weshalb auf diese im Folgenden näher eingegangen wird:

Zur situativen Dimension kann zunächst der mediale Aspekt gezählt werden, der in der traditionellen Gegenüberstellung von mündlicher und schriftlicher Kommunikation besteht und darüber hinaus die Frage nach den Massenmedien und den anderen Formen der technisch vermittelten Kommunikation betrifft.

---

2 Auf eine Gegenüberstellung weiterer Merkmale von Kommunikationsformen und Textsorten wird im Folgenden verzichtet. Die zu beschreibenden Formate werden jedoch jeweils einer der Kategorien zugeordnet.

Hierzu gehört auch die mediale Verfasstheit von Kommunikaten – monomodal oder multimodal –, das heißt, der Anteil von Sprache, Bildern, Abbildungen usw., wodurch wiederum Aspekte der äußeren Form und Strukturiertheit maßgeblich beeinflusst werden (s. u.). Ein weiterer Faktor der situativen Dimension besteht in der raum-zeitlichen Situierung, dem Ort und der Zeit der Produktion, der Distribution und der Rezeption, ihren Zielgruppen bzw. ihrem Handlungsbereich (sozialer Raum). Dabei wird die Frage nach dem Wann und Wo üblicherweise nur sehr abstrakt erfasst und beispielsweise zwischen »Privatraum«, »halböffentlichem Raum« und »öffentlichem Raum« differenziert (vgl. Adamzik 2004, S. 80). In Hinblick auf eine Typologie digitaler Textsorten scheint es zielführend, der Kategorie »Privatraum« auch den sogenannten »offiziellen Bereich« (vgl. Brinker u. a. 2014, S. 143) zuzuordnen, innerhalb dessen ein Textproduzent in offizieller Funktion und Rolle agiert (z. B. Amtsperson, Firmenvertreter), was im Vergleich zum privaten Bereich zu einem höheren Grad an Verbindlichkeit führt (z. B. geschäftliche E-Mail).

Determinierend für die situative Dimension digitaler Textsorten können darüber hinaus insbesondere drei Aspekte aus den bei Marx und Weidacher (vgl. 2014, S. 183 ff.) genannten allgemeinen Merkmalen von Internettexten sein: Hypertextualität, Fluidity und Dialogizität. Der Aspekt der Hypertextualität fasst eine nicht-lineare Organisationsstruktur, die ein Springen von einem Textteil zum anderen – sowohl intra- als auch intertextuell – unterstützt. Der Begriff der Fluidity soll auf die geringe Stabilität von Texten, ihre »Verflüssigung« und ihre Lösbarkeit verweisen. Dabei scheint hinsichtlich einer Differenzierung digitaler Texte insbesondere der darin enthaltene Aspekt der Veränderbarkeit relevant – im Sinne einer potentiellen Überarbeitung bzw. Änderung der Textur durch einen oder mehrere Autoren (z. B. bei Online-Enzyklopädien, Online-Zeitungsartikeln). Auch das Merkmal der Dialogizität bezieht sich auf die Beteiligungsstruktur. Allerdings nimmt es Bezug auf den Umstand, dass digitale Texte – ähnlich wie es für mündliche Gespräche kennzeichnend ist – vielfach die Möglichkeit bieten, direkt zu antworten. Das heißt, sie sind potentiell auf Interaktion ausgerichtet. Dies resultiert nicht zuletzt aus der Entwicklung, Schriftsprache über die digitalen Medien in kommunikativen Bereichen einzusetzen, in denen zuvor überwiegend mündlich oder fernmündlich kommuniziert wurde. Dadurch bilden sich nicht nur veränderte Bedingungen des Schreibens (z. B. unter Multitasking-Bedingungen), sondern auch eine veränderte Haltung zum Schreiben heraus, die Storrer mit dem Konzept des »interaktionsorientierten Schreibens« fasst (vgl. Storrer 2018, S. 219 ff.). Es basiert maßgeblich auf der Einsicht, dass digitale Texte sowohl Merkmale mündlicher Gespräche als auch schriftlicher Texte aufweisen können und darüber hinaus eigenständige Eigenschaften, für die »es weder im Gespräch noch im prä-digitalen Text eine direkte Entsprechung gibt« (ebd., S. 220).

Die Dimension der äußeren Form und Struktur von Textsorten bezieht sich auf die makrostrukturelle kompositorisch-architektonische Ebene des Textes, also auf die Musterhaftigkeit der Textgliederung, die sich aus Einheiten wie Teiltexten,

Absätzen, Bildern<sup>3</sup> etc. zusammensetzen kann. Bei den einzelnen Textsorten ist diese Einteilung in ganz unterschiedlichem Maße vorgegeben. Sie reicht von stärker formalisierten Textsorten (z. B. Wikipedia-Artikel) bis hin zu kaum formalisierten Textsorten wie WhatsApp-Nachrichten. Dementsprechend sind die Elemente der äußeren Form und Strukturiertheit, auf die sich die Erkennbarkeit der einzelnen Textsortenexemplare zurückführen lässt, heterogen.

Mit allen bisher genannten Dimensionen eng verbunden sind die verschiedenen Aspekte der sprachlichen Ausgestaltung von Textsorten, ihr sprachlicher Stil. Der Stil von Textsorten lässt sich maßgeblich durch die Angemessenheit der sprachlichen Formulierung und die Verwendung bestimmter lexikalischer und grammatischer Elemente nachweisen. Dabei geht es um diverse Markierungen (z. B. umgangssprachlich, dialektal, fachsprachlich) und um Musterhaftes, das häufig in Form stilistischer Handlungsmuster zutage tritt. Natürlich ist die sprachliche Gestaltung immer abhängig von der Funktion der Kommunikation und den Kommunikationspartnern, weshalb für die meisten Textsorten hier eine Skala möglicher Erscheinungsformen angegeben werden kann. In Bezug auf die Klassifikation digitaler Textsorten wird dabei die Opposition formeller vs. informeller Stil in den Vordergrund gestellt (vgl. dazu 2.1).

## **2. Zur Beschreibung ausgewählter digitaler Textsorten und Kommunikationsformen**

Im Folgenden geht es um die Darstellung grundlegender Merkmale einzelner digitaler Textsorten und Kommunikationsformen. Dazu wurden erstens Textsorten und Kommunikationsformen ausgewählt, die aufgrund ihrer Frequenz eine große Bedeutung innerhalb der Kommunikationsgemeinschaft haben, und zweitens solche, die das Spektrum digitaler Textsorten möglichst breit abbilden. Aufgrund der genannten Parameter gehören dazu: E-Mail, SMS, WhatsApp, Chat, Twitter, Blog, Wikipedia und Meme. Sie werden in der Abbildung (vgl. Abb. 1) überblicksartig dargestellt und in den folgenden Abschnitten jeweils einzeln erläutert.

### **2.1 Kommunikationsform E-Mail**

Zu den ältesten Kommunikationsformen digitaler Medien gehören E-Mails. Sie bestehen aus einem Header mit Kopfzeilen (inklusive einer Betreffzeile) und einem Body, dem eigentlichen Inhalt der Nachricht. Gegenüber nicht-digitalen Kommunikationsformen wie beispielsweise der herkömmlichen Briefkorrespondenz haben E-Mails nicht nur den Vorteil, wesentlich schneller übermittelt zu werden. Sie können auch (automatisch) weitergeleitet und mit zusätzlichen elektronischen

---

3 Zu den an das Internet gebundenen Affordanzen gehört die Multimodalität als eine Kombination aus sprachlichen, bildlichen und anderen semiotischen Elementen, die sich unter Umständen erheblich auf Aspekte der äußeren Form und Struktur von Textsorten auswirken kann.

Abb. 1: Merkmale digitaler Textsorten und Kommunikationsformen im Überblick

	E-Mail	SMS	Whats-App	Chat	Twitter	Blog	Wiki-pedia	Meme
<b>Multi-modalität</b>	kaum	kaum	ja	ja	ja	ja	ja	ja
<b>sozialer Raum</b>	privat-halböff.	privat	privat	privat-öffentl.	halböff.-öffentl.	halböff.-öffentl.	öffentl.	halböff.-öffentl.
<b>Hyper-textualität</b>	kaum	kaum	ja	kaum	ja	ja	ja	nein
<b>Fluidity</b>	nein	nein	nein	nein	nein	kaum	ja	nein
<b>Interaktio-nalität</b>	ja	ja	ja	ja	ja	kaum	nein	nein
<b>sprach-licher Stil</b>	formell-informell	formell-informell	formell-informell	formell-informell	formell-informell	formell-informell	formell	formell-informell

Dokumenten (Anhängen) versehen werden. Darüber hinaus ist es möglich, beim Antworten die ursprüngliche E-Mail zu zitieren oder anzufügen u. v. m. (vgl. Meier 2012, S. 64). Im Vergleich zu einem Telefonat ermöglicht die E-Mail-Kommunikation eine automatisch archivierbare Dokumentation über den kommunizierten Inhalt, womit gleichzeitig die Gefahr einer ungewollten Weiterleitung an Dritte verbunden ist.

In funktionaler Hinsicht gelten E-Mails als ein Universalmedium alltäglicher Kommunikation, das prinzipiell zur beruflichen und auch privaten Korrespondenz genutzt werden kann, obwohl für den privaten Informationsaustausch seit geraumer Zeit andere digitale Kommunikationsformen wie zum Beispiel SMS oder WhatsApp in höherer Frequenz Verwendung finden. Hinsichtlich ihres Aufbaus verfügen E-Mails über die gleichen konstitutiven Textstrukturelemente wie Briefe (Anrede, Textkörper und Grußformel) und es kommt zu vielfältigen Abweichungen von diesem Grundmuster, was u. a. auf Schnelligkeit und Unmittelbarkeit hinweist (vgl. Meier 2012, S. 65). In Bezug auf den Parameter des sprachlichen Stils kann festgestellt werden, dass innerhalb der Kommunikationsform E-Mail aufgrund ihrer universellen Verwendbarkeit nahezu das gesamte Spektrum performativer Varianz abgebildet wird (vgl. Krieg-Holz/Hahn 2016, S. 254). Dies schließt die komplette Variationsbreite formell - informell ein, was sich auf verschiedenen Ebenen der Sprachbeschreibung nachweisen lässt. So besteht hinsichtlich der Satzkomplexität ein Kontinuum von vollständigen hypotaktischen Sätzen mit komplexer Phrasenstruktur über elliptische und fragmentarische Formen bis hin zu Ersatzformen (z. B. *hüpf-hüpf-hüpf* an Stelle von *Ich freue mich sehr.*). Kennzeichen eines formellen Stils sind auf der grammatischen Ebene darüber hinaus etwa Funktionsverbgefüge (z. B. *die Möglichkeit erhalten*) oder partizipiale Attributformen (z. B. *anstehende Beiträge*). Für einen informellen Stil ist beispielsweise eine spontansprachliche Syntax charakteristisch (z. B. *Zwecks Unfällen und so?*). Auf der lexikalischen Ebene treten als Indizien für einen formellen Stil u. a. fachsprachlich markierte Einzelelemente

auf (z. B. *Akkulturationsmodell*), während informelle Sprache durch expressive und/oder umgangssprachliche Wörter und Phraseologismen (z. B. *Krokodilstränen*, *Scheiß*, *nicht so der Burner*) sowie Okkasionelles angezeigt werden kann (z. B. *Restostern*, *Stochertaktik*).

## 2.2 Kommunikationsform SMS – Textsorte SMS

Im Unterschied zur asynchronen Kommunikation im Nacheinander des E-Mail-Verkehrs ist bei der SMS angesichts des beschleunigten Austauschs von »Quasi-Synchronizität« auszugehen (vgl. Marx/Weidacher 2014, S. 154 f.). Zudem ist ein weiterer Schritt hin zur konzeptionellen Mündlichkeit im Medium Schrift getan, so dass hier von »Oralliteralität« (ebd., S. 107 ff.) die Rede ist. Andererseits haben mit der SMS schriftspezifische Phänomene wie Akronyme und Abkürzungen an Einfluss gewonnen (vgl. Marx/Weidacher 2014, S. 98 ff.), wobei diese Formen in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit als das Kennzeichen digitaler Kommunikation schlechthin gelten (vgl. Dittmann u a. 2007). Verwendet werden ebenfalls Emoticons – wie ;- ) oder :- ( – und zum Teil auch Emojis – wie 🙄👉👎.

Unter »SMS« kann man sowohl die Kommunikationsform (als »short message service«) verstehen als auch die einzelnen Exemplare einer Textsorte (»eine SMS schreiben/erhalten«). In letzterem Sinne handelt es sich bei SMS um Kurztex te mit bis zu 160 Zeichen, die stark interaktionsorientiert sind und insofern selten vor dem Abschicken oder gar danach überarbeitet werden. Sie finden ihre Anwendung vor allem im privaten Bereich; dazu gehört es allerdings, dass Unternehmen und Institutionen auch SMS mit offiziellem Charakter senden, wobei dann statt eines informellen Stils meist ein formeller gewählt wird – wie hier von der Fluggesellschaft Eurowings:

Leider müssen wir Ihnen mitteilen, dass sich Ihr Flug EW7521 am 08.8.2018 auf 15.20 verspätet. Check-In-Zeiten bleiben unverändert. Weitere Informationen: <https://mobile.eurowings.com/booking/FlightStatus.aspx> (Nachricht vom 8.8.2018, 13:28 Uhr)

Das Textbeispiel zeigt außerdem, dass eine SMS auch Hyperlinks enthalten kann, auch wenn hier im Vergleich zu WhatsApp eher Einschränkungen als Affordanzen zu verzeichnen sind. Nicht zuletzt deshalb sinkt infolge des Aufkommens anderer Kommunikationsformen seit 2013 die Zahl der verschickten SMS sowohl in Deutschland<sup>4</sup> als auch in Österreich<sup>5</sup>. Allerdings ist anders als bei einer Konkurrenz wie WhatsApp für den SMS-Versand keine Internetverbindung nötig, weshalb die Kommunikation via SMS in bestimmten Situationen weiterhin als Ausweichmöglichkeit dient.

---

4 Vgl. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/155052/umfrage/versendete-sms-in-deutschland-seit-2000> [Zugriff: 24.8.2018].

5 Vgl. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/306639/umfrage/verschickte-sms-im-mobilfunkendkundenmarkt-in-oesterreich-nach-quartalen> [Zugriff: 24.8.2018].

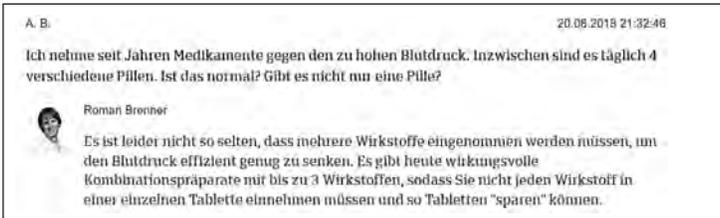
### 2.3 Textsorte WhatsApp-Nachricht

Im Rahmen des Instant-Messaging-Dienstes WhatsApp ist der einzelne WhatsApp-Chat in mehr oder minder großen Gruppen als Kommunikationsform aufzufassen, innerhalb derer man die WhatsApp-Nachrichten jeweils als einzelne Texte analysieren kann – insofern lassen sich WhatsApp-Nachrichten auch als Textsorte auffassen. Kennzeichen ist hinsichtlich der Multimodalität – je nach individuellem Stil der Nutzer – eine mehr oder weniger intensive Nutzung von Emojis (vgl. Dürscheid/Siever 2017), seltener von klassischen Emoticons. Der soziale Raum der WhatsApp-Nachrichten ist privat. Im Vergleich zur SMS spielen Multimodalität und Hypertextualität eine wesentlich größere Rolle, nicht nur Links und Bilder, sondern auch Sprachnachrichten und Videos lassen sich problemlos integrieren. Das Layout ist im Wesentlichen durch die App vorgegeben: Eigene Beiträge sind rechts angeordnet, die eckigen »Sprechblasen« sind farblich anders unterlegt als die links positionierten Beiträge anderer Nutzer usw. Vorherrschend ist ein informeller Sprachgebrauch, aber je weiter WhatsApp in den beruflich-geschäftlichen Bereich drängt, desto größer wird auch der Bedarf an formellen Ausdrucksformen. WhatsApp-Nachrichten sind eindeutig interaktionsorientiert, ein Text wird in aller Regel nicht überarbeitet, allenfalls ergänzt oder korrigiert durch einen Nachtrag, der als neue Nachricht hinterhergeschickt wird und wiederum als eigener Text aufzufassen ist. Wie schon bei der SMS sind Abkürzungen und Akronyme gängig, der Satzbau ist oft spontansprachlich bzw. unvollständig.

### 2.4 Kommunikationsform Chat – Textsorte Chatbeitrag

Nicht ein Chat als Ganzes ist als – etwa kollaborativ verfasster – Text aufzufassen, sondern es sind die einzelnen Chatbeiträge, die als Einheiten abzugrenzen und textlinguistisch analysierbar sind: Somit handelt es sich dabei in aller Regel um kurze Texte. Die starke Ausrichtung auf die Interaktion macht es unmöglich, zu lange an einem Beitrag zu schreiben und diesen womöglich zu überarbeiten – zu schnell wäre das geplante Schreibprodukt im Fortgang der Chatkommunikation irrelevant geworden, sobald die anderen Chatteilnehmer den Dialog thematisch weitertreiben. Äußeres Kennzeichen der Chatkommunikation ist die Organisation in Zeilen, die Beiträge ordnen sich linear untereinander in chronologischer Folge (vgl. dazu Fandrych/Thurmair 2011, S. 284 ff.; Beißwenger 2016, S. 284). Hinsichtlich der Multimodalität ist ein Einsatz von Emojis und Emoticons zu beobachten – was auch davon abhängt, welche technischen Möglichkeiten der jeweilige Chatanbieter vorsieht. Hypertextualität spielt hingegen in den meisten Chatbeiträgen eine untergeordnete Rolle.

Neben privaten Chats, etwa zum Flirten, die in der Regel betont informell gehalten sind, gibt es auch sprachstilistisch elaboriertere Formen im öffentlichen Raum, wie zum Beispiel Expertenchats in Ergänzung zu Fernsehsendungen. So stammt folgendes Beispiel aus einem Chat zur Gesundheitssendung *Puls* des Schweizer Fernsehens:



Dieses Beispiel<sup>6</sup> zeigt auch, dass Chats in ganz unterschiedlichen kommunikativen Umgebungen angesiedelt sein und ein bestehendes Kommunikationsangebot, wie hier das Fernsehprogramm, ergänzen können. Zudem gibt es mittlerweile nicht mehr nur reine Textchats, sondern mitunter die Möglichkeit von Audio- oder Videochats, womit sich diese Kommunikationsform in Bezug auf ihre Multimodalität weiterentwickelt.

## 2.5 Kommunikationsform Twitter – Textsorte Tweet

Der Microblogging-Dienst Twitter kann als Kommunikationsform zwischen SMS und Blog angesiedelt werden (vgl. Siever 2012), da er Kürze mit der Funktion einer tagebuchähnlichen Selbstdarstellung verbindet. Dabei bewegt sich Twitter im öffentlichen bzw. halböffentlichen Handlungsraum, sofern einzelne Tweets bestimmten Nutzern (Followern) vorbehalten bleiben (vgl. Marx/Weidacher 2014, S. 77 ff.). Diese Textsorte ist eindeutig auf Interaktionalität angelegt: Tweets sollen positiv bewertet oder – womöglich mit einem Kommentar versehen – als »Retweet« weitergeleitet werden (vgl. ebd., S. 85). Überarbeitet wird die ursprüngliche Fassung eines Tweets aber nicht.

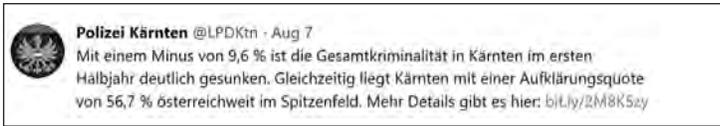
Für einen Tweet stehen derzeit 280 Zeichen zur Verfügung (vor November 2017 nur 140 Zeichen), mehrere Tweets können in einem »Thread« zusammengefügt werden. Erkennungszeichen von Tweets sind insbesondere Hashtags, mit denen ursprünglich Channel-Namen markiert werden und eine Schlagwortsuche ermöglicht wird. Für die sprachlich-stilistische Gestaltung von Tweets sind Kurzformen und Akronyme ebenso typisch wie Iterationen von Buchstaben und Satzzeichen oder eine durch Bildelemente und Emojis hervorgerufene Multimodalität, zum Beispiel<sup>7</sup>:



6 <https://www.srf.ch/sendungen/puls/sind-grosse-blutdruckschwankungen-bedenklich> [Zugriff: 24.8.2018].

7 <https://twitter.com/beatriceegli> [Zugriff: 23.8.2018].

Neben solchen informell formulierten Tweets finden sich auch formelle Varianten. So informiert etwa im folgenden Beispiel die Landespolizeidirektion Kärnten über ihren offiziellen Account die Bürger mit grammatisch vollständigen Sätzen:



Dieses Beispiel<sup>8</sup> zeigt außerdem, wie ein Hyperlink dazu dient, die Darstellung komplexerer Zusammenhänge (»mehr Details«) aus Twitter auszulagern, um somit Constraints der Textsorte zu überwinden (vgl. Overbeck 2014, S. 214).

## 2.6 Kommunikationsform Blog – Textsorte Blogeintrag

Strukturell ist für Blogs kennzeichnend, dass sie die Blogeinträge (Posts) in chronologischer Abwärtsfolge präsentieren. Dabei können die Textproduzenten (Blogger) die Beiträge innerhalb ihres Blogs in thematische Einheiten (Threads) zusammenstellen. Ein Blogeintrag als Einzeltext (vgl. Wenz 2017, S. 101) ist meistens als Fließtext konzipiert, sein spezifisches Layout richtet sich nicht selten nach Vorgaben der Bloggingsysteme wie Tumblr oder WordPress, deren Anbieter verschiedene Templates zur Auswahl stellen – es handelt sich also um »designed spaces« (vgl. Marx/Weidacher 2014, S. 82).

Während literarische Blogs in der Regel die Schrift in den Vordergrund stellen, findet sich zum Beispiel kaum ein Kochblog ohne Fotos der Speisen, kaum ein Musikblog ohne Audio-Dateien oder Videos zu den Künstlern, kaum ein journalistisches Blog verzichtet auf Hyperlinks zu anderen journalistischen Inhalten. Multimodalität und Hypertextualität spielen also eine gewichtige Rolle. Sprachstilistisch orientieren sich viele Blogs eher an formellen Mustern, auch sind die Texte häufig als elaboriert zu bezeichnen. Zwar zielt der Textproduzent in einem Blog auf anerkennende Kommentare seiner Leser, jedoch gehört die Dialogizität längst nicht so elementar zu dieser Textsorte wie zum Beispiel bei Chatbeiträgen. Blogeinträge sind somit als »textorientiert« zu klassifizieren, denn der »Inhalt soll ohne weitere unmittelbare Interaktion zwischen Schreiber und Leser zu verstehen sein« (Storrer 2018, S. 228); die nachträgliche Veränderung von Texten im Sinne der Fluidity ist allerdings weniger üblich. Insgesamt ist ein außerordentlich breites Spektrum an Blogs zu verzeichnen, von denen die meisten öffentlich, einige andere aber nur eingeschränkt zugänglich (halb-öffentlich) sind und eine Registrierung o. Ä. von Seiten des Rezipienten erfordern.

<sup>8</sup> <https://twitter.com/lpdktn> [Zugriff: 23.8.2018].

## 2.7 Textsorte Wikipedia-Artikel

Bereits die Bezeichnung »Online-Enzyklopädie«<sup>9</sup> macht deutlich, dass für die nach dem Wiki-Prinzip kooperativ erstellte Textsammlung klassische Lexikonartikel zum Vorbild genommen werden. Dies schlägt sich im sprachlichen Stil nieder, der durchweg formell gehalten und an der Standardorthographie orientiert ist. Ein typischer Wikipedia-Artikel stellt das aller Öffentlichkeit zugängliche Produkt eines kollaborativen Schreibprozesses dar. Dabei gehört Fluidity ebenso zur Leitvorstellung aller Wikis (vgl. zu Praktiken des nachträglichen Editierens Beißwenger 2016, S. 298 ff.) wie die öffentliche Nutzung. Diese ist in der Praxis nicht unbedingt auf Interaktion ausgelegt: Die Mehrheit der Nutzer bezieht ihr Wissen aus der Wikipedia, ohne sich selbst je an einer Diskussion über einen Artikel zu beteiligen. So sind die Wikipedia-Artikel selbst ein Beispiel für »textorientiertes Schreiben«, denn »das Schreibziel ist ein Produkt, das über den laufenden Kommunikationszusammenhang hinausgehend Bestand haben soll« (Storrier 2018, S. 227 f.). Gleichwohl gibt es den Bereich der Artikeldiskussionen, die eindeutig dialogisch ausgerichtet sind und auch eine informellere Wortwahl erlauben (vgl. ebd., S. 229 ff.).

Wikipedia-Artikel folgen ausdifferenzierten, klassischen Printtexten nicht unähnlichen Layout-Vorgaben, zu denen u. a. die Anordnung von Informationskästen, Grafiken (Multimodalität), Literaturangaben, Zwischenüberschriften und ein Inhaltsverzeichnis gehören, das im wissenschaftlichen Stil einer Dezimalgliederung gehalten ist. Darüber hinaus sind die spezifischen Merkmale, die für die Vorteile und damit den Erfolg der Wikipedia ausschlaggebend sein dürften, offensichtlich: Zwar ließe sich auch ein eingescannter Artikel eines Printlexikons als PDF-Datei ins Netz stellen (dies wäre ebenfalls eine »digitale Textsorte«), doch fehlte dann das Charakteristikum der Hypertextualität, der Verweisstrukturen vor allem zwischen verschiedenen Wikipedia-Artikeln (vgl. Pentzold u. a. 2013, S. 91 ff.). Vor allem diese machen die Beiträge der Online-Enzyklopädie somit zu einer genuin digitalen Textsorte.

## 2.8 Textsorte Meme

Mit dem Begriff »Internet-Meme«<sup>10</sup> (vgl. Shifman 2014) wird eine relativ diffuse Klasse von Textformen gefasst, wie sie in sozialen Netzwerken adaptiert, geteilt und diskutiert werden. Prominente Vertreter solcher Internet-Memes sind die sogenannten Template-Memes bzw. image macros. Sie können als Bild-Sprache-Texte charakterisiert werden, die in der Regel ein statisches Bildelement aus der Popkultur, der Politik oder dem Alltag als Grundelement enthalten (vgl. Johann/Bülow 2018). Dieses Bild wird durch sprachliche Elemente de- bzw. neu-kontextualisiert, zum Beispiel:

---

9 <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia> [Zugriff: 21.8.2018].

10 Das Mem-Konzept geht zurück auf Dawkins (1976), der damit Replikatoren kultureller Evolutionsprozesse als Gegenstück zur genetischen Evolution bezeichnet.



Abb. 1 bis 3:

<https://www.buzzfeed.com/de/karstenschmehl/beste-merkel-memes> [Zugriff: 21.9.2018]

Die memetische Verbreitung ist von der viralen Verbreitung zu unterscheiden, bei der es um die Vervielfältigung eines sich nicht verändernden Inhalts – also um seine Replikation – geht. Internet-Memes, wie etwa das Merkel-Meme, zeichnen sich demgegenüber vor allem durch den Aspekt der sprachlichen oder bildlichen Variation, das heißt durch das Abweichen vom Original, aus. Die Meme-Werdung stellt dabei einen Prozess dar, der ein gewisses Maß an Kopier- und Adaptionsvorgängen voraussetzt, die häufig in konkrete Strukturangebote sozialer Medien wie social network sites (z. B. Facebook, Twitter) oder social media platforms (z. B. YouTube, Know your Meme, Tumblr) eingebunden sind. Sie schaffen eine Architektur des Mitwirkens und ermöglichen spezifische nutzergenerierte Formen der Diskussion. Die Teilnahme an dieser Form der politischen oder sonstigen Partizipation erfordert natürlich ein gewisses Maß an Kreativität, obwohl das Herstellen von Memes durch Meme-Generatoren erleichtert wird, die eine Vielzahl von Templates anbieten. In diesem Zusammenhang ist beispielsweise zu fragen, inwieweit die Meme-Generatoren durch die Positionierung der Textelemente, eine bestimmte Schriftart oder das Affordanzpotential des Bildes die sprachliche Ausgestaltung restringieren und beeinflussen. So legen verschiedene Bildkonstellationen einige Lesarten näher als andere. In Bezug auf die Merkel-Memes bedingt die einen Ausprägungsgrad anzeigende Armgeste von Angela Merkel u. a. häufige Verbindungen mit dem Gradpartikel so und einem Adjektiv; zudem werden vielfach Dialoge konstruiert, in denen sich Barack Obama und Angela Merkel gegenseitig ansprechen oder eine der dargestellten Figuren über sich berichtet.

#### Literatur

- ADAMZIK, KIRSTEN (2004): *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Niemeyer.
- BEISSWENGER, MICHAEL (2016): Praktiken in der internetbasierten Kommunikation. In: Deppermann, Arnulf; Feilke, Helmuth; Linke, Angelika (Hg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Jahrbuch 2015 des Instituts für Deutsche Sprache. Berlin-New York: de Gruyter, S. 279–309.

- BEISSWENGER, MICHAEL (2018): Internetbasierte Kommunikation und Korpuslinguistik: Repräsentation basaler Interaktionsformate in TEI. In: Lobin, Henning; Schneider, Roman; Witt, Andreas (Hg.): *Forschungsinfrastrukturen und digitale Informationssysteme in der germanistischen Sprachwissenschaft*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 305–347.
- BRINKER, KLAUS; CÖLFEN, HERMANN; PAPPERT, STEFFEN (2014): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 8., neu bearb. u. erw. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- DAWKINS, RICHARD (1976): *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press.
- DITTMANN, JÜRGEN; SIEBERT, HEDI; STAIGER-ANLAUF, YVONNE (2007): *Medium & Kommunikationsform am Beispiel SMS*. Networx, Nr. 50. Online: <https://www.mediensprache.net/networx/networx-50.pdf> [Zugriff: 21.8.2018].
- DÜRSCHIED, CHRISTA (2005): Medien, Kommunikationsformen, kommunikative Gattungen. In: *Linguistik Online* 22, S. 3–16. Online: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/752/1283> [Zugriff: 21.8.2018].
- DÜRSCHIED, CHRISTA; SIEVER, CHRISTINA MARGIT (2017): Jenseits des Alphabets – Kommunikation mit Emojis. In: *ZGL* 45 (2), S. 256–285.
- FANDRYCH, CHRISTIAN; THURMAIR, MARIA (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- HAUSENDORF, HEIKO; KESSELHEIM, WOLFGANG (2008): *Textlinguistik fürs Examen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- JOHANN, MICHAEL; BÜLOW, LARS (2018): Im Anfang war das Bild. Eine diffusionstheoretische Betrachtung der Verbreitung des Merkel-Memes auf Twitter. In: Eilders, Christiane; Jandura, Olaf; Bause, Halina; Frieß, Dennis (Hg.): *Vernetzung. Stabilität und Wandel gesellschaftlicher Kommunikation*. Köln: von Halem, S. 125–148.
- JUCKER, ANDREAS; DÜRSCHIED, CHRISTA (2012): The linguistics of keyboard-to-screen communication. A new terminological framework. In: *Linguistik Online*, Bd. 56, S. 39–64.
- KRIEG-HOLZ, ULRIKE (2017): *Textsortenstile – Stilbeschreibung und Textsortenklassifikation*. Berlin: Frank & Timme.
- KRIEG-HOLZ, ULRIKE; BÜLOW, LARS (2016): *Linguistische Stil- und Textanalyse. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr.
- KRIEG-HOLZ, ULRIKE; HAHN, UDO (2016): CodE Alltag: Ein deutsches E-Mail-Korpus für die Forensische Linguistik. In: Bülow, Lars; Bung, Jochen; Harnisch, Rüdiger; Wernsmann, Rainer (Hg.): *Performativität in Sprache und Recht*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 245–263.
- MARX, KONSTANZE; WEIDACHER, GEORG (2014): *Internetlinguistik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr.
- MEIER, JÖRG (2012): Kommunikationsformen im Wandel. Brief – E-Mail – SMS. In: *Werkstattgeschichte* Nr. 60. Essen: Klartext, S. 58–75.
- OVERBECK, ANJA (2014): Twitterdämmerung: ein textlinguistischer Klassifikationsversuch. In: Rentel, Nadine; Reutner, Ursula; Schröpf, Romana (Hg.): *Von der Zeitung zur Twitterdämmerung. Medientextsorten und neue Kommunikationsformen im deutsch-französischen Vergleich*. Berlin: LIT (= Medienwissenschaft, Bd. 3), S. 207–228.
- PENTZOLD, CHRISTIAN; FRAAS, CLAUDIA; MEIER, STEFAN (2013): Online-mediale Texte: Kommunikationsformen, Affordanzen, Interfaces. In: *ZGL* 41 (1), S. 81–101.
- SHIFMAN, LIMOR (2014): *Memes in Digital Culture*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- SIEVER, TORSTEN (2012): Zwischen Blog und SMS: das Microblog Twitter.com aus sprachkommunikativer Perspektive. In: Siever, Torsten; Schlobinski, Peter (Hg.): *Entwicklungen im Web 2.0. Ergebnisse des III. Workshops zur linguistischen Internetforschung*. Frankfurt/M. u. a.: P. Lang, S. 73–96.
- STORRER, ANGELIKA (2018): Interaktionsorientiertes Schreiben im Internet. In: Deppermann, Arnulf; Reineke, Silke (Hg.): *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext. Germanistische Sprachwissenschaft um 2020*. Band 3. Berlin-New York: de Gruyter, S. 219–244.
- WENZ, KATHRIN (2017): Online Text Types. In: Bedijs, Kristina; Maaß, Christiane (Hg.): *Manual of romance languages in the Media*. Berlin-New York: de Gruyter Mouton, S. 94–109.

Claudia Rittmann-Pechtl

# Booktubes, Fanfiction und Apps im Deutschunterricht?

## Überlegungen zur praktischen Umsetzung von *digi.komp* (integrativ)

Der vorliegende Artikel thematisiert den Beitrag, den der Deutschunterricht bei der Umsetzung der Lehrplaninhalte »Digitale Grundbildung« in integrativer Form in der Unterstufe leisten kann. Zu den ausgewählten Kompetenzbereichen Lesen und Schreiben werden dementsprechend exemplarisch unterschiedliche didaktische Möglichkeiten für einen sinnvollen Einsatz digitaler Medien im Zusammenspiel mit analogen vorgestellt. Ziel sämtlicher Überlegungen sind der Aufbau und die Förderung der digitalen Kompetenz und der Medienkompetenz der Schüler/innen im Deutschunterricht, wobei die Erweiterung der individuellen Lernwege sowie im Sinne des kooperativen Lernens der Aspekt der Partizipationskultur besondere Behandlung finden.

---

### 1. Bestandsaufnahme

Digitale Kompetenzen und informatische Bildung sind in den österreichischen Lehrplänen, Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen – ebenso wie Inhalte aus dem Bereich der Medienkompetenz – schon seit zehn Jahren fester Bestandteil. Dass diese – aus unterschiedlichen Gründen – oft nur eher stiefmütterlich und nebenbei Behandlung in den einzelnen Unterrichtsfächern gefunden haben, ist bei der Fülle der sonstigen Lehrinhalte unschwer zu errahnen (Stichwort »Scheinintegration von Medien«). Um nun der Bedeutung des Erwerbs digitaler Kompetenzen für die Schüler/innen gerecht zu werden, wurden im Rahmen der Initiative Schule 4.0 deshalb unter der Bezeichnung »digi.komp«-Kompetenzmodelle (begin-

---

CLAUDIA RITTMANN-PECHTL ist AHS-Lehrerin für die Fächer Deutsch und Französisch und Schulbibliothekarin am BG/BRG Baden Biondekgasse. Sie ist außerdem Lehrende an der PH Niederösterreich und an der Universität Wien für Fachdidaktik Deutsch.

E-Mail: [claudia.rittmann-pechtl@univie.ac.at](mailto:claudia.rittmann-pechtl@univie.ac.at)

nend mit der Grundschule) samt prototypischer Unterrichtsbeispiele für unterschiedliche Fächer dazu entwickelt, die digitale Kompetenzen und deren Aufbau vorstellbar, vermittelbar und umsetzbar machen sollen (vgl. BMBWF 2018a).

Die Benennung derselben im Bereich der allgemein bildenden Schulen orientiert sich an der Logik der Bildungsstandards (*digi.komp4*, *digi.komp8* etc.). Im berufsbildenden Schulwesen sind die Kompetenzmodelle meist in Fachlehrpläne integriert. Und da auch Lehrer/innen über digitale Kompetenzen verfügen müssen, schließt sich ein Kompetenzmodell für Pädagog/inn/en an, welches in den weiteren Ausführungen jedoch ausgespart bleibt.

Unter dem Begriff »Schule 4.0« wurde im Jänner 2017 die Digitalisierungsstrategie des österreichischen Bildungsministeriums präsentiert (vgl. BMB 2017) und ist mittlerweile in einen Masterplan gegossen, der die drei großen Handlungsfelder »Software« – Pädagogik, Lehr- und Lerninhalte, »Hardware« – Infrastruktur, modernes IT- Management, moderne Schulverwaltung und »Lehrende« – Aus-, Fort- und Weiterbildung umfasst. Die Arbeit daran hat bereits begonnen (vgl. BMBWF 2018b).

## 2. Lehrplan der Verbindlichen Übung »Digitale Grundbildung«

Den weiteren Ausführungen liegt der Lehrplan der Verbindlichen Übung »Digitale Grundbildung« (BMBWF 2018c) zugrunde. Er baut auf dem Kompetenzmodell *digi.komp8* auf und erweitert dieses. Mit dessen Verordnung am 19. April 2018 wurde das Kompetenzmodell durch den Lehrplan ersetzt. Damit wurden (medien)pädagogische Konzepte im Lehrplan implementiert. Er verbindet Lernziele der Fachdidaktik Informatik (digitale Bildung) und der Fachdidaktik Medien (Medienkompetenz), die sowohl als Querschnittsmaterie als auch mit medienpädagogischen Inhalten aus der technologischen, der gesellschaftlich-kulturellen und der anwendungsbezogenen Perspektive begriffen werden (vgl. Barberi u. a. 2018).

Die Verbindliche Übung »Digitale Grundbildung« wird von Schulen in der Sekundarstufe I schulautonom umgesetzt. Der Lehrplan definiert dabei den fachlichen Rahmen des Gegenstands.

Die Schüler/innen sollen dabei im Umfang von zwei bis vier Wochenstunden innerhalb von vier Jahren Kompetenzen aus folgenden Bereichen erwerben:

- Gesellschaftliche Aspekte von Medienwandel und Digitalisierung
- Informations-, Daten- und Medienkompetenz
- Betriebssysteme und Standard-Anwendungen
- Mediengestaltung
- Digitale Kommunikation und Social Media
- Sicherheit
- Technische Problemlösung
- Computational Thinking (BMBWF 2018e).

Eine mögliche sinnvolle integrative Verteilung der »*digi.komp*«-Stunden in der Unterstufe wäre beispielsweise: 1. Klasse: 8–13, 2. Klasse: 12–14, 3. Klasse: 20–22 und 4. Klasse: 20–22 Stunden. Dementsprechend müssten dann die Lehrplan-

inhalte »Digitale Grundbildung« koordiniert auf die einzelnen Fächer in den jeweiligen Jahrgangsstufen aufgeteilt werden. Und hier tut sich nun die Frage auf, wie es gelingt, die Ziele des Lehrplans mit Inhalten – vernetzt mit jenen aus den unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen – zu füllen und dabei außerdem die bisher wenig berücksichtigten Inhalte aus dem Bereich der Medienkompetenz in die Schulen zu transportieren.

### 3. Medienerziehung im Lehrplan Deutsch Unterstufe

Im AHS/NMS-Lehrplan Deutsch Unterstufe finden sich mehrere Ansätze zum Aufbau und zur Vermittlung digitaler Kompetenzen als verbindlichem Bestandteil. So ist beispielsweise im Abschnitt »Bildungs- und Lehraufgabe« u. a. vermerkt, dass die Schüler/innen dazu befähigt werden sollen »[...] Ausdrucksformen von Texten und Medien und deren Wirkung zu verstehen sowie sprachliche Gestaltungsmittel kreativ einzusetzen« (BMBWF 2000). Weiters sind laut der didaktischen Grundsätze beim Verfassen von Texten »je nach der Schreibentwicklung und den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler [...] geeignete Methoden und technische Hilfsmittel (z. B. Computer) gezielt einzusetzen, um diesen Schreibprozess zu unterstützen« (ebd.). Außerdem soll das »Lesen und Verstehen von Texten, die schriftlich oder durch andere Medien vermittelt werden, [...] einen Schwerpunkt des Deutschunterrichts bilden« (ebd.).

In der vierten Klasse (8. Schulstufe) ist im Abschnitt »Sprache als Trägerin von Sachinformationen aus verschiedenen Bereichen« Folgendes zu lesen: »Informationsquellen erschließen [...] Mit Ordnungs- und Suchhilfen vertraut werden; Bibliotheken, Medien bzw. andere Informationssysteme zur Erarbeitung von Themen nützen.« (Ebd.) Und zum Thema »Sprache als Gestaltungsmittel« findet man auf derselben Jahrgangstufe: »Ausdrucksformen in verschiedenen Medien kennen lernen: Verstehen, wie in Medien Themen und Inhalte gezielt aufbereitet und gestaltet werden (auch durch eigenes Erproben).« (Ebd.) Laut der wenigen exemplarischen Auszüge aus dem Lehrplan soll also im Deutschunterricht der Einsatz digitaler Medien mit Mehrwert ermöglicht und die reflektierte Nutzung im Rahmen desselben mit vielfältigsten Zugängen thematisiert werden.

### 4. *digi.komp* und die Rolle des Deutschunterrichts

Da viele der österreichischen Schulen sich für die integrative Variante von »Digitale Grundbildung« entschieden haben, galt es, in den einzelnen Fachgruppen zu überlegen, was sie jeweils auf welcher Schulstufe in welchem Ausmaß sinnvoll dazu beitragen könnten und schulspezifische Curricula für die Umsetzung zu entwickeln. Die dafür notwendige lernförderliche IT-Infrastruktur in den Schulen wird – zumindest für die Überlegungen in diesem Beitrag – vorausgesetzt.

In weiterer Folge werden Möglichkeiten einer Umsetzung der Lehrplaninhalte »Digitale Grundbildung« im Deutschunterricht der Sekundarstufe I exemplarisch für eine weiterführende Konzeptentwicklung vorgestellt. Es wird versucht, dabei

sämtliche Handlungsfelder und Themen des Deutschunterrichts – mit Schwerpunkt Lesen und Schreiben – entsprechend dem Lehrplan miteinzubeziehen und deren Vernetzung über die Digitalisierung zu präsentieren. Die auf der *digi.komp*-Seite zur Verfügung gestellten Unterrichtsmaterialien werden dabei nicht behandelt, es sei an dieser Stelle aber auf sie verwiesen (vgl. BMBWF 2018d). Natürlich bieten sich auch fächerübergreifende Umsetzungsmöglichkeiten an, die hier aber aufgrund des vorgegebenen Rahmens ausgespart werden müssen. Die Zuordnung zu den jeweiligen Jahrgangsstufen ist abhängig von den Gegebenheiten am Schulstandort und daher schulspezifisch vorzunehmen.

Außerdem wird das sogenannte Dagstuhl-Dreieck hier mit seinen drei Hauptrichtungen zur Realisierung von digitaler Bildung im Hintergrund miteinbezogen:

1. digitale Medien als Unterrichtsmittel (um Lernprozesse digital zu unterstützen),
2. digitale Medien als Gestaltungsmittel und -gegenstand (um digital kreativ, produktiv zu handeln und zu gestalten) und
3. digitale Artefakte als Unterrichtsgegenstand (um digital zu erschließen, zu hinterfragen, zu verstehen und zu beurteilen) (vgl. Gesellschaft für Informatik 2016).

Auf dieser Grundlage können die nachfolgenden Unterrichts Anregungen verortet werden.

## 5. Mediennutzung

Um die Lebensrealität der Schüler/innen und deren digitale Ausstattung sowie deren Nutzungsgewohnheiten zu untersuchen, bietet sich die JIM-Studie, die alljährlich vom Medienpädagogischen Forschungsverband Südwest anhand eines Samples von ca. 1.200 Mädchen und Buben im Alter von 12 bis 19 Jahren erstellt wird, als Grundlage an (vgl. MPFS 2018). Auch wenn die Auswertungen für Deutschland gelten, können sie gut auf österreichische Verhältnisse umgelegt werden.

Faktum ist, dass die Schüler/innen heutzutage nahezu flächendeckend und lückenlos in einer für sie mediatisierten, digitalen Gesellschaft mit Handy bzw. Smartphone und/oder Tablet und Internet aufwachsen. Sie verfügen allerdings nicht automatisch über digitale Kompetenz, sondern eher über eine intuitive Nutzungsfähigkeit. Insbesondere das Internet, hier wiederum Google und Wikipedia, ist eine wichtige Bezugsquelle für jedwede Informationen. Um also – wie auch im Lehrplan gefordert – einen kritischen Umgang mit und eine konstruktive Nutzung von Medien zu fördern, erscheint das Konzept der *Medienbiografie* besonders passend, da diese ein nicht zu unterschätzender Teil der jeweiligen Biografie ist. »Medien spielen im Alltag der Menschen zumindest quantitativ eine große Rolle und haben als symbolisches Archiv, als Spiegel von Menschen und ihrer Zeit biografische Relevanz« (Hoffmann 2011, S. 273). Durch die Auseinandersetzung mit Fragen zum Stellenwert von Medien in ihrer frühen Kindheit und Jugend im Vergleich mit ihrem aktuellen Alltagsleben und mit ihrem eigenen Nutzungsverhalten von diversen Medien (z. B. tägliche Zeit vor dem Computer bei Onlinespielen oder beim Streamen von Serien ...), durch die individuelle Reflexion der eigenen Medienvergangenheit

und -weiterentwicklung und der besonderen Medienvorlieben sowie durch das Hinterfragen der persönlichen Medienbildung können Schüler/innen zu einem besseren Verständnis und vor allem Bewusstsein ihres eigenen Konsums geführt werden. Dies ist zum Beispiel mündlich erzählend in Form von Audio-Vignetten oder Podcasts (mit dem Handy aufgenommen) oder in strukturierterer Form anhand eines Fragebogens zu den Themen Fernsehen, Bücher und Zeitschriften, Computerspiele, Kommunikation, Musik oder Medienbesitz etc. oder in Form eines Postings auf Mahara möglich. Das Bewusstsein um das persönliche Medienverhalten trägt dazu bei, das vorherrschende Medienimage zu wandeln und stärkt das Selbstbewusstsein im Hinblick auf die eigenen Medienkompetenzen. Auch die Behandlung der *Geschichte von Medien* kann dazu angetan sein, das Bewusstsein für Mediennutzung zu befördern. Etwa das Eintauchen in die Medienwelt von älteren Personen (z. B. Großeltern, Eltern) durch Interviews kann hier durchaus bereichernd sein. Beispiele aus der Kinder- und Jugendliteratur der 1970er und 1980er Jahre, in denen kein Laptop oder Handy vorkommt, sondern wo die Protagonisten noch mit Telefon mit Drehscheibe zum Wählen und Plattenspieler hantieren, bieten sich ebenfalls als Ausgangspunkt für eine weiterführende Beschäftigung im Unterricht an. An dieser Stelle sei insbesondere auf die problemorientierten Werke der österreichischen Autorinnen Christine Nöstlinger<sup>1</sup> oder Renate Welsh verwiesen.

### 5.1 Handy und Tablet

An vielen Schulstandorten wird derzeit heftig über die *Handynutzung* in der Schule diskutiert, wobei die Meinungen von der Befürwortung im Unterricht über diverse Nutzungsrestriktionen bis hin zum totalen Verbot nach französischem Vorbild gehen. Oft erhalten die Schüler/innen – aus unterschiedlichen Gründen – auch keine Nutzungsrechte im WLAN-Netz der Schule, was aber für eine sinnvolle Verwendung des Handys im Unterricht notwendig wäre. So lassen sich viele für den Deutschunterricht interessante lernförderliche Apps nur über das Smartphone (oder Tablet) bedienen. Ein Ausweg könnte sein, dass die Schule Tablets in Klassenstärke zur Verfügung stellt. Smartphones und Tablets sind nämlich durchaus Werkzeuge mit didaktischem Potenzial und können in unterschiedlichen Situationen sehr wohl unterstützend für das Lernen von Schüler/inne/n eingesetzt werden (vgl. Knopf/von Brand 2017). Das Smartphone als Aufnahmegerät für Fotos oder gesprochene Beiträge kann im Deutschunterricht von großem Nutzen sein. So lässt sich zum Beispiel mit Fotos vom Handy und dem Programm Comic Life (<http://comiclifecom/>) ein Fotoroman gestalten. Das Schreiben am Handy ist für Kinder und Jugendliche in den Alltag integriert. In der unmittelbaren Kommunikation werden Texte in konzeptueller Mündlichkeit verfasst. Dass Rechtschreibung und Grammatik dabei nicht so genau genommen werden, ist vielen Deutschlehrer/inne/n oft ein

---

1 Wobei sich Christine Nöstlinger durchaus auch mit der Mediennutzung von Kindern auseinandergesetzt hat, wie man am Beispiel von *Der TV-Karl* (1995) sehen kann.

Dorn im Auge. Trotzdem muss festgestellt werden, dass Schüler/innen heutzutage mehr als früher schreiben (und lesen).

Eine Stärke des Internets sind u. a. die mannigfachen Möglichkeiten der Vernetzung und Kommunikation. So kann kooperatives Lernen im Unterricht etwa digital und mobil mit ausgewählten Apps unterstützt werden. Darüber hinaus entspricht der Zugang über diese Instrumente der Lebensrealität der Schüler/innen und lässt sie ihre eigenen – sonst nur zum Kommunizieren oder Spielen verwendeten – Smartphones auch als wichtige Arbeitsgeräte wahrnehmen.

Die App *Actionbound* (<https://de.actionbound.com/>) kann beispielsweise zum Erstellen digitaler Schatzsuchen, mobiler Abenteuer und interaktiver Guides verwendet werden. Eine Schnitzeljagd durch die Schulbibliothek, eine Leserallye durch unterschiedliche Werke der Kinder- und Jugendliteratur oder ein Guide zu einem ausgewählten Grammatikkapitel sind auf diese Weise interaktiv zu bewältigen. Die Schüler/innen können aber auch selbst für andere derartige Schatzsuchen und Rallyes mithilfe der vielen Spielelemente (QR-Codes, Quiz, Karten, Minigames etc.) gestalten.

QR-Codes sind kleine verschlüsselte Zeichen, die fast überall anzutreffen sind: auf Fahrscheinen, Werbebannern, Verpackungen, Flyern etc. Für den Deutschunterricht lassen sich mittels eines QR-Code-Generators im Internet (z. B. <https://www.qr-code-generator.com/>, [https://qr1.at/...](https://qr1.at/)) derartige Codes mit eigens ausgewählten Inhalten für eine Leserallye verknüpfen. Voraussetzung ist, dass die Schüler/innen auf ihren Smartphones einen QR-Code-Reader als App und Zugang zum WLAN der Schule haben. So lassen sich Texte in kleine Portionen zerlegen und werden in verschiedenen Stationen auf Plakaten zu einem interaktiven Leseerlebnis. Auch andere Rätsel (z. B. Zuordnen von Cover-Klappentexten, von ersten Sätzen aus Romanen – Autor/inn/en ...) oder die Lösungen als Selbstkontrolle bei einem Stationenbetrieb oder offenem Lernen lassen sich auf diese Weise »verpacken«.

Mithilfe der App *Quip* (<https://quip.com/>) ist es möglich, dass Schüler/innen auf ihren Smartphones oder Tablets gleichzeitig an einem gemeinsamen Textdokument schreiben, es überarbeiten und sich außerdem über den Arbeitsprozess mithilfe von Funktionen aus den Social Media austauschen. So wird kooperatives Lernen auf digitale Art und Weise erreicht. Der Aspekt der Individualisierung und Differenzierung kann hierbei in besonderem Maße berücksichtigt werden. Quip ist in unterschiedlichen Phasen des Unterrichts einsetzbar. Köhrsen stellt in einem Artikel zwei spezifische Einsatzmöglichkeiten der App vor: kooperatives Erstellen einer Standbildserie auf Basis eines ausgewählten Textes und kooperatives Schreiben des Schlusses eines Romans (vgl. Köhrsen 2018). Weiters erscheint auch die Möglichkeit des Einsatzes von Quip für eine digitale Textanalyse in Gruppen, ähnlich dem literarischen Gespräch, interessant.

## 5.2 Internet

Das Internet lädt in der Schule und auch privat zum aktiven Medienkonsum ein und bietet unbegrenzt viele Informationen. Internet sowie Social Networks sind

heute rund um die Uhr erreichbar, was nicht zwingend als Ablenkung der Schüler/-innen, sondern auch als neue Chance der Vernetzung gesehen werden kann.

### 5.2.1 Informations- und Recherchemöglichkeiten

Da Smartphones (fast) ständig zur Verfügung stehen und man mit ihrer Hilfe auf einen unermesslichen Bestand an Quellen zugreifen kann, sind sie heute die beliebtesten Recherchewerkzeuge. Die Recherche von Primär- und Sekundärliteratur sowie von sonstigen Materialien hat sich durch das Digitale stark verändert. Elektronische Suchmöglichkeiten erleichtern und beschleunigen nun die Suche. Aber genau dieser Umstand bietet für Schüler/-innen auch so manche Tücke. So gilt es, mit der Informationsflut umgehen und die Vielzahl an Internetquellen filtern, beurteilen und die jeweils adäquate Information herausfinden zu lernen. Auch der Umgang mit Urheberrechten (richtiges Zitieren ...) und mit Datenschutz will gelernt sein.

Für die Schüler/-innen der Unterstufe bieten sich deshalb zunächst angeleitete Recherchen mit ausgewählten Websites an. Auch spezielle *Kindersuchmaschinen*, wie <https://www.blinde-kuh.de/>, <https://www.fragfinn.de/>, <https://www.helleskoepfchen.de/>, können zum Einsatz kommen, um die Jugendlichen an geeignete Inhalte im Internet heranzuführen und Recherchekompetenz aufzubauen.

*WebQuests* sind computergestützte Lehr-/Lernarrangements. Dabei werden unterschiedliche Aufgaben mit vorgegebenen Ressourcen (ohne sinnloses Herumirren im Netz) gelöst. Sie dienen insbesondere dem Training der Recherche-Kompetenz. Im Rahmen von WebQuests arbeiten Schüler/-innen entweder eigenständig oder in der Gruppe aktiv an der Aneignung von Wissen. Sie sind meist nach demselben Schema aufgebaut.

Zu Beginn gibt es eine Einführung in das Thema. Dann folgt eine für die Schüler/-innen möglichst authentische und motivierende Aufgabenstellung. Für die Bearbeitung derselben ist eine Materialienaufstellung vorhanden, in der neben Links ins Internet auch weitere Quellen (Sachbücher, Lexika, Zeitschriften, Zeitungen, DVDs, Audio- und Videomaterial, Bilder, Grafiken, lokal vorhandene Software usw.) angegeben sind. Die anschließende Prozessbeschreibung bietet konkrete Handlungshilfen und Unterstützung für die Lösung der Aufgabenstellung. Am Ende der WebQuests steht noch die Präsentation der einzelnen (Gruppen-)Ergebnisse in passender Form. Außerdem erfolgt eine Evaluation, damit die Schüler/-innen die Möglichkeit erhalten, den Lernprozess kritisch zu reflektieren und zu bewerten (vgl. Gerber 2001; Schmitt-Kölzer o. J.). Als WebQuest-Themen im Deutschunterricht eignen sich besonders literaturgeschichtliche Aspekte wie bestimmte Epochen, einzelne Autor/inn/en, Filmanalysen, Kommunikation, Literaturbetrieb etc. Aber genauso lassen sich einzelne Grammatikkapitel erarbeiten.

Die Videoplattform *YouTube* zeigt, dass sich Kinder und Jugendliche in unserer mediatisierten Welt ganz eigene Wege zum Erwerb und zur Vermittlung von Wissen suchen. Man findet dort eine Vielzahl an Lern- und Erklärvideos zu unterschiedlichen Themen, auch zum Fach Deutsch (z. B. <https://matura.fit/>, Sommers Welt-

literatur to go auf <https://www.youtube.com/channel/UCSa4RnmvfBbLgkEwqCUNGXQ> ...), die eine Art moderne Nachhilfe darstellen (allerdings mit großen Qualitätsunterschieden). Auch können Schüler/innen im Deutschunterricht Lernvideos, zum Beispiel zu Grammatik- und Rechtschreibthemen, entwickeln. Dabei wird nicht nur ihre digitale Kompetenz, sondern – im Sinne von Lernen durch Lehren – auch ihr grammatisches oder orthografisches Verständnis geschult. Nach dem Aufstellen von Kriterien für ein gutes Erklärvideo muss zum ausgewählten Thema ein Drehbuch geschrieben und anschließend mittels Bilder, Spielszenen von Schüler/innen oder Spielzeugfiguren mit der Hilfe von Handys verfilmt werden. Es ist zu empfehlen, die Videos zunächst auf einer geschlossenen schulischen Lernplattform wie Moodle hochzuladen.

Kooperatives Arbeiten ermöglicht auch der Einsatz von *Padlet* (<https://padlet.com/>), einer Internet-Tafel. Jede/r, die/der die Web-Adresse einer solchen digitalen Tafelfläche besitzt, kann darauf zugreifen und sie mitgestalten. Dies kann durch Bescheiben, aber auch durch die Bestückung mit unterschiedlichen Medien (Bilder, Dokumente, Videos ... vgl. Post-its) geschehen. Padlet kann für unterschiedliche Zwecke verwendet werden: als Rechercheinstrument oder Mindmap, zur leichten Beteiligung am Unterricht, zur Organisation von Schulveranstaltungen, als Anreiz für eine Diskussion und als Präsentationsmedium (statt PowerPoint). Außerdem ermöglicht das Tool auch eine externe Beteiligung, zum Beispiel einer Expertin/eines Experten über den Klassenraum hinaus.

*Online-Zeitungen* können eine Möglichkeit sein, Jugendliche stärker zum Lesen von Nachrichten zu motivieren. Die ständige Verfügbarkeit und vor allem auch Aktualität ist sicherlich ein Vorteil dabei. Die meisten Wochen- und Tageszeitungen bieten nicht nur die Printversion als digitales Abbild an, sondern auch eigenständige Online-Versionen mit allen spezifischen Möglichkeiten digitaler Präsentation (Suchfunktionen, Verlinkungen, Appfunktionen zur Benachrichtigung, Möglichkeit, Kommentare zu verfassen ...). Für einen Zeitungsvergleich zu spezifischen Themen in Gruppen bietet sich ein Padlet oder die App Quip an. Die Schüler/innen sollten mithilfe einer angeleiteten Recherche unterschiedliche Fragestellungen (z. B. Aufbau, Wirkung, Layout, digitale Funktionen ...) bearbeiten und im Anschluss den anderen Gruppen präsentieren. Auch ein Vergleich von Online- und Printversion zu einem bestimmten Thema kann durchgeführt werden.

»Bei der Arbeit mit Medien im Unterricht sind vielmehr die Weltbilder und deren Rückwirkung auf gesellschaftliche und politische Entscheidungen bewusst zu machen.« (BMBF 2014) Insofern gilt es im Deutschunterricht, aber auch im Verbund mit anderen Fächern, Informationen aus Politik, Wirtschaft und Kultur aufzugreifen und deren Aufbereitung genauer zu hinterfragen. Schüler/innen müssen ein Bewusstsein für den Wahrheitsgehalt von Nachrichten bekommen und sollen ihnen nicht gleichgültig gegenüberstehen. Dafür erscheint die diesbezüglich notwendige Etablierung von kritisch-reflexivem Lesen (vgl. Rosebrock 2007, S. 51–54) im Deutschunterricht notwendig. »Fake News« zu thematisieren und die Zuordnung als Persuasionstext könnten hierbei Behandlung finden wie auch das Erlernen geeigneter Strategien im Umgang damit. Beispielsweise können die Schüler/innen

unterschiedliche Meinungen zu einem bestimmten Sachverhalt (eventuell mithilfe einer angeleiteten Recherche) in einer Tabelle zusammenführen und inhaltlich vergleichen. Im Anschluss werden diese dann Fake News gegenübergestellt und deren Machart (hinsichtlich der Aspekte Emotionalisierung, Anrede, Skandalisierung und Persuasion ...) untersucht, verglichen und reflektiert.

Um auch produktionsorientiert mit Nachrichten umzugehen, sei hier das Tool *Skrippy* ([www.skrippy.com/](http://www.skrippy.com/)) genannt, mit dem man eine Online-Zeitung, zum Beispiel als Klassenprojekt, erstellen kann.

## 6. Kompetenzbereich Lesen

Kinder und Jugendliche konsumieren und kommunizieren mit ihren Smartphones vor allem textbasiert, das heißt, sie lesen und schreiben digital, und das fast ständig. Daraus folgt, dass für den Umgang mit digitalen Medien die Lesekompetenz von großer Bedeutung ist. Wer nicht am Papier lesen kann, kann auch nicht digital lesen und bleibt von der Gesellschaft ausgeschlossen. Digitale Medien erleichtern aufgrund der Komplexität der Texte (= Hypertexte) das Lesenlernen nicht, sondern bieten zusätzliche Anforderungen. Der Leseprozess erfolgt nicht linear, sondern eher assoziativ und wird von Hyperlinks, Logos, Piktogrammen, Farbcodes, Pops-ups etc. geleitet. Dieses Auflösen der linearen Leserichtung führt zu einer Art Patchworkrezeption. Sinnvolle Tools zur Leseförderung wie *Antolin*, *Lepion* oder *Lectory* finden sich auch im Internet.

Lesen und Literatur sind nun nicht mehr an das Buch im Print gebunden, sondern für die Schüler/innen ergeben sich ganz unterschiedliche Formen der Welt-/Literaturaneignung. Sie haben »ein extrem vielfältiges, dynamisches Ensemble unterschiedlicher medialer Formate und Kommunikationsformen, eine lebendige Praktik, die weit über gedruckte Einzelwerke und vom Feuilleton wahrgenommene Autoren hinausgeht und Teil der Partizipationskultur ist« (Winko 2016, S. 2) zur Verfügung. Die übliche Klassenlektüre *Die Leiden des jungen Werther* wird beispielsweise nicht mehr anhand von kleinformatigen gelben Büchern rezipiert, sondern auf <http://gutenberg.spiegel.de/> am Handy oder Tablet. Und falls man nicht rechtzeitig fertig wird, dann informiert man sich schnell vor Unterrichtsbeginn auf Wikipedia oder sieht sich in neuneinhalb Minuten die Inhaltsangabe auf *Sommers Weltliteratur to go* im Internet an. Für den Deutschunterricht heißt das, nun bei der Beschäftigung mit Literatur den Literaturbegriff weit zu fassen und auch digitale Formen wie »digitale Literatur«, »digitale Poesie«, »Netzliteratur«, »e-poetry«, etc. mitzudenken. Derartige unterschiedliche Bezeichnungen zeigen bereits das breite Spektrum an literarischen Phänomenen im Zusammenhang mit Digitalisierung, wobei hier nicht näher auf eine genauere Differenzierung eingegangen werden kann. Neben gedruckten Büchern gibt es auch zunehmend *E-Books*. Im Büchlein *Das ist ein Buch* von Lane Smith (2010) wird der Unterschied zwischen Buchlesen und digitalem Lesen treffend thematisiert. Der Vorteil von digitalen Leseprodukten ist, dass sie kostengünstiger bzw. kostenlos und ständig verfügbar sind (sofern Strom und WLAN vorhanden).

Die Anzahl an Buch-Apps oder interaktiven Lesewelten (als Kombination von Buch und App) steigt ständig. Viele Verlage bieten zudem zu besonders beliebten Kinder- und Jugendbüchern Webseiten für Fans, die spezielle Extras wie Rezepte, Spiele, Rätsel oder Zusatzgeschichten zur Verfügung stellen. So zum Beispiel: *www.pottermore.com*, *www.ragon.de*, *www.warriorcats.de*, *www.funke-buch.de* ... Derartige kann auf Schüler/innen natürlich motivierend wirken und sie werden zum Lesen sämtlicher Bände angeregt.

Es gibt auch Bücher, die multimedial angelegt sind, zum Beispiel *Skeleton Creek* von Patrick Carman, dessen Geschichte mit Texten und kurzen Filmen erzählt wird, oder zum Beispiel *Die Auserwählten – Im Labyrinth* von James Dashner, ein Roman, dem ein Computerspiel beigegeben ist, das mit dem Buch zu navigieren ist. Bei diesen multimedialen Produkten finden sich also an der Schnittstelle zwischen Spiel und Text diverse Mitmachmöglichkeiten, die wiederum anregend auf Schüler/innen wirken und zum Weiterlesen animieren.

Aus den vorangegangenen Absätzen geht hervor, dass Literatur nicht mehr nur an das Medium Buch gebunden ist. So eignen sich Kinder heutzutage Literatur im *Medienverbund* nicht nur lesend, sondern auch hörend, sehend oder navigierend an. Auf diese Weise machen sie oftmals erste Erfahrungen mit Literatur über Film und Fernsehen, noch vor dem Lesen des Buches und der Textversion (z. B. Märchenfilme). Aus diesem Grund ist es notwendig – einem Grundsatz der Didaktik folgen – Kinder und Jugendliche bei ihren Vorerfahrungen und ihrem Vorwissen abzuholen und Medienverbünde aufzugreifen und in den Unterricht zu integrieren. Literatur kann hier einerseits als Ausgangspunkt eines Zusammenhangs von Buch, Film und Videospiel dienen (vgl. Harry-Potter-Reihe) oder als Zweitprodukt, als Buch zum Film oder zur Serie entstehen (vgl. Star-Trek-Romane). Maiwald erläutert am Beispiel von *Die wilden Hühner* von Cornelia Funke, wie man mit dem Medienverbund Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht (sinnvoll) umgehen könnte. Die Reihe bietet neben den fünf Bänden, zwei Verfilmungen und Hörbüchern auch einen Internetauftritt und Computerspiele an (vgl. Maiwald 2007).

Gerade bei der Beschäftigung mit Kinder- und Jugendliteratur bzw. Literatur ganz allgemein sind *Booktubes* und *Booktrailer* im Internet von Bedeutung. Einerseits können sie motivierend für die Lektüre eines Textes sein, andererseits auch als Vorbilder dienen, um eigenständig derartige Buchempfehlungen zu erstellen. Ziel ist u. a., andere zum Lesen zu verführen.

Immer mehr lesende Menschen, insbesondere auch Jugendliche, filmen sich vor ihren vollen Bücherregalen und plaudern meist »flapsig« und authentisch über das Lesen als ihre Lieblingsfreizeitbeschäftigung und veröffentlichen dies auf YouTube. Normalerweise wird die Lektüre einfach nacherzählt, statt sich mit ihr auseinanderzusetzen. Analyse findet kaum statt.

Die Booktuber haben sogar ein eigenes Vokabular entwickelt, das Begriffe wie »spoilern«, »Challenges«, »SuB«, »Unpackings« etc. umfasst. Eine sprachliche Analyse desselben in Zusammenhang mit Jugend- und Fachsprachen würde sich hier im Deutschunterricht anbieten. Mittlerweile haben auch die Verlage das Potenzial von Booktubern und Bloggern erkannt und arbeiten mit ihnen im Sinne von

Influencern zusammen. Mona Kasten mit ihrem YouTube-Kanal *Peachgalore!* ist hier beispielsweise zu nennen. Besonders im Jugendbuch- und Fantasy-Bereich nutzen sie sie als Multiplikator/inn/en mit ihrer Leserschaft. Am Kanal *The Loony Life* wird gut erklärt, was BookTubing ist (The Loony Life 2015). Jessy erläutert auf ihrem Kanal *MelodyOfBooks*, wie man am besten ein guter Booktuber wird (Melody of Books 2017). Derartige Videos können zum Beispiel als Einstieg in die Materie dienen.

Eine Buchvorstellung mit dem Handy zu filmen und auf den Computer zu überspielen ist nicht besonders schwer. Dies kann in Form eines journalistischen Videobeitrags, in dem eine/r oder mehrere Schüler/inn/en zum bewerbenden Buch zu Wort kommen, passieren. Entscheidend ist dabei, dass die Fragen des Interviewers gut durchdacht sind und unmittelbar am Leseerlebnis ansetzen. Eine weitere Möglichkeit ist, dass eine Einzelperson das Buch bespricht und sich selbst dabei filmt. Wichtig sind dabei die persönlichen Empfehlungen oder Kritikpunkte und die individuellen Leseerfahrungen.

Als Vorübung dazu könnte die Inhaltsangabe eines kurzen Textes mittels Smartphone aufgenommen und der Lehrperson per Mail geschickt werden. Ebenso möglich wäre das laute, vortragende Lesen einer ausgewählten anspruchsvolleren Textpassage mit demselben Prozedere. Wenn die Audio-Aufnahme klappt, kann auch gefilmt werden.

Beim Erstellen von Booktrailern bringen die Schüler/innen ihr Textverstehen mit bewegten Bildern, Text und Sound zum Ausdruck und wecken bei ihren Klassenkolleg/inn/en das Interesse für die ausgewählten Bücher. Ein derartiges Projekt erfordert gute Planung und Zeit. Am besten wird in Kleingruppen gearbeitet. Außerdem müssen die Schüler/innen Grundkenntnisse in filmischen Gestaltungsmitteln, Datenschutz und Persönlichkeitsrechten haben. Weiters sollten sie in ein Filmschneideprogramm (z. B. Windows Movie Maker, Microsoft Story Remix, Da Vinci Resolve, Avidemux ...) eingeführt werden. Gedreht wird mit den eigenen Handys, die Filmbearbeitung erfolgt in den EDV-Räumen der Schule. Brauchbare Tipps zur Umsetzung finden sich bei Claudia Bucheli (2016). So können zum Beispiel kurze Filme entstehen, die das Thema, den Inhalt, die Hauptfiguren zu einem Jugendbuch zeigen und außerdem eine Kurzkritik der einzelnen Gruppenmitglieder beinhalten.

*Vlogs* (= Video-Blogs) sind eine weitere Möglichkeit, um Literatur auf kreative Art zu vermitteln. Es handelt sich um literaturbasierte Webserien auf YouTube, die meist kanonische Werke der Literaturgeschichte (z. B. Shakespeare, Gebrüder Grimm, Jane Austen) zeitgemäß und vor allem kurz (ca. 3 bis 8 Minuten) unter Verwendung von eingebetteten Verweisen auf aktuelle Technik und Medien umsetzen. Dabei werden Figuren und Handlungselemente, teilweise auch einzelne Textpassagen als Material verwendet. Zielgruppe sind Jugendliche ab zwölf Jahren. Die Serien werden entweder live (ca. alle drei Tage) oder nach dem Ende der Serie in einem durch oder bei späterem Einstieg in einer Mischform konsumiert. Ein weiteres charakteristisches Merkmal dieser Webserien sind die unterschiedlichen Formen der Interaktion zwischen Publikum und Beteiligten (Produzent/inn/en, Autor/inn/en

und Schauspieler/inne/n). Die Nutzer/innen der Vlogs kommunizieren über die Serie über Social Media wie Twitter, Facebook, Tumblr etc. und produzieren so öffentliche Anschlusskommunikation, wo dann lebhaft über diverse Aussagen und Entscheidungen der Figuren diskutiert wird. Spoiler sind – auch unter Textkennner/inne/n – verpönt.

Im Deutschunterricht können die literaturbasierten Webserien einerseits wiederum als Motivation zum Lesen von Literatur dienen, andererseits auch die Thematik der Adaption von Literatur und deren Rezeption Behandlung finden. Und nicht zuletzt kann auch in einem Projekt ein Beitrag von den Schüler/inne/n selbst gestaltet werden. Leider sind sehr viele Vlogs in englischer Sprache verfasst. Aber genau dieser Umstand könnte als Anregung dienen, selbst Vlogs in der Unterrichtssprache zu erstellen.

### *Exkurs: Digitalisierung in der Kinder- und Jugendliteratur*

Digitale Medien sind ein Bestandteil unseres Alltags, auch der Kinder und Jugendlichen, wie die JIM-Studie immer wieder zeigt. Aus diesem Grund kommen sie auch in den literarischen Texten aller Gattungen vor. Manches Mal dienen sie als Setting der gestalteten Welt, manches Mal stehen sie im Zentrum der Texte. In der Literatur der Gegenwart werden die Bedingungen und Konsequenzen von digitalen Medien auf unterschiedliche Weise dargestellt. Dabei finden die Veränderungen der menschlichen Beziehungen (z. B. der Kommunikation) ebenso literarische Behandlung wie die Bedrohung, die sich aus den zunehmenden Möglichkeiten der Überwachung ergibt. In der problemorientierten Jugendliteratur wird zudem noch Cybermobbing stark thematisiert. Auch Science Fiction und Fantasy-Romane zum Digitalen finden sich. Selbst die digitalen Formate haben Eingang in die Literatur gefunden, so zum Beispiel der E-Mail-Roman, die Twitter-Lyrik oder der Handy-Roman. Die Lektüre von Literatur zu eben vorgestellten Themen im Deutschunterricht kann neben den hermeneutischen, handlungs- und produktionsorientierten Zugängen etc. Ausgangspunkt für einen Beitrag zur Medienerziehung und zu *digi.komp* sein.

## **7. Kompetenzbereich Schreiben**

Wie bereits beim Kompetenzbereich Lesen erläutert, erfolgt der meiste Teil der Kommunikation der Kinder und Jugendlichen textbasiert. Dieser Umstand impliziert auch, dass die Schüler/innen ihre diversen Nachrichten nicht nur lesen, sondern auch schreibend beantworten oder selbst welche verfassen. Dieses digitale Schreiben, Veröffentlichen von Texten (im Netz) usw. kann auch im Deutschunterricht thematisiert werden. Durch den Einsatz von Smartphones, Tablets oder Laptops im Unterricht können Arbeitsprodukte schnell und unkompliziert einem größeren Publikum – mit allen Konsequenzen – zugänglich gemacht werden.

Um sich ans Schreiben am Computer/Laptop zu gewöhnen, ist die Erstellung von *Minibooks* ([www.minibooks.ch](http://www.minibooks.ch)) eine zielführende kreative Möglichkeit. Diese

können nicht nur ausgedruckt und gefaltet, sondern auch im Netz veröffentlicht werden. Sie eignen sich nicht nur für eigene kleine Geschichten, sondern auch für Buchempfehlungen, Inhaltsangaben, kleine Gedichtsammlungen, selbstgemachte Comics usw. Eine weitere vertiefende Möglichkeit ist die Verwendung der Tools *Bookcreator* (<https://bookcreator.com/>) oder *E-Book-Creator* (<https://e-book-creator.at/>). Mit beiden Optionen können Texte, Bilder, Audio- und Videodateien zu einem E-Book kombiniert und publiziert werden. So entstehen zum Beispiel interaktive Geschichten, digitale Portfolios, eigene Comics oder persönliche Bücher. Zum Erstellen von Bilderbüchern bietet sich die 3D-Bilderbuch-App *Spot* (leider nur für Apple-Produkte) an.

*Tiny Tales* (*Bierdeckelgeschichten*) bestehen aus maximal 140 Zeichen und sind außerdem unterhaltsam, lustig und spannend (vgl. Florian Meimberg mit seinem Twitter-Projekt *Tiny Tales*). Bei einem Kürzestgeschichten-Wettbewerb auf einem ausgewählten Social Media-Kanal (Twitter, WhatsApp ...) könnten Schüler/innen sich ihre »Tiny Tales« gegenseitig zuschicken und diese bewerten. Die beste Story erhält einen Preis. Ziel sollte sein, mit möglichst wenig Zeichen eine spannende Geschichte zu erzählen. Die Jugendlichen bekommen auf diese Art und Weise eventuell eine neue Sichtweise auf die sozialen Medien, die sie ohnehin tagtäglich nutzen.

*Fansites* bieten ein weites Feld an Anregungen zum kreativen Schreiben im Netz. Die dort publizierte *Fanfiction* nutzt das Figureninventar und die fiktiven Welten (jugend-)literarischer Werke oder aus Filmen, TV-Serien und Videospiele, indem sie sie modifiziert bzw. das Material verwendet, um eigene Geschichten zu erzählen. So werden beispielsweise Episoden aus *Harry Potter* zu Ende geschrieben oder einzelne Handlungsweisen verändert. Fans treffen einander im Netz und begleiten das Entstehen dieser Geschichten durch ihre Kommentare kritisch, wodurch wiederum die Partizipationskultur sichtbar wird.

Im Deutschunterricht können sich Schüler/innen – nach der Lektüre eines entsprechenden Buches oder dem Ansehen eines entsprechenden Filmes/einer Serie – in die jeweilige fan community einklinken und ihre eigenen Geschichten beisteuern. Diese werden gelesen und man liest auch andere, was ein gewisses literarisches Empfinden auslöst. Fanfiction ist bei Jugendlichen beliebt und erleichtert den Schreibprozess, da an eine bestehende Geschichte angeknüpft werden kann.

Dazu würde sich zum Beispiel ein Projekt anbieten, bei dem Schüler/innen nach ausführlicher Lektüre verschiedener Beispiele im Fanfiction-Archiv ([www.fanfiction.net/book](http://www.fanfiction.net/book)) mit selbst geschriebenen Geschichten, die an beliebte Bücher, aber auch an Filme und Fernsehserien anknüpfen, diese weiterspinnen, ergänzen und variieren. Dies bietet nicht nur die Möglichkeit zum kreativen Schreiben, sondern zum gemeinsamen Lesen und Diskutieren und zur weiteren Auseinandersetzung mit Medienvorlieben. Damit die Beiträge nicht gleich an die breite Öffentlichkeit gelangen, könnte man diese zunächst einmal auf einer geschützten Plattform wie Moodle erproben. Im Jugendbuch *Fangirl* von Rainbow Rowell (2017) wird das Lesen und Schreiben von Fanfiction thematisiert. Auch dessen Lektüre kann als Ausgangspunkt für derartiges kreatives Schreiben dienen.

*Schreibforen* bieten allen Nutzer/innen im Netz die Möglichkeit, ihre eigenen literarischen Texte einer »community« zur Lektüre und zur Kritik anzubieten. Auf diese Art und Weise entsteht eine Fülle an Literatur, die zwar nie in einem Verlag veröffentlicht, aber von einer breiten Masse gelesen wird. In der Schule könnte man für eine Klasse (oder mehrere) ähnliche Schreibwerkstätten auf einer schuleigenen Plattform einrichten. Dies hat den Vorteil, dass das Feedback zu einem Text – ähnlich wie bei der Textlupe oder der Schreibkonferenz – direkt von der Peergroup erfolgen kann.

Es gibt auch *Mitschreibprojekte* (z. B. *Netnovel.de*) im Netz, bei denen an einem meist umfangreichen Text gemeinsam weitergeschrieben wird. Auch diese Form des kooperativen Schreibens eignet sich gut für eine Umsetzung im Deutschunterricht, da auf diese Weise Schüler/innen in ihrem Schreibprozess nicht alleine gelassen sind, sondern sich mit den Klassenkolleg/innen in einem Austausch befinden. Die App Quip, die bereits vorgestellt wurde, könnte hier zum Einsatz kommen.

Die Beschäftigung mit *Weblogs* im Deutschunterricht ist beispielsweise eine Möglichkeit, um sich analysierend oder kommentierend literarischen Texten zu nähern oder selbst produktiv schreibend tätig zu werden. Es gibt viele verschiedene Arten von Blogs, wobei im Weiteren nur auf textbasierte Weblogs eingegangen wird. Die Rezeption von und die kritische Auseinandersetzung mit spezifischen Blogs kann Schüler/innen dabei unterstützen, ein Bewusstsein für schriftstellerische Intentionen zu entwickeln.

Gegenwärtige Autor/innen verwenden dieses Format oft, um ihre Texte und den schriftstellerischen Arbeitsprozess darzustellen. Eine Übersicht über Weblogs von Schriftsteller/innen in deutscher Sprache ermöglicht *www.litblogs.net*. Außerdem ist auf der Website <http://blog.literaturwelt.de/> neben zahlreichen Blogs rund um Literatur auch eine Auflistung von über fünfzig deutschsprachigen Autoren und Autorinnen mit Weblogs zu finden. Es gibt aber auch Blogs, die sich mit dem literarischen Leben auseinandersetzen oder Literaturkritiken veröffentlichen. Die Seite <http://thebobs.com/deutsch/> ist eine Suchmaschine für Weblogs.

Für eine Behandlung im Deutschunterricht erscheinen nicht nur Blogs zu literarischen Texten, sondern auch zu Sachtexten, Filmanalyse, Theaterkritik, Medienkritik etc. sinnvoll. Hier gilt es vor allem, die Schüler/innen mithilfe von gemeinsam entwickelten Bewertungskriterien zu einer kritischen Methodenkompetenz zu führen, damit sie die Subjektivität und den Konstruktionsmechanismus dieses Formats durchschauen lernen. Negativbeispiele, die zum Beispiel Rassismus transportieren oder gegen jegliche Netiquette oder Ethos verstoßen, können diesbezüglich herangezogen werden. Literarische Blogs könnten analysiert und hinsichtlich ihres Stellenwerts überprüft werden. Weiters ist es möglich, die Schüler/innen eigene Blogtexte verfassen zu lassen. Sie können dabei einen bestehenden (eventuell vorher analysierten) Blog kommentieren oder selbst einen Text zu einem bestimmten Thema schreiben. Darüber hinaus kann auch, zum Beispiel als Erarbeitung einer literarischen Epoche, kooperativ und aus unterschiedlichen Perspektiven in einer Arbeitsgruppe zu einem Blog gearbeitet werden. Die verpflichtende Bezugnahme auf die Beiträge der anderen Mitschüler/innen erscheint in diesem Fall sinnvoll. Als

Tool für die Veröffentlichung derartiger Weblogs kann *Wordpress* (<https://de.wordpress.com/>) dienen. Dieses Tool lässt in Form von Kommentaren auch die eben angesprochene Interaktion zwischen den Schüler/innen zu und kann zum Beispiel auch zum Austausch über neue Bücher, Buchempfehlungen, gelesene Klassenlektüre etc. genutzt werden.

Als Vorübung für das Schreiben einer Rezension im Netz können Schüler/innen nach dem Vorbild der Website *Ready to read* (<https://www.readytoread.ch/>) sich aus einem Handapparat in der Schulbibliothek Bücher ausleihen, das beschreiben, was ihnen am Buch gefällt und einen Lieblingssatz zitieren. Dann verfassen sie eine Bewertung und stellen diese auf die Website (oder auf eine schulinterne Plattform). Alle, die eingereicht haben, werden so zu Mitgliedern einer Lesecommunity.

## 8. Fazit

In unserem digitalen Zeitalter wachsen Kinder und Jugendliche in einer mediatisierten Welt auf, in der sie ständig von verschiedenen medialen Angeboten umgeben sind. So scheint es mehr als angebracht, dass sich der Deutschunterricht (im vorliegenden Artikel nur auf die Unterstufe bezogen) nun auch im Sinne von Medienerziehung und der integrativen Umsetzung der Lehrplaninhalte »Digitale Grundbildung« mit ausgewählten Formaten und Phänomenen, die die fortschreitende Digitalisierung mit sich bringt, auseinandersetzt. Dabei geht es vornehmlich darum, die unterschiedlichen medialen Formen (digital und analog) miteinander zu verknüpfen und nicht gegeneinander auszuspielen.

Im vorliegenden Artikel wurden dazu didaktische Überlegungen, insbesondere für die Kompetenzbereiche Lesen und Schreiben, angestellt, die u. a. dazu beitragen können, dass Schüler/innen in Hinkunft kompetenter, kritischer und sinnvoller digitale Medien und deren Inhalte im Rahmen eines zeitgemäßen motivierenden Deutschunterrichts je nach Bedarf nutzen und mit ihnen interagieren lernen.

## Literatur

- BARBERI, ALESSANDRO; SWERTZ, CHRISTIAN; ZULLIANI, BARBARA (2018): »Schule 4.0« und medialer Habitus. In: *Medienimpulse*, H. 2. Online: <https://medienimpulse.at/articles/view/1230> [Zugriff: 3.1.2019].
- BMB/Bundesministerium für Bildung (2017): *Digitalisierungsstrategie »Schule 4.0«*. Online: [www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2017/20170123.html](http://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2017/20170123.html) [Zugriff: 13.6.2018].
- BMBF/Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg., 2014): *Unterrichtsprinzip Medienerziehung - Grundsatzertlass*. Online: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung\\_5796.pdf](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung_5796.pdf) [Zugriff: 3.1.2019].
- BMBWF/Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018a): *Digitale Kompetenzen: Unverzichtbar!* Online: <https://digikomp.at/index.php?id=578&L=0> [Zugriff: 4.1.2019].
- DASS. (2000): *Lehrpläne der AHS-Unterstufe. Lehrpläne für die Pflichtgegenstände: Deutsch*. Online: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7\\_781.pdf?61ebzn](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs7_781.pdf?61ebzn) [Zugriff: 3.1.2019].
- DASS. (2018b): *Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen*. Online: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/schule40/index.html> [Zugriff: 3.1.2019].
- DASS. (2018c): *BGBI. II Nr. 71/2018*. Online: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2018/71/20180419> [Zugriff: 2.1.2019].

- DASS. (2018d): *Unterrichtsbeispiele*. Online: <https://digikomp.at/index.php?id=565&L=0> [Zugriff: 3.1.2019].
- DASS. (2018e): *Kein Kind ohne digitale Kompetenzen!* Online: <https://digikomp.at/?id=556> [Zugriff: 3.1.2019].
- BUCHELI, CLAUDIA (2016): *Buchtrailer erstellen mit Schüler\_innen*. Online: [https://www.medienpaedagogik-praxis.de/2016/10/25/buchtrailer-erstellen-mit-schueler\\_innen/](https://www.medienpaedagogik-praxis.de/2016/10/25/buchtrailer-erstellen-mit-schueler_innen/) [Zugriff: 3.1.2019].
- BUSCH, MICHAEL (2018): *55 Webtools für den Unterricht: einfach, konkret, step-by-step* (5. bis 13. Klasse) (55 Methoden). Augsburg: Auer.
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MÖBIUS, THOMAS (Hg., 2014): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (DTP, Bd. 8).
- GAILBERGER, STEFFEN; WIETZKE, FRAUKE (Hg., 2018): *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- GERBER, SONJA (2001): *WebQuest- Ein Konzept für einen sinnvollen Computer- und Interneteeinsatz an Schulen*. Online: <http://www.webquests.de/fobi/index.html> [Zugriff 2.1.2019].
- GESELLSCHAFT FÜR INFORMATIK (2016): *Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digital vernetzten Welt*. Online: <https://gi.de/themen/beitrag/dagstuhl-erklaerung-bildung-in-der-digital-vernetzten-welt-1/> [Zugriff: 1.1.2019].
- HOFFMANN, BERNWARD (2011): Medien und Biografie: »Sie sind ein Stück von Deinem Leben«. In: Hölzle, Christina; Jansen, Irma (Hg.): *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 273–278.
- JOSTING, PETRA; MAIWALD, KLAUS (2007): Einführung: Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. In: *kjl&m Extra – forschung.schule.bibliothek*, H. 7, S. 7–9.
- KERRES, MICHAEL (2018): *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Berlin: de Gruyter.
- KNOPE, JULIA; VON BRAND, TILMAN (2017): Deutsch per Smartphone. Unterstützender Einsatz von mobilen Endgeräten im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 265, S. 2–11.
- KÖHRSEN, ARNO (2018): Kooperatives literarisches Lernen mithilfe der App Quip – in Echtzeit auf Smartphones und Tablets. In: Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hg.): *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 140–162.
- MAIWALD, KLAUS (2007): Ansätze zum Umgang mit dem Medienverbund im (Deutsch-) Unterricht. In: *kjl&m Extra – forschung.schule.bibliothek*, H. 7, S. 35–48.
- MELODY OF BOOKS – JESSY (2017): *Wie man Booktuber werden kann*. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=d32kuNnyXbQ> [Zugriff: 3.1.2019].
- MPFS/MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (Hg., 2018): *JIM-Studie 2018, Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. Online: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM\\_2018\\_Gesamt.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf) [Zugriff: 2.1.2019].
- ROSEBROCK, CORNELIA (2007): Anforderungen von Sach- und Informationstexten; Anforderungen literarischer Texte. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Graber, Tanja (Hg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle, Materialien*. Seelze: Klett|Kallmeyer, S. 50–65.
- ROWELL, RAINBOW (2017): *Fangirl*. München: Hanser.
- SADOWSKI, MARC (2014): *Das schnelle Methoden – 1x1. Digitale Medien*. Berlin: Cornelsen.
- SCHMITT-KÖLZER, WOLFGANG (o. J.): *Das didaktische Modell WebQuest*. Online: <https://www.lehrer-online.de/artikel/seite/fa/webquests-in-der-berufsbildung/das-didaktische-modell-webquest/> [Zugriff: 3.1.2019].
- SMITH, LANE (2010): *Das ist ein Buch*. München: Hanser.
- THE LOONY LIFE (2015): *#wirsindbooktube, Was ist eigentlich BookTube?* Online: [https://www.youtube.com/watch?v=l4F9if\\_T8UA](https://www.youtube.com/watch?v=l4F9if_T8UA) [Zugriff: 3.1.2019].
- WINKO, SIMONE (2016): Literatur und Literaturwissenschaft im digitalen Zeitalter. Ein Überblick. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5, S. 2–13.

Heidelinde Neuburger-Dumancic

# Kollektive Bilderwelten / alles vernetzt / vernetzte Bilderwelten

**B**ild- und bewegtbildbasierte (soziale) Medien nehmen einen großen Stellenwert im Leben von Jugendlichen ein: schnell mal ein Snap von der Party mit Freunden verschickt, die neueste modische Errungenschaft auf Instagram geshared, das Lieblingslied via TikTok bebildert ... Was nach Spaßprogramm für die Freizeit oder bestenfalls modernen Kommunikationsformen klingt, lässt sich auch für den Unterricht nutzbar machen. Hier werden die einzelnen sozialen Bildmedien überblicksmäßig vorgestellt, die möglichen Schattenseiten beleuchtet und vor allem wird nach Ideen gesucht, auf welche Weise sich diese Medien in den Unterricht integrieren lassen.

---

## 1. Stellenwert und Nutzung von (sozialen) Bewegtbild-Medien in Österreich

Dass Bewegtbildcontent zu einem bestimmenden Faktor am Medienmarkt geworden ist, ist unbestritten. Neben klassischem linearem Fernsehen gibt es heutzutage On-Demand-Plattformen wie Netflix, Amazon prime und Co, YouTube aber auch zunehmend Videocontent in sozialen Netzwerken wie Facebook und Instagram. Welche Bedeutung und welchen Stellenwert Bewegtbild für den Markt hat, wollte die RTR, die Rundfunk und Telekom Regulierungs-GmbH, wissen und hat deshalb eine Studie zur Nutzung unter den Österreicherinnen und Österreichern in Auftrag gegeben. Die Erkenntnisse daraus können auch einen Beitrag für unsere Überlegungen hinsichtlich der Nutzbarmachung von entsprechenden Diensten und

---

HEIDELINDE NEUBURGER-DUMANCIC hat nach dem Studium der Publizistik und Filmwissenschaft als Medienpädagogin gearbeitet. Seit über 15 Jahren moderiert sie den Media Literacy Award (MLA), der alljährlich vom Bildungsministerium an gelungene Medienprojekte an österreichischen Schulen vergeben wird. Zurzeit ist sie als Kulturjournalistin fürs TV tätig. E-Mail: heidelindeneuburger@gmx.at

Anbietern in pädagogischen Kontexten liefern. Wir richten unser Augenmerk vor allem auf die Erkenntnisse der Studie hinsichtlich der jüngeren Altersgruppen. Deshalb werden die Ergebnisse im Folgenden auch nur in Auszügen vorgestellt.

## 2. Studie der RTR »Die Konkurrenz aus dem Netz«

### 2.1 Bewegtbildstudie

Im Zeitraum vom 1. bis zum 28. Februar 2017 wurden 4.000 Personen aus dem Online-Pool der GfK Austria, der ca. 28.000 nahezu vollständig offline rekrutierte Personen umfasst, befragt (GfK 2017).<sup>1</sup> Diese 4.000 Interviews sind repräsentativ für die österreichische Bevölkerung ab 14 Jahren im Hinblick auf die Merkmale Alter, Geschlecht, Bildung, Bundesland und Ortsgröße.

Eine Erkenntnis aus der Bewegtbildstudie ist, dass die Nutzung von Online-Videocontent in der jungen Zielgruppe deutlich über dem Gesamtdurchschnitt liegt. Für die Altersgruppe der 14- bis 19-Jährigen macht das traditionelle lineare Fernsehprogramm nur noch knapp die Hälfte ihres täglichen Bewegtbildkonsums aus (49,5%), während Angebote aus dem Internet in dieser Altersgruppe bereits auf einen Anteil von gut 40 Prozent kommen. Darunter fallen TV-Theken, Videoplattformen, Live-Streams, aber auch Social Media-Angebote. So wie in allen Alterskategorien ist auch bei den 14- bis 29-Jährigen die am meisten genutzte Videoplattform YouTube, gefolgt von Netflix und Amazon Prime Video.

### 2.2 Studie OTT-Kommunikationsdienste

In einer Umfrage im Jänner und Februar 2017 mit 1.500 Personen ab 16 Jahren hat die RTR das Kommunikationsverhalten der Österreicherinnen und Österreicher hinsichtlich sogenannter OTT-Dienste erhoben (RTR 2017).<sup>2</sup>

OTT steht für Over The Top und bezeichnet Dienste und Apps, die über das Internet via Netz von Telekommunikationsanbietern (Telekom und Kabelnetzbetreiber) genutzt werden können, etwa Messengerdienste wie WhatsApp, Facebook und dergleichen (aber auch Videoplattformen wie YouTube und Netflix etc.).

Laut Ergebnissen der Umfrage greifen fast drei Viertel der Bevölkerung ab 16 Jahren (73%) für ihre Kommunikation auf OTT-Dienste zurück (Nachrichten und/oder Telefonie), wobei deutlich herauskommt, dass das Alter eine entscheidende Rolle spielt: je jünger, desto eher kommen OTT-Dienste zum Einsatz.

Bei unter 30-Jährigen liegt der Anteil der OTT-NutzerInnen bei 98 Prozent! Demgegenüber sind OTT-Dienste in der Altersgruppe ab 75 Jahren nur für weniger als 25 Prozent von Bedeutung. Auch was die Anzahl von genutzten OTT-Diensten betrifft,

---

1 [https://www.rtr.at/de/inf/Bewegtbildstudie2017/Bewegtbildstudie\\_2017.pdf](https://www.rtr.at/de/inf/Bewegtbildstudie2017/Bewegtbildstudie_2017.pdf) [Zugriff: 16.1.2019].

2 [https://www.rtr.at/de/inf/Konkurrenz\\_aus\\_dem\\_Netz\\_OTT/Die\\_Konkurrenz\\_aus\\_dem\\_Netz\\_OTT-Dienste.pdf](https://www.rtr.at/de/inf/Konkurrenz_aus_dem_Netz_OTT/Die_Konkurrenz_aus_dem_Netz_OTT-Dienste.pdf) [Zugriff: 16.1.2019].

zeigt sich ein Unterschied nach Alter: Unter 40-Jährige nutzen im Schnitt 2,4 OTT-Anbieter für Kommunikation, über 40-Jährige nur 1,7 Anbieter.

Die am häufigsten genutzten Dienste sind: WhatsApp (88 %), Facebook Messenger (46 %), Skype (26 %) und Snapchat (13 %).

Lediglich wenn man sich die Nutzung nach Altersgruppen ansieht, ändert sich diese Reihung: Bei den unter 30-Jährigen nimmt Snapchat den dritten Rang ein (41 % dieser Altersgruppe nutzen den Anbieter), während dieser Dienst bei den über 60-Jährigen so gut wie keine Rolle spielt. Erkenntnisse:

Beide Studien zeigen deutlich, dass internetbasierte (OTT-)Dienste eine wesentliche Rolle in der Bewegtbildnutzung bzw. der Kommunikation spielen. In beiden Bereichen ist aber auch ein deutlicher Zusammenhang mit dem Alter erkennbar – je jünger die Befragten, desto intensiver werden OTT-Dienste genutzt. Bei 14- bis 19-Jährigen erreichen beispielsweise Online-Videos eine Tagesreichweite von 52,2 % und bei 20- bis 29-Jährigen 42,5 %, während diese bei der Gruppe 70+ nur noch bei 8,8 % liegt. Die Nutzung von OTT-Kommunikationsdiensten liegt in der Gruppe der unter 30-Jährigen bei über 95 %, aber nur noch rund ein Viertel der über 70-Jährigen nutzt OTT-Dienste für Kommunikation.

Es wird also ganz deutlich, dass die Generation der Digital Natives mit diesen Diensten aufwächst und sie auch entsprechend stark nutzt. Deren Elterngeneration hat diese Dienste zum Teil auch schon für sich entdeckt, und obwohl auch Teile der Großelterngeneration schon »infiiziert« wurden, sind die älteren Bevölkerungsgruppen sowohl bei der Online-Bewegtbildnutzung als auch bei der OTT-Kommunikation deutlich unterrepräsentiert. (RTR 2017, S. 66)

Das heißt für uns, dass einerseits Lehrer und Lehrerinnen – so sie bereits zur älteren Generation gehören, die mit Bewegtbildcontent und den diversen Kanälen nicht vertraut sind (außer natürlich, sie beschäftigen sich von sich aus und aus Interesse damit) – Aufholbedarf haben im Umgang mit (sozialen) Bewegtbildmedien, andererseits, dass Schüler und Schülerinnen ganz selbstverständlich und andauernd diese Dienste nutzen und somit einen Erfahrungsvorsprung mitbringen.

Deshalb wollen wir einige der unter Jugendlichen populären Apps und Dienste im Folgenden vorstellen, auch solche, die in der Studie der RTR keine Berücksichtigung fanden, und deren Relevanz mit Zahlen zur Nutzung untermauern.

### 3. Die relevanten Bewegtbild-Medien im Überblick

Das Datenmaterial zur Nutzung stammt aus dem *Social Media Report 2017* (artworx 2018).

#### 3.1 Facebook

Wer sich bei Facebook registriert, erstellt eine eigene Seite mit eigenem Profil und Angaben zur Person. Die Profile können via Freundschaftsanfrage miteinander verbunden werden. Freunde können die Einträge des Nutzers schriftlich kommentieren und darauf mit Emojis reagieren. Darüber hinaus bietet Facebook einen eigenen Messengerdienst sowie die Möglichkeit, Gruppen zu bestimmten Themen und Interessensgebieten zu erstellen.

In Österreich haben von ca. 8,7 Millionen Einwohnern 3,9 Millionen einen Account, rund 3,4 Millionen sind aktiv. Das Wachstum von Facebook stagniert zwar, dennoch kamen 2017 wieder rund 200.000 neue Facebook-Accounts in Österreich hinzu. Facebook wird von Frauen (49 %) und Männern (51 %) gleichermaßen genutzt. Interessant für uns ist, dass unter den Jugendlichen Facebook kaum eine Rolle spielt. Lediglich 8 Prozent der Accounts entfallen auf die 13- bis 19-Jährigen. Die meisten Accounts verteilen sich in den Altersgruppen von 20–29 (1,2 Mio., das sind 31 %) und 30–39 Jahren (940.000, das sind 24 %).

### 3.2 Instagram

Instagram ist eine kostenlose App zum Teilen von Fotos und Videos, die auf Smartphones oder Computern genutzt werden kann. Wie bei Facebook kann man anderen NutzerInnen folgen oder NutzerInnen zulassen, die einem selbst folgen.

Die Beiträge können mit Schlagworten und Hashtags versehen werden, um so leichter bzw. thematisch sortiert gefunden zu werden. Die relativ geringe Textmenge, die zu jeweils einem Beitrag möglich ist, macht das Medium zu einem dezierten Bildmedium. Instagram ist eine Art Microblog und audiovisuelle Plattform in einem, es lässt auch das Verbreiten von Fotos in anderen sozialen Netzwerken zu. Instagram gehört seit August 2012 zum facebook-Konzern. Von 2013 bis 2016 haben sich die NutzerInnen weltweit verdoppelt: auf 600 Millionen.

In Österreich war Instagram 2017 jenes soziale Netzwerk, das am schnellsten wuchs. Während es in Österreich im Dezember 2016 »nur« eine Million aktive Accounts gab, verdoppelte sich die Anzahl an Accounts innerhalb eines Jahres bis zum Dezember 2017 auf zwei Millionen, damit stieg die Nutzerzahl um 100 Prozent.

Vor allem in der Zielgruppe der 20- bis 29-Jährigen (780.000 User) ist die App äußerst beliebt, bei beiden Geschlechtern gleichermaßen. Diese Beliebtheit nutzen natürlich auch Marken und Unternehmen zur Bewerbung ihrer Produkte. Prominente Instagramer – sogenannte Influencer – rücken diese Produkte ins Bild und bescheren den Firmen neue Kunden.

Die absolute Nummer eins auf Instagram ist die Schauspielerin Selena Gomez mit 134 Millionen Follower weltweit.

Die meisten Accounts entfallen auf die 20- bis 29-Jährigen mit 36 Prozent, gefolgt von 20 Prozent bei den 13- bis 19-Jährigen.

### 3.3 WhatsApp

WhatsApp ist ein Instant-Messaging-Dienst, den es seit 2009 gibt und mit dem man Textnachrichten, aber auch Fotos, Videos und Emojis verschicken kann. Seit 2014 gehört er ebenfalls zum Facebook-Konzern. Die Übernahme von WhatsApp durch Mark Zuckerberg ist der bisher größte Deal in der Internet-Wirtschaft. Seit Frühjahr 2015 können die NutzerInnen auch via WhatsApp telefonieren.

In Österreich ist der Dienst auf rund 88 Prozent der Smartphones installiert, und zwar quer durch alle Altersgruppen. Damit ist er der Messengerdienst Nummer

eins, gefolgt vom Facebook Messenger (46 %), Skype (26 %) und Snapchat (13 %). Wobei, Achtung: Snapchat ist vor allem bei der jungen weiblichen Zielgruppe mit 41 Prozent äußerst beliebt.

61 Prozent der User nutzen WhatsApp mehrmals täglich und 23 Prozent nahezu täglich für das Versenden oder Empfangen von Nachrichten. Die Nutzung von WhatsApp verteilt sich nach Altersgruppen folgendermaßen:

- 16–29: 95 Prozent
- 30–39: 92 Prozent
- 40–49: 93 Prozent
- 50–59: 85 Prozent
- 60plus: 72 Prozent

### 3.4 YouTube

YouTube ist eine Online Videoplattform, auf der man selbst einen Channel kreieren und Videos hochladen oder aber Videos anderer ansehen bzw. anderen folgen kann. Besonders beliebt sind (neben Katzenvideos 😊) in der jungen Zielgruppe sogenannte Youtuber, also Personen, die sich und ihr Leben in Form von Videos auf YouTube inszenieren und so via Product Placement ihr Einkommen bestreiten, also von YouTube leben.

In Österreich sehen 63 Prozent aller Online-User Videos auf YouTube, 12 Prozent von ihnen sogar täglich und 20 Prozent mehrmals die Woche. Die am meisten konsumierte Kategorie sind Fun Videos (59 %, Kompilationen mit lustigen Inhalten, Unterhaltungsvideos), Musikvideos (54 %) und schließlich Filme & Serien (27 %).

Hingegen sind etwa ein Viertel aller österreichischen YouTube-NutzerInnen selbst auf YouTube aktiv (27 %). 15 Prozent davon laden mindestens einmal pro Woche ein Video hoch. Dieser Aspekt kann bei der Einbindung in schulische Kontexte genutzt werden, wie später anhand eines Beispiels gezeigt werden wird.

### 3.5 Snapchat

Snapchat ist eine kostenlose App für Smartphones oder Tablets, mit der man Fotos und Videos – sogenannte Snaps – an Freunde schicken kann. Diese Fotos und Videos bleiben nur eine bestimmte Zeit (ein paar Sekunden) sichtbar und löschen sich dann selbst. Textnachrichten lassen sich speichern.

Außerdem kann über Snapchat eine sogenannte Snapchat Story erstellt werden. In einer Story werden Bilder und Videos gesammelt, die – anders als bei den anderen Snaps – immer wieder angesehen werden können, bis sie 24 Stunden nach der Veröffentlichung automatisch gelöscht werden. Mittlerweile hat auch Instagram solche Funktionen eingeführt.

Snapchat ist mittlerweile zu einem führenden Kommunikationsmedium unter Jugendlichen geworden.

Daten über die Nutzung in Österreich liegen leider kaum vor. Weltweit gesehen kann man sagen, dass rund 70 Prozent der User weiblich sind, die größte Dichte an

NutzerInnen hat die App in Irland. In den USA nutzen 50 Prozent der Jugendlichen Snapchat. Als eines der ersten österreichischen Onlinemedien ist *derStandard.at* auf Snapchat vertreten.

### 3.6 *musical.ly* und TikTok

TikTok ist ein soziales Netzwerk zum Erstellen und Teilen von 15-Sekunden Videos zu Liedern. Songs aus den Charts werden abgespielt, während die NutzerInnen entweder selbst lippensynchron den Song performen oder andere Inhalte filmen, zum Beispiel Backtutorials, sich selbst beim Zeichnen, ... Die NutzerInnen können zwischen verschiedenen Aufnahmegeschwindigkeiten wählen, was beim Aufnehmen für die Synchronität der Bewegungen hilft. Zusätzlich gibt es zahlreiche Filter und Transitions, die Schnitte und Übergänge innerhalb des Videos ermöglichen.

Die Videos lassen sich auch nachträglich bearbeiten (Filter, Geschwindigkeitsveränderungen wie Slow Motion ...). Die entstandenen Videos können privat gestellt, nur mit bestimmten NutzerInnen geteilt oder öffentlich gestellt werden. Die Videos können von anderen NutzerInnen geliked oder kommentiert werden.

TikTok wurde 2016 in China ins Leben gerufen und 2017 mit einer ähnlichen App, *musical.ly*, fusioniert, die ähnliche Funktionen anbot. Seit 2. August 2018 gilt TikTok als Nachfolger von *musical.ly*, deren User TikTok mit übernommen hat.

### 3.7 Social Media in Österreich – Fazit

Hier in Kürze ein Überblick über die beliebtesten sozialen Medien, sortiert nach Alter (vgl. artworx 2018):

- Für die *Generation Z* (2010–1996) sind fast alle Netzwerke relevant: YouTube, WhatsApp, Instagram, Snapchat, Facebook.
- Für die *Millennials* oder der *Generation Y* (1995–1977) sind relevant: YouTube, Facebook, Instagram, WhatsApp.
- Für die *Generation X* (1976–1965) sind relevant (wenn auch nicht in demselben Maß wie bei den Jüngeren): YouTube, Facebook, WhatsApp.
- Die ältere Zielgruppe der *Babyboomer* (1964–1946) sind lediglich via Facebook und YouTube in sozialen Medien unterwegs.

## 4. Bedeutung für den schulischen Kontext

Die sozialen Bewegtbildmedien sind, wie wir gesehen haben, vor allem unter den Jungen und ganz Jungen ein fixer Bestandteil ihres Alltags. Sie dienen vor allem zwei Zwecken: der Kommunikation und der Zerstreuung.

Und die Kinder und Jugendlichen finden in den sozialen Medien ihre Vorbilder. Was früher die Jugendzeitschrift *Bravo* war, ist heute Instagram oder YouTube. Stars und Sternchen haben ihre eigenen Kanäle, denen die Fans dort folgen. Beziehungsweise bringen die Kanäle gar ihre eigenen Stars hervor. Youtuber wie Bibi von Bibis Beauty Palace oder die singenden Comedy-Brüder aus Deutschland, die Lochis,

verdanken ihren Ruhm genau diesem Medium. Der Musiker Shawn Mendes hatte seine Anfänge auf *musical.ly*.

Die sozialen Medien sind also längst ernstzunehmende Konkurrenten der klassischen Medien geworden. Oftmals kommt es aber auch zu Verpartnerungen zwischen den Medien – so gelangen etwa immer wieder YouTube-Stars ins klassische Fernsehen, als Hosts von Shows wie etwa die Lochis beim Kiddy Contest 2016 oder als Juroren bei Casting Shows wie DSDS wie die Youtuberin Shirin David 2017.

Zusätzlich können die sozialen Medien als eine Erweiterung klassischer Medien dienen, vor allem auch in Hinblick auf jüngere Zielgruppen. So bespielen zum Beispiel die *BBC*, die *Times*, der *Standard* etc. mittlerweile eigene Snapchat- und Instagram-Kanäle und erreichen mit ihren Nachrichtenwerten auch junge Adressaten.

Damit sind soziale Netzwerke also eine Mischung aus Unterhaltung, Kommunikation und Nachrichten/Information. Das ist eine Realität, an der wir nicht vorbei kommen und mit der wir uns auseinandersetzen müssen – im privaten wie im medialen Bereich, aber auch und gerade im schulischen Kontext.

#### 4.1 Überlegungen für den Unterricht

Wenn wir also schon mit einer sich ständig verändernden und erweiterten Bilderwelt konfrontiert sind und die Experten auf diesem Gebiet in den Bankreihen im Klassenraum sitzen, warum nutzen wir nicht diesen Umstand zum gemeinsamen Wohl aller?

Die verschiedenen Funktionen der einzelnen Apps lassen sich auch für den Unterricht nutzbar machen. Das setzt allerdings voraus, dass die Lehrenden um diese Funktionen Bescheid wissen.

Deshalb möchte ich hier noch einmal den Appell unterstreichen, sich mit den neuen Medien auseinanderzusetzen und gern auch die eigenen SchülerInnen nach neuen Entwicklungen und Trends zu befragen. Denn das stärkt das Vertrauensverhältnis, stellt sie auf Augenhöhe und macht sie zu dem, was sie ohnehin sind, ExpertInnen ihrer Mediennutzung.

Lehrende werden nicht länger das Monopol auf Wissen (in allen Bereichen) haben, viel eher wird ihre Aufgabe vermehrt sein, den SchülerInnen eine Leitfigur zu sein im Umgang mit der Welt und (neuen) Medien. Nicht alles, was ein Medium bietet, ist immer gut – das gilt für Printprodukte wie für Apps. Über die (reflexive wie produktive) Beschäftigung mit sozialen Bildmedien werden die SchülerInnen ihre eigene Urteilsfähigkeit schärfen – und genau das brauchen wir in einer zunehmend komplizierten und unübersichtlichen Welt, in den Medien wie global.

Im Folgenden möchte ich ein paar Beispiele vorstellen, die im Unterricht besprochen oder angewandt werden können. Klarstellen möchte ich aber auch, dass es keine Patentrezepte gibt und jede einzelne Lehrperson gefordert ist, selbst aktiv und kreativ mit Medien umzugehen, die Möglichkeiten sind schier grenzenlos.

### 4.1.1 Fototagebuch (Instagram, Snapchat)

Die SchülerInnen können die Aufgabe gestellt bekommen, ein Tagebuch nur mit Fotos darzustellen. Es soll nicht bloß eine Abfolge von Tätigkeiten im Laufe eines Tages sein, sondern auch persönliche Gedanken beinhalten, zum Beispiel Zweifel darüber, ob die Schularbeit geglückt ist, Vorfreude auf eine Party, Ärger über Aufgaben im Haushalt ...

Als zusätzliche Aufgabe kann man die erlaubte Anzahl an Bildern beschränken. JedeR SchülerIn erhält einen bestimmten Tag, die anderen können kommentieren. In der nächsten Unterrichtsstunde wird der visuelle Tagesablauf in der Gruppe reflektiert. Mögliche Fragestellungen:

- Was rückt der Schüler/die Schülerin ins Bild?
- Was ist wertvoll genug, aufgenommen und geteilt zu werden?
- Wer spielt eine Rolle außer den SchülerInnen selbst? (Hier kann man über den Stellenwert von Beziehungen sprechen.)
- Wieviel Privates möchten sie teilen (eigenes Zimmer, Zimmer von Geschwistern, Eltern ...)? (Hier kann man über Fragen des Persönlichkeitsrechts sprechen.)
- Wie bebildern sie emotionale Momente? (Hier kann man über Abstraktionen sprechen: zum Beispiel ob es ein weinendes/lachendes Selfie sein muss, wenn sie traurig/glücklich sind. Welche anderen Möglichkeiten gibt es, noch Trauer/Freude auszudrücken? ...)

Zusätzlich kann man das Thema Selbstinszenierung aufgreifen und in Diskussionen auf negative Seiten des Spiels mit dem Selfie aufmerksam machen.

Ein mögliches Fallbeispiel und ein Anknüpfungspunkt für eine Diskussion darüber, wie sich der dauernde Druck der Inszenierung auf Instagram und YouTube auch negativ auswirken kann: Essena O'Neill ist eine 21-jährige Australierin, die schon mit 15 Jahren eine Instagramberühmtheit war, mit 500.000 Followern, und dann auch auf YouTube eine Karriere verfolgte. Mit 18 Jahren wurde ihr der Druck zu groß und sie brach mit der Social Media Welt. Sie löschte 2.000 Fotos, die nur der Selbstdarstellung gedient hatten. Nach ihrem Zusammenbruch stellte sie noch ein Video online, in dem sie über die Schattenseiten des Business – und das ist es – spricht. Ihr Instagram-Profil benannte sie in »Social Media Not Real Life« um. Die Bilder von sich, die sie online ließ, versah sie mit neuen Texten, nämlich mit den wahren Umständen ihres Zustandekommens. Ihre öffentliche Abrechnung mit den Social Media stieß aber nicht nur auf wohlwollende Reaktionen, es gab auch Kritiken, die ihr vorwarfen, mit diesem Schritt nur noch mehr Ruhm und Bekanntheit erreichen zu wollen. Zudem sei sie zu nichts gezwungen worden, sondern habe alles freiwillig gemacht.<sup>3</sup>

---

3 Infolinks: <https://www.instagram.com/p/BEQPd0yKqCR/> - Verabschiedungsposting (bis ca. 04:50): <https://www.youtube.com/watch?v=Xe1Qyks8QEM> - hier erklärt sie ihr Heranwachsen und Reinwachsen in social media (bis 03:52): <https://www.youtube.com/watch?v=s89KkU9-CCK> [Zugriff: 16.1.2019].

Anhand der Geschichte der Essena O'Neill und deren Rezeption in den Medien lässt sich sehr schön die Zweischneidigkeit des Internetruhms illustrieren, aber auch die Frage diskutieren, wem man glauben soll. Letztlich geht es darum, möglichst viele Quellen zu Rate zu ziehen und sich eine eigene Meinung zu bilden.

Das könnte durchaus auch eine Aufgabenstellung für den Unterricht sein. Die SchülerInnen sollen nach einer ausführlichen Internetrecherche die Faktenlage darstellen, Argumente auflisten und eine eigene Einschätzung darlegen. Gern auch in Form eines Videos ;).

#### 4.1.2 Briefroman (WhatsApp)

Die SchülerInnen sollen in Gruppenarbeit einen Briefroman schreiben – per WhatsApp. Dazu können sie eine eigene WhatsApp-Gruppe gründen, in der mit verteilten Rollen jeweils Beiträge gepostet werden.

Im Vorfeld müssen sie gemeinsam das Thema und die Rollen ausverhandeln, das stärkt auch ihre sozialen Kommunikationsfertigkeiten und das Zusammenarbeiten außerhalb der Medien. Vorbereitend können klassische Briefromane aus der Literatur gelesen und dann für die Messenger App adaptiert werden.

Die gleiche Methode ließe sich für größere Gruppen auch für das Verfassen eines Theaterstücks anwenden. Jedes Kind übernimmt eine Rolle, die Dialoge werden per WhatsApp geschrieben.

Auch ein Hörspiel ließe sich so entwickeln, mittels Audionachrichten in WhatsApp. Besonders lustig wäre, die Geräuschkulisse mittels Soundeffekten oder Musikuntermalung ebenfalls im Chatverlauf unterzubringen. Hier wäre auch eine fächerübergreifende Kooperation Deutsch-Musikerziehung denkbar.

#### 4.1.3 Mündliche Hausübung/Blog (YouTube)

Alle Hausübungen werden in Form von kurzen Videos mit freier Rede abgegeben, die auf einen Klassenblog hochgeladen werden. Die Aufgabenstellungen zu den einzelnen Videos können sich nach dem Lehrplan richten, von einer Anleitung für ein Kochrezept, der Vorstellung eines Familienmitglieds, eine Buchrezension bis hin zu einer Wahlrede für die Klassensprecherwahl.

Die Videos werden dem/der LehrerIn geschickt, erst nach Freigabe werden sie auf den Blog hoch geladen. Die Videoposts müssen von den anderen SchülerInnen kommentiert werden – dadurch ist eine Reflexion des eigenen Tuns wie auch das Beschreiben des Tuns von anderen gewährleistet.

Zudem wird hier auch das Verfassen von – wenn auch kurzen – Texten (gegenüber dem Sprechen in den Videos) geübt. Nebenbei müssen sich die SchülerInnen mit Regeln der Netiquette auseinandersetzen und üben sich so im Umgang mit sozialen Medien und wirken Hasspostings entgegen, ein Thema, das uns leider immer noch beschäftigt und wohl auch noch eine Zeitlang beschäftigen wird.

Ein sehr schönes Beispiel, wie gut diese Methode sich für das Üben von Sprache eignet, zeigt der Blog »Speak Out« des Gymnasiums Zaunergasse in Linz, wo eine

Klasse im Fach Englisch ein Jahr lang die Spoken Homework pflegte.<sup>4</sup> Aber auch im Fach Deutsch hat diese Idee ihre Vorzüge: Sich frei artikulieren zu können, wird in einer medial durchdrungenen Welt immer wichtiger. Außerdem lernen die SchülerInnen, dass nicht jedes Video, das im Netz zu sehen ist, auf Anhieb gelungen ist. Was oft wie eine spontane Momentaufnahme aussieht, ist vielfach aufgenommen, wiederholt und bearbeitet worden. Durch das eigenständige Produzieren verstehen die SchülerInnen Produktionsmechanismen und werden in ihrer Media Literacy gestärkt.

#### 4.1.4 Buchbesprechung (Instagram)

Die Verbindung von Bild und Wort in minimalistischer Form bieten Buchbesprechungen/Literaturempfehlungen auf Instagram.

Im Vorfeld des eigenen Tuns können Blogs von BuchkritikerInnen gemeinsam durchgenommen und analysiert werden, Buchkritik findet längst nicht mehr nur in Zeitungen oder im TV statt. Buchliebhaber im Netz – auch Booksters genannt – führen eigene Blogs zu Büchern, vielfach auch mit thematischer Spezialisierung und oft auch direkt von jungen Menschen selbst gemacht. Vielleicht kennen die SchülerInnen ja selbst den einen oder anderen Blog ... oder die Buchpräsentationen auf YouTube (Booktubes).

Auf eine besonders interessante Herangehensweise möchte ich exemplarisch verweisen. Der Buchhändler Florian Valerius betreibt einen Instagram Account mit Buchempfehlungen.<sup>5</sup> Hier inszeniert er Bücher auf Fotos (mitunter sehr witzig) und beschreibt sie in kurzen Worten, da Instagram ja nur eine begrenzte Menge an Text zulässt. Laut eigener Aussage ist das genau das, was er als Buchhändler täglich tut, wenn er Kunden Bücher empfiehlt, denn auch im Buchladen hat er nicht mehr als ein paar Sätze Zeit, das Buch vorzustellen.

Ich fände es lohnenswert, SchülerInnen ihr Lieblingsbuch/ein Buch aus der Leseliste auf diese Art vorstellen zu lassen. Zum einen müssen sie sich überlegen, wie sie es bildlich in Szene setzen, zum anderen müssen sie sich bei der Beschreibung auf die Essenz des Buches konzentrieren, was gar nicht immer so einfach ist. So üben sie, Inhalte verdichtet wiederzugeben und auf den Punkt zu bringen.

In einer Reflexion kann mit den SchülerInnen diskutiert werden, was durch die Verknappung alles verloren gegangen ist, welche Informationen fehlen und wie das in anderen Formaten und Medien tagtäglich passiert – und was das für unsere Welt erfassung bedeutet. Möchte man auch die Wirkungsweise von Werbung thematisieren, kann man die Aufgabenstellung von einer Buchbeschreibung in eine Bewerbung adaptieren. Dann fällt dem Herausstreichen der Vorzüge mehr Gewicht zu,

---

4 Hier kann man sich selbst einen Eindruck von dem Projekt machen: <https://www.mediamanual.at/best-practice/speak-out/> [Zugriff: 16.1.2019].

5 <https://www.instagram.com/literarischerneer/?hl=de> [Zugriff: 16.1.2019].

und man kann im Anschluss darüber diskutieren, wie Werbung funktioniert und wie man Werbung von einer objektiven Berichterstattung unterscheiden kann.

## 5. Weiterführende Anregungen

### 5.1 *Sickhouse* – der Snapchat Film

Ein Beispiel für einen sehr kreativen Umgang mit Snapchat ist etwa der Film *Sickhouse*. 2016 wurde ein Thriller aus einzelnen Snaps zusammengestellt.

Die Handlung ist rasch erzählt. Der YouTube-Star Andrea Russett fährt mit ein paar Freunden für ein paar Tage in eine alte Hütte in einem entlegenen Wald. Dort soll es spuken! Die Freunde wollen der Sache auf den Grund gehen und ihre Recherchen via Snaps in die Welt schicken. Und wie nicht anders zu erwarten, es kommt zu unheimlichen Vorkommnissen ...

Der Film wurde innerhalb von fünf Tagen mit mehreren iPhones aufgenommen. Obwohl es ein Drehbuch gab, haben die AkteurInnen zum Teil auch vor der Kamera improvisiert. Andrea Russett schickte schon während des Drehs 10-sekündige Ausschnitte an ihre Follower, aber ohne zu erklären, dass es ein Teil eines Filmprojektes ist. Der 68-minütigen Film ist in seiner Gänze nur gegen Bezahlung zu sehen.<sup>6</sup> Anhand dieses Beispiels lässt sich auch sehr gut eine Diskussion zum Thema Authentizität/Wahrheit Doku vs. Fiction einleiten.

### 5.2 *Haters Back Off* – YouTube Persiflage

Auf Netflix zu sehen ist eine von der amerikanischen Comedienne Colleen Ballinger geschriebene Serie rund um die von ihr kreierte Kunstfigur der Youtuberin Miranda Sings. Miranda gab es schon auf YouTube – sie ist eine in ihrem Geltungsbedürfnis überzeichnete Sängerin, die neben Gesangsvideos auch Tutorials und Videos aus ihrem Leben auf YouTube stellt.<sup>7</sup>

Aufgrund des Erfolgs der Figur hatte sich Netflix 2016 entschlossen, sie zur Protagonistin einer Serie zu machen. In der satirischen Persiflage auf Youtuber und eher proletarische Bevölkerungsschichten in den USA sehen wir sie verzweifelt nach Ruhm und Anerkennung als Sängerin und Internetstar streben. Dabei steht stets sie selbst und ihre Interessen an erster Stelle, ihre Familie und Freunde werden zu bloßen Handlangern. Die Tragik der Figur besteht darin, dass sie weder talentiert noch klug ist, sich aber vom Leben als Internetstar Glück und Geld verspricht – und ihr niemand widerspricht.

Auch diese Serie ist im Hinblick auf die Vermengung von realer Grundlage und Fiktionalität spannend. Zudem können sich die SchülerInnen – auf unterhaltsame Weise – mit dem Phänomen YouTube-Stars auseinandersetzen.

---

6 Siehe: <https://www.youtube.com/watch?v=ilzoDhmg1w> [Zugriff: 15.1.2019].

7 <https://www.youtube.com/channel/UC10FDlfdRb6ma1ZGZd07gWA> [Zugriff: 15.1.2019].

### 5.3 *Mission Selfie* – Dokuserie mit YouTubern

BBC world hat 2016 zwei YouTuber eingeladen, in der Reise-Doku-Serie *Mission Selfie* mitzuwirken. Ben Brown<sup>8</sup> und Steve Booker<sup>9</sup>, beide Fotografen und Lifestyle-Blogger, bekamen in jeder Folge die Aufgabe, dass sie an jeweils einem bestimmten Ort innerhalb von 48 Stunden jenes Foto schießen sollten, das den Ort am besten erzählt – und sie bekamen pro Folge noch eine thematische Vorgabe. Die Serie wird aktuell nicht mehr produziert, kann aber auf Vimeo noch angesehen werden.<sup>10</sup>

Aus den Produktionsnotizen:

Since people accuse this generation of being a vain »Selfie Generation«, Ben and Steve set out on photo missions that aim to inspire this generation to turn the camera around and travel the world. Unlike other adventures where they may have days to plan and execute, *Mission Selfie* challenges Ben and Steve to take one unique photo within the same time-frame most people would normally have – 48 hours.<sup>11</sup>

In einem Making-Of-Video kann man den Produktionsaufwand der Serie gut erkennen, was den Unterschied zwischen High Quality Content und schnellen Handy-Videos ausmacht.<sup>12</sup>

Viele Medienformate scheinen auf den ersten Blick spontan und »echt«, sind aber in Wahrheit lang geplant und mit viel Production Value realisiert. *Mission Selfie* verbindet beides sehr schön zu einem Gesamtprodukt, in dem beide Arten, Bilder zu produzieren, nebeneinanderstehen. Deshalb bietet sie sich gut an, um über die »Gemachtheit« von medialen Produkten zu sprechen.

#### Literatur

ARTWORX (2018): *Social Media Report 2017*. Online: <https://www.artworx.at/social-media-in-oesterreich-2017> [Zugriff: 6.2.2019].

GFK/GROWTH FOR KNOWLEDGE (2017): *Bewegtbildstudie 2017 im Auftrag von RTR Medien und Arbeitsgemeinschaft. Teletest*. Wien. Online: [https://www.rtr.at/de/inf/Bewegtbildstudie2017/Bewegt-bildstudie\\_2017.pdf](https://www.rtr.at/de/inf/Bewegtbildstudie2017/Bewegt-bildstudie_2017.pdf) [Zugriff: 6.2.2019].

HORCHERT, JUDITH (2015): Instagram Model. Mit Social Media gegen Social Media. In: *Spiegel online*, <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/instagram-star-essena-o-neill-steigt-aus-das-ist-nicht-real-a-1060900.html> [Zugriff: 6.2.2019].

RTR/RUNDFUNK UND TELEKOM REGULIERUNGS-GMBH (2017): *Die Konkurrenz aus dem Netz. OTT-Dienste in Medien und Telekommunikation*. Wien. Online: [https://www.rtr.at/de/inf/Konkurrenz\\_aus\\_dem\\_Netz\\_OTT/Die\\_Konkurrenz\\_aus\\_dem\\_Netz\\_OTT-Dienste.pdf](https://www.rtr.at/de/inf/Konkurrenz_aus_dem_Netz_OTT/Die_Konkurrenz_aus_dem_Netz_OTT-Dienste.pdf) [Zugriff: 6.2.2019].

8 <https://www.youtube.com/user/benbrown100> [Zugriff: 15.1.2019].

9 <https://www.youtube.com/user/stevebooker> [Zugriff: 15.1.2019].

10 <https://vimeo.com/ondemand/missionselfie> [Zugriff: 15.1.2019].

11 <https://www.imdb.com/title/tt5982986/> [Zugriff: 15.1.2019].

12 <https://www.youtube.com/watch?v=fg2v5VMnEFg> [Zugriff: 15.1.2019].

Markus Meschik, Gerhard Pölsterl

# Deutschunterricht und digitale Spiele – ein möglicher Weg?

Der vorliegende Beitrag thematisiert Chancen und Risiken von digitalen Spielen aus pädagogischer Perspektive. Dazu wird zunächst auf vermutete Gefährdungsmomente wie die auch medial immer wieder präsenten Themen Sucht und Gewalt bei digitalen Spielen eingegangen, um anschließend positive Aspekte und Chancen des Mediums herauszuarbeiten. Zum Abschluss wird die Arbeit der Bundesstelle für die Positivprädikatisierung (BuPP) von digitalen Spielen vorgestellt.

## 1. Fragen durch digitale Spiele

Computerspiele üben auf viele junge (und erwachsene) Menschen eine große Faszination aus und sind fester Bestandteil des Alltags von vielen Kindern und Jugendlichen. Doch diese Spielfreude sorgt auch für viele Bedenken bei Erziehungsberechtigten und PädagogInnen. Die eventuell gewaltfördernde Wirkung und die potenzielle Suchtgefahr bei digitalen Spielen inklusive möglicher Konsequenzen sind weit verbreitete Sorgen. Das Medium bringt also auch viele Fragen mit sich: Wie sind die mit Computerspielen verbundenen Risikopotenziale einzuschätzen?

---

MARKUS MESCHIK ist Sozialpädagoge mit langjähriger Erfahrung in der Kinder- und Jugendhilfe. Seit 2015 ist er als Gutachter und Experte für die BuPP tätig. Aktuell leitet er die Fachstelle für digitale Spiele »Enter« in Graz und arbeitet an einer Dissertation zum Thema »Sucht bei digitalen Spielen«. E-Mail: markus.meschik@fachstelle-enter.at

GERHARD PÖLSTERL ist seit 2015 Fachreferent für Medienpädagogik der Abteilung Jugendpolitik im Bundeskanzleramt, wo er sich unter anderem für die BuPP und die FROG verantwortlich zeigt. Nebenbei hat er einen Lehrauftrag an der Universität Wien im Bereich Medienpädagogik. Zuvor war er AHS-Lehrer für die Fächerkombination GSP und GWK. E-Mail: gerhard.poelsterl@bka.gv.at

Was hat es darüber hinaus mit den förderlichen Potenzialen digitaler Spiele auf sich? Wie kann ich dieses aktuelle und lebensweltnahe Thema in meine pädagogische Arbeit sinnvoll integrieren?

Diesen Fragen werden wir im folgenden Artikel nachgehen und dabei zunächst die negativen Einschätzungen thematisieren, um anschließend pädagogische Optionen zu skizzieren.

## 2. Gewalt durch digitale Spiele

Krieg, Tod und Gewalt sind schwierige Themen, die Menschen auf verschiedene Arten betreffen und berühren. Darum sind sie auch wiederkehrende Themen in kulturellen Werken, seien es Bücher, Serien, Filme oder Spiele. Während das einst umstrittene Werk Goethes *Die Leiden des jungen Werther* heute im Deutschunterricht gelesen wird, sind es aktuell die digitalen Spiele, die verdächtigt werden, Devianzverhalten zu fördern und die Gewaltbereitschaft ihrer SpielerInnen zu steigern. Zuletzt hatte US-Präsident Donald Trump gewalthaltige Spiele im Verdacht, eine maßgebliche Rolle im Amoklauf an der »Marjory Stoneman Douglas High School« in Florida gespielt zu haben (*Der Standard* 2018). Wie ist es möglich, dass nach mehr als 30 Jahren, in denen Videospiele von einer zunehmend breiten Masse an SpielerInnen genutzt werden, noch immer Unsicherheiten bezüglich potenziell gewaltfördernder Wirkung dieser Spiele bestehen?

### 2.1 Methodische Schwierigkeiten

Ein Blick auf den aktuellen Forschungsstand zeigt widersprüchliche Ergebnisse. Gründe dafür sind unter anderem methodische Schwierigkeiten, die sich durch die gesamte Medienwirkungsforschung ziehen. Dies beginnt bereits bei der Definition von Gewalt und Aggression. Michael Kunczik fasste 2013 den Forschungsstand zusammen und bemängelte das Fehlen eindeutiger Definitionen von Begriffen und Operationalisierungen (Kunczik 2013, S. 12).

Ein problematischer Aspekt der Wirkungsforschung besteht darin, dass Gewaltbereitschaft und Aggression in vielen Studien synonym verwendet werden (vgl. Anderson/Bushman 2001). Ein Konsens über eine allgemeingültige Definition von Aggression konnte noch nicht gefunden werden. Manche Definitionen schließen auch ein Bedürfnis nach Kontrolle und Beherrschung mit ein, der nicht unbedingt mit Gewaltausübung zu tun haben muss (vgl. Dorland 2007). Unterschiede zwischen Gewalt und Aggression zeichnen sich auch im alltäglichen Sprachgebrauch ab – eine aggressive Autofahrerin oder eine aggressive Geschäftsfrau werden nicht unbedingt mit gewalttätigem Verhalten in Verbindung gebracht und die Aggression ist in diesem Fall sogar positiv konnotiert. Man könnte sich die Problematik, die daraus entsteht, so vorstellen: Wenn eine Person beispielsweise beim Lenken eines Fahrzeuges den Fehler einer anderen Person ausgleichen muss, könnte die Person zornig reagieren und auf aggressive Sprache zurückgreifen. Von einem physischen Gewaltakt ist sie dabei normalerweise aber noch weit entfernt.

Neben dem Fehlen einer einheitlichen Definition von Aggression wird auch das Ausmaß der Gewaltausübung, das in Studien erhoben wurde, in Frage gestellt. So führen Anderson und Bushman (1997, S. 35) an, dass realweltliche Gewalt und die im Rahmen von Laborexperimenten erhobene Gewalt in ihrer Ausformung sehr unterschiedlich seien. Das Verabreichen eines kleinen elektrischen Schocks in einer Laborumgebung vergleichen sie aber dennoch mit der Anwendung realweltlicher Gewalt, da sie die konzeptuellen Eigenheiten des beabsichtigten Zufügens von Schmerz an ein Opfer mit als Grundidee teilten (ebd.).

Auch über passende Messinstrumente besteht noch kein Konsens. So wurden beispielsweise Puppen, die sich gegenseitig schlagen konnten oder das Zerplatzenlassen von Luftballons zur Aggressionsmessung genutzt. »Auch Bobo-Dolls (sich selbst aufrichtende große Clownpuppen), die von Kindergartenkindern ›angegriffen‹ werden, sind als Meßinstrument nicht unumstritten – vor allem dann, wenn die Kinder offensichtlich Spaß an ihrer ›Aggression‹ haben.« (Ebd., S. 14)

Auch die Messung der physiologischen Erregung beim Spielen eines Computerspiels, die oft die Grundlage für die Aussage einer Studie darstellt, bringt Probleme mit sich. So ist es zwar möglich, Zustände der gesteigerten körperlichen Erregung, wie einen erhöhten Herzschlag, die erhöhte Ausschüttung von Stresshormonen oder eine vermehrte Transpiration nach dem Spielen eines Spieles bei ProbandInnen zu messen. Ob diese körperlichen Reaktionen aber nun auf gewalthaltige Inhalte zurückzuführen sind, bleibt fraglich. Es besteht ebenso die Möglichkeit, dass die Frustration, einen bestimmten Spielabschnitt nicht bewältigen zu können oder die Anspannung, die eine Wettkampfsituation mit anderen SpielerInnen mit sich bringt, eher maßgeblich für eine körperliche Anspannung sind als die konkreten Inhalte des Spieles (Mitgutsch/Rosenstingl 2008, S. 80 f.).

Die widersprüchlichen Standpunkte wissenschaftlicher Studien bedeuten aber nicht, dass Videospiele keine negativen Auswirkungen haben können und SpielerInnen sich ungebremst ihrem Spiel hingeben sollten. Sie weisen jedoch auf die Problematik zu einfacher Wirkungstheorien hin (ebd., S. 84). Dies hatte in der Computerspielforschung zur Folge, dass sich der Fokus von einer pauschalen Verurteilung gewalthaltiger Spiele hin zu einer Analyse gefährdeter Gruppen verschob. Eine solche Erklärung bietet das High Risk Modell.

## 2.2 High Risk-Modell

Funk, Buchman und Germann haben bereits 2000 ein Modell einer Risikogruppe erarbeitet, die auf gewalthaltige Inhalte besonders sensibel reagieren könnte und bei der Wechselwirkungen denkbar sind. Die Merkmale dieser Risikogruppe sind wenig überraschend: Gewalterfahrungen in der eigenen Biografie, Schwierigkeiten bei der Emotionsregulierung, geringes Alter (unter 12 Jahren), geringe soziale Kompetenz, (scheinbar erfolgreiche) Nutzung von Gewalt zur Problemlösung, fehlende elterliche Kontrolle des Spielverhaltens, Mängel bei der Gefühlsregulierung, erhöhte Reizbarkeit bei geringer Frustrationstoleranz und eine geringe Fähigkeit, soziale Probleme zu lösen mit damit verbundenen vermeidenden Bewältigungsstrategien

(Funk u. a. 2000, S. 233 f.). Dieses Risikogruppenmodell ist insofern hilfreich und sinnvoll, als es vom bloßen Konsum von medialer Gewalt als Ursache für gewalttätiges Verhalten absieht und die Aufmerksamkeit auf tiefer liegende, in der Umwelt und persönlichen Erfahrung der Personen selbst verwurzelte problematische Erfahrungen lenkt (Rosenstingl/Mitgutsch 2009, S. 86).

### **2.3 Zweckentfremdung**

In der Praxis macht es daher Sinn, sich vor allem eine Frage zu stellen: Wird das Spiel um des Spielens und der Spielerfahrung willen gespielt, oder wird es zweckentfremdet, um beispielsweise möglichst drastische Gewaltdarstellungen zu erleben. Dann geht es dabei um die Befriedigung eines Bedürfnisses, das außerhalb der intendierten Spielerfahrung steht. Rosenstingl und Mitgutsch (2009, S. 89) bringen diese Frage auf den Punkt: »Wird wirklich ›gespielt‹ oder wird das Spiel benutzt?« Um diese Frage aber ernsthaft beantworten zu können, ist es notwendig, sich mit dem Spiel, das die betreffende Person spielt, vertraut zu machen. Am besten funktioniert dies über ein gemeinsames Spielen und offenes und neugieriges Nachfragen – etwas Geduld auf beiden Seiten vorausgesetzt.

## **3. Sucht durch digitale Spiele**

Neben der Diskussion um gewalthaltige Computerspiele gibt es auf Seiten besorgter Eltern und PädagogInnen oft geäußerte Bedenken bezüglich des Suchtpotenzials digitaler Spiele. Angesichts aktueller Zahlen, die nahelegen, dass ein großer Prozentsatz von Jugendlichen und Kindern gerne einen großen Teil ihrer Freizeit mit Computerspielen verbringt, sind diese Sorgen auch nachvollziehbar (Pfarrhofer 2017, S. 3). Wann aus einem faszinierenden Hobby ein schädliches, suchtartiges Verhalten wird und welche Faktoren diese Entwicklung begünstigen können, soll hier angesprochen werden.

### **3.1 Diagnose**

Eine offizielle Diagnose von Computerspielsucht ist trotz der häufigen umgangssprachlichen und medialen Verwendung des Begriffes momentan noch nicht möglich. Im ICD 10, dem aktuellen Klassifikationssystem für Krankheiten und Gesundheitsprobleme der WHO, ist Computerspielsucht nicht gelistet, und auch im amerikanischen Diagnostic Statistical Manual DSM-V scheint sie momentan unter dem Begriff der Online Gaming Disorder lediglich als noch zu erforschende Störung auf (American Psychiatric Association 2013, S. 795). Dies wird sich mit der kommenden Neuauflage des Klassifikationskataloges, dem ICD 11, ändern. In diesem wird suchtartiges Computerspielverhalten als »Gaming Disorder« geführt (WHO 2018a). Da dieser in der Praxis aber erst ab 2022 den ICD 10 ablöst, wird an dieser Stelle nicht von Computerspielsucht sondern von problematischem oder suchtartigem Spielverhalten die Rede sein. Dies soll die teils sehr problematischen Folgeerscheinungen

nungen, die aus diesem exzessiven Spielverhalten resultieren, aber keinesfalls bagatellisieren – die pädagogische Praxis ist mit diesen nämlich konfrontiert, auch wenn die offizielle Listung der WHO noch auf sich warten lässt.

### 3.2 Zur Listung von »Gaming Disorder«

Gründe für die sehr späte Listung benennen Puhm und Strizek im Jahr 2016 in einem Bericht über suchartiges Spielverhalten. Darunter fallen vor allem das Fehlen von einheitlichen Kriterien für die Definition von Computerspielsucht und methodische Schwierigkeiten beim Erheben von Prävalenzzahlen. So kommen verschiedene Studien auf Prävalenzzahlen zwischen 0,5 Prozent und 34 Prozent einer meist jugendlichen Gesamtpopulation. Die höheren Zahlen beziehen sich meist auf den asiatischen Raum, was die Vermutung nährt, dass kulturspezifische Faktoren (in asiatischen Ländern wie Südkorea haben Computerspiele durch Entwicklungen im Bereich des eSports und wirtschaftliche Faktoren eine weit größere gesellschaftliche Relevanz als momentan noch in Europa) und Einflüsse bei der Definition von pathologischem Verhalten eine große Rolle spielen und dadurch eine einheitliche Definition erschweren (Puhm/Strizek 2016, S. 11 f.).

Für den deutschsprachigen Raum kann von einer Prävalenz zwischen 1 Prozent und 3 Prozent der Jugendlichen Gesamtpopulation ausgegangen werden, die pathologisch Spiele konsumieren. Dennoch muss darauf hingewiesen werden, dass auch diese Zahlen vermutlich höher als das tatsächliche Problemausmaß sind. Gründe dafür liegen in der Methodik der Studien: Zum einen stellt das Erheben einer so kleinen Zahl bei einer großen Gesamtpopulation für die meisten Messinstrumente eine große Herausforderung dar (Strizek/Puhm 2016, S. VII). Zum anderen ist eine Randomisierung der Samples oft nicht gegeben. Das heißt, dass viele ProbandInnen beispielsweise über Internetseiten oder Foren gewonnen werden, wodurch tendenziell medienaffinere Menschen angesprochen werden. Als problematisch wird auch die hohe Zahl von Querschnittstudien bewertet. Vor allem bei Jugendlichen mit pathologischem Spielverhalten gibt es eine hohe Zahl von Spontanremissionen, die oft mit Änderungen im Bereich sozialer Kontakte einhergehen (Eintreten in neue Peergroup, Kennenlernen von BeziehungspartnerInnen) (ebd., S. 31). Aus diesem Grund schlagen das DSM-V so wie der ICD 11 auch vor, eine Diagnose von Computerspielsucht erst nach einem Andauern des problematischen Verhaltens über eine Dauer von mindestens 12 Monaten auszusprechen (American Psychiatric Association 2013, S. 795 ff.; WHO 2018a).

### 3.3 Interventionen

Wenn das Phänomen des suchartigen Computerspielgebrauches nun jedoch trotz ausstehender Diagnosemöglichkeit in der Praxis evident ist, stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten der Intervention für Familien, pädagogische Fachkräfte und Betroffene selbst bestehen. Auch hierbei zeichnet sich ein recht heterogenes Bild ab, vor allem bezüglich möglicher Behandlungsziele. So ist nicht immer klar, ob Ziel

einer Therapie eine völlige Abstinenz vom Medium, eine Teilabstinenz (es werden weiterhin Spiele gespielt, nur das betreffende, bei dem suchartiges Verhalten beobachtet wurde, nicht mehr) oder ein kontrolliertes Weiterspielen ist (Puhm/Strizek 2016, S. 38).

Ein ausführliches Konzept für die therapeutische Arbeit stellt dabei Klaus Wölfling vor, im Zuge dessen im Rahmen gruppentherapeutischer Arbeit auch Möglichkeiten alternativer Freizeitgestaltung mit Betroffenen erarbeitet werden sollen (Wölfling u. a. 2013, S. 31 ff.). Wölfling macht außerdem auf einen zentralen Punkt bei der Diskussion über exzessives Spielen aufmerksam, wenn er schreibt, dass die Spieldauer alleine kein ausreichendes Kriterium bei der Diagnose einer Suchterkrankung sein kann, sondern eine Funktionalität im Alltag ausschlaggebend sei. Außerdem erwähnt er Faktoren, die eine Entstehung eines suchartigen Verhaltens begünstigen können. Diese sind wenig überraschend: der Besitz einer eigenen Spielkonsole/PC im Zimmer, das Konsumverhalten der Eltern und der Peergroup sowie das Bestehen intrafamiliärer Konflikte, die das andauernde Spielverhalten im Sinne eines Eskapismus verstärken können (ebd.). Vor allem andauernde intrafamiliäre Konflikte und das Fehlen einer klaren Vaterfigur stellen auch nach Erfahrungen von Fachkräften in der therapeutischen Praxis weitere maßgebliche Faktoren bei der Entstehung problematischen Spielverhaltens dar (Freitag 2015, S. 211 ff.).

Ein Spielverhalten, das sehr viel Zeit in Anspruch nimmt, ist aber nicht nur über defizitäre Umstände der persönlichen Umwelt und fehlgeleitete Copingstrategien zu erklären. Es ist oft auch Teil einer jugendkulturellen Abgrenzung und legitimes Mittel zur Freizeitgestaltung – solange kein Leidensdruck existiert. Zum besseren Verständnis der Hintergründe des Spielverhaltens können Ansätze aus der systemisch-lösungsorientierten Beratung herangezogen werden. Diese versteht jedes Verhalten als sinnvoll – in dem Sinne, dass es für die betreffende Person einen Zweck erfüllt, der für Außenstehende oft nicht leicht nachvollziehbar ist (Berg 2015, S. 45 ff.). Demnach kann man davon ausgehen, dass auch das Spielen von Videospielen einem bestimmten Zweck dient, sei dieser nun reine Freude am Spiel selbst oder darüber hinausgehend auch die Befriedigung bestimmter Bedürfnisse oder die Ablenkung von psychischen Belastungen. Dies ist so lange legitim und unbedenklich, solange noch genügend alternative Handlungsmöglichkeiten bestehen und auch zur Anwendung kommen, welche diese Bedürfnisse befriedigen können.

In Testberichten einschlägiger Medien werden gute Spiele oft damit beworben, dass sie süchtig machen; wird der Faktor Suchtpotenzial also als Qualitätsmerkmal herangezogen. Es ist nicht davon auszugehen, dass solche Medien ihren LeserInnen eine Suchterkrankung wünschen. Vielmehr wird hier das motivierende Spieldesign des Spieles als Potenzial gelobt. Es gilt also, hierbei kritisch zu sein und ein vorübergehendes exzessives Spielverhalten, eine hobbymäßige Begeisterung für ein Medium und die damit verbundene (Jugend-)Kultur oder ein Spielen im Kontext eines Wettkampfes (eSport) von einem problematischen Spielgebrauch abzugrenzen, der massive psychosoziale Folgeschäden mit sich bringt.

#### 4. Kompetenzen durch digitale Spiele

Doch rechtfertigt die Tatsache, dass Gewaltaspekt und Suchtpotenziale nicht so problematisch sind wie allgemein angenommen, schon die Bezeichnung als ein wertvolles Medium? Bei eingehender Betrachtung und Analyse ist eine überraschende Vielfalt an Fähigkeiten zu erkennen, die vom einen oder anderen Computerspiel trainiert werden. Eine Zusammenfassung bietet u. a. die Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von digitalen Spielen (BuPP), die folgende Trainingseffekte bei digitalen Spielen feststellt:

- Reaktion und Auge-Hand-Koordination: Blitzschnell das Hindernis erkennen und ausweichen – der »Klassiker« schlechthin!
- Räumliche Vorstellungskraft: So genannte »3D-Engines« werden heute von nahezu allen Spielen verwendet.
- Logisches Denken: Rätsel in den verschiedensten Ausformungen bilden beispielsweise das Herz jeden Adventure Spiels.
- Strategisches Denken: Heute schon eine Stadt oder ein Weltreich aufgebaut? Ohne langfristige Planung wird die nächste Dürre oder der mächtige Nachbarstaat dem Spiel bald ein unrühmliches Ende bereiten.
- Kommunikation: Das Miteinander steht bei vielen Spielen heute bereits im Mittelpunkt.
- Konzentration: Bei der Sache bleiben, die Aufmerksamkeit fokussieren, durchhalten – beim Spielen wird das belohnt!
- Bewegung: Bei immer mehr Spielen bewegen sich die Spielenden vor dem Bildschirm, sei es zum Beispiel tanzend oder um einen Tennisball unerreichbar über das virtuelle Netz zu schlagen. (Vgl. BuPP o. J. )

Auch das AMS hat bereits den Brückenschlag zwischen den Fähigkeiten durch digitale Spiele und der Schlüsselqualifikation »Informationskompetenz« des Arbeitslebens in Zeiten von »Industrie 4.0« und »Digitalisierungsstrategie« hergestellt (vgl. Voglhofer/Nemeth 2016).

Im Spiel können also viele wichtige Funktionen geübt und einengende Grenzen der Realität erweitert werden. Spielerische Auseinandersetzung ermöglicht es Heranwachsenden, sozial verträgliche Ausdrucksmöglichkeiten für Aggressionen zu entwickeln und bietet ihnen Gelegenheiten, ihre eigenen Fantasiewelten zu betreten und zu erkunden. Beim Spielen gelingt es auch, soziale Anerkennung in den – für Kinder und Jugendliche wichtigen – Peergroups zu erlangen. Spiele machen aber auch einfach nur Spaß und das ist zweifelsohne für die Entwicklung eines Kindes – inklusive des daraus resultierenden Lernerfolgs – ein wichtiger Faktor.

#### 5. Pädagogische Arbeit durch digitale Spiele

Dennoch scheint die Einbindung von digitalen Spielen in die pädagogische Arbeit noch eine große Herausforderung darzustellen. Oftmals werden sogenannte Lernspiele oder EDU-Games angeboten, welche zu verschiedensten Themenkomplexen

im Unterricht eingesetzt werden können. Hier allerdings stellt sich die Frage, ob diese Art der Spiele nicht viel eher »chocolate-covered-broccoli« (Smith 2017) darstellen. Denn wenn die Freiwilligkeit nicht gegeben ist, ist es nach Huizinga (vgl. Huizinga 2004 [1934]) schwer, im Sinne eines Spieles zu argumentieren. Alternativ ist es vermutlich immer eine gute Idee – analog zum aktuellen politischen und wirtschaftlichen Weltgeschehen im Geschichte (GSP)- oder Geographie (GWK)- bzw. zu den aktuellen Universum-Dokumentationen im Biologie (BIUK)-Unterricht –, die Lebensrealität Heranwachsender in den Deutschunterricht miteinzubeziehen. Und diverse Studien (u. a. JIM 2016, KIM 2016, OÖ Medien-Jugend-Studie 2017)<sup>1</sup> stellen mittlerweile dar, dass besonders mit Verbreitung von Smartphones auch digitale Spiele ein ständiger Begleiter von jungen Menschen sind. Hierbei kann man durchaus auf das »ExpertInnenwissen« der Spielenden zurückgreifen, jedoch nur bis zu einem gewissen Punkt. Denn ob ein Spiel auch tatsächlich für den Unterricht oder auch nur für die Alterskohorte geeignet erscheint, kann man auf mehreren Ebenen erfahren.

Die Ebene des Jugendschutzes kann natürlich nur den Beginn machen. Österreich hat als föderalistischer Bundesstaat neun verschiedene Jugendschutzgesetze, wobei allen in etwa die Formulierung »Jugendgefährdende Medien dürfen Kindern und Jugendlichen nicht verfügbar gemacht werden« gleich ist. Dies ist zwar Interpretationssache, generell kann man sich aber an Age-Rating-Systemen wie PEGI oder USK, welche in der Regel auf der Packung bzw. im App-Store angegeben sind, orientieren. Dabei ist aber zu bedenken, dass ein Spiel, welches eine niedrige Altersfreigabe erhalten hat, nicht zwingenderweise auch für Kinder diesen Alters spielbar ist, da die Freigaben lediglich besagen, dass nicht von einer Gefährdung für die Altersgruppe auszugehen ist. Zur Illustration: Ein Fußballmanager bekommt in der Regel eine PEGI 3- oder USK 0-Freigabe, die dahinterstehende komplexe Wirtschaftssimulation, die Notwendigkeit, strategisch eine Fußballsaison oder taktisch ein Match zu planen, wird in diesem Alter aber wohl nicht zu begreifen sein.

Im Jahr 2005 wurde daher vom Jugendressort die »Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von digitalen Spielen« gegründet, mit dem Ziel, besonders gute Spiele für Computer und Konsolen aus der Fülle des Marktes hervorzuheben, um Eltern und PädagogInnen eine Orientierungshilfe über die tatsächliche Spielbarkeit zu bieten.

Um dem Bedürfnis der Eltern Rechnung zu tragen, seriöse Information zu einem bestimmten Spiel, das sich zum Beispiel das Kind wünscht, zu finden, wird unter <http://www.bupp.at/> Information zu Spielen am Markt angeboten, wodurch Eltern eine noch breitere Grundlage zur Bewertung und Auswahl von digitalen Spielen erhalten. Besonders gute Spiele können bedenkenlos für die von der BuPP empfohlene Altersgruppe erworben werden. Diese Spiele nutzen das positive Potenzial von digitalen Spielen besonders gut aus, das heißt, sie heben sich hinsichtlich Spiel-

---

<sup>1</sup> Die jeweils aktuelle Version der Studien sind unter <https://www.mpfs.de> und <https://www.edugroup.at/innovation/forschung/jugend-medien-studie.html> abrufbar [Zugriff:15.1.2019].

spaß, pädagogischer Unbedenklichkeit und der Förderung bestimmter Fähigkeiten von anderen Spielen am Markt ab. Spiele, die bei Kindern und Jugendlichen sehr beliebt oder bekannt sind, werden genau unter die Lupe genommen und hinsichtlich ihrer Pros und Contras bewertet.

Eine Empfehlung durch die BuPP kann ausgesprochen werden, wenn das Spiel hohen Spielspaß bietet, aus pädagogischer Sicht keine Bedenken zu erheben sind und das Spiel darüber hinaus das grundsätzlich mögliche Förderungspotenzial gut ausschöpft und technisch dem Stand der Zeit entspricht. Eltern, PädagogInnen und auch Kinder und Jugendliche können sich darauf verlassen, dass die von der BuPP empfohlenen Spiele diese Qualität bieten, da die Empfehlung von drei Säulen (Qualifizierte Gremien, nachvollziehbare Kriterien und ein effizientes Prüfverfahren) getragen wird. So ist sichergestellt, dass es keine Einzelmeinungen sind, die zu einer Entscheidung führen, sondern über jedes einzelne Spiel ein qualifizierter Diskurs geführt wird.

Das hohe Augenmerk auf Spielspaß sowie die laufende, strukturell verankerte Einbindung von Jugendlichen, die rückgekoppelte Arbeit mit Kindern in medienpädagogischen Projekten und die intensive Auseinandersetzung mit der eSport-Szene gewährleisten darüber hinaus auch die Glaubwürdigkeit bei den jungen SpielerInnen.

Darüber hinaus erfährt die Arbeit der BuPP eine fortwährende wissenschaftliche Begleitung. Durch die Abhaltung der internationalen wissenschaftlichen Fachtagung »Future and Reality of Gaming« (FROG) seit dem Jahr 2007 im Rahmen der alljährlich stattfindenden Computerspielemesse »Game City« im Wiener Rathaus wird auch dem aktuellen Forschungsstand durch die Einladung nationaler und internationaler ExpertInnen im Bereich der digitalen Spiele Rechnung getragen. Wissenschaftliche Standards werden durch die Kooperation des Jugendressorts mit wissenschaftlichen Institutionen (2017: Donau Universität Krems, Zentrum für angewandte Spieleforschung) gefordert und eingehalten.

Doch wie kann nun ein dementsprechender, wissenschaftlich fundierter und pädagogisch reflektierter Einsatz im Unterricht stattfinden? Die Antwort findet sich ebenfalls in der Spieleforschung: Mittels Game Based Learning können digitale Spiele und Lernprozesse verschmelzen. Auf der TOOLKIT-Plattform des Zentrums für angewandte Spieleforschung der Donau Universität Krems finden sich unter [www.toolkit-gbl.at/start](http://www.toolkit-gbl.at/start) auf Grundlage der BuPP-Empfehlungen diverse Möglichkeiten, digitale Spiele in den Fachunterricht einzubinden, oftmals mit Stundenbildern oder skizzierten Unterrichtsphasen inklusive Methoden. Jedem steht die Möglichkeit offen, auch seine eigenen Erfahrungen in das Toolkit einzubringen.

Abschließend möchten die Autoren zu Mut aufrufen. Mut, sich diesem lebensnahen Thema jugendlicher anzunähern, Mut, es ausgewogen und vorurteilsfrei zu behandeln, und Mut, neue Erfahrungen durch die Integration digitaler Spiele in den Unterricht zu machen!

## Literatur

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013): *DSM-V*. Online: <https://archive.org/details/DSM-5> [Zugriff: 15.1.2019].
- ANDERSON, CRAIG; BUSHMAN, BRAD (1997): External validity of »trivial« experiments: The case of laboratory aggression. In: *Review of General Psychology*, H. 1, S. 19–41.
- DIES. (2001): Effects of violent video games on aggressive behaviour, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal and prosocial behaviour: a meta-analytic review of scientific literature. In: *Psychological Science* 12, Nr. 5, S. 353–359.
- BERG, INSOO KIM (2015): *Familien-Zusammenhalt(en). Ein kurz-therapeutisches und lösungs-orientiertes Arbeitsbuch*. Dortmund: SolArgent Media.
- BUNDESSTELLE FÜR DIE POSITIVPRÄDIKATISIERUNG VON DIGITALEN SPIELEN/BUPP (o. J.): *Chancen und Risiken*. Online: <http://bupp.at/de/chancen-risiken> [Zugriff: 7.1.2019].
- Der Standard (2018): *Nach Schul-Amoklauf: Trump nimmt Videospiele ins Visier*. Online: <https://derstandard.at/2000075762936/Nach-Schul-Amoklauf-Trump-nimmt-Videospiele-ins-Visier> [Zugriff: 15.1.2019].
- DORLAND, WILLIAM (2007): *Dorlands Medical Dictionary for Health Consumers: Aggression*. Online: <https://medical-dictionary.thefreedictionary.com/aggression> [Zugriff: 15.1.2019].
- FREITAG, EBERHARD (2015): Ambulante Beratung und Behandlung von computer- und internetabhängigen Kindern, Jugendlichen und deren Eltern. Aus der Arbeit der Beratungsstelle »return«, Hannover. In: Möller, Christoph (Hg.): *Internet- und Computersucht. Ein Praxishandbuch für Therapeuten, Pädagogen und Eltern*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 205–216.
- FUNK, JEANNE; BUCHMAN, DEBRA; GERMANN, JULIE (2000): Preference for violent electronic games, self-concept and gender differences in young children. In: *American Journal of Orthopsychiatry*, Jg. 70, H. 2, S. 233–241.
- HUIZINGA, JOHAN (2004 [1934]): *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Hamburg: Rowohlt.
- KUNCZIK, MICHAEL (2013): *Gewalt – Medien – Sucht: Computerspiele*. Berlin: Litverlag Dr. W. Hopf.
- MITGUTSCH, KONSTANTIN; ROSENSTINGL, HERBERT (Hg., 2008): *Faszination Computerspielen. Theorie – Kultur – Erleben*. Wien: Braumüller.
- PFARRHOFER, DAVID (2017): 5. *Oberösterreichische Jugend-Medien-Studie 2017*. Online: [https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts\\_Jugendliche\\_2017.pdf](https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts_Jugendliche_2017.pdf) [Zugriff: 11.12.2018].
- PUHM, ALEXANDRA; STRIZEK, JULIAN (2016): *Problematische Nutzung von digitalen Spielen. Forschungsbericht*. Wien: Gesundheit Österreich.
- ROSENSTINGL, HERBERT; MITGUTSCH, KONSTANTIN (2009): *Schauplatz Computerspiele*. Wien: Lesethek.
- SMITH, ERNIE (2017): *Total Edutainment Forever*. Online: <https://tedium.co/2017/04/13/edutainment-math-blasters-chocolate-covered-broccoli/> [Zugriff: 15.1.2019].
- VOGLHOFER, MARGIT; NEMETH, MARKUS (2016): *Was spielst du? – Die Bedeutung von PC-Games für den Prozess der Bildungs- und Berufsberatung*. AMS info 348. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich.
- WHO (2018): *ICD purposes and uses*. Online: <https://www.who.int/classifications/icd/en/> [Zugriff: 15.1.2019].
- WHO (2018a): *ICD 11: Gaming Disorder*. Online: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1448597234> [Zugriff: 15.1.2019].
- WÖLFLING, KLAUS; JO, CHRISTINA; BENGESSER, ISABEL; BEUTEL, MANFRED; MÜLLER, KAI (2013): *Computerspiel- und Internetsucht. Ein kognitiv-behaviorales Behandlungsmanual*. Stuttgart: Kohlhammer.

Matthis Kepser

# Computerspielbildung als Auftrag für die sprachlichen Fächer in der Schule

## Versuch eines neuen Kompetenzmodells

**D**er Deutschunterricht 4.0 fordert den bewussten Umgang mit elektronisch gestützter Kommunikation, der Erwerb sprachlicher und medienbezogener Kompetenzen erfolgt über emotionale, kognitive und pragmatische Zugänge für die Schüler und Schülerinnen. Computerspiele haben in diesem Prozess einen entscheidenden Stellenwert. Der Großteil der Spiele ist narrativ konzipiert und weist zahlreiche Gemeinsamkeiten mit älteren literarischen Gattungen auf. Bei allen Bezügen zu traditionellen Formen des Erzählens ist das Computerspiel aber doch ästhetisch eigenständig.

---

### 1. Ein Pflichtprogramm für den Deutschunterricht 4.0

Wenn man nach den klassischen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts, nach medienpädagogisch geforderten Kompetenzen, staatlichen Vorgaben und der didaktischen Relevanz für Gegenwart und Zukunft der Schüler/-innen fragt, so ergibt sich meines Erachtens folgendes Pflichtprogramm für den Deutschunterricht 4.0 (vgl. ausführlicher Kepser 2018a): An erster Stelle gilt es, den kompetenten Umgang mit digitalen Schreibumgebungen systematisch und konsequent zu fördern, denn elektronisches Schreiben ist heute in (fast) allen Lebensbereichen etabliert, unterscheidet sich aber maßgeblich motorisch wie konzeptionell vom traditionellen handschriftlichen Schreiben. Damit zusammen hängen Recherchekompetenzen, nicht nur, aber vor allem in elektronischen Medien. Neben der Kenntnis unterschiedlicher Suchstrategien ist es auch notwendig, die Qualität gefundener

Dokumente beurteilen zu können. Präsentationskompetenzen werden allenthalben curricular eingefordert, nicht zuletzt im Kontext von Abschlussprüfungen. Die dafür notwendigen, sehr komplexen Fähigkeiten und Fertigkeiten bedürfen einer systematischen Reflexion sowie Einübung über alle Jahrgangsstufen hinweg. Der bewusste Umgang mit elektronisch gestützter Kommunikation in all ihren Facetten gehört ebenfalls zum Kern dessen, was Schüler/-innen heute beherrschen müssen. Flaming, Mobbing, Fake-News und der Aufenthalt in Filter Bubbles bzw. Echo Chambers sind Probleme, mit denen sie umzugehen lernen sollten. Wo immer möglich und sinnvoll, ist der Computer als Lern- und Übungsgerät nicht nur, aber besonders für heterogene Lerngruppen begleitend einzusetzen. Das betrifft im Deutschunterricht vor allem den Auf- und Ausbau von Grammatik- und Rechtschreibkenntnissen, zum Beispiel unterstützt durch den *ortografietrainer.net*. Als Fach, in dem sich Schüler/-innen kommunikativ mit gesellschaftlich relevanten Fragestellungen und Problemen auseinandersetzen, ist der Deutschunterricht aufgefördert, Folgen der Digitalisierung zu erörtern, etwa Chancen und Gefahren der künstlichen Intelligenz oder die Zukunft des Lesens.

## **2. Computerspielbildung als Teil des Pflichtprogramms für den Deutschunterricht 4.0**

Dass auch der Umgang mit und die Reflexion von digitalen Spielen zum Pflichtprogramm gehören sollten, ist vielleicht auf den ersten Blick nicht ganz so plausibel. Allgemein bekannt dürfte die enorm hohe Gegenwartsbedeutung sein, die Computerspiele mit all ihren Hardwarevarianten wie Konsolen-, Handheld- und PC-Spielen, Smartphone- und Tabletgames für Schülerinnen, vor allem aber Schüler haben: 83 Prozent aller deutschen männlichen Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren spielen täglich, bei den jungen Frauen sind es immerhin 41 Prozent (JIM 2017, S. 48) – und in Österreich dürfte das ähnlich sein. Da wundert es nicht, dass Computerspiele auch im medienbezogenen Peer-Gespräch eine herausragende Rolle spielen, zumindest bei den Jungen und jungen Männern: Schon 2006 gaben in einer großen Umfrage über 50 Prozent der Abiturienten an, dass sie häufig oder sehr häufig mit ihren Freunden über Computerspiele sprechen (vgl. Kepser 2012, S. 24). Falsche Vorstellungen machen sich dagegen viele Pädagogen und Pädagoginnen von der Zukunftsbedeutung des Computerspiels: Das Durchschnittsalter (!) der über 34 Millionen Spieler/-innen liegt in Deutschland bei über 30 Jahren, 25 Prozent aller Spieler/-innen sind sogar über 50 Jahre alt (BIU 2017), Tendenz steigend. Computerspiele sind also keineswegs nur ein Medienphänomen des Kinder- und Jugendalters, im Gegenteil: »To play video games has become the norm; to not play video games has become the exception.« (Juil 2009, S. 8)

### **2.1 Literarästhetische Bezüge zu traditionellen Erzählmedien**

Das allein ist freilich kein hinreichender Grund für die hier erhobene Forderung, Computerspiele regelhaft im Deutschunterricht zu behandeln. Entscheidend ist

vielmehr, dass das Gros der Spiele narrativ grundiert ist und mit den älteren literarischen Gattungen zahlreiche Gemeinsamkeiten aufweist (vgl. auch Seidler 2011a; Miele 2012; Frederking/Krommer/Maiwald 2018, S. 299–302): Selbst einfache Spiele wie der Jump'n Run-Klassiker *Donkey Kong* sind in eine Rahmenhandlung eingebunden, hier zum Beispiel in den märchentypischen Plot vom einfachen Burschen, der eine Prinzessin aus den Klauen eines Ungeheuers rettet. Komplexere Spiele der Genres Adventure, Action-Adventure, Horror Survival, Shooter oder Rollenspiel erzählen durchaus in epischer Breite, wie lange Inhaltsangaben auf Wikipedia eindrücklich beweisen. Dabei hat der Held oder die Heldin meist eine Reihe von Aufgaben zu lösen, ganz ähnlich der Quest-Struktur mittelalterlicher Heldenepen. Insofern ist naheliegend, was theoretisch schon häufiger aufgezeigt wurde (z. B. Wechselberger/Gahn 2012) und Jan Boelmann in einer empirischen Studie 2015 recht überzeugend nachweisen konnte: Literarisches Lernen ist im Deutschunterricht auch mit Computerspielen möglich.

Wenn der Spieler eine Computerspielfigur über den Bildschirm bewegt, so liegt ein Vergleich mit einem Puppenspieler nahe, der eine Marionette über eine Bühne tanzen lässt. Die meisten Computerspiele offerieren explizit im virtuellen Theater eine Rollenübernahme: »Schlüpfe in die Figur von diesem oder jener und rette die Welt«, so oder ähnlich lautet häufig der Grundauftrag. Viele Spiele erlauben es inzwischen, den Avatar als Stellvertreterfigur nach eigenen Vorstellungen zu gestalten, ihm also Maske und Kothurn anzulegen, wodurch auch das Gender modelliert werden kann. Solches ist offensichtlich den Spielern einiges wert, denn das Geschäftsmodell von sogenannten »Free to play«-Spielen sieht häufig vor, dass die individuelle Gestaltung des Avatars bezahlt werden muss. Das Aussehen einer Figur kann insofern von Bedeutung sein, als man in Multiplayer-Onlinespielen anderen Spielern und deren Avataren begegnet. Wie im »echten« Leben möchte man sich da durch Kleidung und Accessoires von anderen abheben, vielleicht auch Aufmerksamkeit, wenn nicht sogar Bewunderung für ein cooles Outfit erregen. Selbst Persönlichkeitseigenschaften und damit den Charakter einer Figur kann man in bestimmten Genres formieren, vor allem in Rollenspielen. Avatare sind keineswegs immer vom Spieler erwünschte Repräsentationen seiner selbst. Vielmehr haben sie wie Pinocchio ein gewisses Eigenleben, das den Spieler in moralische Dilemmata bringen kann, weil er unter Umständen einen Avatar dazu veranlassen muss, etwas zu tun, was er persönlich eigentlich für verwerflich erachtet (vgl. Rauscher 2018b, S. 64 f.). Im Gegensatz zu einem Schauspieler, der die Rolle des Schurken bewusst annimmt, ist dem Spieler der moralische Kompass seines Avatars nicht immer von Anfang an bekannt. So erweist sich etwa der Polizist Cole Phelps aus dem Spiel *L.A. Noir* (Rockstar Games 2011) im Verlauf der Handlung als ehemaliger Kriegsverbrecher, was den Spieler in ein moralisches Dilemma zwingen kann. Vom Drama geerbt haben viele Computerspiele den Dialog als handlungstreibendes Element. Im Gegensatz zum Dramentext kann man aber häufig zwischen mehreren Dialogalternativen auswählen – mit Konsequenzen für den Fortgang der Handlung. Dabei sind in manchen Spielen auch ethisch-moralische Entscheidungen zu treffen (vgl. dazu Weßel 2016). Freie Dialoge in selbstgewählten Szenen zu inszenieren, ist vor

allem in Multiplayer-Onlinegames möglich. Fast alle Computerspiele haben also nicht nur epische, sondern auch performative Qualitäten (vgl. auch Hofer/Bauer 2014, S. 423f.).

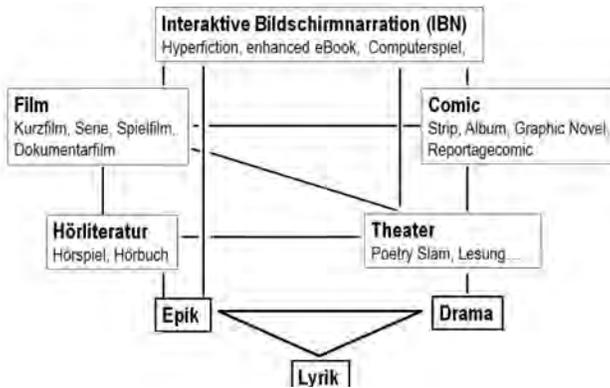
Filmische Elemente sind schon dadurch gegeben, dass sich Computerspiele auf Bildschirmen oder Leinwänden manifestieren. Filmsequenzen, die ohne Eingriffsmöglichkeit des Spielers sozusagen automatisch ablaufen, stehen häufig am Anfang eines Spieles (Intro). Sie führen in die Geschichte ein, geben ein (grobes) Ziel vor und erläutern gegebenenfalls auch Spielregeln, zu denen vor allem die Möglichkeiten des Interfaces gehören, mit dem der Spieler Einfluss auf das Programm und so auch auf die Entwicklung der Geschichte nimmt (*Tutorial*). Einige moderne Spiele rücken diesbezüglich allerdings vom Frontalunterricht ab und vermitteln die Grundlagen der Interaktionsmöglichkeiten lieber in einem »Training on the Job«, was als *Stealth Teaching* bezeichnet wird. Sogenannte *Cut Scenes* sind kurze Filmsequenzen, in denen das Spiel bzw. seine Produzenten die Initiative übernehmen, die Handlung in eine andere Richtung lenken und unter Umständen auch neue bzw. veränderte Aufträge an den oder die Spieler vergeben. Während einer Cut Scene wird dem Spieler auch sein Avatar aus der Hand genommen (Off-Line-Avatar vs. On-Line-Avatar), sodass aus der virtuellen Computerspielpuppe ein Filmcharakter wird (vgl. Beil/Rauscher 2018, S. 207).

Dass Film und Comic sowohl historisch als auch ästhetisch viele Bezüge aufweisen, muss hier nicht ausführlich erläutert werden (vgl. auch Kepser/Abraham 2016, S. 201–207). Beide sind serielle Kunstformen mit Bild/Text-Kombinationen, wobei der Text beim Film in gesprochenen und beim Comic in geschriebenen Dialogen besteht, was sie auch mit dem Drama bzw. dem Theater verbindet. Im Gegensatz zum Film sind Comics aber fast immer gezeichnet (Ausnahme: Fotoroman) und bilden daher Realität nie ab, wie realitätsnah die Zeichnungen auch immer sein mögen. Hier treffen sich denn ebenso Comic und Computerspiel, denn selbst wenn bei manchen Spielen reale Schauspieler Modell gestanden haben (Animation im Motion Capture-Verfahren), so sind doch alle Computerspielbilder rein artifiziell. Viele Video- und Computerspiele stellen ihre Verwandtschaft mit Comics und Anime-Filmen offen zur Schau, man denke etwa an Figuren wie *Super Mario*, *Sonic the Hedgehog* oder die *Pokémoms*. Hat man insbesondere bei Action-Spielen lange Zeit versucht, den Look möglichst realitätsnah zu halten, so sind gerade in letzter Zeit Spiele mit Cartoon-Ästhetik sehr erfolgreich, zum Beispiel *Team Fortress II* (Valve 2007) oder *Fortnite* (Epic Games 2017).

Bei allen Bezügen zu traditionellen Formen des Erzählens ist das Computerspiel aber doch ästhetisch eigenständig: Grundlage ist stets ein Computerprogramm, in dessen Ablauf der Spieler steuernd eingreifen kann und das ihn damit in besonderer Weise in das Spiel hineinzieht (*Immersion*). Damit bestimmt er – in gewissen Grenzen – die Handlung bzw. den Handlungsablauf mit, was gemeinhin etwas verkürzt als »Interaktivität« bezeichnet wird. Ganz ohne Interaktion erzählen auch herkömmliche Medien nicht. Ein Buch will durchgeblättert oder im Falle des eBooks gescrollt werden. Ein Videofilm muss gestartet werden und man kann ihn auch unterbrechen bzw. vorwärts und rückwärts spulen. Den Kino- oder Theater-

saal muss man zumindest aktiv aufsuchen; besonders offensichtlich wird Interaktion bei Formen des Mitmachtheaters wie der Impro-Szene. Computerspiele unterscheiden sich davon aber insofern, als ohne Eingriffe des Spielers nichts passiert, vom automatisch gestarteten Intro vielleicht abgesehen. Das hat Espen Arseth (1997) dazu gebracht, Computerspiele als »ergodic literature« zu charakterisieren, also Literatur, die man sich auf verschlungenen Pfaden erarbeiten muss. Interaktion bezieht sich nicht nur auf das Ingangsetzen und Beeinflussen der Handlung durch die Steuerung von Spielfiguren oder Verkehrsmitteln wie Autos. Bei zahlreichen Spielen ist auch die Kameraperspektive frei wählbar, was in traditionellen audiovisuellen Medien nur selten und beschränkt möglich ist (z. B. bei Sportveranstaltungen wie der Fußball-WM im Live Stream der Fernsehanstalten). Allerdings ist das Spiel nicht reiner Befehlsempfänger des Spielers, sondern fordert selbst den Spieler zu bestimmten Handlungen auf, auf die es dann wiederum reagiert. Deshalb hat man vorgeschlagen, statt von »Interaktivität« besser von »Inter(re)aktivität« zu sprechen (vgl. Hensel 2018, S. 52). Es gibt noch andere Formen der inter(re)aktiven Bildschirminnarrationen (IBN): So erfordert etwa auch die Hyperfiction einen Leser-User, der an bestimmten Stellen der Geschichte Entscheidungen über den Fortgang der Handlung trifft. Dieses Prinzip wird zwar ebenso in »Choose Your Own-Adventure«-Büchern analog verwendet, entwickelt aber erst im Digitalmedium komplexe Verzweigungsstrukturen (vgl. Leubner/Saupe 2012, S. 259–295). Interaktiv werden neuerdings sogenannte Enhanced eBooks bedient, zum Beispiel interaktive Bilderbücher, die bereits ab Mitte der 1990er Jahre bis zum Jahrtausendwechsel eine erste kurze Karriere auf CD-ROM hatten (vgl. Kepser 2018b). Abgesehen davon, dass diese beiden Formen der IBN bislang eher ein experimentelles Nischendasein führen und mit der Popularität der Computerspiele in keiner Weise mithalten können, gilt für Computerspiele im Besonderen: Sie sind nicht nur Erzählung, sondern eben auch Spiel (vgl. z. B. Hofer/Bauer 2014, S. 420 f.). Als solches stellen sie den Spieler vor bestimmte manuelle und kognitive Herausforderungen, an deren Ende befriedigender Stolz über das Geleistete, aber auch die Erfahrung des Scheiterns stehen kann. Im Wettbewerb mit anderen geht es um Sieg oder Niederlage, wie bei kompetitiven Spielen generell. Diese Eigenschaft führte in wissenschaftlichen Kreisen zu der völlig unproduktiven Kontroverse zwischen den Narrativisten bzw. Narratologen, die den Erzählcharakter von digitalen Spielen betonen, und den Ludologen, die den Spielcharakter zum eigentlichen Wesen der Games erklären (vgl. ausführlich Rauscher 2018b sowie aus philosophischer Sicht Feige 2015, vor allem S. 41–64). Unproduktiv ist dieser Streit vor allem deshalb, weil Computerspiele eben meist beides in sich vereinen (*Ludonarration*; vgl. Thon 2015, S. 111). Dabei tendieren sie je nach Genre einmal mehr zur einen, mal eher zur anderen Seite hin: Der Erzählanteil bei Sportspielen wie etwa virtuellem Tennis oder Golf ist meist vernachlässigenswert, wohingegen er etwa bei Adventure-Games mit dem eines Romans oder Theaterstücks durchaus vergleichbar hoch ist. Damit ist die eigenständige Ästhetik von digitalen Spielen freilich nur grob umrissen. Ihre Analyse ist eine höchst komplexe Angelegenheit, die an intellektueller Herausforderung der von herkömmlichen Erzählmedien in nichts nachsteht, ja sie vielleicht

Abb. 1: Transmedialität alter und neuer Gattungen in Anlehnung an Kepser/Abraham 2016, S. 54



sogar übertrifft (vgl. z. B. Kringiel 2009; Sachs-Hombach/Thon 2015; Beil u. a. 2018) (Abb. 1).

## 2.2 Intertextualität, Intermedialität und Transmedia Storytelling

Dass die meisten Spielgenres in besonderer Weise erzählen, macht sie zu einem beehrten und inzwischen vollwertigen Partner im Austauschprogramm mit allen anderen narrativen Medien (vgl. z. B. Schmerheim 2016). Nach populären Computerspielen sind etliche Filme entstanden, zum Beispiel *Lara Croft: Tomb Raider* (2003) und *Tomb Raider* (USA 2018) oder *Prince of Persia: The Sands of Time* (USA 2010; vgl. Seidler 2011b) zu den gleichnamigen Computerspiel-Reihen. Viele solcher Adaptionen haben zu Recht nicht gerade Begeisterung bei den Kritikern ausgelöst, zuletzt zum Beispiel *Warcraft: The Beginning* (USA 2016) nach dem ersten Warcraft-Echtzeit-Strategiespiel *Warcraft: Orcs & Humans* (Blizzard Entertainment 1994). Das spricht aber keinesfalls prinzipiell gegen die Verfilmung von Computerspielen; schließlich existieren auch zahlreiche missglückte Filmadaptionen von Romanen oder Theaterstücken. Umgekehrt gibt es in den letzten 20 Jahren fast keine Hollywood-Filmproduktion im Family Entertainment-Segment, zu der nicht auch ein oder mehrere Computer- bzw. Videospiele entstanden sind, zum Beispiel zu der *Pirates of the Caribbean*-Reihe (USA 2003–2017). Besonders naheliegend ist das bei Filmen, die selbst Computerspiele bzw. die Computerspielkultur zum Thema haben, etwa im Falle des Animationsfilms *Ralph reichts* (USA 2012), einer recht gelungenen Hommage auf die Computerspiele der Arcade-Periode, als man Computerspiele noch überwiegend in mehr oder minder finsternen Spielhallen spielte. Filme auf der Basis von Computerspielen sind auch die zahlreichen *Let's Play*-Videos auf YouTube, deren Moderatoren komplette Spielverläufe nachzeichnen – übrigens selbst für Nichtspieler eine gute Quelle, um sich Einblicke in die Ästhetik und Spielmechanismen von Computer Games zu verschaffen (vgl. Speth 2017). Eine eigene kleine Filmgemeinde beschäftigt sich mit der Möglichkeit,

Computerpiele für das Drehen von Animationsfilmen zu verwenden. Bei der Produktion von sogenannten *Machinima* nutzt man häufig Open-World-Spiele und MMORPGs (Massively Multiplayer Online Role Playing Games), in denen man sich als Spieler sehr frei bewegen und so eine eigene Geschichte kreieren kann, die mit Hilfe von Screen Capture Software vom Bildschirm abgefilmt wird. Nicht zuletzt gibt es einige Spielfilme, in denen Computerspieler/-innen als Protagonisten und ihre Games wesentliches Handlungselement sind, zum Beispiel in David Cronenbergs Science-Fiction *eXistenZ* (CAN, GB 1999) oder in der mehrfach preisgekrönten Abenteuerkomödie *Offline – das Leben ist kein Bonuslevel* (D 2017), die auch für den unterrichtlichen Einsatz zu empfehlen ist. Das inzwischen höchst lebendige Wechselspiel zwischen Film und Games beleuchtete 2015/16 eingehend eine Ausstellung des Deutschen Filmmuseums in Frankfurt/M., zu der ein sehr lesenswerter Katalog entstanden ist (Deutsches Filmmuseum 2015).

Wechselspiele sind ebenfalls zwischen Computerspielen und Comics zu beobachten. Praktisch alle populären Comicfiguren haben ihre Abenteuer auf Konsolen, Handheld-Geräten (z. B. Nintendos Gameboy) und PCs fortgesetzt, von Micky Maus (künstlerisch sehr schön etwa *Mickey Epic*, Nintendo 2010, 2013) über Asterix bis Lucky Luke. Dass Figuren und Stories aus dem Superheldengenre dominieren, ist nicht verwunderlich, haben doch die Marktführer DC und Marvel ihr Franchise-Imperium längst zum Transmedia-Storytelling-Universum ausgebaut. Einige der von der Kritik und auch den Spielern am besten bewerteten Adaptionen haben Batman zum Helden (z. B. *Batman: Arkham Asylum*, Rocksteady 2009; *Batman: Arkham City*, Rocksteady 2011). Vice versa gibt es aber auch Comics bzw. Comic-Reihen, die auf Videospiele basieren, zum Beispiel *Pokémon-* oder *Super Mario-*Comics. Ein – nicht nur medienästhetisch – interessantes Wechselspiel lässt sich am französischen Computerspiel *Valiant Hearts: The Great War* (Ubisoft 2014) beobachten: Erspielt wird hier die Geschichte des Deutschen Karl, des US-Amerikaners Freddy und der Belgierin Anna sowie des Dobermans Walt, die das Schicksal im ersten Weltkrieg auf französischen Kriegsgebieten zusammenführt. Nicht nur im ideologischen Anliegen, den Ersten Weltkrieg zu entheroisieren, folgt das Spiel dem großen Comic- und Graphicnovel-Künstler Jacques Tardi, der es sich zur Lebensaufgabe gemacht hat, in seinen Werken den Mythos von »La Grande Guerre« vom französischen Erinnerungssockel zu stürzen. Auch der gesamte Illustrationsstil des Spiels ist mehr als deutlich an Tardi angelehnt (vgl. Schwarz 2015, S. 422–430). Damit liegt der zugegeben eher seltene Fall eines Computerspiels vor, das sich eines sehr ernsthaften Themas annimmt, ohne dass man bereits von einem Serious Game sprechen muss, das in pädagogischer Absicht programmiert worden ist.

Auch Buchkultur und Games flirten schon lange miteinander: Unter den Büchern, die sich Scriptwriter zum Vorbild für Videospiele genommen haben, dominieren eindeutig Fantasy-Romane. Bei den Spielen zu *Herr der Ringe*, *Harry Potter* oder *Eragon* sind die Games allerdings eher als Teil des jeweiligen Franchise-Kosmos denn als ernsthafte Auseinandersetzung mit den printlitterarischen Prätexten anzusehen. Figuren und Plots aus Romanen von Michael Ende haben es ebenfalls in die Welt der digitalen Spiele geschafft, wenn auch mit mäßigem Erfolg

(vgl. Seidler 2016). Als recht gelungene »echte« Adaptionen gelten die sehr populären Spiele der *Witcher*-Reihe des polnischen Studios »CD Projekt RED« (2007, 2011, 2015), die nach den *Hexer*-Romanen des Fantasy-Autors Andrzej Sapkowski entstanden sind. Deutlich zahlreicher als Spiele mit Buch-Prätex sind Bücher, die nach Computerspielen verfasst worden sind. So gibt es umfangreiche Romanreihen zu den Spielen der *Mass Effect*-Serie (Microsoft Games Studios, Electronic Arts ab 2007), der *Halo*-Reihe (Bungle ab 2001) und der *Assassin's-Creed*-Serie (Ubisoft ab 2007). Ganz offensichtlich erweitern Computerspieler/-innen gerne ihr erspieltes Geschichtenuniversum durch eine Tätigkeit, die viele Pädagoginnen und Pädagogen ihnen gar nicht zutrauen: durch Lesen. Aber auch Schreiben scheint nicht wenigen von ihnen ein großes Bedürfnis, denn neben solchen »offiziellen« Buchpublikationen existieren zahlreiche Fanfiction-Projekte mit Geschichten, die an digitale Spiele anknüpfen: Das deutschsprachige Fanfiction-Archiv *fanfiction.de* verzeichnet aktuell (Juli 2018) sage und schreibe über 15.400 mehr oder minder lange Erzählungen zu Computerspielen von Laienautoren und -autorinnen.<sup>1</sup> Fanfiction zu verfassen, zu lesen und zu kommentieren sind Ausdrucksformen einer digitalen Partizipationskultur, die gerade im Computerspielbereich sehr produktiv ist (vgl. dazu Beranek/Ring 2016). Ein eigenes Buchgenre bilden Romane, die Computerspiele zum Thema und Computerspieler/-innen als Protagonisten haben. Schon seit den frühen 1990er Jahren erfreuen sich die seinerzeit als *Discnovels* bezeichneten Romane bei einer überwiegend jugendlichen Leserschaft großer Beliebtheit, zum Beispiel die *Jonny Maxwell*-Trilogie von Terry Pratchett (1992–1996). Mit *Erebos* der österreichischen Autorin Ursula Poznanski erhielt ein solcher Thriller den Deutschen Jugendbuchpreis 2011.

Computerspiele, die auf Damentexte bzw. Theaterstücke zurückgehen, sind eine Rarität. Beispielsweise hat das auf Adventure Games spezialisierte deutsche Studio Daedalic 2013 eine (reichlich kitschige) interaktive Version von Shakespeares *Romeo and Juliet* herausgebracht (*The Chronicles of Shakespeare: Romeo & Juliet*). Sehr selten sind auch Theaterstücke, die einen Computerspielstoff direkt aufgreifen. So brachte 2014/15 die Kulturreederei *Halle Monkey Island – Ich will Pirat werden* auf die Bühne, nach dem Adventure-Klassiker *The Secret of Monkey Island* (LukasArts 1990). Laut Wikipedia war das aber nicht die erste Adaption des Stoffes: Vielmehr hatten schon 2005 Schüler/-innen der Hammond High School Maryland (Columbia) die Abenteuer des Protagonisten Guybrush Threepwood dramatisiert, was dem Spiel einen Eintrag ins Guinnessbuch der Rekorde als »first graphic adventure to become a stage play« einbrachte.<sup>2</sup> Wer und wann als Erster Computerspiele für interaktive Kulissen im experimentellen Theater verwendet hat, ist dort nicht verzeichnet. Dokumentiert sind solche Versuche aber beispielsweise aus dem Jahr 1994/95 – ebenfalls im Kontext des Schultheaters (vgl. Gruber 1995, 1996). Gegenwärtig sprechen Journalisten sogar von einer »Liebesbeziehung«, die zumindest die

1 Vgl. <https://www.fanfiction.de/Computerspiele/c/10600000> [Zugriff: 22.7.2018].

2 [https://de.wikipedia.org/wiki/The\\_Secret\\_of\\_Monkey\\_Island#Theaterstück](https://de.wikipedia.org/wiki/The_Secret_of_Monkey_Island#Theaterstück) [Zugriff: 22.7.2018].

experimentelle Theaterszene mit dem Computerspiel pflegt, und machen die Verbindung von Computerspiel und Bühne als einen der großen Trends aus (vgl. Beckers 2014). Drei Gründe liegen dafür auf der Hand: Das Theater muss mehr denn je daran arbeiten, ein junges Publikum für seine Kunstform zu gewinnen. Junge Regisseure und Dramaturgen gehören selbst zu den Digital Natives, sind also mit Computerspielen aufgewachsen. Und vor allem: Computerspiele besitzen eine hohe Affinität zur Theaterästhetik, wie oben bereits ausgeführt.

### 3. Ein Kompetenzmodell zur Computerspielbildung in den sprachlichen Fächern

Im Folgenden wird ein Kompetenzmodell skizziert, das insbesondere den Fächern der sprachlichen Bildung – allen voran dem Deutschunterricht – eine Richtschnur sein kann, um ein Spiralcurriculum für computerspielbezogene Kompetenzen zu entwickeln. Wie bereits ein früherer Versuch (vgl. Kepser 2012) lehnt es sich an ein Kompetenzmodell für die schulische Filmbildung an: Als Vorlage dient das Modell von Blell u. a. (2016; vgl. auch Kepser/Abraham 2016, S. 212–216), das sich im Gegensatz zu früheren Vorschlägen ganz auf Kompetenzen konzentriert, die von den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch und Spanisch befördert werden können und sollen. Im Kontext der Computerspiele sind vielleicht die franko-romanischen Sprachen weniger bedeutsam, obwohl etwa mit *Ubisoft* einer der größten Publisher aus Frankreich kommt. In der Computerspielwelt ist aber – analog zur Wissenschaftswelt – Englisch die weltweite Lingua franca, auch wenn das Gros der in Deutschland vertriebenen Spiele in deutscher Übersetzung bzw. Synchronisation vorliegt, sofern es sich nicht ohnehin um eine der eher selteneren deutschsprachigen Originalproduktionen handelt.

Mit den Zieldimensionen »Computerspiel erleben, verstehen und nutzen« sind emotionale, kognitive und pragmatische Zugänge für die Schüler und Schülerinnen angesprochen. Die pragmatische Nutzung eines Games mag eher die Ausnahme sein, obwohl viele (ehemalige) Hardcore Gamer davon berichten, dass sie ihre oft erstaunlich guten Englischkenntnisse im Kontext von Computerspielen erworben haben. Das liegt insofern nahe, als insbesondere bei Multiplayer Games international schriftlich und mündlich auf Englisch kommuniziert wird. Auch kann man analog zum Lesen eines historischen Romans en passant geschichtliche und politische Kenntnisse erlangen, sofern das Setting eines Spiels einen historischen Hintergrund besitzt, der sich auch einigermaßen an den jeweiligen historischen Fakten orientiert. Nicht zuletzt gibt es einige Spiele mit dezidiert pädagogisch-didaktischen Intentionen, die spielerisches Lernen ermöglichen wollen. Hier ist allerdings Skepsis angebracht: Ende der 1990er Jahre bis etwa 2005 haben sich einige Verlage daran versucht, Schulwissen in Englisch, Mathematik und auch Deutsch durch Computerspiele zu vermitteln. Ein Adventure Game, dessen Handlung zum Beispiel dadurch voranzutreiben ist, dass man in einem Brief die Rechtschreibfehler korrigiert, hat bei der Zielgruppe aber nicht gerade Enthusiasmus ausgelöst: Spielen und Lernen wollen die meisten Schüler/-innen offenbar dann doch sauber getrennt halten.

**Abb. 2:**  
Kompetenzmodell Computerspielbildung  
in den sprachlichen Fächern



Das bedeutet nun aber umgekehrt nicht, dass dezidierte Trainings- und Übungsprogramme auf spielerische Elemente verzichten sollen: Gamification, die zum Beispiel auf die Vergabe von Punkten, Rankings und Gratifikationen setzt (vgl. Raczkowski/Schrape 2018, S. 316f.), scheint sich durchaus motivierend auf das Lernen auszuwirken, wie zum Beispiel die Entwicklererfahrungen mit dem Orthographie- und Grammatiktrainer *orthografietrainer.net* (s. dort) zeigen. Das Modell erschließt computerspielbezogene Kompetenzen in vier Kompetenzfeldern. Dabei ist »Computerspiel bezogen sprachlich handeln« das Feld, das naturgemäß vor allem in den Aufgabenbereich der sprachlichen Fächer fällt. Die weiteren Felder »Computerspiel analysieren«, »Computerspiel kontextualisieren« und »Computerspiel gestalten« sind darin eingebettet, überlappen sich aber auch selbst wiederum untereinander und sollen daher auch nicht isoliert behandelt werden (Abb. 2).

### 3.1 Computerspiel bezogen sprachlich handeln

Unterschieden werden hier drei Subkompetenzen: Im Kontext von Computerspielen *sprachrezeptiv handeln* können, erfordert das Verständnis aller sprachlichen Ebenen eines Spiels wie das der im Intro gestellten Aufgaben und der Hinweise zur Bedienung des Interfaces oder der Dialoge. Ebenso sollte es den Schülern und Schülerinnen mit zunehmender Erfahrung möglich sein, immer komplexeren Handlungsverläufen folgen zu können. Um sich über Computerspiele zu informieren und gegebenenfalls auch Tipps zu ihrer Bewältigung zu bekommen, muss man *Let's Plays*, *Walkthrough* (Komplettlösungen, vgl. Seidler 2012) und Spielekritiken verstehen sowie nachvollziehen können. Dabei ist auch ein Vergleich verschiedener Kommentare zum selben Spiel nützlich und sinnvoll. Neben Onlineangeboten mit entsprechenden Homepages, Blogs, Wikis und Podcasts gibt es dafür nach wie vor einen großen Markt von zum Teil stark spezialisierten Computerspielzeitschriften. Computerspielproduzenten, -rezensenten und -rezipienten benutzen eine eigene Fachsprache, die man sich aneignen muss und im Kontext von Fachsprachen reflektieren kann. Sofern Spiele auch dem Wissenserwerb dienen können, muss man in der Lage sein, einem Spiel entsprechende Informationen zu entnehmen. Das gilt insbesondere für Serious Games. Sprachrezeptiv handeln Schüler/-

innen auch, wenn sie sich im Unterricht mit einer Discnovel auseinandersetzen (vgl. z. B. Rath 2008).

*Sprachproduktiv handeln* findet statt, wenn Computerspiele unterschiedlichen Adressaten erklärt werden sollen. Dass das eine Kompetenz ist, die den meisten Spielerinnen und Spielern abgeht, wissen nicht nur Eltern und Großeltern, wenn sie vom Nachwuchs erfahren wollen, um was es bei diesem oder jenem Spiel geht und warum er gerade dieses oder jenes Spiel besonders faszinierend findet. Auch gleichaltrige Nicht- oder Wenigspieler haben oft ihre liebe Not damit, sich mit Spielern und Spielerinnen über ihr Hobby auszutauschen. Die Aufgabe, selbst eine Rezension zu einem Computerspiel zu verfassen, erfordert Kenntnisse der verschiedenen Analyseebenen (siehe unten), Einblick in die Rezensionskultur von Zeitschriften oder Online-Plattformen sowie die Fähigkeit zum adressatengerechten Schreiben, was den angemessenen Umgang mit fachsprachlichen Termini einschließt. Schüler/-innen sind auch an die gesellschaftlichen Debatten um Computerspiele heranzuführen. Das betrifft in erster Linie den Gewaltdiskurs, der bei jedem neuen Amoklauf von Jugendlichen durch Politiker und Journalisten neu entfacht wird, weil bislang noch jeder Täter zuhause gewalthaltige Computerspiele auf dem eigenen Rechner hatte (vgl. Kunczik 2017, S. 1–4). Freilich beweisen all die Millionen von Shooter-Spielern und -Spielerinnen, die völlig unauffällig bleiben: Eine einfache Kausalität kann hier nicht vorliegen (vgl. Reinecke/Klein 2015, S. 233 f.). Um hier also nicht einer Stammtischdiskussion anheimzufallen, ist materialgestütztes Debattieren und Schreiben notwendig (z. B. Venus 2018). Formen der sprachkreativen Anschlusskommunikation umfassen die probeweise Partizipation an der Fanfiction-Kultur (vgl. auch Engels/Schöffmann 2017, S. 248) oder das theatrale Inszenieren von Computerspielszenen.

*Mehrsprachig handeln* Schüler/-innen, wenn sie sich während eines Spiels oder auf Game bezogenen Internetforen mit Spieler/-innen aus nicht-deutschsprachigen Ländern verständigen, wobei hier meist das Englische als mittelnde Fremdsprache verwendet wird. Dass hier eine Zusammenarbeit mit den fremdsprachlichen Unterrichtsfächern naheliegt, muss nicht weiter erläutert werden.

### 3.2 Computerspiel analysieren

Ein umfangreicher Subkompetenzbereich ist hier zu benennen mit: *Darstellungsverfahren bzw. medienpezifische Ästhetik erkennen, benennen und deuten*, was auch das *Erfassen der fiktionalen Konstruiertheit von Computerspielen* einschließt. Analysegesichtspunkte umfassen die computerspielspezifischen Figuren wie Avatare als Protagonisten und *Non-Player-Characters* (NPCs) als von einer KI (Künstlichen Intelligenz) gesteuerte Statisten, die gleichwohl Antagonisten sein können. Dass Computerspielfiguren zur Stereotypisierung neigen, ist (leider) der Normalfall. Insofern sind dann Figuren besonders interessant, die zum Beispiel Genderklischees brechen wie Lara Croft, die Heldin der *Tomb Raider*-Serie (Core Design, Crystal Dynamics ab 1996; vgl. Wilhelm 2015, S. 321–325). Zur Topologie eines Spiels gehören Handlungsorte (Labyrinth, offene Landschaften, Arenen)

und deren Ausgestaltung (z. B. Side-Scroller, Open World, Leveldesign) bzw. Ausgestaltbarkeit (z. B. Sandbox wie in *Minecraft*, *Mojang* u. a. 2009), gegebenenfalls Karten zur Orientierung und die Verschränkung von Spielraum und Spielerraum, die im Falle von Augmented Reality Games (z. B. *Pokémon Go*, Niantic 2016) auch die reale Welt zum Computerspielplatz werden lässt (vgl. Kepser 2014; Rauscher 2018a). Mit der Darstellung des Raumes verknüpft ist seine Perspektivierung in der First-Person-(Ego-)Perspektive oder Third-Person-View sowie die Lichtverhältnisse und damit einhergehende Stimmungserzeugung (*mood*). Dabei ist die Raumnutzung oft relativ offen: »Häufig ergänzen sich die potenzielle Nutzung als Bühne, Spielplatz, zu enträtselnder Story-Space oder als alltäglicher Ort der Begegnung gegenseitig« (Rauscher 2018a, S. 15). Allerdings ist bei den meisten Spielen die Raumeroberung Voraussetzung für die Raumnutzung, weil sich dem Spieler der beispielbare Raum erst nach und nach erschließt.

*Aspekte der Narration* sind der Aufbau (Backstory, Intro, Tutorial, Levels, Cut Scenes, Quests, Branching Storylines, Outro), die damit verbundene Dramaturgie und Spannungserzeugung sowie Themen und Motive (vgl. Leubner/Saupe 2012, S. 259–295; Rauscher 2018b). Nur wenige Spiele wagen sich bisher an sehr ernsthafte Themen wie zum Beispiel posttraumatische Belastungsstörungen (*Spec Ops: The Line*, Yager Development 2012; vgl. Hofer/Bauer 2014, S. 413f.) oder Psychosen (*Hellbalde: Senua's Sacrifice*, Ninja Theory 2017). Hier ist denn auch gegebenenfalls der Platz für eine ideologiekritische Auseinandersetzung mit vermittelten Werten, Welt- und/oder Geschichtsbildern oder Herrschaftssystemen sowie deren Legitimation. Spieldesigner stehen vor der Herausforderung, dass ein Spiel stets motivierend bleiben muss, also nicht zu schwer, aber auch nicht zu leicht sein sowie beim mehrfachen Spielen nicht langweilig werden darf (*Replay-Faktor*).

Analog zum Animationsfilm ist auf der *Audioebene die Vocalization* ein Analysegesichtspunkt, denn zumindest bei teuren Produktionen (Triple A) werden dabei gerne bekannte Schauspieler/-innen und Synchronsprecher/-innen eingesetzt, die den Figuren nicht nur ihre Stimme, sondern auch bestimmte Charakterzüge verleihen. Die Gestaltung der *Atmo* (Geräusche) und Kompositionsprinzipien des *Score* (Hintergrundmusik) unterscheiden sich vom Film insofern, als es keinen vorgegebenen Handlungsablauf gibt. Das Sounddesign muss folglich in einem engen Wechselverhältnis mit den Interaktionen des oder der Spieler programmiert sein. Laufgeräusche eines Avatars dürfen zum Beispiel nur dann zu hören sein, wenn die Figur auch in Bewegung versetzt wird. Geräusche dienen als Feedback (z. B. ein Stöhnen, wenn man von einem Gegner entscheidend mit einer Waffe getroffen worden ist) und Radarsystem (z. B. wenn fremde Schritte ankündigen, dass sich ein Gegner in der Nähe befindet). Komponisten für Computerspiele stehen vor der Herausforderung, dass sie die Spieler/-innen nicht durch ermüdende Loops verärgern dürfen, selbst wenn die sich mit dem Vorantreiben der Handlung Zeit lassen (vgl. Fritsch 2018). Allerdings setzen viele Games die Spieler unter Zeitdruck, was Zeit zu einem wesentlichen Mittel der Dramaturgie von Spielen macht. Dabei geht es nicht immer darum, möglichst schnell zu sein, sondern vielmehr den richtigen Zeitpunkt für die richtige Aktion zu wählen (*timing*). Generell ist eine Analyse von

Spielzeit und gespielter Zeit lohnenswert – nicht nur, um sich bewusst zu machen, warum man als Spieler so viel Zeit vor dem Bildschirm verbringt. Vielmehr besitzen Games einzigartige Zeitstrukturen, die sie von anderen Erzählmedien erheblich unterscheiden (vgl. Wiemer 2018). Wer den Weg durch ein Labyrinth kennt, braucht für seine Durchquerung nur Minuten, wer nicht, kann darin Stunden verbringen. Wer an einer Aufgabe wie einer Quest immer wieder scheitert, ist in einer Zeitschleife gefangen, in der die erzählte Zeit immer wieder zurückgedreht wird. Man kann aber auch freiwillig die Aufenthaltszeit in einem Spiel dehnen bis hin zur Option, ein Spiel mit Variationen im Spielverlauf erneut durchzuspielen (*replay*). Mit Espen Arseth lassen sich daher die Ereigniszeit, die Aushandlungszeit und die Zeit des Spielfortschritts unterscheiden (vgl. Wiemer 2018, S. 31 f.).

Zu beschreiben ist weiterhin das *Interface* als Verbindungsglied zwischen Spieler und Computerspielwelt (Tastaturbefehle, Maussteuerung, Controller etc. sowie Bildschirmanzeigen). Damit ist man generell bei *Hardwareaspekten* angelangt, denn Spiele für Smartphones, Tablets, Handhelds, Konsolen oder PCs unterscheiden sich schon wegen ihrer unterschiedlichen technischen Voraussetzungen. Wer Virtual-Reality-Spiele in feinsten Auflösung mit einem Datenhelm spielen will, muss dafür die teuersten Prozessoren und Graphikkarten einsetzen, die überhaupt für PCs zu haben sind. All dies zusammen beeinflusst das, was als *Gameplay* bezeichnet wird: subjektiv befriedigende oder unbefriedigende Spielerlebnisse.

Wie in praktisch allen Bereichen der Populärkultur hat sich auch im Bereich der Computerspiele über die Jahrzehnte hinweg ein ausdifferenziertes und relativ stabiles *Genresystem* entwickelt (vgl. Kepser 2008; Beil 2015). Es regelt ähnlich anderen Genres Produktion und Rezeption und ist damit eines der wichtigsten Kommunikationsmittel zwischen Produzenten und Rezipienten (vgl. Rauscher 2018c, S. 343). Schüler/-innen sollten wesentliche Computerspielgenres kennen und dieses Wissen für ihre bewusste Auswahl nutzen können. Hieran kann sich auch eine Analyse des eigenen Computerspielnutzungsverhaltens anschließen, das mit der Vorliebe für bestimmte Genres zusammenhängt.

All dies wird inzwischen von den Game Studies theoretisch und empirisch mit Anbindung an die Paradigmen der Literatur- und Medienwissenschaften, der Pädagogik, Soziologie und Psychologie recht intensiv beforscht. Zumindest in höheren Jahrgangsstufen sollten daher auch wissenschaftliche Texte (in Auszügen) gelesen, verstanden und für die Analyse von Computerspielen nutzbar gemacht werden können.

### 3.3 Computerspiel kontextualisieren

Zur Kontextualisierung eines einzelnen Spiels gehört, dessen *intertextuelle bzw. intermediale Bezüge erkennen und erörtern zu können*. Im Kontext der Spiele selbst ist ein Spiel in der *Genre-* und gegebenenfalls auch *Hardwaregeschichte* zu verorten. Ähnlich wie bei vielen Hollywood-Filmen werden erfolgreiche Computerspiele in teilweise langen *Reihen* fortgesetzt, sodass deren serieller Charakter zu beschreiben wäre. Schüler/-innen sollten gegebenenfalls *literarische, filmische oder ludonarra-*

*tive Prä- und Posttexte* erkennen und solche Verweise deuten können. Umgekehrt sind sie zu sensibilisieren für Anlehnungen an eine computerspielspezifische Ästhetik (z. B. Leveldramaturgie) oder die Übernahme von Motiven aus Computerspielen in Filmen, Romanen, Comics und Theaterstücken. Hier bietet sich auch an, das Erzählen in verschiedenen Medien vergleichend zu untersuchen (vgl. z. B. Hofer/Bauer 2014, S. 433–439).

Zu den *Paratexten der Computerspiele* gehören alle Formen der spielbezogenen Werbung einschließlich verschiedener Cross-Marketing-Strategien, die Schüler/-innen erkennen und analysieren können sollten. Interessant sind diesbezüglich die Aktivitäten des dänischen Lego-Konzerns, der schon seit vielen Jahren auch im Game-Bereich tätig ist. So gibt es zur Baukasten- und Figurenwelt »Lego City« nicht nur Comics, sondern auch eine kostenlose Spiel-App für Android und iOS, zwei ebenfalls kostenlose Online-Spiele sowie ein kostenpflichtiges Videospiel für alle bekannten Plattformen. Zudem ist Lego verflochten mit dem *Starwars*-Franchise sowie den Superhelden-Universen von Marvel und DC. Auch hier sind neben Baukästen, Baukästen und Figuren kostenlose und zu bezahlende Computerspiele auf dem Markt.

Sofern Computerspiele *Bezüge zur gegenwärtigen oder historischen Realität* erkennen lassen, sind diese zu beschreiben und zu bewerten. Da es schon lange etliche Games mit historischen Settings gibt, hat auch die Geschichtsdidaktik die Auseinandersetzung mit Computerspielen für sich entdeckt (vgl. Schwarz 2015). Manche Spiele simulieren historische Schauplätze so genau, dass ein Gang durch die virtuelle Spielwelt zur historischen Entdeckungsreise werden kann. Der aktuell letzte Teil der Action-Adventure-Reihe *Assassin's Creed* mit dem Titel *Origins* (Ubisoft 2017) spielt im ptolemäischen Ägypten, das man ganz ohne Angst vor Meuchelmördern im »Discovery Modus« flanierend erkunden kann.

Eine Zusammenarbeit mit den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern bietet sich an, wenn es um die *Reflexion von digitalen Spielen in der Mediengesellschaft* geht. Analysieren und erörtern lassen sich nationale und internationale Rahmenbedingungen von Produktion und Rezeption wie staatliche Unterstützungsbemühungen für die Game Industrie (Games Förderung, Deutscher Computerspielpreis), die auch inhaltliche Debatten auslösen können. Heftige Diskussionen entfachte 2012 beispielsweise die Entscheidung der Jury des Deutschen Computerspielpreises, mit *Crysis 2* (Crytek) erstmals einen Ego-Shooter mit dem höchst-dotierten Preis auszuzeichnen. Kontroverse Debatten entstehen auch immer wieder im Hinblick auf Altersfreigaben (vgl. grundlegend Garnitschnig/Mitgutsch 2008) durch die deutsche USK (Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle; vgl. Hilde/Schulz 2008) und die europaweit geltende PEGI (Pan-European Game Information-System; vgl. Bänisch/Mader 2008). Beide Instanzen kommen nämlich keineswegs immer zur selben Einschätzung, was dazu führt, dass ein und dasselbe Spiel in Deutschland an 16-Jährige verkauft werden darf, in Österreich, das dem PEGI-Label folgt, aber zum Beispiel erst ab 18 Jahren. Das bringt Computerspieler/-innen dazu, sich entsprechend belegte Spiele ggf. im jeweiligen Ausland zu besorgen. Deutsch-österreichischen Grenzverkehr löst auch die bundesrepublikanische Prüf- und

Indizierungspraxis aus, die insbesondere bei stark gewalthaltigen Spielen und solchen, die nationalsozialistische Symbole zeigen, zum totalen Verkaufsverbot führen kann. Erst seit August 2018 dürfen Spiele, deren Handlung während des NS-Regimes angesiedelt ist und die deshalb nationalsozialistische Embleme verwenden, zugelassen werden, »sofern dies der Kunst oder der Wissenschaft, der Darstellung von Vorgängen des Zeitgeschehens oder der Geschichte dient«.<sup>3</sup> In Österreich setzt man statt auf Verbote lieber auf Information und Aufklärung. Absurd ist diese Situation nicht nur, weil offene Grenzen national geltende Beschränkungen im europäischen Binnenraum obsolet werden lassen. Fragwürdig sind die Altersbeschränkungen auch insofern, als sie offensichtlich kaum Wirkung zeigen: So tauchen unter den beliebtesten Spielen, die jährlich durch die JIM-Studien ermittelt werden, stets solche auf, die für die befragte Altersgruppe eigentlich gar nicht freigegeben sind. Ein weiteres öffentliches Streitthema ist die Anerkennung von Computerspielwettbewerben als eSport. Dabei geht es nicht zuletzt um gesellschaftliche oder wirtschaftliche Aspekte: Die großen Turniere haben ein Millionenpublikum, das seine Wetten bei den einschlägigen Anbietern von Sportwetten platziert. Spitzenspieler und -teams können mit eSport ähnlich hohe Summen verdienen wie im Fußball oder Tennis. Beim »The International« 2017, ein Turnier zum Spiel *DOTA 2* (Valve), wurden über 24 Millionen US-Dollar an Preisgeld ausgeschüttet! Diskutieren kann man mit seinen Schülern und Schülerinnen, ob eSport an den Schulen gefördert werden sollte, wie das etwa in Süd-Korea bereits der Fall ist.

### 3.4 Computerspiel gestalten

Alle medienpädagogischen Kompetenzmodelle sehen vor, dass sich Kinder und Jugendliche ihre Medienwelt eigenständig gestaltend erobern sollen (vgl. Fromme 2015, S. 299 f.). Das mag bei Computerspielen zunächst praxisfern erscheinen und schon gar nicht in den Aufgabenbereich der sprachlichen Fächer fallen. Wie bei der Filmproduktion gibt es aber auch in der professionellen Computerspielentwicklung *Prätex*te, die man didaktisch nachverfolgen kann. Das beginnt mit dem Generieren von Ideen für ein neues Computerspiel (plot), geht weiter über das Erfinden von Figuren und Figurenkonstellationen und die Beschreibung möglicher Handlungsorte und Levels, das Erfinden einer spielauslösenden Hintergrundgeschichte (backstory) bis zur Formulierung von (verzweigten) Storylines, für die auch Dialoge geschrieben werden können. Analog zur Spielfilmproduktion ist es in der Computerspielentwicklung häufig Usus, in einem Storyboard die Narration mit Entwürfen zur Bildebene zu verknüpfen. Weiterhin können Schüler/-innen *Spielanleitungen* (Tutorials) verfassen, sowohl zu selbst erfundenen als auch zu bereits bestehenden Spielen, zumal die Spielanleitung als Aufsatzform eine lange Tradition in der Praxis des Deutschunterrichts hat.

---

3 Vgl. <http://www.usk.de/service/presse/details-zum-presseartikel/article/usk-beruecksichtigt-bei-altersfreigabe-von-spielen-kuenftig-sozialadaequanz/> [Zugriff: 22.7.2018].

Die eigentliche *Gestaltung eines Computerspiels* ist eher ein Projektvorhaben in Zusammenarbeit mit dem Informatik-, vielleicht auch mit dem Kunstunterricht. Technisch relativ einfach ist die Entwicklung eines *Mods*, mit dem ein schon existierendes Computerspiel verändert und erweitert (*Partial Conversion*) oder zu einem völlig neuen Spiel umgewandelt werden kann (*Total Conversion*). Dafür sind nicht unbedingt fortgeschrittene Programmierkenntnisse nötig, denn viele Entwickler stellen den Spielerinnen und Spielern *Construction Sets* wie zum Beispiel einen *Level Editor* zur Verfügung. Wer ein eigenes (kleines) Spiel kreieren will, kann dazu ein Entwicklungssystem benutzen, das sich ebenfalls ohne große Programmiererfahrung bedienen lässt. Spezialisierte Entwicklungsumgebungen gibt es beispielsweise für Adventure-Games, die als Genre für ein Projekt unter der Beteiligung des Deutschunterrichts besonders naheliegen (vgl. z. B. Wampfler 2017, S. 143–146). Es muss ja auch nicht unbedingt ein vollständiges Spiel sein, das Schüler/-innen zu entwerfen versuchen. Exemplarische Erfahrungen in der Computerspielgestaltung macht man auch, wenn das Ziel lediglich eine spielbare Demo-Version ist. Wer sich allerdings an die semiprofessionelle Entwicklung eines Spiels machen will, muss mit hohem Zeitaufwand rechnen, was ein entsprechendes Engagement auf Lehrer- und Schülerseite voraussetzt. Aber auch das ist an deutschen und österreichischen Schulen schon des Öfteren gemacht worden, wie die Preisträger des österreichischen Medienfestivals »press button to continue« bereits in den 1990er Jahren (z. B. *Burg Rabenstein*, Johann-Michael-Seiler-Gymnasium Dillingen a. d. Donau, 3. Platz 1996; vgl. Kepser 1996, S. 129–133) oder aktuell der österreichische Schülerwettbewerb »We make Games«<sup>4</sup> beweisen.

Schließlich kann man verschiedene *mediale Formen der Anschlusskommunikation* zu den game-bezogenen Gestaltungsaufgaben zählen, wobei sich produktive Überschneidungen zur Schreibdidaktik (Beteiligung an der Fanfiction-Kultur, s. o.) und vor allem Filmdidaktik ergeben: Kommerzielle Computerspiele werden nicht nur mit downloadbaren Demos, sondern ähnlich wie Spielfilme mit *Teasern* und (etwas längeren) *Trailern* beworben. So können auch Schüler/-innen YouTube-Teaser oder Trailer für ein schon vorhandenes oder ein ausgedachtes Spiel drehen, wobei Letzteres zu einem Fake-Teaser oder -Trailer führt. Im Vergleich zu Fake-News sind Fake-Trailer akzeptierte und geschätzte Formen der kreativen Partizipationskultur. Das Pendant zu den Erklärvideos sind im Computerspielbereich *Let's Plays*, die den Produzenten abverlangen, Inhalt, Steuerung und Herausforderungen eines Spiels adressatengerecht zu vermitteln. In der journalistischen Praxis gehen sie oft auch darüber hinaus, indem die Moderator/-innen die Handlung und das Spielerleben spannungsgeladen »miterzählen«. Ihre Herstellung ist technisch sehr einfach: Zum Einsatz kommt dabei (kostenlose) Screen Recorder-Software, mit der Bildschirmhalte aufgezeichnet werden und zeitgleich Audiokommentare, die man über ein Mikrophon einspricht. Dieselbe Technik kann auch für computerspielbezogene *Videoessays* verwendet werden, in denen sich Schüler/-innen zum Beispiel

---

4 <http://www.playfulsolutions.net/we-make-games/> [Zugriff: 22.7.2018].

mit Sexismus in Videogames beschäftigen. Nicht ganz so einfach ist das Drehen von *Machinima*-Filmen (s. o.) unter Einsatz eines oder mehrerer Computerspiele, denn hier ist eine Postproduction mit einem Videoschnittprogramm unumgänglich.

#### 4. Förderung von Computerspielkompetenzen – ein schulisches Science-Fiction-Programm?

Lehrkräfte werden angesichts der Fülle von kompetenzbezogenen Aufgaben, die im vorgelegten Modell skizziert worden sind, erschrocken abwinken: Knappe Unterrichtszeit und fehlende Fortbildungsangebote machen eine umfassende Computerspielbildung zur schulpädagogischen Science-Fiction. Es ist in der Tat noch ein weiter Weg zu gehen, bis Games im Deutschunterricht mit ähnlicher Selbstverständlichkeit zum Unterrichtsgegenstand werden wie die traditionellen Erzählmedien. Auf der anderen Seite sollte aber deutlich geworden sein: Kleine Bausteine aus diesem Programm können von jeder Lehrkraft und ohne besondere technische Ausstattung sofort aufgegriffen werden. Der Deutschunterricht bedarf dazu auch gar keiner substantiellen Umgestaltung; vielmehr docken die damit verbundenen Aufgaben nahtlos an die traditionellen Kompetenzfelder des Deutschunterrichts an: Lesen, Schreiben, Zuhören und Sprechen, Umgang mit Texten sowie Reflexion über Sprache ist ohne Weiteres auch in Bezug auf digitale Spiele möglich. Schülerinnen und vor allem Schüler werden es ihren Lehrerinnen und Lehrern mit Begeisterung danken!

#### Literatur

- ARSETH, ESPEN (1997): *Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- BÄNSCH, JÜRGEN; MADER, KATJA (2008): Das PEGI-System (Pan European Game Information). Verfahren, Vorteile, Herausforderungen. In: Mitgutsch/Rosenstingl 2008, S. 155–161.
- BECKERS, MAJA (2014): *Computerspiele im Theater. Wie eine Liebesbeziehung. Avatare und Joysticks auf der Bühne: Das Theater adaptiert Erzählformen von Computerspielen und macht Zuschauer zu Spielern. Eine Erkundung*. Online: <https://www.sueddeutsche.de/digital/computerspiele-im-theater-wie-eine-liebesbeziehung-1.1929715> [Zugriff: 22.7.2018].
- BEIL, BENJAMIN (2015): Game Studies und Genretheorie. In: Sachs-Hombach/Thon 2015, S. 29–69.
- BEIL, BENJAMIN; HENSEL, THOMAS; RAUSCHER, ANDREAS (Hg., 2018): *Game Studies*. Wiesbaden: Springer VS.
- BEIL, BENJAMIN; RAUSCHER, ANDREAS (2018): Avatar. In: Beil/Hensel/Rauscher 2018, S. 201–217.
- BERANEK, ANGELIKA; RING, SEBASTIAN (2016): Nicht nur Spiel – Medienhandeln in digitalen Spielwelten als Vorstufe zu Partizipation. In: *merz* 6, S. 22–32.
- BLELL, GABRIELE; GRÜNEWALD, ANDREAS; KEPSEK, MATTHIS; SURKAMP, CAROLA (2016): Film in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch. Ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung. In: Dies. (Hg.): *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Film-Bildung-Schule/FBS, Bd. 2), S. 11–61.
- BOELMANN, JAN (2015): *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen: Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und Deutschunterricht*. München: kopaed.
- BOELMANN, JAN; SEIDLER, ANDREAS (Hg., 2012): *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

- BUNDESVERBAND INTERAKTIVE UNTERHALTUNGSSOFTWARE (BIU) (Hg., 2017): *Jahresreport der Computer- und Videospielebranche in Deutschland 2017*. Online: [https://www.game.de/wp-content/uploads/2017/09/game\\_Jahresreport\\_2017\\_interaktiv.pdf](https://www.game.de/wp-content/uploads/2017/09/game_Jahresreport_2017_interaktiv.pdf) [Zugriff: 19.7.2018].
- ENGELNS, MARKUS; SCHÖFFMANN, ANDREAS (2017): Digitale Spiele. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; Müller, Astrid (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Seelze: Klett-Kallmeyer, S. 246–229.
- FEIGE, DANIEL MARTIN (2015): *Computerspiele. Eine Ästhetik*. Frankfurt/M.: surkamp taschenbuch wissenschaft.
- FREDERKING, VOLKER; KROMMER, AXEL; MAIWALD, KLAUS (2018): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3., völlig neu bearb. u. erw. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- FRITSCH, MELANIE (2018): Musik. In: Beil/Hensel/Rauscher 2018, S. 87–107.
- FROMME, JOHANNES (2015): Game Studies und Medienpädagogik. In: Sachs-Hombach/Thon 2015, S. 279–315.
- GARNITSCHNIG, KARL; MITGUTSCH, KONSTANTIN (2008): Das Alter spielt eine Rolle. Altersabstufungen des Computerspielens. In: Mitgutsch/Rosenstingl 2008, S. 19–32.
- GRUBER, JUTTA (1995): Schultheater und neue Medien. In: Akademie für Lehrerfortbildung (Hg.): *Computer ist mehr. Multimedia + Schule*. München: Manz, S. 109–127.
- DIES. (1996): Projekt »Carpe-Noctem« – Mediales Theater im Grundkurs Dramatisches Gestalten. In: Faulstich, Werner; Lippert, Gerhard (Hg.): *Medien in der Schule. Anregungen und Projekte für die Unterrichtspraxis*. Paderborn: Schöningh, S. 263–276.
- HENSEL, THOMAS (2018): Bild. In: Beil/Hensel/Rauscher 2018, S. 47–62.
- HILSE, JÜRGEN; SCHULZ, CHRISTINE (2008): Die Prüfung und Alterskennzeichnung von Computerspielen in Deutschland. In: Mitgutsch/Rosenstingl 2008, S. 149–154.
- HOFER, STEFAN; BAUER, RENÉ (2014): Computerspiele im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= DTP, Bd. 8), S. 401–457.
- JOST, ROLAND; KROMMER, AXEL (Hg., 2011): *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- JUUL, JESPER (2009): *A Casual Revolution: Reinventing Video Games and Their Players*. Cambridge: University Press.
- KEPSE, MATTHIS (1996): Kreatives Arbeiten mit dem Computer im Deutschunterricht: didaktische Anregungen. In: Faulstich, Werner; Lippert, Gerhard (Hg.): *Medien in der Schule. Anregungen und Projekte für die Unterrichtspraxis*. Paderborn: Schöningh, S. 121–140.
- DERS. (2008): Computer und Videospiele. In: Wild, Rainer (Hg.): *Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur*. 3. vollständig überarbeitete Neuauflage. Stuttgart: Metzler, S. 484–495.
- DERS. (2012): Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels. In: Boelmann/Seidler 2012, S. 13–48.
- DERS. (2014): (K)ein Ort: nirgends und überall. Spielraum und Spielerraum des Computer- und Videospieles. In: Roeder, Caroline (Hg.): *Topographien der Kindheit. Literarische, mediale und interdisziplinäre Perspektiven auf Orts- und Raumkonstruktionen*. Bielefeld: transcript, S. 167–181.
- DERS. (2018a): Digitalisierung im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Ein Blick zurück und Einblicke in die Zukunft. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 66, H. 3, S. 247–268.
- DERS. (2018b): Enhanced Literature – alter Wein in neuen Schläuchen? In: Zhu, Jianhua; Zhao, Jin; Szurawitzki, Michael (Hg.): *Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015. Germanistik zwischen Tradition und Innovation*. Bd. 11. Unter Mitarbeit von Corina L. Petrescu, Carsten Gansel, Barbara von der Lühe, Bernd Fischer, Lutz Koepnick. Berlin: P. Lang, S. 375–380.
- KEPSE, MATTHIS; ABRAHAM, ULF (2016): *Literaturdidaktik Deutsch*. 4., vollst. überarb. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- KRINGIEL, DANNY (2009): *Computerspielanalyse konkret: Methoden und Instrumente – erprobt an Max Payne 2*. München: kopaed.
- KUNCZIK, MICHAEL (2017): *Medien und Gewalt. Überblick über den aktuellen Stand der Forschung und der Theoriediskussion*. Wiesbaden: Springer VS.

- LEUBNER, MARTIN; SAUPE, ANJA (2012): *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. 3., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (Hg., 2017): *JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-)Media*. Online: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM\\_2017.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf) [Zugriff: 19.7.2018].
- MIELE, HEIKO (2012): »Mit Lara lernen« – Computerspiele »lesen« am Beispiel von Tomb Raider: Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung im Unterricht. In: Boehlmann/Seidler 2012, S. 131–150.
- MITGUTSCH, KONSTANTIN; ROSENSTINGL, HERBERT (Hg., 2008): *Faszination Computerspielen. Theorie – Kultur – Erleben*. Wien: Braumüller.
- RACZKOWSKI, FELIX; SCHRAPE, NIKLAS (2018): Gamification. In: Beil/Hensel/Rauscher 2018, S. 313–329.
- RATH, MATTHIAS (2008): Medienkritik im fächerübergreifenden Unterricht: Wie das Buch zur Plattform einer wertorientierten Computergame-Diskussion werden kann. In: Frederking, Volker; Kepser, Matthias; Rath, Matthias (Hg.): *LOG IN! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien*. München: kopaed, S. 69–100.
- RAUSCHER, ANDREAS (2018a): Raum. In: Beil/Hensel/Rauscher 2018, S. 3–26.
- DERS. (2018b): Story. In: Beil/Hensel/Rauscher 2018, S. 63–85.
- DERS. (2018c): Genre. In: Beil/Hensel/Rauscher 2018, S. 343–362.
- REINECKE, LEONHARD; KLEIN, SINA A. (2015): Game Studies und Medienpsychologie. In: Sachs-Hombach/Thon 2015, S. 210–251.
- SACHS-HOMBACH, KLAUS; THON, JAN-NOËL (Hg., 2015): *Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung*. Köln: Herbert von Halem.
- SCHMERHEIM, PHILLIP (2016): Computer-Spiel-Ästhetik im Kinder- und Jugendfilm. In: *Lexikon des Kinder- und Jugendfilms*, 50. Erg.Lfg. April 2016.
- SCHWARZ, ANGELA (2015): Game Studies und Geschichtswissenschaft. In: Sachs-Hombach/Thon 2015, S. 398–447.
- SEIDLER, ANDREAS (2011a): Perspektiven der Computerspielforschung für die Deutschdidaktik. In: Jost/Krommer 2011, S. 103–119.
- DERS. (2011b): Computerspiele im Deutschunterricht – ein Märchen aus tausendundeiner Nacht? Überlegungen am Beispiel von Prince of Persia: The Sands of Time. In: Marci-Boehncke, Gudrun; Rath, Matthias (Hg.): *Medienkonvergenz im Deutschunterricht*. München: kopaed (= Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2010), S. 106–118.
- DERS. (2012): Computerspiellösungsbücher. Didaktisches Potenzial eines Epitextes im Medienverbund. In: Baum, Michael; Laudenberg, Beate (Hg.): *Illustration und Paratext*. München: kopaed (= Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2011), S. 140–150.
- DERS. (2016): Michael-Ende-Adaptionen im Computerspiel. In: Kurwinkel, Tobias; Schmerheim, Philipp; Sevi, Annika (Hg.): *Michael Ende intermedial. Von Lokomotivführern, Glücksdrachen und dem (phantastischen) Spiel mit Mediengrenzen*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 209–216.
- SPETH, SEBASTIAN (2017): Let's Plays im kompetenzorientierten Literaturunterricht. In: *Literatur im Unterricht (LiU)* 1, S. 37–53.
- THON, JAN-NOËL (2015): Game Studies und Narratologie. In: Sachs-Hombach/Thon 2015, S. 104–164.
- VENUS, JOCHEN (2018): Gewalt. In: Beil/Hensel/Rauscher 2018, S. 331–342.
- WAMPFLER, PHILIPPE (2017): *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- WECHSELBERGER, ULRICH; GAHN, JESSICA (2012): Literarästhetisches Verstehen von Texten und Computerspielen. In: Boehlmann/Seidler 2012, S. 67–84.
- WESSEL, ANDRÉ (2016): Ethik und Games. Möglichkeiten digitaler Spiele zur Reflexion moralischen Handelns. In: *merz* 60, H. 6, S. 123–134.
- WIEMER, SERJOSCHA (2018): Zeit. In: Beil/Hensel/Rauscher 2018, S. 27–45.
- WILHELM, CLAUDIA (2015): Game Studies und Geschlechterforschung. In: Sachs-Hombach/Thon 2015, S. 316–340.

Thomas Hutter

## Computerspielbiographien

In einer blitzschnellen, fragmentierten und digitalisierten Industrie 4.0 droht die Institution Schule den Veränderungen digitaler Lebenswirklichkeiten zunehmend hinterherzuhinken, während eine konservative Medienkritik von »Killerspielern« spricht und sich die analoge Schulgesellschaft zurückwünscht. Dabei bleibt außer Acht gelassen, dass digitale Medien den Alltag vieler Menschen längst strukturieren und ästhetisieren. Computerspiele sind dabei keine Ausnahme. Sie könnten als Leitmedium des 21. Jahrhunderts die Schnittstelle zu digital-interaktiven Narrativen der Lebensrealität der SchülerInnen bilden, und es bedarf eines schulischen Diskurses, in dem der Umgang mit dem Medium entstigmatisiert ist. Die in diesem Beitrag vorgeschlagene Methode ist vollkommen analog: Computerspielbiographien. Diese sollen den Handlungs- und Diskussionspielraum gerade auch für selbsternannte »digital immigrants« eröffnen können.

---

### 1. Schon wieder eine Zeit medialer Umbrüche?

Die Prozessoren laufen auf Hochtouren, der RAM-Speicher ist fast ausgelastet, Abermillionen Bytes verwandeln sich in hochaufgelöste, bewegliche Bilderwelten, die in Pixeln auf dem Monitor abgebildet werden. Wir befinden uns im 21. Jahrhundert und die virtuellen Welten durchdringen das Alltagsleben, vor allem bei Kindern und Jugendlichen. Die digitale Medienwelt steht kurz vor einem neuen massenmedialen Durchbruch: »Augmented realities« ermöglichen es, dass SpielerInnen, LernerInnen, ArbeiterInnen durch alle Gesellschaftsschichten hindurch sich mit visuellen, auditiven und haptischen Sinnen in mannigfache Spielwelten begeben. Das Computerspiel könnte das neue »Leitmedium des 21. Jahrhunderts«

(Müller 2009, S. 231) werden, heißt es in einigen wissenschaftlichen Publikationen. Seit Jürgen Fritz 1988 die Forderung nach einer didaktischen Erforschung und methodisch geleiteten Implementierung des Mediums im Schulunterricht ausgesprochen hat, steigen die Diskussionen über die Risiken und Nebenwirkungen der digitalen Welten rapide an: Digitale Demenz, Verdummung, Suchtgefahr, Konzentrationsschwierigkeiten und Obesität sind nur ein paar ausgewählte Schlagwörter, die im Kontext mit Computerspielen immer wieder den öffentlichen Diskurs durchziehen. Der »Killerspieler« sei eine neue Gefahr für die Gesellschaft. An vorderster Front dieser Debatte reproduzieren selbsternannte Digitalexperten die ewige Leier konservativer Medienkritik, die sich spätestens seit der Verbreitung der Belletristik im 18. Jahrhundert kontinuierlich fortsetzt, sobald ein neues Medium oder ein vertrautes Medium in neuer Form weiten Anklang und immense Verbreitung findet. Die Argumente wiederholen sich.

Darüber hinaus wird gerne vergessen, dass Computerspiele Lernpotentiale freilegen *können*, dass sie gewisse Fähigkeiten zur Anwendung benötigen und dass ein Umgang mit dem Medium einer Debatte bedarf, die versucht, das Phänomen aus soziokultureller, ästhetischer und ökonomischer Perspektive zu beleuchten. Die im Umfeld des Mediums entstandenen »Game Studies« widmen sich unter anderem diesen Fragen und liefern erste Ansätze zur Analyse des hochkomplexen Massenmediums. Aber wie steht es um den Schulunterricht? Die didaktische Forschung hat sich trotz einer Einschüchterung durch die konservative Medienkritik nicht in eine Nische verzogen und bei der Durchforstung der vorhandenen deutschsprachigen Literatur wird evident, dass seit etwa zwanzig Jahren erste Schritte gemacht werden, um das Medium in methodische Überlegungen miteinzubeziehen (vgl. Boelmann 2015, S. 30 f.). Jüngere Beiträge, wie jener von Boelmann, zeigen aber, dass gerade die Erforschung der konkreten Implementierung des Mediums im Unterricht noch in den Kinderschuhen steckt, daher muss in weiteren Forschungsarbeiten »[...] auf der Ebene der methodisch-didaktischen Konzepte angesetzt werden, da es bislang noch keine praxisnahen Handreichungen für den Unterrichtseinsatz von Computerspielen gibt, die es interessierten Lehrerinnen und Lehrern erleichtern, erste Erfahrungen mit diesem neuen Gegenstand zu sammeln.« (Ebd., S. 278).

Sie, werte LeserInnen, verorten sich möglicherweise auf der Ebene der Interessierten. Wie steht es allerdings um jene LehrerInnen und Eltern, die den Kopf schütteln im Gedanken an die computerspielgefluteten Kinder? Wie kann es sein, dass Generationen mit Smartphones, Spielkonsolen, Personal Computern, Spielautomaten und neuerdings Smart-TVs und AR-Brillen aufwachsen, mit interaktiven, digitalen Medien also, und sich gleichsam zusehends eine Kluft zwischen selbsternannten »digital immigrants« und oft fremdennannten »digital natives« eröffnet? Muss es nicht auch Aufgabe der Institution Schule sein, diese Kluft zu überbrücken? Dafür bedarf es einerseits einer gemeinsamen Sprache über Computerspiele, andererseits der Möglichkeit, im Unterricht überhaupt über deren Potentiale sprechen zu können, ohne den Stigmata der konservativen Medienkritik anheimzufallen und dennoch auf Suchtgefahren und Haltungsschäden aufmerk-

sam zu machen. In diesem Sinn ist die vorgeschlagene Methode der Computerspielbiographien ein Infiltrationsprojekt, das den Computerspielbildungsdiskurs ausgehend von den konstruierten Spielrealitäten der SchülerInnen in den Klassenräumen entstigmatisieren helfen soll. Die Dringlichkeit der Öffnung dieses Diskurses basiert auf zumindest drei Argumentationslinien, die Ihnen, werte LeserInnen, neben der Begründung für die Beschäftigung mit dem Medium im Schulunterricht auch einige thematische Anknüpfungspunkte eröffnen sollen.

## 2. Computerspielplateaus: Insider Preview

An vorderster Front steht ein triviales Postulat: Computerspiele basieren auf einem spielerischen Akt. Dadurch ziehen sie Milliarden von Menschen in ihren Bann und sind zum Massenmedium geworden. In dieser Funktion sind sie Bestandteil der medialen und sozialen Wirklichkeiten von SchülerInnen. Die Arbeit mit (Massen-)Medien, die Reflexion ihrer Gebrauchsumstände und das Bewusstsein über die verantwortliche Nutzung von Medien gehören zu den grundlegendsten Beschäftigungsfeldern von Lehrkräften. Obwohl der Text für eine lange Zeit das essentielle Medium der Wissensvermittlung war, öffnen sich die Lernfelder seit einigen Jahrzehnten hinsichtlich Bild und Ton. Auch das bewegte Bild mit und ohne Ton findet sich immer öfter in Unterrichtseinheiten wieder. In dieser Folgereihe schließt sich das Computerspiel nahtlos an die Vorgänger an, vor allem wenn die empirischen Daten zur Nutzung des Mediums seitens der SchülerInnen herangezogen werden. Tatsächlich spielen 42 Prozent aller Jugendlichen täglich oder mehrmals pro Woche Computerspiele (vgl. Boelmann/Seidler 2012a, S. 16), während laut einer bereits im Jahr 2009 durchgeführten, repräsentativen Forsa-Umfrage 64 Prozent der SchülerInnen »gar nicht« oder »weniger als zwei Stunden« pro Woche den Computer im Unterricht nutzen. Hier zeigt sich ein starkes Gefälle zwischen medialer Lebensrealität und Schulalltag, das in den vergangenen 30 Jahren schleichend entstanden ist (vgl. ebd., S. 1 f.). Das Computerspiel scheint sich zudem gerade für Kernbereiche des Deutschunterrichts anzubieten, vor allem für mündliche und schriftliche Kommunikationskompetenzen sowie zur Untersuchung fiktionaler Erzählungen. Auf methodischer Ebene lassen Computerspiele handlungs- und produktionsorientierte Herangehensweisen zu und können analytisch bearbeitet werden (vgl. Boelmann/Seidler 2012b, S. 8). Das erste tragende Argument für die Beschäftigung mit Computerspielen ist also die Annäherung der medialen Wirklichkeiten zwischen SchülerInnen und Schulalltag. Damit kann eine Erweiterung des medialen Einsatzes seitens der Lehrkräfte einhergehen, wodurch interaktive und spielerische Elemente den Unterricht methodisch vielfältiger gestaltbar machen.

Das beobachtbare Gefälle tritt jedoch nicht nur bei medialen Wirklichkeiten auf, sondern lässt sich auch hinsichtlich des Computerspiels als Arbeits- und Wirtschaftsfaktor erkennen. Schon das immense Wachstum des Computerspielmarktes macht diesen Umstand greifbar. Allein von 1990 bis 2010 hat sich die Umsatzstärke von 10 Mrd. US-Dollar auf 50 Mrd. US-Dollar erhöht (Chatfield 2010) und bis zum Jahr 2017 stieg sie auf 94,4 Mrd. US-Dollar an (McDonald 2017). Diesem exponen-

tiellen Wachstum folgte logischerweise eine Entsprechung auf der Ebene des Arbeitsmarktes. Es waren beispielsweise in den USA bereits 2009 über 120.000 Arbeitsplätze indirekt oder direkt abhängig vom Computerspielmarkt (vgl. Lackner 2014, S. 107). Wenn diese Zahlen noch nicht überzeugen, dann kann auf jüngere Untersuchungen zur Auswirkung von bestimmten Computerspielen zurückgegriffen werden. Eine Studie der Universität Liechtenstein stellte vor kurzem fest, dass der Erfolg im Personalauswahlverfahren bei jenen Studierenden der Betriebswirtschaftslehre höher war, die zuvor *Civilization* gespielt hatten, da damit Kompetenzen gefördert werden, die im Managementbereich gefragt sind, wie beispielsweise Organisationstalent, Kommunikationsfähigkeit und Verhandlungsgeschick (vgl. Lau 2017). Zusätzlich wird das Prinzip »Gamification«<sup>1</sup> in Zukunft immer mehr Lebensbereiche durchdringen. Abgesehen davon ist es notwendig, Computerspiele hinsichtlich der durch den jeweiligen Spielprozess geförderten Fähigkeiten und Kompetenzen bei SchülerInnen zu thematisieren, um einen Reflexionsprozess anzutreiben, der die durch exzessive Zeitinvestition in bestimmte Spiele verkümmerten Kompetenzen und Fähigkeiten aufdecken lässt. Das Computerspiel ist zudem wie jedes andere Produkt eingebettet in Werbestrategien. In einer freien Marktwirtschaft müssen Menschen sich auf individueller Ebene für oder gegen ein Produkt aus einer riesigen Palette entscheiden können. Eine Gefahr geht dabei von einer Tabuisierung der Besprechung von Produkten aus und SchülerInnen sollen schließlich Werkzeuge zur Verfügung gestellt bekommen, um eine Entscheidung bewusst und analytisch machen zu können, ohne von einer in die nächste Kauffalle zu geraten.

Das zweite tragende Argument geht somit von der wirtschaftlichen Wirklichkeit des Phänomens »Computerspiel« aus. Diese übt einen großen Einfluss auf das Arbeits- und Freizeitumfeld der SchülerInnen aus und wächst in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung stetig an, sei es als Voraussetzung für bestimmte Arbeitsfelder oder mit dem Prinzip der »Gamification« in Unternehmen. Dabei ist es notwendig, die durch Computerspiele erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen ebenso ins Scheinwerferlicht zu rücken wie die potentiellen Gefahren.

Des Weiteren haben Computerspiele auch eine soziale Komponente, die über aller Isolationskritik gerne vernachlässigt wird. Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (MPFS) aus dem Jahr 2011 zeigten bereits, dass 32 Prozent der 12- bis 19-Jährigen sich mindestens einmal im Monat treffen, um offline miteinander zu spielen. Dabei nehmen Konsolenspiele eine wichtige Rolle ein, die häufig für Gruppen oder das Spielen zu zweit konzipiert sind. Abgesehen davon sind 33% der Jugendlichen mindestens einmal im Monat online, um auf Multiuser-Servern mit anderen zusammenzuspielen. Dadurch entstehen »Game Communities«, in denen SpielerInnen gemeinsam an Problemlösungen arbeiten

---

1 *Gamification* bezeichnet die Verwendung von (Computer-)Spielmechanismen in spielfremden Bereichen, beispielsweise bei Marketingstrategien in der Wirtschaft oder bei Lernstrategien in der Bildung.

oder sich als Teams zusammenschließen. Mit beiden computerspielbasierten Ausprägungen hängen sozial positiv erlebte Phänomene wie Gemeinschaftsgefühl, Freude am Austausch und die Anerkennung durch Gruppenerfolge zusammen. Diese wirken vor allem bei Jugendlichen bis in die Peergroups nach und folgen nach der Kommunikation über Spielfilme als zweithäufigstes medienbezogenes Thema. Jedoch besteht ein computerspielbezogenes Kommunikationsloch zwischen Eltern bzw. LehrerInnen und SchülerInnen. Im Gegensatz zu den erwähnten Spielfilmen, über die 58 Prozent der Eltern mit ihren 3- bis 19-jährigen Kindern täglich sprechen, kommunizieren nur ca. 14 Prozent über Computer- und Konsolenspiele (vgl. Kepser 2012, S. 22–24). Der Kommunikationsmangel beruht zu einem Teil auf einer fehlenden gemeinsamen Sprache, da Computerspiele und daran angeschlossene Communities einen Jargon (»Gamersprache«) entwickelt haben, der höchst spezifische Phänomene beschreibt, und auf der hohen Komplexität des interaktiven Mediums, das sich erst mit feingeschliffenen Analyseinstrumenten bändigen lässt. Entstigmatisierung kann erst geschehen, wenn eine gemeinsame sprachliche Basis geschaffen wird. Im Zuge dieser Beobachtungen ist auch die Idee für die Methode der Computerspielbiographien entstanden, die möglicherweise einen Beitrag zur Schließung der Kommunikationslücke leisten können.

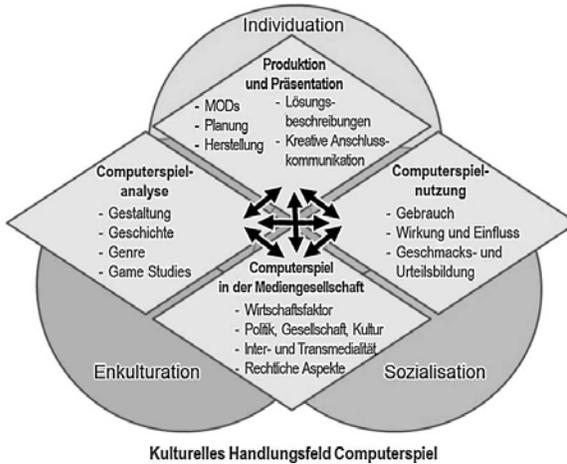
Das dritte tragende Argument ist die soziale Wirklichkeit von SchülerInnen, von denen viele in ihrer Freizeitgestaltung gemeinsam Computerspiele nutzen und sich in Communities zusammenschließen, um miteinander zu spielen und über Computerspiele zu kommunizieren. Dabei hat sich eine Kommunikationslücke zwischen Eltern, Schule und SchülerInnenrealität entwickelt, weshalb entstigmatisierende Prozesse notwendigerweise nach einer Annäherung der sprachlichen Wirklichkeiten verlangen.

### 3. Computerspieldidaktik 0.98 (Beta)

Um eine Annäherung der verschiedenen Wirklichkeitskonstrukte zu forcieren und den Anschluss an mediale Handlungsfelder von Kindern und Jugendlichen nicht zu verlieren, ist eine Computerspieldidaktik notwendig, die sich nicht in Lernspielen oder Genreanalyse erschöpft. Es bedarf eines theoretisch-analytischen und methodologischen Fundus, aus dem Lehrkräfte konkrete Lernsettings entwickeln können. Einige progressive DidaktikerInnen und MedienwissenschaftlerInnen haben sich dieser Begründung der schulischen Implementierung des Mediums seit Längerem verschrieben. Computerspielbiographien basieren auf einem Modell, das Computerspiele in einem kulturellen Handlungsfeld positioniert und von Matthis Kepser entwickelt wurde (vgl. Kepser 2012, S. 31) (Abb. 1).

Kepser rollt die Kompetenzbereiche im Detail auf und postuliert, dass sich der größte Anteil dem Curriculum im Fach Deutsch zuweisen lasse und die meisten Aspekte sich für Kompetenzbereiche wie »Schreiben« und »Sprechen/Zuhören« anbieten könnten. Außerdem lassen sich viele Computerspiele als fiktional-narrative Medien für eine Beschäftigung mit Erzählstrukturen heranziehen. Diesbezüglich ist jedoch Vorsicht geboten: Computerspiele funktionieren anders als Literatur

Abb. 1: Kompetenzmodell zur Verwendung von Computerspielen im Unterricht (vgl. Kepser 2012, S. 31)



oder Film (vgl. Kepser 2012, S. 34 f.). Das bisherige analytische Instrumentarium für nicht-lineare, interaktive Erzählstrukturen ist laut Tobias Hübner unzureichend. Computerspiele benötigen im Gegensatz zu Literatur und Film nicht unbedingt ein lineares Narrativ, um gespielt zu werden. Den größten Unterschied verursacht dabei laut Boelmann die Interaktivität, da sie es ermöglicht, das Erzählgeschehen direkt zu beeinflussen. Dennoch ist der Regelrahmen bei Computerspielen starrer, als er es beispielsweise bei Gesellschaftsspielen ist, da er bei vielen Computerspielen zwischen den SpielerInnen neu verhandelt und verändert werden kann (vgl. Boelmann 2015, S. 107). In jedem Fall wird durch die soeben angedeuteten erzähltheoretischen Positionen offenbar, dass Computerspiele sich stark von »klassisch« narratologischen Medien unterscheiden. Gerade in dieser Differenz sieht Engels ein Potential, um ein Verständnis für erzählerische Ebenen unterschiedlicher Medien anzukurbeln. Er postuliert, dass vor allem analytische Schreibaufträge ertragreich sind, um die Beschäftigung mit den erzählerischen Ebenen zu vertiefen (vgl. Engels 2012, S. 184–187). Da zu manchen Computerspielen auch Geschichten veröffentlicht werden, die in Kombination mit der interaktiven Spielwelt erst die Problemlösung einer Aufgabe ermöglichen, kann Leseförderung im konkretesten Sinn stattfinden, wie es Bruehlhart am Computerspiel *Der Fall Fox* festmacht. In seinen Ergebnissen argumentiert er, dass eine sinnvolle Leseförderung nur gegeben sein könne, wenn LehrerInnen entsprechende Weiterbildungen und SchülerInnen intensive und individuelle Betreuung erhalten, da selbstgesteuertes Lernen im Klassengefüge in der Regel nicht funktioniert (vgl. Bruehlhart 2011, S. 174–182). Weiterbildungen sind auch deshalb essentiell, weil sich durch den Einsatz von Computerspielen das LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis und der Lehr-Lern-Prozess in Richtung Schüleraktivität verschiebt, von der Instruktion hin zur Konstruktion,

kulminierend in einer moderierenden Rolle der Lehrkräfte (vgl. Härig 2012, S. 236). Die Problematik besteht allerdings darin, dass kaum professionelle Weiterbildungen zum Thema Computerspiele für LehrerInnen angeboten werden, sodass die methodisch-didaktische Implementierung bisher nur in Ausnahmefällen stattfindet. Die fachdidaktische Computerspielforschung wird sich also in den nächsten Jahren soweit formieren müssen, dass Handreichungen erstellt und Weiterbildungen angeboten werden können, die eine übersichtliche Darstellung über das Medium liefern und eine methodische Umsetzung auch für LehrerInnen mit weniger Affinität möglich machen.

#### 4. Computerspielbiographien (Hotfix)

Die vorangegangenen Kapitel haben gezeigt, wie dringlich eine Beschäftigung mit Computerspielen als Medien der Lebenswirklichkeit einer großen Anzahl von SchülerInnen geworden ist. Die vorgeschlagene Methode der Computerspielbiographien erkennt die unterschiedlichen Kompetenzbereiche von Computerspielen als Schreibanlässe an, in denen über das Medium und den persönlichen Umgang reflektiert werden kann. Eine kompositorische Anlehnung an die Methode der Lesebiographien ist kein reiner Zufall: »Es bietet sich an, darunter Text gewordene Erinnerungen an die Inhalte und Formen des eigenen Lesens zu verstehen, sofern darin zugleich lebensgeschichtliche Bezüge aufleben, also etwas von den Situationen und Gestimmtheiten, von den Altersphasen und sozialen Konstellationen, mit denen Lesen verknüpft ist« (Messner 1993, S. 335). Computerspielbiographien sollen einen ähnlichen Zweck erfüllen: Sie sollen die multimedialen Erinnerungen an die Inhalte und Formen des eigenen Computerspielens verstehbar machen und diese unter Bezugnahme auf die eigene Sozialisation in eine Ordnung bringen. Dementsprechend müssen einige Leitfragen entwickelt werden, die den SchülerInnen Anhaltspunkte geben und gleichzeitig Denkanstöße liefern, Lernpotentiale in Computerspielen zu erkennen und das Medium auf eine ansprechende Weise in seinen Ausformungen zu reflektieren. Hierfür bietet sich – in Anlehnung an das Modell von Kepser – ein Fokus auf den Bereich »Computerspielnutzung« als Ausgangspunkt für Leitfragen und Kategorien an (vgl. Kepser 2015, S. 36–42). Diesen Bereich unterteilt Kepser weiter in »Gebrauch«, »Wirkung und Einfluss« sowie »Geschmacks- und Urteilsbildung«, denen bestimmte Kompetenzerwartungen zugeordnet sind, auf denen die hier entwickelten Fragen basieren:<sup>2</sup>

- Wofür und wie oft nutzt du Computerspiele? Was motiviert dich dazu, ein bestimmtes Computerspiel zu benutzen?
- Wenn Figuren in einem der von dir genutzten Computerspiele auftreten, sind diese vorwiegend männlich oder weiblich und wie erkennst du die Geschlechtszugehörigkeit? Wenn du mit anderen Menschen zusammenspielt, sind diese

---

2 Die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und kann/soll natürlich nach unterschiedlichen Lernsettings und Interessenlagen modifiziert werden.

SpielerInnen vorwiegend männlich oder weiblich? Warum glaubst du, bezogen auf ein von dir gewähltes Computerspiel, dass dieses Spiel eher männliche bzw. weibliche Personen anspricht?

- Welche Motivationsgründe sehen andere Personen in deiner Computerspieltätigkeit? Gibt es Motivationen, von denen du glaubst, dass sie für viele Personen gleichermaßen zutreffen, die Computerspiele nutzen?
- Welche Steuerungsgeräte nutzt du für deine Computerspieltätigkeit (Beispiel Joystick, Maus, Tastatur ...)? Wie komplex sind die Vorgänge, die mit der Steuerung ausgelöst werden (Beispiel Tastaturbelegungen, gleichzeitiges Drücken verschiedener Knöpfe für verschiedene Handlungen ...)?
- Mit welchen anderen Personen sprichst du über Computerspiele? Fallen dir dabei Unterschiede in deiner Ausdrucksweise auf? Sprichst du mit Personen außerhalb deiner Peergroup darüber? Welche sprachlichen Probleme sind dir beim Austausch über Computerspiele aufgefallen?
- Welche Genres kennst du und warum spielst du bestimmte Genres besonders gern? Hältst du dich an die Altersbegrenzungen der Computerspiele? Welchen Sinn haben Altersbegrenzungen für dich? Gibt es bestimmte Fähigkeiten, die du mit speziellen Genres verbessern möchtest? Welche Handlung steht hinter der Verbesserung der Fähigkeit(en)?
- Gibt es Bücher, Videos oder andere Medien, die du im Bezug auf ein Computerspiel nutzt oder genutzt hast? Haben diese »Metamedien« deine Erwartungen erfüllt? Warum bzw. warum nicht?
- Wie nutzt du Computerspiele in deiner Freizeit? Triffst du dich mit anderen Personen, um gemeinsam zu spielen?
- Thematisierst du Inhalte, Erlebnisse oder deine Computerspielnutzung und wenn ja, in welcher Form?
- Beschreibe die Wirkung eines ausgewählten Computerspiels auf dich. Gibt es darin ästhetische oder emotionale Komponenten, die dir besonders stark in Erinnerung geblieben sind und wenn ja, warum?
- Reflektiere darüber, wie sich ein von dir ausgewähltes Computerspiel auf dich bzw. deine Wertvorstellungen ausgewirkt hat oder auswirkt. Wie hat sich deine Lebensgestaltung durch Computerspiele verändert? Hatte oder hat ein spezielles Computerspiel einen großen Einfluss auf dich und wenn ja, warum?
- Spielst du Computerspiele mit fiktiven Geschichten und wenn ja, wie wirken diese Geschichten auf dich? Bezieht du Anteile der Geschichte auf deine Lebensrealität und wenn ja, in welcher Form?
- Beschreibe, warum dir eines oder mehrere Computerspiele gefallen bzw. nicht gefallen. Welche Kriterien ziehst du bei der Auswahl eines Computerspiels heran? Was macht für dich ein »gutes« Spiel gut und ein »schlechtes« Spiel schlecht?
- Beschäftigst du dich mit Kritiken, die bestimmte Computerspiele bewerten? Welche Medien kennst du, in denen Computerspielkritiken veröffentlicht werden? Welche Kriterien ziehen diese Medien heran? Warst du bei einem spezifischen Computerspiel der Meinung, dass eine Bewertung in welcher Form auch immer unangemessen war und warum?

- Hast du schon einmal selbst eine Kritik zu einem Spiel verfasst? Welche Kriterien hast du herangezogen bzw. würdest du dafür heranziehen?

## 5. Code Freeze

Zu guter Letzt bleibt noch die Frage offen, wie Computerspielbiographien zur Entstigmatisierung des Mediums beitragen sollen. Sie können es natürlich nur, wenn sich eine breite Anwendung etablieren lässt. Die Ausbreitung könnte aus ihrer praktischen, reflexiven Funktion heraus begründet werden: Die aus den entwickelten Leitfragen entstehenden Computerspielbiographien sollen einerseits dazu beitragen, über die Computerspielerfahrung der SchülerInnen Aufschluss zu erhalten. Daran angelehnt können differenziertere und spezifischere computerspielorientierte Unterrichtsformen erarbeitet werden, die die individuelle Zusammensetzung der Klasse berücksichtigen und an den aus den Computerspielbiographien hervorgehenden Problemfeldern ansetzen. Die Leitfragen können auch Auskunft über bestehende Kompetenzfelder geben, die in die anderen drei Bereiche des Handlungsfelds – »Computerspielanalyse«, »Computerspielbezogene Produktion und Präsentation«, und »Computerspiel in der Mediengesellschaft« – fallen. Andererseits werden durch Computerspielbiographien Schreibkompetenzbereiche aktiviert, vor allem wenn spezifische Antworten als Anlass für weitere Schreibaufträge gewählt werden, deren Fragestellungen operationalisiert sind. Zu guter Letzt können Lehrkräfte und Eltern auf die Computerspielbiographien zurückgreifen, um sich anlassbezogen mit Computerspielen und deren Nutzung auseinanderzusetzen.

Vielleicht kann bei weitreichender Nutzung dieser simplen und einsteigerfreundlichen Methode eine Entstigmatisierung des Mediums vorangetrieben werden, die weitere analytische und reflexive Beschäftigungen mit Computerspielen nach sich zieht und es Lehrkräften ermöglicht, unvoreingenommener sowohl Konzepte der »Gamification« des Unterrichts, als auch Inhalte und Vorgänge von Computerspielen im Klassenzimmer zu nutzen. Tobias Hübner hat es noch einmal auf den Punkt gebracht: »Solange Computerspielen in der Öffentlichkeit das Image des geistlosen und schädlichen Zeitvertreibs aufgedrückt wird und Pädagogen, die sich damit beschäftigen, unter dem Generalverdacht stehen, sich nur selbst bereichern zu wollen, werden Debatten über den Einsatz im Unterricht im Keim erstickt« (Hübner 2012b). Dabei ist die Beschäftigung mit dem Medium schon längst überfällig und der Ladebalken zwischen sozialer Transformation und Bildung sollte tunlichst nicht weiter verlangsamt werden. Dafür brauchen Lehrkräfte allerdings mehr Prozessoren und Arbeitsspeicher, also Materialien und Forschungsergebnisse, auf die sie sich stützen können. Und diese wiederum können nur aus- und bearbeitet werden, wenn eine Entstigmatisierung von Computerspielen stattfindet und die »Killerspiel-Debatte« mit dem Kölner Aufruf (vgl. Hübner 2012a, S. 50) endlich vom Tisch ist. Wir sind bereits mittendrin in multimedialen, interaktiven Lernsettings. Bewahrpädagogische Ansätze werden daran auch nichts ändern und die gesellschaftlichen Transformationen definitiv nicht zum Stillstand bringen. Lehrkräfte, traut euch!

## Literatur

- BOELMANN, JAN M. (2015): *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium*. München: kopaed (= MiDU, Bd. 13).
- BOELMANN, JAN M.; SEIDLER, ANDREAS (Hg., 2012a): *Computerspiele als Gegenstand im Deutschunterricht*. Frankfurt/M.-Wien: Peter Lang.
- DIES. (2012b): Vorwort. In: Boelmann/Seidler 2012a, S. 7–12.
- BRUELHART, STEPHAN (2011): Können Computerspiele einen Beitrag zur Leseförderung bieten? Game Based Learning am Beispiel »Der Fall Fox«. In: Jost, Roland; Krommer, Axel (Hg.): *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 170–183.
- CHATFIELD, TOM (2010): 7 ways games reward the brain. The power of virtuality. In: *TED-Talks Global* 2010. Online: [https://www.ted.com/talks/tom\\_chatfield\\_7\\_ways\\_games\\_reward\\_the\\_brain?language=de#t-3645](https://www.ted.com/talks/tom_chatfield_7_ways_games_reward_the_brain?language=de#t-3645) [Zugriff: 19.4.2018].
- ENGELNS, MARKUS (2012): Didaktische Ansätze zur Integration narrativer und simulativer Elemente in Computerspielen oder: Warum Citizen Abel sterben musste. In: Boelmann/Seidler 2012a, S. 169–190.
- HÄRIG, DOMINIK (2012): Epistemic Games im Deutschunterricht. In: Boelmann/Seidler 2012a, S. 225–239.
- HÜBNER, TOBIAS (2012a): Gamifying Education – über die Kollision von Schule und Computerspiel. In: Boelmann/Seidler 2012a, S. 49–66.
- DERS. (2012b): Themenheft Computerspiele. Nr. 1/2012. In: Ders. (Hg.): *Germanistik und Neue Medien. Creative Commons Unterrichtsmaterialien*. Online: <https://medienistik.files.wordpress.com/2012/02/themenheft-computerspiele.pdf> [Zugriff: 19.04.2018].
- KEPSE, MATTHIS (2012): Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels. In: Boelmann/Seidler 2012a, S. 13–48.
- LACKNER, THOMAS (2014): *Computerspiel und Lebenswelt. Kulturanthropologische Perspektiven*. Bielefeld: transcript (= Edition Kulturwissenschaft, Bd. 53).
- LAU, JOHANNES (2017): Gamification. Der Mensch spielt nun auch, wenn er arbeitet. In: Bronner, Oscar; Förderl-Schmid, Alexandra (Hg.): *Der Standard. Wissenschaft. Forschung Spezial*. 3.2.2017. Online: <http://derstandard.at/2000051867008/Gamification-Der-Mensch-spielt-nun-auch-wenn-er-arbeitet> [Zugriff: 19.4.2018].
- MESSNER, RUDOLF (1993): Lesebiographien – existentielle Zugänge zum eigenen literarischen Leben. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, Jg. 11, H. 3, S. 330–340. Online: <https://core.ac.uk/download/pdf/83642559.pdf> [Zugriff: 19.1.2019].
- MPFS/MEDIENPÄDAGOGISCHER FORSCHUNGSVERBUND SÜDWEST (Hg., 2018): *JIM-Studie 2018, Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. Online: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM\\_2018\\_Gesamt.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf) [Zugriff: 2.1.2019].
- MÜLLER, DANIEL (2009): *Leitmedien. Konzepte – Relevanz – Geschichte*. Bd. 2. Bielefeld: transcript.

Thomas Filek

# Medienkompetenz und Digitalisierung im Deutschunterricht

## Bibliographische Notizen

Die vorliegende Bibliographie bezieht sich in ihrem Aufbau auf die Themenschwerpunkte der Ausgabe. Unter »Medienkompetenz und Schule 4.0« wurden grundlegende ältere, aber auch aktuelle Werke für ein Basisverständnis von Medien und Methoden im Zusammenhang der voranschreitenden Digitalisierung im Schul- und Unterrichtsgeschehen zusammengetragen. In der Kategorie »Handlungsfelder im digitalen Deutschunterricht« liegt der Fokus auf Literatur, die dazu beitragen soll, Kompetenzen der Bereiche Lesen, Schreiben, Hören und Sprachbewusstsein zu aktualisieren und Visual Literacy, Media Literacy, Mobiles Lernen in aktuelle Themengebiete im Unterricht zu integrieren. Daraufhin werden in »Digitale Medien im Deutschunterricht« exemplarische Texte und Anwendungsbeispiele zu YouTube, Twitter und Co. für die Schulpraxis vorgestellt. »Zeitschriften« und »Onlinequellen« stellen ein weiteres Angebot für eine Vertiefung ins Thema dar.

### 1. Medienkompetenz – Schule 4.0

Anfang, Günther; Demmler, Kathrin; Palme, Hans-Jürgen; Zacharias, Wolfgang (Hg., 2004): Leitziel Medienbildung: Zwischenbilanz und Perspektiven. München: kopaed.

Aßmann, Sandra; Meister, Dorothee M.; Pielsticker, Anja (Hg., 2014): School's out? Informelle und formelle Medienbildung. München: kopaed.

Baacke, Dieter (2007): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.

---

THOMAS FILEK studiert, neben einem abgeschlossenen Studium der Vergleichenden Literaturwissenschaften, Biologie und Deutsch als Unterrichtsfächer und vertiefend Biologie mit dem Schwerpunkt Paläontologie. E-Mail: thomas-filek@hotmail.com

- Blaschitz, Edith; Brandhofer, Gerhard; Nosko, Christian; Schwed, Gerhard (Hg., 2012): Zukunft des Lernens. Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern. Glückstadt: Werner Hülsbuch.
- Bos, Wilfried; Eickelmann, Birgit; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut; Senkbeil, Martin; Schulz-Zander, Renate; Wendt, Heike (Hg., 2014): ICILS 2013 – Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Brandhofer, Gerhard (2017): Lehr-/Lerntheorien und mediendidaktisches Handeln. Eine Studie zu den digitalen Kompetenzen von Lehrenden an Schulen. Marburg: Tectum Verlag DE.
- Döbeli Honegger, Beat (2016): Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt. Bern: hep.
- Eickelmann, Birgit (2009): Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren. Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung. Münster-München: Waxmann.
- Hugger, Kai-Uwe (Hg., 2014): Digitale Jugendkulturen. Wiesbaden: Springer VS.
- Hugger, Kai-Uwe; Tillmann, Angela; Iske, Stefan; Fromme, Johannes; Grell, Petra; Hug, Theo (Hg., 2015): Kinder und Kindheit in der digitalen Kultur. Wiesbaden: Springer VS (= Jahrbuch Medienpädagogik, Bd. 12).
- Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried (2009): Medienbildung. Eine Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kampmann, Elisabeth; Schwering, Gregor (2017): Teaching Media. Medientheorie für die Schulpraxis – Grundlagen, Beispiele, Perspektiven. Unter Mitarbeit von Linda Leskau, Kathrin Lohse, Arne Malmsheimer und Jens Schröter. Bielefeld: transcript.
- Knaus, Thomas; Engel, Olga (2016): Wi(e)derstände: digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen. München: kopaed.
- Kommer, Sven (2010): Kompetenter Medienumgang? Eine qualitative Untersuchung zum medialen Habitus und zur Medienkompetenz von SchülerInnen und Lehramtsstudierenden. Opladen: Budrich UniPress.
- Kommer, Sven (2013): Das Konzept des »Medialen Habitus«. In: Medienimpulse, H. 4. Online: <https://www.medienimpulse.at/articles/view/602> [Zugriff: 21.1.2019].
- Moser, Heinz (2010): Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, Heinz (2014): Grundkurs Schulmanagement VIII. Digitale Medien in der Schule, Medienkompetenz im Unterricht. Kronach: Carl Link.
- Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst (Hg., 2011): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed.
- Priner, Manfred; Pfeiffer, Wolfgang; Uphues, Rainer (Hg., 2013): Medienbildung in schulischen Kontexten: erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. München: kopaed.
- Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg., 1992): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Staiger, Michael (2007): Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte: Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra; Hugger, Kai-Uwe (Hg., 2014): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS.

## 2. Handlungsfelder im digitalen Deutschunterricht

- Baacke, Dieter (1975): Mediendidaktische Modelle: Fernsehen. München: Juventa.
- Baacke, Dieter (1977): Mediendidaktische Modelle: Zeitung und Zeitschrift. München: Juventa.
- Beil, Benjamin; Freyermuth, Gundolf S.; Gotto, Lisa (Hg., 2014): New Game Plus: Perspektiven der Game Studies. Genres – Künste – Diskurse. Bielefeld: transcript.

- Beil, Benjamin; Hensel, Thomas; Rauscher, Andreas (Hg., 2018): *Game Studies*. Wiesbaden: Springer VS.
- Blell, Gabriele; Grünewald, Andreas; Kepser, Matthis; Surkamp, Carola (2016): *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Boelmann, Jan (2015): *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen: eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium*. München: kopaed.
- Brunke, Timo (2015): *Wort und Spiel im Unterricht. Vom Sprachspiel über Poetryslam zur Rhapsodie*. Seelze: Kallmeyer.
- de Witt, Claudia; Reiners, Almut (Hg., 2013): *Mobile Learning. Potenziale, Einsatzszenarien und Perspektiven des Lernens mit mobilen Endgeräten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Erlinger, Hans Dieter (Hg., 1997): *Neue Medien - Edutainment - Medienkompetenz: Deutschunterricht im Wandel*. München: kopaed.
- Erlinger, Hans Dieter (1999): *Deutschdidaktik und Medienerziehung: Kulturtechnik Medienkompetenz im Unterricht und Studium*. München: kopaed.
- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus (2018): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3., völlig neu bearb. u. erw. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Friedrich, Katja; Bachmair, Ben; Risch, Maren (2011): *Mobiles Lernen mit dem Handy: Herausforderung und Chance für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (2018): *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft: Unterrichtsmodelle für Sekundarstufen*. Weinheim: Beltz | Juventa.
- Gans, Michael; Jost, Roland; Kammerer, Ingo (Hg., 2008): *Mediale Sichtweisen auf Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hartmann, Simone; Purz, Dirk (2018): *Unterrichten in der digitalen Welt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hauck-Thum, Uta (2011): *Medienarbeit im Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Hugger, Kai-Uwe (2010): *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Josting, Petra (2006): *Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenzen. Aktuelle Diskurse und Praxisbeispiele für den (Deutsch-) Unterricht*. München: kopaed.
- Josting, Petra (2007): *Intermediale und interdisziplinäre Lernansätze im Deutschunterricht*. München: kopaed.
- Kepser, Matthis (2012): *Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels*. In: Boelmann, Jan; Seidler, Andreas (Hg.): *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 13–48 (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik).
- Knopf, Julia (Hg., 2016): *Medienvielfalt in der Deutschdidaktik. Erkenntnisse und Perspektiven für Theorie, Empirie und Praxis*. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kölsch, Jochen (2005): *»Und hinter tausend Bildern keine Welt« Dialektik und Paradoxie der Medien: vom Aufstieg des Bildes und dem Zerfall des Wortes*. München: kopaed.
- Kringiel, Danny (2009): *Computerspielanalyse konkret: Methoden und Instrumente – erprobt an Max Payne 2*. München: kopaed.
- Metz, Berthold (2004): *Lesen, schreiben und kommunizieren im Internet: Theorie und Praxis teilvirtueller Hochschullehre*. Herbolzheim: Centaurus.
- Rösch, Heidi (2008): *Kompetenzen im Deutschunterricht: Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. In: Pieper, Irene; Dawidowski, Christian (Hg.): *Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik*. Frankfurt/M.: Lang.
- Speth, Sebastian (2017): *Let's Plays im kompetenzorientierten Literaturunterricht*. In: *Literatur im Unterricht (LiU)*, H. 1, S. 37–54.
- Storner, Angelika (2018): *Interaktionsorientiertes Schreiben im Internet*. In: Deppermann, Arnulf; Reineke, Silke (Hg.): *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext. Germanistische Sprachwissenschaft um 2020*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 219–244.

### 3. Digitale Medien im Deutschunterricht

- Akin-Hecke, Meral; Röhler, David (2016): Lehrende arbeiten mit dem Netz. Wien: edition mono/monochrom.
- Beißwenger, Michael (2016): Praktiken in der internetbasierten Kommunikation. In: Deppermann, Arnulf; Feilke, Helmuth; Linke, Angelika. (Hg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Jahrbuch 2015 des Instituts für Deutsche Sprache. Berlin u. a.: de Gruyter, S. 273–310.
- Boelmann, Jan; Seidler, Andreas (Hg., 2012): Computerspiele als Gegenstand im Deutschunterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Engels, Markus; Schöffmann, Andreas (2017): Digitale Spiele. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett-Kallmeyer, S. 246–249.
- Faulstich, Werner; Lippert, Gerhard (Hg., 1996): Medien in der Schule. Paderborn: Schöningh.
- Feige, Daniel Martin (2015): Computerspiele. Eine Ästhetik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Möbius, Thomas (Hg., 2014): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= DTP, Bd. 8).
- Jost, Roland; Krommer, Axel (Hg., 2011): Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Aspekte. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kepser, Matthis (2009): Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts. Bad Krozingen: D-Punkt.
- Kepser, Matthis (2018): Digitalisierung im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Ein Blick zurück und Einblicke in die Zukunft. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, H. 3, S. 247–268.
- Kuzminykh, Ksenia (2009): Das Internet im Deutschunterricht: ein Konzept der muttersprachlichen und der fremdsprachlichen Lese- und Schreibdidaktik. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Missomelis, Petra; Sützl, Wolfgang; Hug, Theo; Grell, Petra; Kammerl, Rudolf (Hg., 2014): Freie Bildungsmedien und digitale Archive. Medien – Wissen – Bildung. Innsbruck: Innsbruck Univ. Press.
- Mittelstädt, Holger; Mittelstädt, Rainer (2015): 99 Tipps digitale Medien im Unterricht. Sekundarstufe I+ II. Berlin: Cornelsen.
- Overbeck, Anja (2014): Twitterdämmerung: ein textlinguistischer Klassifikationsversuch. In: Rentel, Nadine; Reutner, Ursula; Schröpf, Ramona (Hg.): Von der Zeitung zur Twitterdämmerung. Medientextsorten und neue Kommunikationsformen im deutsch-französischen Vergleich. Berlin: LIT, S. 207–228.
- Stauffacher, Marco (2018): Durchstarten mit WhatsApp, YouTube & Co.: 28 bewährte digitale Tools für den Unterricht mit konkreten Praxisbeispielen. Bern: hep.
- Wampfler, Philippe (2017): Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

### 4. Zeitschriften: Medien im Deutschunterricht

- Deutschunterricht, H. 5/2011: Medien, Macht, Meinung – Schreiben für die Öffentlichkeit.
- Deutschunterricht, H. 3/2013: Texte online.
- Deutschunterricht, H. 2/2018: Fakt oder Fiktion? Texte und Medien bewerten.
- Deutschunterricht, H. 4/2018: YouTube & Co. – Mit Videos arbeiten.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 2/2000: Lesen in der Medienwelt.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2003: Film im Deutschunterricht.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 2/2006: Fernsehen.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 2/2009: Internet.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3/2010: Lernräume.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 2/2012: Kultur des Sehens.
- ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2013: Literale Praxis von Jugendlichen.

ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 2/2013: Musik.  
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2015: Bewegte Bilder.  
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1/2016: Schule in Literatur und Film.  
ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4/2016: New Literacies im Deutschunterricht.  
Praxis Deutsch, Nr. 128/1994: Computer und Deutschunterricht.  
Praxis Deutsch, Nr. 153/1999: Medien im Deutschunterricht.  
Praxis Deutsch, Nr. 158/1999: Internet.  
Praxis Deutsch, Nr. 185/2004: Literatur hören und hörbar machen.  
Praxis Deutsch, Nr. 208/2008: Poetry Slam & Poetry Clip.  
Praxis Deutsch, Nr. 232/2012: Text und Bild.  
Praxis Deutsch, Nr. 237/2013: Kurzspielfilme.  
Praxis Deutsch, Nr. 252/2015: Graphic Novels.  
Praxis Deutsch, Nr. 253/2015: Dokumentarfilme.  
Praxis Deutsch, Nr. 265/2017: Deutsch per Smartphone.

## 5. Online-Quellen (ausgewählte Anregungen für den Deutschunterricht)

Bauer, René; Stefan; Hofer-Krucker, Valderrama (2015): DiscriminationPong im Literaturunterricht – Wie ein Computerspiel das poetische Verstehen und die Auseinandersetzung mit Diskriminierung entscheidend befördern kann. In: Schlegel, Mireya; Schöffmann, Andreas (Hg.): Computer – Spiel – Werte. Online: <http://www.paidia.de/?p=6639> [Zugriff: 1.12.2018].

Beißwenger, Michael: In WhatsApp schreiben wir anders – warum eigentlich? Stuttgart. Online: <https://deutsch-klett.de/chat-sms-und-co/> [Zugriff: 1.12.2018].

Blume, Bob (2018): Instagram im (Literatur-) Unterricht. Offenburg. Mittelbaden. Online: <https://bobbblume.de/2018/07/27/unterricht-instagram-im-literaturunterricht/> [Zugriff: 1.12.2018].

de Witt, Claudia; Czerwionka, Thomas (2013): Mediendidaktik. Bielefeld: W. Bertelsmann. Online: <https://www.die-bonn.de/doks/2007-mediendidaktik-01.pdf> [Zugriff: 1.12.2018].

Dürscheid, Christa; Frick, Karina (2014): Keyboard-to-Screen-Kommunikation gestern und heute: SMS und WhatsApp im Vergleich. In: Mathias, Alexa.; Runkehl, Jens.; Siever, Torsten. (Hg.): Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien. Eine Online-Festschrift zum Jubiläum von Peter Schlobinski. Hannover. Online: <http://www.mediensprache.net/network/network-64.pdf> [Zugriff: 1.12.2018].

Gächter, Yvonne (2008): Erzählen – Reflexion im Zeitalter der Digitalisierung:= Storytelling – reflections in the age of digitalization. Innsbruck. Online: [https://www.uibk.ac.at/iup/buch\\_pdfs/9783902571816.pdf](https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783902571816.pdf) [Zugriff: 1.12.2018].

Hübner, Tobias (2012b): Themenheft Computerspiele. Nr. 1/2012b. In: Ders. (Hg.): Germanistik und Neue Medien. Creative Commons Unterrichtsmaterialien. Online: <https://medienistik.files.wordpress.com/2012/02/themenheft-computerspiele.pdf> [Zugriff: 1.12.2018].

Kadar, Tünde: Instagram im Deutschunterricht. Krakau. Online: <http://blog.goethe.de/majsterszytk/archives/362-Instagram-im-Deutschunterricht.html> [Zugriff: 1.12.2018].

Kerres, Michael (2000): Medienentscheidung in der Unterrichtsplanung. Zu Wirkungsargumenten und Begründung des didaktischen Einsatzes digitaler Medien. In: Bildung und Erziehung, H. 1, S. 19-40 (Preprint). Online: [https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/medienentscheidungen-artikel1\\_0.pdf](https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/medienentscheidungen-artikel1_0.pdf) [Zugriff: 1.12.2018].

Waculik, Tanja (2018): 5 Möglichkeiten, um WhatsApp im Unterricht zu thematisieren. WhatsApp im Unterricht: So lässt sich die App Nr. 1 als Unterrichtsthema nutzen. Wien. Online: <https://lehrerweb.wien/aktuell/single/news/5-moeglichkeiten-um-whatsapp-im-unterricht-zu-thematisieren/> [Zugriff: 1.12.2018].

Wampfer, Philippe (2017): WhatsApp als Umgebung für szenisches Schreiben. Zürich. Online: <https://schulesocialmedia.com/2017/01/18/whatsapp-als-fuer-szenisches-schreiben/> [Zugriff: 1.12.2018].

# Kommentar

## Unterricht im Kontext moderner Medienwelten

In Zeiten, in denen die Medienwelt immer mehr zur Lebenswelt und die Lebenswelt zugleich zur Medienwelt wird, ist evident, dass kultureller und medialer Wandel eng zusammenhängen, sich gegenseitig beeinflussen. In der Medien- und Kommunikationswissenschaft wird zur Beschreibung des Phänomens von Mediatisierung als gesellschaftlichem und kulturellem Metaprozess gesprochen, der diesen Wandel beobachtet und beschreibt.

Die digitale Verknüpfung von Menschen, Maschinen sowie Menschen und Maschinen hat uns in einen Zustand permanenter Vernetzung versetzt, verbunden mit dem Anspruch permanenter Partizipation. Während man traditionelle Medien genutzt hat oder eben nicht (das Fernsehen ein- und ausgeschaltet, das Buch auf- und zugeschlagen hat), bedingt Mediatisierung (insbesondere durch Mobiltelefone) einen Zustand des ununterbrochenen Vernetztseins im Unterschied zur

ehemals partiellen, gelegentlichen Zuwendung zu Medien. Der Zugang zum Internet ermöglicht zugleich den Zugriff auf alle seine (sinnvollen wie unsinnigen, wertvollen wie bedenklichen) Informationen und Inhalte. Man kann das Vernetzungspotential sowie das weltweite Netz nutzen, um sich zu informieren, zu lernen oder sich auszutauschen, man kann aber ebenso darin getäuscht, belogen oder gar missbraucht werden.

Wie alle Medienentwicklungen zuvor spalten neue Medien(technologien) die Gesellschaft. Während sich *Early Adopters* mit Freuden den technologischen Innovationen zuwenden, zeigen sich *Late Adopters* zunächst verhalten und beobachtend, mitunter auch innovationsverweigernd. Nicht selten verläuft diese gesellschaftliche Bruchlinie zwischen verschiedenen Altersgruppen oder Generationen, wie etwa die Begriffe *Digital Natives* (Menschen, die mit digitalen Medien aufgewachsen sind) und *Digital Immigrants* (Personen, die den Umgang mit neuen Technologien erst erlernen mussten) andeuten und die sich gelegentlich auch als SchülerInnen hier und LehrerInnen dort entpuppen.

Medieninnovationen spalten zudem stets in Bezug auf die Frage, ob sie nützen oder schaden, zum Wohle oder zur Bedrohung von Mensch, Gesellschaft und deren Bildungszustand gereichen. So war es, als der Fernseher in den Wohnzimmern Einzug gehalten hat, als ihm der Videorekorder folgte oder als Computerspiele Kinderzimmer erobert haben. Damit verbunden differenzieren sich stets kontroverse pädagogische Haltungen aus, die in ihren Extremen entweder vor allen technischen Inno-

vationen gänzlich bewahren oder technische wie kritisch-reflexive Kompetenzen in der Nutzung fördern und sie zugleich als didaktische Hilfsmittel für innovativen Unterricht nutzen wollen. Womit wir bei den Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung im Klassenzimmer angekommen wären.

Es wäre und ist völlig illusorisch wie nutzlos, von prädigitalisierten Kindern und Jugendlichen zu träumen oder davon, dass man die beschriebenen Phänomene aus dem Klassenzimmer aussperren könnte (selbst wenn man die Handynutzung aus dem Unterricht oder gar der Schule verbannen mag). Es ist ferner nicht mehr zu erwarten, dass Kinder und Jugendliche von sich aus auf tradierte Recherchemuster (Zeitungsausschnitte sammeln, in Büchern nach Informationen suchen etc.) zurückgreifen werden, solange und insofern ihre Nutzungsmuster digitaler Angebote zumindest zu schnelleren, sehr häufig aber auch zu besseren Ergebnissen führen (können).

Es ist ferner legitim, dass Kinder und Jugendliche von ihrem Gegenüber (Eltern wie Lehrkräften) erwarten und erwarten dürfen, dass »ihre« Welt der Medien in deren Vielfalt (also inklusive digitaler Medien) gekannt und be-

herrscht wird. Schließlich durften auch wir erwarten, dass unsere Lehrerinnen und Lehrer die Bücher, die wir kennen mussten, gelesen hatten und den Stoff, den sie uns »für unser Leben« prüften, auch selbst beherrschten. Lehrende ohne digitale Kompetenzen, denen das Grundverständnis für die aktuelle Lebenswelt wie Medienwelt fehlt, die ihre Augen verschließen und Fortbildung verweigern, zählen nicht dazu. Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer hingegen, die sich für Zusammenhänge von grammatikalischem und informatischem Grundverständnis interessieren, ihren Schülerinnen und Schülern Verbindungspfade von technischen Zukunftsberufen und Sprachbewusstsein eröffnen, die zeigen können, dass auch bedeutende LiteratInnen beeindruckende virtuelle Welten entwerfen können, werden die Zukunft in den Klassenzimmern der Gegenwart gestalten. Und selbstverständlich bleibt es den Lehrenden vorbehalten, den Literatur-Kanon mitzubestimmen, ihn mit den Kindern und Jugendlichen zu erarbeiten, zu erschließen und sie dafür zu begeistern, um sinnvolle Bildungsideale vom Gestern in das Heute mitzunehmen und nicht verkommen zu lassen.



**Ao. Univ.-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Larissa Krainer**

Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: Medienethik, Kommunikationsethik, Ethik der Digitalisierung, Mediatisierungsforschung, Wissenschaftstheorie und Methodologie der transdisziplinären Forschung, Interventionsforschung, Wissenschaftskommunikation, Nachhaltigkeitskommunikation.

E-Mail: [larissa.krainer@aau.at](mailto:larissa.krainer@aau.at)

## Neu im Regal

Philippe Wampfler  
**Digitaler Deutschunterricht**

Neue Medien produktiv einsetzen.  
 Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2017.  
 160 Seiten.  
 ISBN 978-3-5257-0197-3 • EUR 20,00

Im hier vorgestellten Werk *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen* lotet Philippe Wampfler die Möglichkeiten aus, die neue digitale Werkzeuge wie Smartphones, soziale Medien, Blogs, Apps, Wikis usw. bieten und stellt eine Reihe von Best-practice-Beispielen vor, die konkrete Hinweise zur Umsetzung im Deutschunterricht geben. Wampflers kreative und innovative methodische Zugänge sind einerseits in kurzweilige Reflexionen über die gesellschaftlichen Veränderungen durch Digitalisierung und andererseits in eine solide theoretische, deutschdidaktische Modellierung eingebettet.

Das Buch gliedert sich demnach in drei Teile. Schon von Beginn an zeigt der Autor, dass er weder einem blinden Technikoptimismus das Wort redet (die irrige Annahme, digitale Medien hätten per se einen didaktischen Mehrwert) noch kulturpessimistische »Verhinderungsdiskurse« gutheißt. Wampfler scheint aber zu wissen, dass die Lanze, die er für eine neugierige, aufgeschlossene und doch kritische Auseinandersetzung mit den digitalen Medien bricht, zuerst durch einen starken

Schild der Skepsis stoßen muss. So ist die Botschaft recht klar: Digitalisierung sei mittlerweile eine Selbstverständlichkeit geworden, die zu tiefgreifenden Veränderungen unserer Lebensweise führe und anstatt mit Unsicherheit und Abwehr zu reagieren, sei es geboten, diese Veränderungen auch in der Schule und im Deutschunterricht produktiv zu gestalten.

Der zweite Teil des Buches ist dann den Grundlagen digitaler Arbeit im Deutschunterricht gewidmet. Neben Qualitätsmerkmalen und pädagogischen Implikationen denkt der Autor hier auch über mediale Unterschiede zwischen digitalem und analogem Lesen und Schreiben sowie über den von ihm favorisierten weiten Textbegriff nach. Während Curricula und Lehrwerke naturgemäß verzögert auf rasante Veränderungen reagieren, zeigt Wampfler schließlich im dritten Teil, wie eine unmittelbare und vor allem experimentierfreudige praktische Auseinandersetzung mit digitalen Werkzeugen und Methoden aussehen kann. Zwar darf man sich hier keine systematische Methodenlehre erwarten, inspirierend und gewinnbringend ist die Lektüre dieser Bricolage kreativer und innovativer Projekte aber allemal. Es empfiehlt sich während des Lesens einen Computer bei der Hand zu haben, weil man jedem Link und jeder Empfehlung folgen möchte und am Ende bereichert und vor Ideen strotzend hervorgeht. Beeindruckend ist hier auch die Offenheit, mit der Wampfler Einblick in seine eigenen Unterrichtsprojekte gewährt und damit die Vorteile des digitalen Deutschunterrichts vorführt.

*Digitaler Deutschunterricht* von

Philippe Wampfler ist also eine klare Empfehlung für all jene Deutschlehrkräfte, die digital »fit« werden wollen, aber auch für jene, die der Digitalisierung des Deutschunterrichts bisher skeptisch gegenüberstehen. Denn an Wampflers progressiven Positionen die eigenen Einwände zu schärfen, trägt zu jenem produktiven Diskurs bei, den zu führen so wichtig wäre.

MATTHIAS LEICHTFRIED

Hartmut Rosa, Wolfgang Endres  
**Resonanzpädagogik**

Wenn es im Klassenzimmer knistert.  
Mit einem Nachwort von Reinhard Kahl.  
Weinheim-Basel: Beltz, 2016. 2., erw. Auflage.  
144 Seiten.  
ISBN 978-3-4072-5768-0 • EUR 19,95

Das dünne Büchlein verspricht eigentlich Unmögliches, wenn es auf gerade einmal 140 Seiten in die Resonanztheorie des Soziologen und Politikwissenschaftlers Hartmut Rosa einführen und diese gleichzeitig auf ihr Potential für institutionalisierte Lehr- und Lernprozesse hin befragen möchte. Dass dieses Unterfangen schwierig ist und eine gewisse Oberflächlichkeit bedingt, möchten die Autoren auch gar nicht bestreiten. Wer nach astreinen wissenschaftlichen Erklärungen für Rosas Thesen sucht, wird hier nicht fündig. Und dennoch gelingt so einiges, das Staunen macht. Die in Interview-

form angelegten 13 Kapitel des Buches schaffen es durchaus, den LeserInnen einen Eindruck davon zu vermitteln, was es heißt, Lernerfahrungen in Kategorien von Resonanz zu denken. Während der Kompetenzbegriff laut Rosa das in den Blick nimmt, was es an Wissensressourcen zu »besitzen«, an Techniken zu beherrschen gäbe, enthält das Resonanzmodell »ein Moment der Offenheit und der Unverfügbarkeit« als zentralen Bezugspunkt eines prozesshaften Vorgangs, der imstande ist, nicht nur die Welt, sondern auch den Betrachter/die Betrachterin zu verändern (S. 7). Schule wird in diesem Kontext nicht per se als ein Resonanzraum betrachtet (vgl. S. 18), wohl aber als ein Ort, an dem die Bedingungen grundsätzlich günstig sind, zu Anderen und zur Welt in eine Beziehung zu treten, in der die Dinge zu »sprechen« beginnen. Rosas Resonanzpädagogik setzt jedoch keine Gelingensbedingungen voraus, im Gegenteil. Die Annahme, dass Formen der Repulsion, also Abwehr oder Nicht- bzw. Missverstehen, besonders einprägsame Erfahrungen von Resonanz grundlegen können, liegt allen Ausführungen zu Grunde und wird auch immer wieder an Hand einzelner Beispiele mit Leben gefüllt (vgl. z. B. S. 43, S. 68f.).

Insgesamt gesehen kommt diese »Einladung zum Perspektivenwechsel« unerwartet leichtfüßig daher, die zentralen Thesen der Resonanztheorie werden realitätsnah und unterhaltsam vorgestellt, die Tiefe der dahinterstehenden Theorie wird dabei nicht verraten. Es scheint tatsächlich so, als hätten Hartmut Rosas Forschungen über das Phänomen Zeit in dieser Publikation Spuren hinterlassen – in aller

---

MATTHIAS LEICHTFRIED ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Germanistik Wien im Gebiet der Fachdidaktik Deutsch und forscht im Bereich der Literatur- und Medien- didaktik. Außerdem ist er Lehrer für Deutsch und Philosophie/Psychologie an einem Wiener Gymnasium. E-Mail: m.leichtfried@gmx.at

Kürze wird hier das Wesentliche erzählend skizziert, ohne Absolutheitsanspruch. Inwieweit sie die hier vertretenen bildungs- und gesellschaftsutoptischen Anliegen teilen, werden die LeserInnen für sich selbst entscheiden müssen. Sich deren Zauber gänzlich zu entziehen, wird den meisten schwerfallen.

NICOLA MITTERER

Lisa Blasch, Daniel Pfurtsceller,  
Thomas Schröder (Hg.)

### **Schneller, bunter, leichter?**

Kommunikationsstile im medialen Wandel.  
(= Germanistische Reihe, Bd. 88).  
Innsbruck: innsbruck university press, 2018.  
371 Seiten.

ISBN 978-3901064517 • EUR 43,00

Der aktuelle mediale Wandel bringt Veränderungen mit sich, die aus medienkritischer Sicht durchaus als problematisch empfunden werden können. Denn die Möglichkeiten der digitalen Medien werden vielfach nicht ausgeschöpft und statt auf Vertiefung der Darstellung und umfassende Recherche zu Hintergründen wird häufig auf leicht »konsumierbare Häppchen, auf bunte Bilder und auf Journalismus light« gesetzt. Man spricht von »*Bilderflut, Entertainingisierung und Boulevardisierung*« in Zusammenhang mit einem unkritischen Umgang mit der Wirklichkeit. Die Beiträge im vorliegenden Sammelband, der auf der Jahrestagung der Fachgruppe *Mediensprache – Mediendiskurse* der Deutschen Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft beruht, nähern sich dieser Thematik aus den verschiedenen Blickwinkeln von Medienwissenschaft, Linguistik und Kommu-

nikationsanalyse. Dargestellt werden unterschiedliche medien-spezifische kommunikative Praktiken und anhand von Beispielen auch verschiedene mediale Verwendungszusammenhänge – die nicht nur für den Journalismus gelten. Der Band ist sehr übersichtlich aufgebaut und erlaubt eine rasche Orientierung: Nach einer Einleitung von Thomas Schröder zur *Medienkommunikation im Wandel* widmen sich die Beiträge der in drei Kapitel unterteilten Publikation den *Megatrends im Wandel*, die Veränderungen des Kommunikationsstils vorantreiben, unterschiedlichen *Formaten* von Kommunikationsformen und abschließend den *Partizipativen Potenzialen*, die eine Digitalisierung der Kommunikation eröffnet. Durch diese unterschiedlichen Zugänge wird eine sehr fundierte Auseinandersetzung mit einem höchst aktuellen Thema geboten.

Hannes Schweiger, Vera Ahamer,  
Clemens Tonsers, Tina Welke,  
Nadja Zuzok (Hg.)

### **In die Welt hinaus**

Festschrift für Renate Faistauer  
zum 65. Geburtstag.  
Wien: Praesens, 2016. 379 Seiten.  
ISBN 978-3-7069-0900-6 • EUR 43,80

Wer in Österreich in den letzten dreißig Jahren mit dem Feld Deutsch als Fremdsprache in Berührung gekommen ist, dem ist ganz gewiss auch Renate Faistauer ein Begriff. Als engagierte, versierte, begeisterte und begeisterte, kritisch denkende und zum kritischen Denken animierende Lehrende hat sie eine große Anzahl von Studierenden für ein Engagement im DaF-Bereich begeistert und in zahlreichen

Weiterbildungsveranstaltungen auch bereits aktiven Kursleiter\_innen noch so manche neue Welt eröffnet. Sollte man sie nicht persönlich erlebt haben, so wurde durch die Lektüre ihrer Publikationen eindrucklich veranschaulicht, wie ein zeitgemäßer, auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden ausgerichteter Unterricht zu denken ist. Neben ihrer Lehrtätigkeit hat sie sich jahrzehntelang für den ÖDaF – den Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache –, zu dessen Gründungsmitgliedern sie zählt, engagiert.

Die vorliegende Festschrift zu Renate Faistauers 65. Geburtstag bildet auf fast 400 Seiten die Bandbreite ihres Wirkens eindrucksvoll ab, wobei all ihre eingangs hervorgehobenen Arbeitsfelder berücksichtigt werden und jeder Abschnitt des Bandes für einen Bereich ihrer vielfältigen Tätigkeiten steht: Lehren – Ausbilden – Schreiben – Lesen und Schauen – Positionieren und nicht zuletzt Vernetzen. Es ist nicht möglich, alle Artikel hier einzeln vorzustellen, aber ihre Vielfalt, nicht nur inhaltlich, sondern auch in der formalen und stilistischen Gestaltung, von wissenschaftlichen Abhandlungen über essayistische Beiträge zu sehr persönlich gehaltenen Erinnerungstexten, zeigt die verschiedenen Facetten der Beziehungen der Autor\_innen zur Jubilarin und die vielfältigen Berührungspunkte zu ihrer Person und ihrem Schaffen. Und diejenigen, die keinen Beitrag in der Festschrift veröffentlichen konnten, schickten Postkarten mit Glückwünschen von verschiedenen Orten der gemeinsamen Tätigkeit und drücken so ihre persönliche Verbundenheit aus.

Entstanden ist ein bunter, vielfältiger Band, der das große Ansehen, das Renate Faistauer in der DaF-Community und darüber hinaus genießt, zum Ausdruck bringt, der aber auch das große Feld ihres Schaffens umspannt und der hier mit leichter Verspätung, aber großer Wertschätzung präsentiert wird. Den Glückwünschen schließt sich die Rezensentin sehr herzlich auch im Namen der Zeitschrift *ide* an.

Julia Knopf (Hg.)  
**Medienvielfalt in der  
 Deutschdidaktik**

Erkenntnisse und Perspektiven für Theorie, Empirie und Praxis.

Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2016. 2., neu bearbeitete und erw. Auflage. 182 Seiten.

ISBN 978-3-8340-1496-2 • EUR 19,80

Wie lassen sich unterschiedliche Medien rasch und sinnvoll im Deutschunterricht einsetzen, um die Lehr- und Lernprozesse bestmöglich zu unterstützen? – Soweit die zentrale Frage, die dieser Publikation zugrunde liegt. Als vordringlichste Ziele dieses Sammelbandes, der sich an Deutschlehrende aus Schule und Hochschule sowie an Lehramtsstudierende richtet, werden die nachvollziehbare Darstellung empirischer und theoretischer Grundlagen sowie anregende Impulse für die Praxis genannt. In den drei Themenblöcken werden Beiträge zu grundlegenden Feldern des medien-basierten Deutschunterrichts versammelt: Das Kapitel *Grundlagen* eröffnet Ulf Abraham mit Überlegungen zum Zusammenhang von Medienwissen und Unterrichtserfolg. Kapitel zwei beleuchtet die *Medienvielfalt in der*

*Sprachdidaktik*, vor allem mit Fokus auf die Entwicklung von Schreibkompetenzen. Das dritte Kapitel widmet sich der *Medienvielfalt in der Literaturdidaktik* und greift unterschiedlichste Zugänge und Methoden zur Literaturvermittlung mit Hilfe von Hörspielen, Filmen, Theaterspiel und dem Lesen in und mit digitalen Medien auf. Ein sehr buntes Potpourri an Einsatzmöglichkeiten von (digitalen) Medien im Deutschunterricht wird hier vorgestellt, das zur theoretischen Vertiefung in die Materie und zur praktischen Umsetzung gleichermaßen anregt.

Elisabeth Kampmann,  
Gregor Schewering  
**Teaching Media**

Medientheorie für die Schulpraxis  
– Grundlagen, Beispiele, Perspektiven.  
Unter Mitarbeit von Linda Leskau, Kathrin  
Lohse, Arne Malmshemer und Jens Schröter.  
Bielefeld: transcript, 2017. 304 Seiten.  
ISBN 978-3-8376-3053-4 • EUR 24,99

Die Absicht, ein Buch zur Medientheorie, basierend auf Erfahrungen aus der eigenen Lehrpraxis in Schule und Universität zu verfassen, stellte den Ausgangspunkt für die vorliegende Publikation dar. Ein Band, der eine medienwissenschaftliche Perspektive auf Lehrgegenstände und berufliches Handeln in den Lehramtsfächern werfen und die Lücke in der Lehrpraxis zwischen Medienwissenschaft und Lehramtsstudiengängen schließen sollte, wurde konzipiert, mit dem Ziel, in der Lehrpraxis erkannte Leerstellen mithilfe von medientheoretischen Grundlagenwissen zu füllen und schließlich wieder zur Praxis zurückzuführen. Die Vermittlung medienwissenschaftlicher Frage-

stellungen, Perspektiven und Inhalte sollte dabei immer mit Blick auf die Schule vorangetrieben werden.

An der allgegenwärtigen Präsenz von Medien im Alltag besteht kein Zweifel, an deren Bedeutung für (jüngliche) Lebenswelten ebenso wenig wie an der ambivalenten Einstellung zu den neuen und neuesten Medien durch die jeweiligen Zeitgenossen. Die beiden Autor\_innen stellen medienwissenschaftliche Fragen ins Zentrum ihrer Betrachtungen. Sie spüren der Bedeutung von Medien für Schule und Bildung nach, und holen in ihren Ausführungen weit aus. Mediengeschichte, Ansichten zur Mediennutzung und Mediendebatten von einst und heute werden nachgezeichnet und sollen so für ein besseres und entspannteres Verhältnis zum Umgang der jungen Generation mit den neuesten Medien beitragen. Allgemeine Theorien und Theorien zu den einzelnen Medien finden ebenfalls Eingang in die sehr sorgfältig recherchierte Publikation, die sich an Lehrerinnen und Lehrer vorwiegend der Oberstufe richten. Die Gliederung in zahlreiche übersichtliche Unterkapitel, die Ergänzung durch vertiefende Fragen und Aufgaben sowie zahlreiche Literaturhinweise, sollen den Einsatz im Unterricht erleichtern. Bedauerlich ist, dass bei der Erstellung der Publikation das Medium der Schrift nicht besser bildlich und graphisch unterstützt wurde, was die Orientierung im Text noch unterstützt und zur Veranschaulichung des Dargelegten beigetragen hätte. Dem inhaltlichen Anspruch und der aufschlussreichen Lektüre tut dies jedoch keinen Abbruch.

URSULA ESTERL