Debatte 5

Digitalisierung heute? Morgen!

Tabea Becker

Die Frage nach der »Digitalisierung von Bildung« ist gegenwärtig wohl die Frage im Bildungsbereich, die in der Öffentlichkeit am meisten diskutiert wird. Die Positionen hierzu sind vielfältig: Sie reichen von ›Programmieren bereits für Grundschüler‹ (Schmidt 2017) über Vorschläge, die in der neuen Technologie eher ein Lernmedium sehen, bis hin zu Handyverbot an Schulen und weiteren eindringlichen Warnungen (Spitzer 2014). Dabei kann es aber nicht um Digitalisierung ja oder nein gehen, denn selbst wenn noch viele Schulen wenig mit digitalen Medien arbeiten, so ist doch die heranwachsende Generation vollständig »digitalisiert«. Ein wichtiges Argument dafür, sich mit digitaler Bildung und der Integration digitaler Medien in den Unterricht auseinanderzusetzen, ist daher, dass diese für die heranwachsende Generation einen Teil ihrer Lebenswirklichkeit ausmachen und ziemlich sicher auch in Zukunft ausmachen werden, wobei sich das Lern- und Informationsverhalten rasant verändert (Irion [u. a.] 2018). Damit ist die digitale Welt als Lerngegenstand unumgänglich. Ebenso unstrittig ist, dass hier besonders auch der Deutschunterricht gefragt ist (vgl. Frederking/Krommer 2014).

In der öffentlichen Diskussion wird vor allem der Ruf nach digitalen Technologien als **Lernmedium** laut. Ein großer Trugschluss wäre es aber anzunehmen, dass die Digitalisierung per se Lehr-/Lernprozesse einfacher, effizienter oder effektiver gestaltet. Damit Lernen mit digitalen Medien Erfolge zeitigt, sind zahlreiche Bedingungen zu erfüllen: Angefangen bei den technischen Ressourcen bedarf es außerdem fachlich, technisch, pädagogisch und didaktisch angemessen aus- oder fortgebildeter Lehrkräfte. Man sollte sich also bewusst sein, dass der Einsatz digitaler Medien im Vergleich zu herkömmlichen Lernmitteln nicht nur mit einem erhöhten Aufwand finanzieller/materieller Art verbunden ist, sondern auch personell besonderen Einsatz und besonderes Engagement verlangt. Legitimieren ließe sich dieser erhöhte Aufwand eigentlich nur dann, wenn im Rahmen empirischer Bildungsforschung oder Interventionsstudien nachgewiesen wird, dass konkrete Einsatzmethoden oder -möglichkeiten digitaler Medien im Vergleich mit den herkömmlichen größere Erfolge versprechen.

Schon jetzt ist das Angebot an digitalen oder digital unterstützten Lehr-Lern-Szenarien für den Deutschunterricht fast unüberschaubar. Sie reichen von Online-Tools zur Leseförderung wie etwa »Antolin« bis hin zu Lernsoftware oder -apps und zahllosen Unterrichtsvorschlägen. Mit der Neu- oder Weiterentwicklung von Technologien und Kommunikationsformen kommen – fast täglich – neue hinzu. Was den Einsatz von Lernsoftware betrifft, so gibt es aber »praktisch keine empirische Unterrichtsforschung« (Möbius 2014, S. 350). Einzelne Studien z. B. zur Qualität von Bilderbuch-Apps konstatieren »eher […] eine effekthaschende Wirkung als […] eine echte Förderung literarischen Lernens« (Knopf 2018, S. 37). Für die Ausrüstung einer Schule mit einer neuen Technologie würde das aber bedeuten, dass weder geklärt ist, ob und wie diese Technologie das Lernen unterstützt, noch ob es sich um eine nachhaltige Technologie handelt. Nicht selten ist eine ja überaus kostenintensive Ausstattung nach drei bis fünf Jahren zumindest in der Weise veraltet, dass sie nicht mehr aktualisierbar ist, langsam läuft, nicht kompatibel mit anderen Endgeräten ist oder hohe Wartungskosten anfallen. **Nachhaltigkeit und Praktikabilität** werden im Zuge der Digitalisierungseuphorie oft übersehen.

Unbedingt aber ist in Bezug auf die Lehrerbildung zu hinterfragen, ob die Kompetenzen, die nötig und Voraussetzung sind für digitale Bildung und digitale Lehrmethoden, überhaupt innerhalb des regulären Lehramtsstudiums erworben werden können. Denn »ausschlaggebend für gelingendes computerunterstütztes Lernen ist der Lehrende« (Albrecht 2014, S. 139). Bislang werden diese Aspekte meist gar nicht oder nur randständig berücksichtigt. Eine **Neukonzeption der Lehreraus- und Fortbildung** ist daher unabdingbar.

Etwas weniger im Blick, aber wohl aus Sicht der schulischen Bildung wichtiger sind mögliche **Lernziele** in der digitalen Gesellschaft. Grundsätzlich lassen sich zahlreiche Lernziele formulieren, die durch den Einsatz digitaler Medien erreicht werden können oder die im Zusammenhang mit der digitalisierten Gesellschaft stehen. Ein Vergleich der Bundesländer offenbart bezüglich der curricularen Verankerung digitaler Bildung Vagheit, Uneinheitlichkeit und sehr unterschiedliche Konzepte. Mit der Integration der digitalen Medien in die Lehrpläne ergibt sich nun eine Gelegenheit, kritisch zu hinterfragen und Konzepte dafür zu entwickeln, welche Fähigkeiten und Kompetenzen von Menschen in der Mitte des 21. Jahrhunderts gefordert werden würden. Unbedingt sollten dabei **Erkenntnisse über Lehr- und Lernprozesse** genutzt werden. Bislang liegen im Bereich der digitalen Medien allerdings solche Erkenntnisse kaum vor. Dies sei an folgendem Beispiel veranschaulicht: Im Lehrplan Nordrhein-Westfalen ist gegenwärtig für den Primarbereich vorgegeben: »PC als Schreibwerkzeug nutzen«. Zunächst einmal ist eine derartige Kompetenzbeschreibung sehr offen. Sie reicht von der Fähigkeit, mit einem Finger mühsam auf der Tastatur ein einzelnes Wort zusammenzusuchen, bis hin zum flüssigen Schreiben mit zehn Fingern. Die Konkretisierung einer solchen Kompetenzbeschreibung sollte jedoch nicht vorgenommen werden, ohne Erkenntnisse über Lernprozesse, Funktionen und Ver-

mittlungsmethoden einzubeziehen. »Schreiben am PC« als Lerngegenstand ist bislang noch wenig untersucht. Es ist noch weitgehend unklar, in welchem Alter und in welcher Phase der Schreibentwicklung Kindern dieser Lerngegenstand näher gebracht werden sollte. Ebenso strittig ist, welche Auswirkungen das Schreiben am PC auf die übrigen Aspekte und Prozesse des Schreibens hat (vgl. Schulte von Drach 2014). Durch Studien belegt ist zumindest, »wie voraussetzungsreich erfolgreiches Schreiben am Computer ist« (Abraham 2014, S. 270).

Wie könnte eine Antwort auf das **Was und Wann möglicher Lernziele** lauten? Skeptisch bin ich gegenüber Forderungen nach möglichst früher Vermittlung digital-medialer Kompetenzen. Wann die nötige körperliche und kognitive Reife aber in Bezug auf das Arbeiten und Lernen mit digitalen Medien gegeben ist, müsste erst noch viel mehr empirisch beforscht werden. Die in anderen Lernbereichen zuweilen fehlende Passung zwischen Vermittlung und sprachlichen und kognitiven Erwerbs- bzw. Lernprozessen sollte hier nicht auch beklagt werden müssen. Zudem sollte berücksichtigt werden, inwiefern nicht andere Entwicklungen und Lernverläufe blockiert oder gehemmt werden. So wäre beispielsweise denkbar, dass eine Hinführung zur Tastenschreibung bereits im dritten Schuljahr die Ausreifung der Handschreibung hindert.

Geklärt werden muss auch, welche Lernziele und welche damit verbundenen Lernmedien überhaupt in den Aufgabenbereich der Schule fallen sollen und können. Gebel [u. a.] (2005) z. B. identifizieren in einer Untersuchung von Computerspielen zwar gleich eine ganze Reihe von dadurch förderbaren Kompetenzen und Fähigkeitsbereichen. Aber eine mangelnde Auseinandersetzung mit digitalen Medien und insbesondere Computerspielen in der Freizeit ist bei heutigen Jugendlichen wohl kaum zu beklagen. Kommen sie aus bildungsfernen Familien, wo oft ausschließlich digitale Medien genutzt werden, ist zu fragen, ob soziale Disparitäten nicht noch vergrößert werden, wenn in der Schule auch vornehmlich digitale Medien eingesetzt werden. Sollte der Deutschunterricht nicht sicherstellen, dass analoge Medienkompetenz in ausreichendem Maße vorhanden ist? Oder stellt die Auseinandersetzung mit digitalen Medien etwa eine wichtige Brückenfunktion zu den analogen Medien und die damit verbundenen Grundkompetenzen dar, und zwar gerade für eher bildungsferne Kinder? Der großen Sorge, Digitalisierung führe dazu, dass Grundschulkinder nur noch zu Wischbewegungen in der Lage seien, kann begegnet werden, wenn genügend Ausgleich gegeben ist. Dies ist allerdings vor dem Hintergrund, dass gegenwärtig die Ausbildung der Basiskompetenzen eben nicht immer garantiert ist, ein problematischer Punkt.

Alternativ sollte versucht werden, Aspekte zu benennen, die unabhängig von konkreten Werkzeugen oder Techniken relevant sind. Es gilt daher, einerseits Konzepte zu finden, die möglichst allgemein gehalten sind, so dass sie zeitungebunden und übergreifend gelten können. Andererseits wird eine konstruktive und gewinnbringende Integration der sich immer schneller wandelnden Wissens- und Bildungsformen in die Bildungsinstitutionen nur gelingen, wenn diese selbst

flexibler und zeitgemäßer werden. Gegenwärtig sind gerade im Bereich Digitalisierung Kompetenzbeschreibungen und Unterrichtsmethoden bereits veraltet, bis sie den Weg in die Unterrichtspraxis gefunden haben!

– Zunächst sollte der Aspekt **allgemeiner kommunikativer Fähigkeiten** stärker ausdifferenziert werden, als es bislang der Fall ist, also sprachlich und situativ angemessen, kontext- und vor allem eben **medium**-sensibel kommunizieren. Auch die Rezeption und Verarbeitung von Informationen sollten dazu zählen.
– Um auf die zunehmende Technologisierung zu reagieren, könnten **Technikwissen und -fähigkeiten** expliziter curricular aufgegriffen werden. Hier wären die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer gefordert.
– Ein verantwortungsvoller zukünftiger Umgang mit Medien in der Gesellschaft ist aber nur möglich, wenn den Mitgliedern dieser Gesellschaft eine ethische und werteorientierte (Aus-)Bildung zukommt. Daher sollten Aspekte wie **Ethik und Werte** stärker integriert werden oder als eigene Fächer gestärkt und nicht wie bislang eher marginalisiert werden.
– Zuletzt sollten in Bezug auf Bildung und Kompetenzen im Bereich der digitalen Medien der Aspekt der **Kreativität** und der Aspekt der **Transferierbarkeit** besondere Berücksichtigung finden (vgl. Irion [u. a.] 2018, S. 53).

Da diese umfangreichen Aufgaben eben nicht von der Deutschdidaktik alleine geleistet werden können, sind alle Fächer in die Pflicht zu nehmen. Konzepte und Lösungen sollten und müssten stärker gemeinsam entwickelt werden. Somit birgt die Forderung nach digitaler Bildung vielleicht auch hier eine Chance für die konstruktive Zusammenarbeit der Fächer.

Abschließend möchte ich weder überzogene Hoffnungen und euphorische Akklamation verbreiten noch Schreckensszenarien entwickeln und Verteufelungen aussprechen. Vielmehr sollte eine sorgsame Chancen-Risiken-Abwägung erfolgen, ebenso wie eine durchdachte Kosten-Nutzen-Berechnung. Den Titel dieses Beitrags aufgreifend möchte ich daher dafür appellieren, dass diese Überlegungen Zeit brauchen, und die sollten wir uns nehmen!

Prof. Dr. Tabea Becker, Leibniz Universität Hannover,
tabea.becker@germanistik.uni-hannover.de

Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf: Digitale Schreib-, Präsentations- und Publikationsmedien. In: Digitale Medien im Deutschunterricht. Hg. von Volker Frederking [u. a.]. Baltmannsweiler 2014, S. 269–289.

Albrecht, Christian: Fachspezifische mediendidaktische Konzeptionen. In: Digitale Medien im Deutschunterricht. Hg. von Volker Frederking [u. a.]. Baltmannsweiler 2014, S. 134–149.

Frederking, Volker/Krommer, Axel: Deutschunterricht und mediale Bildung im Zeichen der Digitalisierung. In: Digitale Medien im Deutschunterricht. Hg. von Volker Frederking [u. a.]. Baltmannsweiler 2014, S. 150–182.
Gebel, Christa [u. a.]: Lernförderliche Potenziale populärer Computerspiele. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hg.): E-Lernen. Quem-Report 92 (2005), S. 241–376.
Irion, Thomas [u. a.]: Grundschulbildung in der digitalen Welt. In: Digitalisierung und Bildung. Hg. von Silke Ladel [u. a.]. Wiesbaden 2018, S. 39–58.
Knopf, Julia: Bilderbuch-Apps im Kindergarten und in der Primarstufe. In: Digitalisierung und Bildung. Hg. von Silke Ladel [u. a.]. Wiesbaden 2018, S. 23–38.
Schmidt, Thomas: Es lernt der Mensch und nicht das Gehirn. In: Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Hg. von John Erpenbeck/Werner Sauter. Stuttgart 2017, S. 271–284.
Schulte von Drach, Markus C.: Stift statt Taste. In: Süddeutsche Zeitung. 27. 11. 2015.
Spitzer, Manfred: Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München 2014.

Deutschdidaktik in der digitalisierten Mediengesellschaft – ein Weckruf

Matthis Kepser

Veränderte Medienwelten

Beginnen wir mit einer trivialen Feststellung: Nahezu alle Gegenstände, mit denen es die kompetenzorientierte Deutschdidaktik in Wissenschaft und Unterricht heute zu tun hat, sind in irgendeiner Art und Weise von der Digitalisierung betroffen. Fast alle Print-Texte sämtlicher Sorten, die in den letzten 30 Jahren entstanden sind, wurden unter Verwendung elektronischer Werkzeuge in digitalen Schreibumgebungen verfasst. Alle Texte, die in dieser Zeit wie auch immer publiziert worden sind, haben eine digitale Aufbereitung erfahren, häufig multimodal. Von wenigen Anlässen abgesehen, läuft heute jegliche Art von Schriftverkehr unter Einsatz elektronischer Werkzeuge. Fast alle Filme der letzten 20 Jahre sind digital gedreht und weiterverarbeitet worden. Seit knapp 10 Jahren sind sowohl ihre Übertragungswege als auch ihre Wiedergabe vollständig digitalisiert. Lediglich die Digitalisierung des Hörfunks ist im Hinblick auf Übertragung und Endgeräte noch nicht abgeschlossen, mit Umstellung auf DAB+ aber bereits in vollem Gange. Die mündliche Fernkommunikation ist mittlerweile komplett digitalisiert und im Smartphone als universelles digitales

Taschenmesser integriert. Zwar ist das Theater nach wie vor ein Ort der analogen menschlichen Begegnung, aber selbst hier arbeitet digitale Bühnentechnik im Hinter- und bisweilen Vordergrund, wenn es sich nicht um Straßentheater handelt. Das gilt ebenso für Vorträge aller Art, die heute fast immer mit digitalen Projektionen unterstützt werden. Ganz und gar nicht trivial ist dabei, dass all diese medialen Wandlungen keineswegs lediglich technischer Natur sind, sondern sowohl im Produkt, bei der Ingebrauchnahme und in der Rezeption gegenüber dem Zeitalter des Analogen zu textuellen, pragmatischen, kommunikativen, ästhetischen und gesamtgesellschaftlichen Veränderungen geführt haben. Hinzu kommen noch all jene Medien, die man »neue« nennt, weil sie vor der Digitalisierung noch gar nicht existent gewesen sind: E-Mails, Homepages, Blogs, Messenger-Dienste, Social Media sowie interaktive Bildschirmnarrationen wie Enhanced eBooks und vor allem digitale Spiele. Darüber hinaus hat die Digitalisierung neue Technologien für den Deutschunterricht hervorgebracht, z. B. elektronische Lern- und Übungsprogramme, Erklärvideos, Classroom-Management-Systeme, Dokumentenkameras zur Visualisierung analogen Materials und interaktiv zu bedienende Großprojektionen als Tafelersatz. Sich der Digitalisierung zuzuwenden ist daher für die Deutschdidaktik eigentlich keine Option, sondern Notwendigkeit.

Verharrende Schulpraxis

Nun hat es in den vergangenen 30 Jahren durchaus etliche Anläufe gegeben, den medialen Wandlungsprozessen an den Schulen Rechnung zu tragen. Nachdem der Bremer Informationswissenschaftler Klaus Haefner 1982 »Die neue Bildungskrise« ausgerufen hatte, hob die Bund-Länder-Kommission schon 1987 die Informationstechnische Grundbildung (ITG) aus der Taufe; die aktuell letzte politische Willenserklärung ist das Strategiepapier der KMK »Bildung in der digitalen Welt« aus dem Jahr 2017 (vgl. KMK 2017a). Zu deren fächerübergreifenden Umsetzung wurde und wird nicht zuletzt das Fach Deutsch in die Pflicht genommen. Engagierte Lehrkräfte und aufgeschlossene Hochschuldidaktiker/-innen sind diesem Auftrag auch durchaus nachgekommen. Allerdings haben ihre Bemühungen weder in der universitären Lehre und Forschung noch in der schulischen Praxis bislang Breitenwirkung erzeugt.

Defizite in der Praxis offenbarte u. a. die »International Computer and Information Literacy Study« (ICILS) 2014: Deutsche Schüler/-innen der achten Jahrgangsstufe lagen mit ihren Leistungen lediglich im Mittelfeld (vgl. Bos [u. a.] 2014, S. 126). Dass dieser Durchschnittswert überhaupt erreicht wurde, ist wohl eher der häuslichen Selbstbildung, denn schulischen Bemühungen zu verdanken gewesen. Über 50 % der im Rahmen der ICILS-Studie befragten Lehrkräfte gaben zu, nie im Unterricht mit Textverarbeitungs- und Präsentationsprogrammen oder mit computerbasierten Informationsquellen (z. B. Wikipedia) gear-

beitet zu haben, über 80 % nie mit Kommunikationsprogrammen wie E-Mail oder Blogs, über 90 % nie mit sozialen Medien wie Facebook (vgl. ebd., S. 206). Da ist es nicht verwunderlich, dass die digitale (Selbst-)Bildung von den häuslichen Ressourcen abhängt: In der immerhin 30 % starken Risikogruppe mit rudimentären oder lediglich basalen Kompetenzen befanden sich vor allem männliche Jugendliche aus materiell schlechter gestellten Familien (vgl. ebd., S. 292). Besonders gering war die Neigung der Deutschlehrkräfte, digitale Medien im Unterricht zu verwenden, denn 66,9 % der befragten Schüler/-innen gaben an, nie im Deutschunterricht mit Computern gearbeitet zu haben (vgl. ebd., S. 215).

Veraltete Lehrer/-innenausbildung

Freilich wurden und werden Deutschlehrer/-innen während ihres Studiums mehrheitlich auch gar nicht darauf vorbereitet. Zwar haben die meisten Bachelor- und Masterstudiengänge mediendidaktische (Teil-)Module, sie gehören aber oft nicht zum obligatorischen Curriculum. Akkreditiert werden die Studiengänge vor allem gemäß den »Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung« (zuletzt KMK 2017b). Leider hat man es hier aber versäumt, entsprechende Kenntnisse und Fähigkeiten zu verbindlichen Inhalten zu erklären. Zwar soll in der fachdidaktischen Ausbildung der »Umgang mit Texten, Filmen und elektronischen/digitalen Medien« eine Rolle spielen (ebd., S. 28). Bei den fachwissenschaftlichen Studieninhalten wird aber lediglich eine literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung mit »Film/Literatur im Internet/Netzliteratur« verlangt (ebd., S. 27). Letzteres ist ein ziemliches Kuriosum, weil die sogenannte Netzliteratur nach ihrer kurzen Blütezeit um die Jahrtausendwende ein Nischen- und Schattendasein unter den interaktiven Bildschirmnarrationen fristet. Dagegen finden etwa digitale Spiele weder in den Anforderungen für das Lehramtsstudium im Fach Deutsch noch in irgendeinem anderen Fach eine Erwähnung, obwohl hier ein kulturelles Handlungsfeld vorliegt, das den medialen Alltag von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen schon lange in erheblichem Maße mitbestimmt und Computerspiele fester Bestandteil des modernen Medienverbundsystems geworden sind (vgl. dazu Kepser 2019). Ebenso wenig Beachtung finden dort die Social Media, deren enorme Bedeutung für die private wie öffentliche Kommunikation nicht erst seit der letzten Wahl des US-Präsidenten bekannt ist.

Vernachlässigte Forschungsfelder

Auch in der deutschdidaktischen Forschung ist die Auseinandersetzung mit den digitalen Medien ein Randgebiet geblieben. Lobenswerte Sammelpublikationen (vgl. Frederking [u. a.] 2014; Knopf/Abraham 2016; Gailberger/Wietzke 2018)

sowie Themenhefte der einschlägigen Fachzeitschriften (zuletzt z. B. Deutschunterricht 2 u. 4/2018; Praxis Deutsch 265/2017; MDGV 3/2018; ide 1/2019) und ein schmales Bändchen für die Lehrerhand (Wampfler 2017) dürfen nicht darüber hinwegtäuschen: Das Gros der Forscher/-innen ist weiterhin in den traditionellen Arbeitsfeldern der Deutschdidaktik unterwegs. Symptomatisch dafür sind die Tagungen des »Symposions Deutschdidaktik e.V.«: Die Mediensektion gehörte mangels thematisch einschlägiger Einreichungen stets zu den eher schwach besuchten Foren. Auf dem letzten Symposion in Hamburg 2018 ist sie sogar komplett entfallen, obwohl das Tagungsthema »Professionalität für den Deutschunterricht erforschen und entwickeln« wahrhaftig Anlass für medienbezogene Beiträge geboten hätte. Nun könnte man mutmaßen, dass hier ein Generationenproblem vorliegt; aber auch unter den sieben eingereichten Promotionsschriften für den Nachwuchspreis befand sich keine, die Problemfelder der Mediendidaktik Deutsch bearbeitet hat. Über die Gründe dafür kann man nur spekulieren. Möglicherweise sind Studierende für das Lehramtsfach Deutsch generell wenig medienaffin, was dann auch auf das Interesse an entsprechenden Qualifikationsarbeiten durchschlägt und sich bei der Besetzung von Professuren und deren Forschungsausrichtungen fortführt. Möglicherweise liegt auch ein Kollateralschaden der Empirisierungsbemühungen in der Fachdidaktik Deutsch vor: Was an den Schulen nicht vorhanden ist, kann man dort auch schlecht evidenzbasiert erforschen. Konzeptionelle Studien werden indes vielerorts nicht (mehr) wertgeschätzt. Mit Blick auf bildungspolitische Vorgaben, bereichspezifische Fachkompetenzen sowie die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sind es sieben digitale Felder, die im Deutschunterricht am dringlichsten bestellt werden müssen: 1. Texte verfassen in digitalen Schreibumgebungen; 2. Informationen digital recherchieren, bewerten und korrekt weiterverarbeiten; 3. Digital unterstützt präsentieren; 4. Digitale Kommunikationsformen in all ihren Facetten aktiv und verantwortungsbewusst nutzen; 5. Digitale Lern- und Übungsmittel nicht nur, aber besonders in heterogenen Lerngruppen einsetzen; 6. Mit (narrativ grundierten) digitalen Spielen umgehen; 7. Folgen und Auswirkungen der Digitalisierung für den Einzelnen und die Gesellschaft reflektieren (vgl. Kepser 2018). Aus- und Fortbildung müssen dringend reformiert sowie die Forschung intensiviert werden, wenn die Deutschdidaktik ihrem gesellschaftlichen Auftrag gerecht werden will.

Prof. Dr. Matthis Kepser, Universität Bremen, kepser@uni-bremen.de

Literaturverzeichnis

Bos, Wilfried [u. a.]: ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, New York 2014.

EP: www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf.
Frederking, Volker [u. a.] (Hgg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2014.
Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hgg.): Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft: Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen. Basel [u. a.] 2018.
Haefner, Klaus: Die neue Bildungskrise. Herausforderungen der Informationstechnik in Bildung und Ausbildung. Basel 1982.
Kepser, Matthis: Digitalisierung im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Ein Blick zurück und Einblicke in die Zukunft. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 3 (2018), S. 247–268.
Kepser, Matthis: Computerspielbildung als Auftrag für die sprachlichen Fächer in der Schule. Versuch eines neuen Kompetenzmodells. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide) 1 (2019), i.Dr.
Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hgg.): Deutsch Digital. Band 1: Theorie, Band 2: Praxis. Baltmannsweiler 2016.
KMK 2017a = Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08. 12. 2016 in der Fassung vom 07. 12. 2017. 2017a.
EP: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf.
KMK 2017b = Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 10. 2008 in der Fassung vom 12. 10. 2017. 2017b.
EP: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf.
Wampfler, Philippe: Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen. Göttingen 2017.

Alle Internetquellen zuletzt geprüft im Dezember 2018.

Vom Konsumenten zum Prosumenten: Impulse für den digitalen Wandel in der Deutschdidaktik

Julia Knopf

Digitalisierung verändert Wahrnehmung, Gefühle und Verhalten von Menschen. In der Öffentlichkeit gibt es eine breite Diskussion darüber, wie möglichst viele Bürger/innen von der Digitalisierung profitieren können. Diese sogenannte di-

gitale Teilhabe erfolgt auf zweierlei Weise: Zum einen durch den technischen Zugang (Ausbau des Breitbandnetzes, Zurverfügungstellung von technischen Devices), zum anderen durch konkrete inhaltliche Bildungsmaßnahmen. Die Diskussion über diese beiden Aspekte manifestiert sich in einem erschreckenden Ungleichgewicht. Sie äußert sich in vielen Projekten und Initiativen, in denen dem technischen Zugang deutlich mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als den konkreten fachdidaktischen Maßnahmen.

1. Die Analyse

Gegenwärtig gibt es zahlreiche Angebote zur Durchführung allgemeiner Medienprojekte im Unterricht, z. B. zu Themen wie Cybermobbing oder Smartphone-Nutzung. Darüber hinaus existieren vielfältige Initiativen, die sich der Digitalisierung analoger Unterrichtsmaterialien wie z. B. herkömmlicher Schulbücher widmen. Dass in diesen »gescannten« Materialien digitale Medien zum Einsatz kommen, ist rein zufällig. Konkrete Angebote, die zeigen, wie in den einzelnen Fächern digitale Medien zur Förderung zentraler Kompetenzen eingesetzt werden können, bleiben überschaubar (vgl. Knopf/Abraham 2016; Gailberger/Wietzke 2018; Knopf/von Brand 2017). So ist es im Moment durchaus nicht unrealistisch, dass Schüler/innen im Laufe ihrer Schulzeit eine Vielzahl an Medienprojekten durchführen, gleichzeitig aber keine Deutschstunde erleben, in der digitale Medien sinnvoll zum Einsatz kommen. Die Entwicklung gerade solcher fach- und altersspezifischer Angebote mit digitalen Medien ist dringend erforderlich. Allerdings ist sie auch aufwändig, weil erst im Detail deutlich wird, dass man sehr viele solcher Konzepte benötigt.

Hinzu kommt: In den letzten Jahren hat sich eine Art Konkurrenz-Angebot von Lehr-/Lern-Materialien jenseits der Deutschdidaktik und des Deutschunterrichts entwickelt. Davon machen insbesondere die »digital natives« regen Gebrauch, also diejenigen, die mit digitalen Medien aufgewachsen sind. Unternehmen ohne jede didaktische Erfahrung entwickeln Angebote für einen Unterricht mit digitalen Medien. Man lehnt sich wohl nicht zu weit aus dem Fenster, wenn man behauptet, dass die Qualität dieser Angebote nicht nur weit hinter dem liegt, was sich in klassischen schulischen Lehr-/Lern-Szenarien über Jahrzehnte hinweg im Zusammenspiel von Hochschulen, Verlagen und Schulen etabliert hat. Dass z. B. Rechtschreib-Apps auf dem Markt sind, deren Nutzer-Anleitung schon vor Rechtschreibfehlern wimmelt, dürfte als einleuchtendes Beispiel dafür dienen, dass man es mit einer prekären Situation zu tun hat. Hier werden gute Geschäfte gemacht, die in vielen Fällen leider ihr Ziel verfehlen – und die Deutschdidaktik bleibt meist sprachlos. Die Qualität ist aber nicht nur bedenklich, sie liegt auch weit hinter dem Potential, was technologisch möglich und didaktisch sinnvoll ist (vgl. Knopf 2018).

2. Vom Konsumenten zum Prosumenten

Deutschdidaktiker/innen und Deutschlehrkräfte sind im Moment – wenn überhaupt – lediglich Konsumenten der Digitalisierung. Sie versuchen zu verstehen, was ihnen angeboten wird; sie versuchen umzusetzen, was existiert; sie versuchen in Strategiepapiere und Lehrpläne zu integrieren, was möglich ist. Diese Passivität ist erschreckend.

Die durch eine verstärkte Arbeitsverdichtung belasteten Akteure liefern legitime Erklärungen: »Wir haben keine technischen Geräte an den Schulen«, »Es gibt keine fachspezifischen Angebote« oder »Es werden keine entsprechenden Weiterbildungen angeboten«. Daneben gesellen sich Rufe nach mehr Geld und Zeit, unverbindliche Absichtserklärungen, rudimentär umgesetzte Medienkonzepte und zahlreiche – zeitlich jedoch meist begrenzte – Medienprojekte.

Um den Beitrag vom mahnenden Duktus in ein zukunftsfreundliches Szenario zu überführen: Ja, es gibt meines Erachtens eine Lösung, und die liegt genau darin, die Digitalisierung als Chance zu sehen – wenn man sie versteht und vor allem mitgestaltet. Das klingt einfach und wird im Moment vielerorts propagiert (einige sprechen schon von inhaltsleeren Worthülsen). Die Ökonomie hat dafür einen eigenen Begriff geprägt: den *Prosumenten*, ein aufgeklärter und selbstbewusster Verbraucher, der zugleich über seinen hohen Anspruch und seine gezielte Nachfrage das Angebot mitgestaltet. Hier spätestens ist die Deutschdidaktik nun direkt angesprochen. Deutschdidaktiker/innen müssen sich zu Prosumenten der Digitalisierung entwickeln. Im Unterschied zu vielen anderen Bereichen darf die Deutschdidaktik sich nicht allein innerhalb ihrer eigenen Disziplin orientieren. Denn hier fehlt das notwendige technologische Know-How zur Entwicklung und Implementierung guter Angebote. Wichtig sind Kooperationen, die über die bislang bekannten und üblichen Partner/innen hinausgehen; gefragt sind insbesondere Kooperationen mit der Informatik.

3. Schulterschluss zwischen Deutschdidaktik und Informatik

Dass man Kooperationen mit der Informatik lange Zeit nicht aktiv gesucht hat, hat Gründe. Wenn man sich plötzlich mit softwareseitigen Datenschnittstellen, Plattformarchitekturen oder dem ERP-System beschäftigen muss, versteht man als Deutschdidaktiker/in erst einmal wenig. Nun kann man behaupten: Wir sind keine Informatiker. Dass die Informatiker dann erwidern, dass sie keine Didaktiker seien, liegt auf der Hand. Damit ein Mehrwert in der Zusammenarbeit von Didaktik und Informatik entsteht, muss man als Didaktiker/in die Grundzüge der Technologien verstehen, ihre Mechanismen nachvollziehen und ihre Wirkungen bewerten können. Denn nur so kann man das Potential für die Deutschdidaktik zum Wohle ihrer Zielgruppe ableiten. Umgekehrt gilt für den Informatiker, dass auch er erst einmal verstehen muss, warum didaktische Arrangements notwendig

sind. In diesem wechselseitigen Verstehensprozess kommt es sicherlich an der einen oder anderen Stelle zu Frustrationen. Insbesondere dann, wenn sich deutschdidaktische Ideen technologisch nicht unmittelbar umsetzen lassen und umgekehrt die didaktischen Prozesse langsamer laufen als die technologische Entwicklung. Ja, Innovationen bergen das Risiko des Scheiterns und nicht alles funktioniert. Es gibt aber gute Beispiele für innovative Kooperationsprojekte.

Kooperationsbeispiele zwischen Deutschdidaktik und Informatik

Im Folgenden sollen Kooperationsbeispiele aus dem eigenen Forschungs- und Lehrbetrieb an der Schnittstelle von Didaktik und Informatik angeführt werden.

Im Jahr 2018 wurde beispielsweise das *Forschungsinstitut Bildung Digital* (FoBiD) gegründet (www.fobid.org). Diese universitäre, drittmittelgeförderte Einrichtung besteht aus einem interdisziplinären Team von (Deutsch-)Didaktikern und Informatikern. Gemeinsam führen sie Forschungsprojekte im Kontext von Digitalisierung und Bildung durch. Um den Theorie-Praxis-Transfer zu gewährleisten, entwickelt das FoBiD-Team darüber hinaus Weiterbildungs- und Beratungsangebote an der Schnittstelle von Universität, Schule und Wirtschaft. Gerade angesichts der hohen Geschwindigkeit, mit der die Digitalisierung das Lehren und Lernen verändert, sind aktuelle Weiterbildungsformate (punktuell innerhalb eines Schuljahres, meist als »analoge« Blockveranstaltung) überholt. Hier gilt es die Möglichkeiten der Digitalisierung zu nutzen und digitale Weiterbildungsformate entwickeln, die zeit- und ortsunabhängig genutzt werden können.

Innerhalb des FoBiDs werden im Moment u. a. folgende Forschungsprojekte realisiert:

– *DiLLiS* (Digitales Lehren und Lernen in der Schule): Im Projekt werden Augmented und Virtual Reality-Umgebungen für den Deutschunterricht der Primar- und Sekundarstufe entwickelt. Diese Umgebungen können u. a. zur Förderung literarischer Kompetenzen genutzt werden (z. B. virtueller Nachbau literarischer Epochen). Vielversprechend sind die Umgebungen auch für die Förderung rhetorischer Kompetenzen. So wird gegenwärtig der Prototyp eines Avatars entwickelt, mit dem die Schüler in der virtuellen Welt interagieren und der individuelles Feedback gibt (vgl. Knopf 2017).
– *KonPen* (Schreibtrainer: Handschrift-Training und Schrift-Digitalisierung mittels kontextsensitiver Stifte): Im Mittelpunkt des Projekts steht die Entwicklung eines mit Sensorik ausgestatteten und optisch lokalisierten Stifts, der in Kombination mit einer KI-basierten Signalverarbeitung zu einer Verbesserung der Automation der Handschrift und des Schriftbilds führt. Dabei geht es um die Entwicklung der technologischen Basis und eines didaktischen Übungskonzepts (vgl. u. a. Diaz Meyer [u. a.] 2017).

– *AdEPT* (Augmented Reality-baseD recording of Educational Processes for technical Training): Ziel von AdEPT ist es, ein integriertes Lehr- und Lernwerkzeug für die berufliche Aus- und Weiterbildung zu entwickeln, das auf Augmented Reality Technologien (insbesondere Smartglasses) basiert. Die Lehrkräfte werden mittels des Tools befähigt, selbst Lehr- und Lerninhalte für Augmented-Reality-Brillen zu erstellen und auf ihren spezifischen Aus- und Weiterbildungsbereich zuzuspitzen (vgl. Knopf/Thomas 2019).
– *TeachAssist:* Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wird die erste KI-basierte Lehr-/Lern-Plattform entwickelt, die verschiedene fachspezifische Inhalte aus dem Internet kuratiert. Die Qualitätssicherung der Materialien erfolgt durch ein speziell für TeachAssist entwickeltes, kriterienbasiertes Tool, das die individuellen Bedürfnisse der Nutzer berücksichtigt.

In der Summe stehen die Chancen meiner Meinung nach gut, das Ungleichgewicht zwischen Technik und Didaktik durch gute Kooperationen zwischen Deutschdidaktik und Informatik zu überwinden. Dazu braucht man allerdings viel mehr digitale Prosumenten, also mutige und selbstbewusste Akteure, die sich von kleinen Hürden nicht abschrecken lassen, sondern bereit sind, den digitalen Wandel aktiv zu gestalten und sich auf andere Disziplinen einlassen.

Prof. Dr. Julia Knopf, Universität des Saarlandes, julia.knopf@mx.uni-saarland.de

Literaturverzeichnis

Diaz Meyer, Marianela [u. a.]: Schreibmotorische Förderung bei Erstklässlern: Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Didaktik Deutsch 43 (2017), S. 33–56.

Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hgg.): Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft: Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen. Basel [u. a.] 2018.

Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hgg.): Deutsch Digital. Band 1: Theorie. Band 2: Praxis. Baltmannsweiler 2016.

Knopf, Julia/Thomas, Oliver: Digitalisierung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Berlin 2019 (i.V.).

Knopf, Julia: App in den Unterricht. Handlungsempfehlungen für die schulische Praxis. In: didacta Magazin 1 (2018), S. 2–4.

Knopf, Julia: Cardboards als Tor zur virtuellen Realität? In: Praxis Deutsch 265 (2017), S. 46–48.

Knopf, Julia/von Brand, Tilman (Hgg.): Deutsch per Smartphone. Praxis Deutsch 265 (2017).

www.fobid.org (letzter Zugriff: 31.12.2018)

Der Deutschunterricht und die »Bürger der Zukunft«

Michael Rödel

Dass die in neuen digitalen Möglichkeiten liegenden Potentiale in der Schule nicht genutzt werden, ist einerseits ein Problem der technischen Ausstattung: An vielen Schulen fehlen noch immer kabellose Netzwerke oder digitale Endgeräte für jene Schülerinnen und Schüler, deren Eltern sich Tablets und Smartphones nicht leisten können oder wollen. Andererseits resultiert das aber auch daraus, dass Verbote und Hürden die Nutzung ausschließen. In diesem Zusammenhang ist (vor allem, aber nicht nur im Bundesland Bayern) das Handyverbot zu einem zentralen Thema geworden – und in der öffentlichen Diskussion um schulische Handyverbote brechen sich verschiedene Facetten des Themas wie in einem Prisma.

Facette 1: Didaktische Potentiale in der Brache

Eine Facette sind die brach liegenden didaktischen Potentiale der neuen technischen Möglichkeiten. Sie sind ein Kernbestand des Diskurses, wie digitale Endgeräte in der Schule genutzt werden können – und dieser Diskurs wird weit über die Fachgrenzen der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken hinaus in die politische Auseinandersetzung und die Feuilletons getragen. In einem Plädoyer gegen das bayerische Handyverbot in der BR-Sendung »RadioWelt«[1] heißt es:

(1) ***Das Handyverbot geht an der Realität vorbei – die Medienkompetenz muss gefordert werden.***
Bayern ist das einzige Bundesland, das Handys in Schulen verbietet. Doch das Handyverbot ist meilenweit entfernt von der Realität des Schulalltags. Jeder Schüler und jede Schülerin und auch so mancher Lehrer hat ein Smartphone und nutzt es, auch in der Schule. […]

In die gleiche Kerbe schlägt – neben vielen anderen – Dirk von Gehlen. Er hatte in der »Süddeutschen Zeitung« im Dezember 2017 das zu diesem Zeitpunkt diskutierte (und im Juni 2018 umgesetzte) Handyverbot in Frankreichs Schulen einen Fehler genannt. Wenn er daraufhin von den »beschimpfenden Leserbriefen von Lehrern« twittert (von Gehlen @dvg, Tweet vom 27. 12. 2017), die ihn dazu erreichen, heißt das wohl, dass die Einstellung der Lehrkräfte nicht dazu beiträgt,

1 https://www.br.de/radio/bayern2/handyverbot-an-schulen-pro-und-contra-100.html; abgerufen am 24. 7. 2018.

die didaktischen Potentiale bei der Entwicklung von Medienkompetenz zu nutzen. Seine SZ-Kollegin Anna Günther springt von Gehlen bei:

(2) *Kenn ich… Dabei könnten sie* [= die Lehrkräfte] *gerade jetzt wirklich mitgestalten – die Kinder als Bürger der Zukunft und die Art des Unterrichtens…* (Günther @denkaufdemdach, Tweet vom 27. 12. 2017)

Es zeichnet diesen Diskurs nun aus, dass der Deutschunterricht hier etwas schafft, was ihm sonst selten gelingt – nämlich zum Thema im Feuilleton zu werden. So schreibt Fabian Geyer am 26. 4. 2018 in der FAZ: »Als Deutschlehrer kann ich vor dem unbedingten Willen der Politik zur Digitalisierung der Schulen nur warnen.« Er entfaltet seine These an der Schreibdidaktik – und damit in einem Segment, in dem viele intuitiv das Gefühl haben, durch die technische Vereinfachung von Überarbeitungsprozessen könne hier das in der Digitalisierung liegende Potential in einer für den Deutschunterricht besonders wirksamen Weise genutzt werden.

Facette 2: Die faktische Qualität der Erzählung vom bayerischen »Handyverbot«

Doch zurück zur Erzählung vom Handyverbot, das im obigen Beispiel (1) der Bayerische Rundfunk – ebenso wie viele andere Medien – für das Bundesland Bayern diskutierte. Hier zeigt sich nämlich eine zweite Facette des Themas, die im Zuge weltpolitischer Ereignisse wie Brexit-Votum und Trump-Wahl die öffentliche Diskussion der letzten Jahre dominiert. Zwar handelt es sich bei jener Erzählung vom Handyverbot nun nicht gerade um *Fake News*, aber auch nicht um eine präzise Darstellung der Geschichte. Denn ein Blick in die entsprechende Vorschrift des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes (BayEUG) zeigt: Es gibt kein Handyverbot, zumindest nicht zu Unterrichtszwecken. Im Gegenteil ermöglicht das Gesetz eine Nutzung sogar explizit – als Ausrede taugt der Verweis auf die rechtliche Lage also kaum.

(3) Art. 56 (5) BayEUG
[1]Im Schulgebäude und auf dem Schulgelände sind Mobiltelefone und sonstige digitale Speichermedien, die nicht zu Unterrichtszwecken verwendet werden, auszuschalten. [2]Die unterrichtende oder die außerhalb des Unterrichts Aufsicht führende Lehrkraft kann Ausnahmen gestatten. [3]Bei Zuwiderhandlung kann ein Mobilfunktelefon oder ein sonstiges digitales Speichermedium vorübergehend eingezogen werden.

Wenn also in der Darstellung des Bayerischen Rundfunks suggeriert wird, die bestehende Regelung stehe der Förderung von Medienkompetenz im Wege, sollte das kritisch hinterfragt werden können – und genau das ist eine Domäne des Faches Deutsch (vgl. Anselm [u. a.] 2018): Die Deutschdidaktik (und die

Germanistik ganz allgemein) kann viel zu den Phänomenen sagen, die aus der Digitalisierung resultieren. Sie kann fragen, welche Geschichten in einer vernetzten Welt Verbreitung finden und wie diese Geschichten einzuordnen sind. Hier handelt es sich streng genommen nicht nur um eine Möglichkeit, den Deutschunterricht medienaffin zu gestalten, sondern um die pure Notwendigkeit, die Kompetenz im Umgang mit Nachrichten zu schulen.

Ein Diskurs zwischen Unfähigkeit zur Differenzierung und weitgehender Opposition

Der Diskurs über digitale Bildung, in dem differenziert denkende Mediendidaktikerinnen und Mediendidaktiker nur einige wenige Stimmen unter vielen sind, schwankt zwischen politischer Besinnungslosigkeit und weitgehender Opposition. Der »Monitor digitale Bildung« der Bertelsmann-Stiftung kann den Eindruck erwecken, die Digitalisierung der Schulen sei schon allein deswegen gut, weil es sich um die Digitalisierung der Schulen handele (vgl. Anselm [u. a.] 2018). Dorothee Bär, Staatsministerin bei der Bundeskanzlerin, ließ im Interview mit der »Bild«-Zeitung am 31. 3. 2018 verlauten, dass es besser sei, »die Schüler lesen Goethes Faust auf dem Tablet als irgendeinen Schund auf Papier«. Vor einigen Jahren plädierte Matthias Heine in »Die Welt« für die Abschaffung des Handschreibens in der Schule. Es gäbe noch viele andere Beispiele.

Sollten die Reaktionen von Lehrkräften auf den Artikel von Dirk von Gehlen tatsächlich so ausgefallen sein, wie er es bei Twitter darstellt (s. o.) – im Kontext jener genannten Forderungen erscheinen diese Reaktionen in einem etwas anderen Licht. Zu oft wird in diesem Diskurs unterstellt, allein der Umstieg auf ein anderes Medium ermögliche wundersame Lernerfolge. Gleichzeitig fühlen sich die Lehrkräfte mit den daraus folgenden pädagogischen Herausforderungen aber allein gelassen. Nicht selten scheint daher mehr Reflexion als bei Bertelsmann, Bär oder Heine zu einer gewissen Opposition zu führen, ob aus allgemein-pädagogischer oder deutschdidaktischer Perspektive.

Limits für die Methodik, große Potentiale in der fachlichen Auseinandersetzung

In der Partie »Gedankenschach«, die Philippe Wampfler und Axel Krommer auf der Tagung »Digitalisierung – Digitalität – Fachlichkeit« im Juni 2018 an der LMU München spielten, formulierte Krommer die beiden Schlüsselfragen des Diskurses: Bei der ersten Schlüsselfrage, wie fachliche Kompetenzen digital zu fördern seien, hinterlässt die Deutschdidaktik kein schlechtes Bild. Es gibt methodische Vorschläge, die auf einer theoretischen Fundierung fußen, in größerer Menge, zum Beispiel im Sammelband von Knopf/Abraham (2016) oder im

Handbuch von Frederking [u. a.] (2016). In vielen Dingen ist hier der Weg in den Unterricht geebnet. Dennoch scheinen die Effekte dieser methodischen Innovationen, wenn auch mitunter messbar, doch insgesamt limitiert zu sein (vgl. z. B. Clark/Feldon 2014). Bei der zweiten von Krommer formulierten Schlüsselfrage, wie nämlich digitale Kompetenzen fachlich zu fördern seien, ist – auch im deutschdidaktischen Diskurs – sicher noch die viel beschriebene »Luft nach oben«. Hier sind neben der Mediendidaktik eben auch Sprach- und Literaturdidaktik (sowie Sprach- und Literaturwissenschaft) gefordert, um aus der Vernetzung resultierende Phänomene in der Kommunikation zu analysieren und für den Kompetenzerwerb zugänglich zu machen. In einer Welt, in der jeder publizieren kann, wie es vor wenigen Jahrzehnten nur Journalistinnen und Journalisten konnten, ist ein reflektierter und souveräner Umgang mit den Folgen dieses Umstands dringend erwünscht (vgl. Anselm [u. a.] 2018).

Thema im deutschdidaktischen Diskurs und im Unterricht müsste dann der Sprachgebrauch in den digitalen Medien sein (z. B. mit Rekurs auf den Ansatz des Framings). Dann wäre zu diskutieren, welches fragwürdige Konzept von Unterricht und Erziehung Anna Günther im oben zitierten Tweet (2) eigentlich aufruft, wenn sie davon spricht, Lehrkräfte könnten »Kinder als Bürger der Zukunft« (s. o.) »*mitgestalten*«, oder welche Vorstellung Dorothee Bär eigentlich vom Deutschunterricht hat, wenn sie insinuiert, da werde »Schund auf Papier« gelesen. Parallel dazu könnten Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik mit ihrem Wissen über Narrativität aufzeigen, warum sich bestimmte Erzählungen in sozialen Medien besonders schnell und weit verbreiten (vgl. Vosoghi [u. a.] 2018). In diesem Umfeld ist auch die Reflexion darüber zu verorten, warum die Erzählung vom bayerischen Handyverbot selbst in Qualitätsmedien so gut funktioniert, auch wenn sich die Geschichte bei genauer Betrachtung differenzierter darstellt.

Dabei müssen digitale Medien nicht einmal die primäre Quelle des fachlichen Erkenntnisgewinns sein. Statt dessen sind jene sprach- und literaturdidaktischen Erkenntnisse anzuwenden, die für Digitalisierungsphänomene einschlägig sind. Das Unterrichtsmodell von Schneider (2016) greift auf analoge Materialien zurück, um mit dem »emotionalisierenden Argumentieren« ein Phänomen zu thematisieren, das nicht nur in Polit-Talkshows, sondern vor allem in sozialen Medien in den letzten Jahren immer auffälliger geworden ist. Lehrkräfte erleben, dass Schülerinnen und Schüler aus dieser Beschäftigung mit den emotionalen Aspekten von Argumentation enorm viel für den Umgang mit Tweets und Posts lernen. Hier – pointiert formuliert: in der Anwendung ihrer Kernkompetenzen auf Digitalisierungsphänomene – liegt ein großes Potential für die Deutschdidaktik auf dem Weg, digitale Kompetenzen für die Bürger der Zukunft anzubahnen und zu schulen.

Prof. Dr. Michael Rödel, Ludwig-Maximilians-Universität München, m.roedel@lmu.de

Literaturverzeichnis

Anselm, Sabine [u. a.]: Medienkompetenzen und Medienbildung: Was kann das Schulfach Deutsch in der digitalen Welt leisten? In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 3 (2018), S. 222–246.

Clark, Richard E./Feldon, David F.: Ten Common but Questionable Principles of Multimedia Learning. In: The Cambridge handbook of multimedia learning. Hg. von Richard E. Mayer. Cambridge 2014, S. 151–174.

Frederking, Volker [u. a.] (Hgg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis: Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2016.

Knopf, Julia/Abraham, Ulf (Hgg.): Deutsch Digital. Band 2: Praxis. Baltmannsweiler 2016.

Schneider, Frank: Mythos Rationalität – Schüler überprüfen Überzeugungsstrategien. Emotionalisierende Vorgehensweisen in Argumentationen erkennen. In: Der Deutschunterricht 4 (2016), S. 38–46.

Vosoughi, Soroush [u. a.]: The spread of true and false news online. In: Science 359 (Issue 6380) (2018), S. 1146–1151.

Kommentierungen der Beiträger*innen zur Debatte 5

Tabea Becker: Alle vier Debattenbeiträge diskutieren bei unterschiedlichen Schwerpunkten doch erstaunlich viele gemeinsame Aspekte: Mangelnde (Lehrer-)Ausbildung und Umsetzung in der Praxis wird beklagt, ebenso die spärliche Empirie. Weiterhin bieten alle vier Beiträge exemplarisch oder programmatisch Lernziele für das digitale Zeitalter, die sich aus meiner Sicht, wenn auch im Einzelnen mit unterschiedlichen Ausprägungen, gut zusammenbringen lassen. Ich sehe daher wenig Kontroverses. Die Umsetzung bzw. die Einforderung dieses Konsenses führt zu einer guten und einer schlechten Nachricht. Die gute Nachricht ist, dass die in den Beiträgen genannten Forderungen vereinbar sind mit dem, was ein gutes Bildungssystem ohnehin nötig hat: gute Lehreraus- und -fortbildung, fächerübergreifendes Arbeiten, empirische Unterrichts- und Bildungsforschung und deren Berücksichtigung in den Curricula und in der Methoden- und Materialentwicklung sowie eine flexible und schnelle Anpassung an gesellschaftliche Entwicklungen. Die schlechte Nachricht ist, dass das auch gleichzeitig das Problem ist.

Julia Knopf: Mittlerweile sollte selbstverständlich sein, dass die »digitale Welt als Lerngegenstand unumgänglich« (Becker) ist. Wichtiger sind konkrete Antworten auf die Frage, welche Schlussfolgerungen die Deutschdidaktik daraus ziehen

muss. Beckers Antwort darauf stimmt nachdenklich, insbesondere das schon im Titel anvisierte Wann. Reicht es »Morgen«? Legitimiert sich der mit der Digitalisierung verbundene »erhöhte Aufwand« tatsächlich erst dann, wenn Studien einen im Vergleich zum Status Quo »größeren Lernerfolg« nachweisen? Ich möchte es zumindest anzweifeln. Im Moment verändern sich Technologien und Medienwelten, während Schule, Lehrer und Forschung größtenteils nicht entsprechend auf diese Entwicklung reagieren. Diese Aussage aus Kepsers Beitrag bleibt hängen und sollte in der Tat als Weckruf für die Deutschdidaktik verstanden werden. Seine positive Würdigung erster Bemühungen darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Digitalisierung in deutschdidaktischen Arbeitsfeldern, auf Tagungen oder auch in Publikationen bis heute eine viel zu geringe bis gar keine Rolle spielt. Nun kann man – wie Kepser das macht – mit Blick auf die technologische Ausstattung sagen: »Was an den Schulen nicht vorhanden ist, kann man dort auch schlecht evidenzbasiert erforschen.« Ich finde, das gilt auch für die didaktischen Konzepte und die unterrichtspraktischen Lehr-/Lern-Settings: Wenn es die nicht gibt, wird die modernste technologische Ausstattung an den Schulen nicht genutzt. Rödels Beitrag fordert dazu auf, Themen der Digitalisierung und insbesondere die damit im Zusammenhang stehenden digitalen Kompetenzen von Schülern aufzugreifen und in kompetenzorientierte Lehr-/Lern-Settings einzubetten. Dem ist nur zuzustimmen. Das reicht aber nicht. Die Deutschdidaktik als wissenschaftliche Disziplin muss in der empirischen Begleitforschung didaktischer Konzepte und konkreter Lehr-/Lern-Settings schneller werden.

Michael Rödel: Der Blick auf die Debatte nährt die Hoffnung, als etabliere sich zunehmend die Einsicht, der Zugriff auf digitales Kommunizieren und dessen Produkte müsse mit Werteorientierung (Becker) und Reflexion (Kepser) verbunden sein. Das sind Domänen des Deutschunterrichts. In den oft fachfremden Kreisen, die die Digitalisierung in den Schulen forcieren, dominiert aber die Auffassung, diese finde allein per Austausch der Lernmedien statt. Tabea Becker hat das treffend konstatiert; Gespräche mit ernüchterten Kolleginnen und Kollegen aus den Schulen haben mir das in den Wochen nach der Formulierung des Debattenbeitrags noch einmal eindrücklich vor Augen geführt. Daher frage ich mich, ob wir uns in dieser Debatte (und nicht nur wir, sondern Germanistik und Fachdidaktik generell) nicht noch entschiedener dazu positionieren müssten. Denn: Verstehen wir die Digitalisierung des Deutschunterrichts lediglich als technisches Phänomen, das sich in Entwicklung und Implementierung neuer Lernmedien erschöpft, dann versagt der Deutschunterricht vor seiner gesellschaftlichen Verantwortung.