

Philippe Wampfler

# Digitaler Deutschunterricht

Neue Medien produktiv einsetzen







Philippe Wampfler

# Digitaler Deutschunterricht

Neue Medien produktiv einsetzen

Vandenhoeck & Ruprecht

People who see you surfing the web might even imagine you're working.

William Gibson, *The Net is a Waste of Time ... And that's exactly what's right about it* (1996)

Seit wann ist »einfach mal weglegen« eigentlich ein sinnvoller Ratschlag für Lernende? [...] Smartphones sind auch Bücher.

Dirk von Gehlen, *Fünf Fragen zur angemessenen Smartphone-Nutzung* (2016)

## Mit 27 Abbildungen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-647-70197-4

Weitere Ausgaben und Online-Angebote sind erhältlich unter: [www.v-r.de](http://www.v-r.de)

Umschlagabbildung: © Sunny studio – Shutterstock

© 2017, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen / Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.  
[www.v-r.de](http://www.v-r.de)

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

# Inhalt

<b>Die Bratkartoffel-App – vom Mehrwert zum Wert des digitalen Arbeitens</b> .....	9
<b>1. Einleitung: Die Selbstverständlichkeit des Digitalen</b> .....	15
Vom Verhinderungsdiskurs zu Einwänden .....	20
Digitales Mainstreaming und »Kulturzugangsgeräte« .....	24
Die zwiespältigen Cargo-Kulte .....	26
Medien und Deutschdidaktik .....	28
Zu diesem Buch .....	30
<b>2. Grundlagen digitaler Arbeit im Deutschunterricht</b> .....	33
Technische und räumliche Voraussetzungen .....	35
Agile Deutschdidaktik .....	37
Zwölf Merkmale guten digitalen Deutschunterrichts .....	39
1. Klare Strukturierung .....	40
2. Effiziente Zeitnutzung .....	41
3. Lernförderliches Klima .....	42
4. Inhaltliche Klarheit .....	43
5. Variierende Methoden und Sozialformen .....	43
6. Schülerorientierung .....	44
7. Intelligentes Üben .....	45
8. Komplexe Motivierung .....	45
9. Kumulatives Lernen, Kontextualisierung, Vernetzung .....	46
10. Wirkungs- und Kompetenzorientierung .....	47
11. Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken .....	48
12. Offenheit und Freiheit .....	49

Digitale Literatur als Teil eines weiten Textbegriffs .....	50
Medienkompetenz vermitteln .....	54
Vertrauen: Wenn die Bildschirme auf den Tischen stehen .....	56
Lernprozesse und Lernprodukte bewerten .....	57
Digital lesen, digital schreiben: empirische Befunde .....	59
Unterricht hacken – der Umgang mit rechtlichen Bedenken .....	66
<b>3. Projekte und Unterrichtsideen .....</b>	<b>69</b>
Aufbau einer Persönlichen Lernumgebung .....	71
Digital Informationen suchen und beurteilen lernen .....	73
Dialogisch Lernen mit digitalen Hilfsmitteln .....	76
Wikipedia-Einträge verbessern .....	78
Abschluss eines Themenblocks .....	81
Individuelle Arbeit .....	82
Vergleich mit anderen Lexikoneinträgen .....	82
Themenblock: Ist Wikipedia eine sinnvolle Informationsquelle? .....	82
Kollaborative Arbeit an Texten und deren Lesbarkeit .....	83
Leichte und einfache Sprache .....	84
Spiel mit dem Lesbarkeitsindex .....	85
Ausführliches Peer-Feedback bei der Textproduktion .....	86
Gruppen- oder Klassenarbeit an Texten .....	87
<i>Sunset</i> : Einen digitalen Text lesen .....	87
»Close reading« am Projektor .....	90
Einzellektüre .....	91
Produktive Auseinandersetzung .....	91
Klassendiskussionen zu Inputs der Lernenden .....	91
Erzählanalyse im Vergleich mit dem Roman <i>Wörterbuch</i> .....	91
<i>Werther</i> : Facebook und E-Mail .....	92
Den Text aufteilen und umschreiben .....	93
<i>Werther</i> als E-Mail oder SMS lesen .....	94
Eine eigene E-Mail-Erzählung schreiben .....	94
<i>Werther</i> als Facebook-Roman verfassen .....	95
Die neue kalte Liebesordnung .....	96
Fräulein Else twittert .....	97
Intimes in sozialen Netzwerken .....	98
Fräulein Else twittern lassen .....	98
Weitere Personen mit Profilen ausstatten .....	99
Eine reine Twittererzählung verfassen .....	99
Die Wortspiele und Wiederholungen herausarbeiten .....	100

Podcasts wahrnehmen und produzieren .....	100
Digitale Notizen und Arbeitsblätter .....	102
Digitale Portfolios .....	108
Unterrichtsblogs und individuelles Bloggen .....	109
Protokolle .....	110
Blog-Aufträge als Hausaufgaben .....	111
Begleitung von Lektüre .....	112
Feedback- und Kommentarkultur .....	112
Persönliche Blogs .....	113
Komentarkultur als Spiel und Lernumgebung .....	113
Creative Commons .....	117
Auseinandersetzung mit dem Turing-Test und Chatbots .....	121
Rhetorik: Konzeptionelle Mündlichkeit, Emojis und Youtube .....	124
Memes als Embleme .....	135
Gedichte schreiben mit Google und WhatsApp .....	138
WhatsApp-Gedichte .....	140
Google-Poesie .....	140
Automatengedichte .....	141
Interaktive Erzählungen lesen, konzipieren und digital umsetzen .....	143
Karten-Hypertext .....	145
Projektarbeit: Eigenes Textadventure programmieren .....	145
Statistische Verfahren im Umgang mit Texten .....	146
<b>Materialien</b> .....	149
Wie Deutschlehrkräfte digital fit werden .....	149
Merkblatt: Social Media-Guidelines für Lehrpersonen .....	152
Merkblatt: Social Media im Unterricht .....	153
<b>Literatur</b> .....	155





## Die Bratkartoffel-App – vom Mehrwert zum Wert des digitalen Arbeitens



**Abb. 1:** Tweet von Peter Jochum, 14. April 2016, <https://twitter.com/JochumPeter/status/720540460222164992>

Der abgebildete Tweet des Deutschlehrers Peter Jochum hat unter den digital vernetzten Deutschlehrkräften im Frühling 2016 einen kleinen Sturm verursacht. Jochum hat innerhalb einer Reihe von selbstorientierten Zugängen zu Goethes *Faust I* in einer Sequenz auch Snapchat als Werkzeug eingesetzt. Die

Schülerinnen und Schüler haben Szenen aus dem Drama als Snapchat-Bilder inszeniert. (Snapchat ist ein bildbasiertes Chat-Tool, das sich besonders durch Fotofilter auszeichnet, die ständig wechseln.) Dabei folgte Jochum den Vorgaben eines »handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht«, wie ihn etwa Haas, Menzel und Spinner beschreiben haben:

Die Schülerinnen und Schüler werden angeregt, eigene Vorstellungen zum Text zu entwickeln und sie in mannigfacher Form gestaltend zum Ausdruck zu bringen. [...] [Was diese Verfahren besonders gut können] ist die »Konfrontation eigener Erfahrungen« mit dem »Unbestimmtheitsbetrag« eines Textes zu verschärfen, die Spannung zwischen eigenen [...] Erwartungen und den im Text gegebenen Irritationen zu erhöhen, denn all diese Verfahren motivieren dazu die Aufmerksamkeit [...] auf das Unbestimmte oder das Besondere oder auf die poetische Machart eines Textes zu lenken. (Haas/Menzel/Spinner, 1994, S. 9f.)



Abb. 2: Beispiel einer Snapchat-Inszenierung zu Faust I, [https://peterjochum.files.wordpress.com/2016/04/img\\_3905-e1460709066860.png](https://peterjochum.files.wordpress.com/2016/04/img_3905-e1460709066860.png)

Die Diskussion, die in der Folge entbrannte, befasst sich mit dem Mehrwert solcher Tools im Unterricht. Gingen Lehrkräfte wie Jochum davon aus, die Motivation der Lernenden beim Einsatz der Möglichkeiten neuer Tools rei-

che als didaktische Begründung weitgehend, kamen zunehmend skeptischere Stimmen auf: Sogar eine App, mit der man nur Bilder von Bratkartoffeln verschicken könnte, würde im Deutschunterricht von digitalen Enthusiasten sofort eingesetzt, bemerkte der Didaktiker Axel Krommer in einem zynischen Kommentar (Krommer, 2016a).

In ihren Überlegungen zum Mehrwert interaktiver Medien haben Peter Baumgartner und Erich Herber gefordert, »dass sich aufgrund der vielseitigen Nutzungs- und Interaktionsmöglichkeiten automatisch auch ein Nutzen- und Qualitätsvorteil für das Lernen« ergeben müsse. Das sei nicht gegeben, wenn digitale Werkzeuge genutzt werden. Vielmehr schaffe die Lehrperson ein didaktisches Setting mit einem Medienangebot, in dem Lernprozesse stattfinden. Das didaktische Potenzial könne nur eingelöst werden, wenn erzielte Lerneffekte »gegenüber einer Situation ohne Nutzung dieser Medien überlegen« seien. Diese Perspektive sei deshalb wichtig, weil der Aufwand für die Nutzung digitaler Tools recht hoch sei (Baumgartner/Herber, 2013, S. 330 f.).

Es wird deutlich: Erschöpft sich das didaktische Setting darin, ein bestimmtes Medium wie die fiktive Bratkartoffel-App anzubieten, dann ergibt sich weder ein Potenzial noch ein didaktischer Mehrwert.

An dieser Sicht lässt sich aber einiges aussetzen. Erstens gibt es Unterricht ohne Medien nicht, diese gehören zu jedem Setting. Ob Wandtafel oder Smartphone: Die mediale Vermittlung lässt sich nicht von Lernprozessen lösen. Zweitens führt die starke Verbreitung dazu, dass der Einsatz einfacher digitaler Tools ohne nennenswerten Aufwand erfolgen kann. Im Lexikon oder auf Wikipedia nachschlagen, eine digitale Projektion oder eine auf dem Tageslichtprojektor, eine Smartphone-Notiz oder eine in der Papieragenda sind vom Aufwand her vergleichbar.

Diese Kritik an der Mehrwert-Formel impliziert aber nicht, dass der Einsatz digitaler Tools per se einen didaktischen Nutzen erbringt oder dass die Frage nach der Begründung hinfällig wird. Überholt ist der Vergleich von Unterrichtssettings mit digitalen Medien und solchen ohne – nicht aber der Vergleich verschiedener Werkzeuge und Methoden in Bezug auf die Lerneffekte und die Erreichung von Lernzielen.

Zwei Überlegungen scheinen vorschnell nahezulegen, die Recherche im Internet, die Präsentation mit PowerPoint oder eben die szenische Inszenierung mit Snapchat würden allein durch die Verwendung von Werkzeugen zu

einem Aufbau von Kompetenzen führen. Es handelt sich dabei um die Vorstellung, ihr Einsatz würde Motivation sowie Medienkompetenz erzeugen:

In Schulzimmern lässt sich engagiertes Arbeiten beobachten, wenn digitale Tools eingesetzt werden dürfen. Doch welcher Art ist diese Motivation, worauf bezieht sie sich? Ist es in diesem Beispiel Snapchat-Motivation oder Faust-Motivation? Bleibt sie bestehen oder verpufft sie? Hilft sie dabei, die anspruchsvollen Walpurgisnacht-Passagen mit einem Wörterbuch zu lesen? Nachhaltige Motivation entsteht bei den Lernenden selbst. Selbst über Tools bestimmen zu können, unterstützt diesen Prozess oft. Aber per se begründet eine oberflächlich erkennbare Motivation nicht den Einsatz jeglicher digitaler Hilfsmittel. Medienkompetenz hingegen ergibt sich aus einer Kombination von Wissensaufbau, Mediennutzung und Medienreflexion. Das alles müsste sichergestellt werden, damit diese Vorstellung didaktisch wirksam werden kann.

Von Lehrkräften zu fordern, dass sie den Einsatz ihrer Methoden begründen können, ist kein theoretischer Zwang, der die Erfordernisse der Praxis ausblendet. Schulleitungen sollten Lehrkräfte, die mit Klassen neue Formen ausprobieren, unterstützen – auch dabei, explizit zu machen, welche Lerneffekte sie beobachten und mit dem Einsatz bestimmter Methoden verstärken können. Können sie das nicht, sind sie unter Umständen nicht in der Lage, Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen zu unterstützen.

Während es digitale Prozesse gibt, für deren Einsatz es kaum eine didaktische Begründung braucht (zu denken ist etwa an den Zugriff auf den Rechtschreib-Duden per Smartphone, die Koordination von Lernenden in WhatsApp-Gruppen oder den Einsatz von Textverarbeitung in Schreibprozessen), weil sie entweder so überzeugend oder so selbstverständlich sind, ist der Wert anderer Methoden stark vom didaktischen Setting abhängig, gerade, wenn etablierte didaktische Konzepte mit neuen Tools angereichert werden. In einer Unterrichtsphase Snapchat auszuprobieren und dann die Ergebnisse der Prozesse auszuwerten, ist legitim. Aber nur die Reflexion über den Einsatz dieser Werkzeuge kann transparent machen, in welcher Form Lerneffekte ausgelöst worden sind und wie sie verstärkt und oder überprüft werden können. Anders gesagt: Wenn Schülerinnen und Schüler Faust auf Snapchat nachstellen, müsste in einem zweiten Schritt gesagt werden, was sie dabei wie gelernt haben (vgl. Jochum, 2016). Daraus ergibt sich dann der Wert digitaler Tools.

Eine lernbezogene Perspektive, welche die Funktion von Methoden und Werkzeugen betont, ist fruchtbarer als die Frage nach dem Mehrwert, die starke Annahmen über schulischen Unterricht macht. Sie geht davon aus, dass in formalen Settings gelernt wird, bei denen eine klare Rollenverteilung zwischen wissenden Lehrkräften und zu belehrenden Schülerinnen und Schülern herrscht. Die Settings sind an einen Lernort und eine ritualisierte Art der Leistungsmessung gebunden, die letztlich Grundlage für schulischen Erfolg ist.

Die Digitalisierung zeigt, wie wackelig das Fundament dieser Annahmen geworden ist. Besonders beim informellen Lernen bezieht sie sich auf andere Formen von Lernen und auf alternative Beziehungskonstellationen – beide gehen direkt von den Lernenden aus, die dabei lediglich unterstützt werden. Solche Vorstellungen finden sich auch in schulischen Leitbildern. So heißt es etwa in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss im Fach Deutsch:

[Schulische Bildung] zielt auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben. (Kultusministerkonferenz, 2013, S. 3)

In diesem Kontext liegt der Wert digitaler Methoden einerseits darin, das didaktische Repertoire von Lehrkräften zu erweitern, andererseits einen direkten Bezug zum Lernen der Schülerinnen und Schüler herzustellen. Damit situieren sie den Unterricht in einem kulturellen Umfeld, das gesellschaftlich prägend ist und in dem momentan wesentliche gesellschaftliche Fragen neu verhandelt werden. Die Frage nach dem Mehrwert ist die Frage danach, ob ein neues Medium besser kann, »was wir mit den alten Medien schon konnten« (Rosa, 2016). Dieser Wert ist meistens gering, weil er vom Horizont einer bereits akzeptablen Praxis beurteilt wird. Rücken hingegen die neuen Möglichkeiten in den Blick, so ist der Horizont »schier grenzenlos«, es entsteht eine Angst vor dem Kontrollverlust, der nur begegnet werden kann, indem gezeigt wird, dass Kontrolle schon immer eine Illusion war, besonders in der Schule (ebd.).

Die Mehrwert-Diskussion lässt sich mit dem Verweis auf Beat Döbeli Honegger abschließen, der darauf hinweist, dass die Frage »falsch gestellt« worden ist:

Es sind nicht (digitale oder analoge) Medien per se, die einen didaktischen Mehrwert bieten, sondern die geschickte Kombination aus Unterrichtsmethode, Inhalt und Medien. Auch die Wandtafel führt nicht automatisch zu besserem Unterricht. Es sind gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, die wissen, wann und wie Medien lernförderlich eingesetzt werden können. (Döbeli Honegger, 2016, S. 68)

So unterscheidet sich Snapchat von der imaginären Bratkartoffel-App: Ein lernförderlicher Einsatz ist schon deshalb denkbar, weil die App in der Jugendkultur fest verankert ist und ihre Reflexion sichtbar machen kann, welche Prozesse für erfolgreiche Kommunikation entscheidend sind. Snapchat hat direkt mit dem Gegenstand des Deutschunterrichts zu tun und eröffnet neue Perspektiven auf sprachliches und kulturelles Handeln – auch ohne Anbindung an *Faust*.

# 1. Einleitung: Die Selbstverständlichkeit des Digitalen

Unsere Umgebung ist weder digital noch analog. Beide Begriffe sind Idealisierungen der Realität, genau wie die Idee, man könnte eine auf Papier gemalte Linie in unendlich viele Stücke zerschneiden. Analoges und Digitales existiert in Menschen und Geräten gleichzeitig, je nachdem, wie genau man auf welcher Ebene hinschaut.

*Kathrin Passig/Aleks Scholz (2015)*

Digitalisierung ist kein besonders neuer Prozess. In vielen Bereichen der Gesellschaft sind die damit zusammenhängenden Veränderungen selbstverständlich geworden. Das lässt sich gut an einem Beispiel zeigen: Geld ist nichts anderes als ein Datensatz, der digital transferiert werden kann. Bargeld bildet bestimmte Funktionen des Geldsystems analog ab. Deshalb kann in Europa konkret darüber nachgedacht werden, Bargeld abzuschaffen.

Wer von »der Digitalisierung« spricht oder das Adjektiv »digital« verwendet, bezieht sich oft auf eine Vermischung verschiedener Entwicklungen, die nur am Rande damit zu tun haben, wie Informationen gespeichert oder übermittelt werden. Beim obigen Geld-Beispiel kann klar angegeben werden, was mit Digitalisierung gemeint ist (dass nämlich der Wert des Geldes durch eine gespeicherte Information gesichert ist und nicht durch eine physische Repräsentation). Bei sozialen Prozessen lassen sich Ursachen und Wirkungen oft nicht auseinanderhalten. Eine *Uber*-Fahrerin steuert genau wie ein Taxifahrer ein Auto von einem Ort zum anderen und wird dafür bezahlt: Lediglich die Vermittlung der Fahrt erfolgt über einen digitalen Kanal, bei dem



Algorithmen und Bewertungen eine Rolle spielen. Das Geschäftsmodell von *Uber* verschränkt so wirtschaftlichen, sozialen und kommunikativen Wandel miteinander – und nur ein Teil davon hat mit der Digitalisierung direkt zu tun. Angestellte von *Uber* müssen sich als Unternehmerinnen und Unternehmer verstehen, die von ihrem Arbeitgeber nicht gegen Risiken geschützt oder mit Arbeitsgeräten und Infrastruktur ausgestattet werden. Das ist der wirtschaftliche Aspekt des Wandels. Kundinnen und Kunden bewerten die Dienstleistenden, werden aber auch von ihnen bewertet, was wiederum das Verhalten des Vermittlungsalgorithmus beeinflusst: Nur wer sich an die Regeln hält, erhält eine hochwertige Dienstleistung. Das ist der soziale Aspekt der Veränderung. Und die Interaktion über eine App auf beiden Seiten der Transaktion ist der digitale.

Ist nun in diesem Buch die Rede von Digitalisierung, dann ist diese Veränderung in einem breiten Sinne gemeint. Diese auf den ersten Blick unpräzise Begrifflichkeit ist der Einsicht geschuldet, dass wirtschaftliche und soziale Veränderungen stark von Kommunikationsprozessen und Daten abhängen. Was Menschen tun, spielt sich in einer »Zwischensphäre« ab, um einen Begriff des Philosophen Luciano Floridi zu verwenden. Sie sei »von der Gleichzeitigkeit von analog und digital, virtuell und materiell geprägt« (Floridi, 2015, S. 71). Die Digitalisierung führt also letztlich zur Ununterscheidbarkeit der beiden Sphären, die im Menschen schon immer verbunden waren, weil er in einem materiellen Körper virtuell denkt und fühlt, weil er analoge und digitale Verfahren verbindet.

Zu meinen, die Digitalisierung sei ein Prozess, der sich darin erschöpfe, Zeitungen auf Tablets lesbar zu machen, Smartphones in Spielkonsolen zu verwandeln, soziale Beziehungen auf Plattformen abzubilden und Kunden Bestellinterfaces anzubieten, ist ein Missverständnis. Es handelt sich weder um eine Mode der Jugendkultur noch um einen wirtschaftlichen Trend, sondern um eine einflussreiche und wirksame Veränderung, wie Christoph Schmitt ausgeführt hat:

»Digitalisierung« steht [...] für eine komplette Veränderung der Art und Weise, wie wir in Zukunft leben werden: Wie wir unseren Alltag gestalten, wie wir miteinander kommunizieren, wie wir arbeiten, lernen, unterwegs sind. Wie wir uns organisieren, wie wir bezahlen, kochen, essen, einkaufen. Wie wir medizinisch versorgt werden. Wie wir sind.

Wir stecken bereits mittendrin in diesen Veränderungen. Dass wir »so wenig davon merken«, hat mit der Digitalisierung selbst zu tun. Sie funktioniert vor allem im Hintergrund. Sie ist nicht laut, wie das Zeitalter der ersten industriellen Revolution. Sie ist für unser Auge beinahe unsichtbar, weil sie keine Fabriken baut, sondern weil sie diese kleiner macht, und häufig überflüssig. Weil sie alles, was mit Produktion zusammenhängt, auf den ganzen Planeten verteilt. Denn ein wesentliches Merkmal der Digitalisierung ist: Sie dezentralisiert. Alles.

Und sie erhöht das Tempo. Unmerklich und überall. Bestellen, Buchen, Entscheiden, Produzieren und Liefern: das alles geht schneller, weil die Digitalisierung Wege nicht verkürzt, sondern abschafft – dort, wo es sie nicht mehr braucht. (Schmitt, 2016, o. S.)

Lisa Rosa sieht in diesem Zusammenhang eine Herausforderung für die Schule:

In diesem Denkhorizont verstehen wir die »Digitalisierung der Schule« nicht als Zutat oder Zusatzaufgabe für eine ansonsten unveränderte Schule. Oder etwa als das Austauschen einer veralteten Geräte-Ausstattung. Das neue Leitmedium Computer/Internet ist (historisch analog zum Buchdruck) nicht einfach nur eine zusätzliche neue Methode, mittels derer wir die immer schon gelösten Aufgaben schneller, besser, effizienter bearbeiten. Es verändert stattdessen die Grundlagen und Bedingungen, unter denen wir unsere Aufgaben historisch neu formulieren und neue Lösungen dafür finden. In jeder Epoche geht es am Ende um die Neudefinition des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft. (Rosa, 2016, o. S.)

Von der Digitalisierung sind damit auch sprachliche Verfahren und Praktiken betroffen. Wer ohne Textverarbeitungsprogramme schreibt oder ohne digitale Folien präsentiert, sucht entweder ein Alleinstellungsmerkmal als Künstler oder befindet sich in der Schule. Alle professionell gestalteten sprachlichen Produkte entstehen mit digitalen Werkzeugen. Außer im direkten persönlichen Gespräch wird Sprache primär digital übermittelt – mündlich wie schriftlich. Haben viele Erwachsene Mobil-Telefonie oder E-Mail noch als Innovation erlebt, von der sie sich fragen konnten, ob sie dafür jemals eine wirkliche Verwendung finden würden, so ist ein privater oder beruflicher Verzicht darauf heute mit einem hohen Preis verbunden. Das gilt für viele

weitere Kulturtechniken, die wenige Jahre vor ihrer Einführung undenkbar erschienen und dann lange sinnlos wirkten, bis sie eine breite Wirkung entfaltet haben und scheinbar alternativlos wurden.

Nicht nur deswegen ist der Deutschunterricht stark von der Digitalisierung betroffen: Er bietet auch einen Rahmen, um über literarische und andere Texte eine breite kulturwissenschaftliche Perspektive auf gesellschaftliche Prozesse einzunehmen und in der Vermittlung von Medienkompetenz Jugendliche dazu anzuleiten, ihre Mediennutzung zu reflektieren und in einem kulturhistorischen Kontext zu verorten.

Der Selbstverständlichkeit des Digitalen hat sich der Deutschunterricht bislang entzogen. Dafür gibt eine Reihe von Gründen, deren Analyse eine ausführlichere Darstellung von Verhinderungsdiskursen erfordert, mit denen digitaler Arbeit an Schulen generell begegnet wird. Diese Analyse leisten die nächsten Abschnitte. Grundsätzlich sind Schulen träge Systeme, die sich an beschleunigte Veränderungen wie die Digitalisierung schlecht anpassen können. Das zeigt sich schon nur am Umgang mit Zeit und Raum: Fast alle Schulen im deutschen Sprachraum gehen davon aus, dass eine Klasse während einer Lektion in einem Schulzimmer präsent ist. Kurz: Sie betreiben 10-G-Unterricht:

Alle Gleichaltrigen haben zum gleichen Zeitpunkt, im gleichen Fach, beim gleichen Lehrer, im gleichen Raum, mit den gleichen Mitteln die gleichen Dinge zu tun und zu den gleichen Fragen in der gleichen Zeit die gleichen Antworten zu geben. (Stadler, 2016, S. 9)

Diese Grundannahme wird durch die Digitalisierung hinterfragt, indem Lernprozesse zeit- und ortunabhängig angeleitet werden können und vielfältigere Sozialformen denkbar werden.

Dieses Buch geht davon aus, dass die Digitalisierung den Kern sprachlichen Lernens betrifft und verändert. Dafür gibt es zwei wesentliche Argumente: Erstens prägt Digitalisierung die Lebenswelt Jugendlicher, ihre Kommunikation, ihre Sprache, ihre Kultur. Sollen sie sich darin zurechtfinden und Verantwortung übernehmen können, muss sich schulische Bildung mit digitalen Verfahren und Produkten befassen und sie reflektieren. Zweitens bereitet die Schule auf ein Berufsumfeld vor, in dem digitale Arbeitsweisen Normalität sind und von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern erwartet werden. In ver-

schiedenen Berufsfeldern werden Menschen in naher Zukunft mit Maschinen und Algorithmen kooperieren. Schon heute gibt es wenige professionelle Aufgaben, welche nicht an digitale Abläufe gebunden sind.

Die Wucht und Geschwindigkeit des Digitalisierungsprozesses wird oft als Ohnmacht erlebt. Sie ist verbunden mit einem Kontrollverlust. Der Informationsüberfluss wird als Bedrohung wahrgenommen, für die der Informationsethiker Rafael Capurro ein eindrückliches Bild gefunden hat:

Es ist wie im Meer. Das Meer ist immer stärker, aber man kann lernen zu schwimmen. Man kann zwar immer noch ertrinken, auch wenn man gut schwimmen gelernt hat. Aber man hat sich das Schwimmen einverleibt. Und das geht nicht nur mit dem Medium Wasser. Man kann auch lernen, in diesem digitalen Chaos zu schwimmen – und sogar Spaß haben dabei, das gehört ja auch dazu. (Capurro, 2015, o. S.)

Schwimmen im digitalen Chaos – diese Perspektive kann gut als Leitbild für das Unterfangen dienen, das dieses Buch begleitet. Spricht Capurro davon, man müsse sich dieses Schwimmen »einverleiben«, so bedeutet das übersetzt, dass die entsprechenden Kulturtechniken eingeübt werden müssen. Es ist eine produktive Haltung, die Wert auf praktische Erfahrung legt, aber grundsätzliche Bedenken und ein umfassendes Problembewusstsein nicht ausschließt.

Bei der Bewältigung dieser Aufgabe hilft ein Blick auf ähnliche Prozesse in der Kulturgeschichte: Zwischen 1500 und 1700 erlebten Intellektuelle eine Bücherflut, die sie daran zweifeln ließ, ob die Menschheit die vielen Informationen überhaupt noch bewältigen könne. Leibniz befürchtete etwa eine »Rückkehr in die Barbarei« (vgl. Wampfler, 2014, S. 16 f.). Bücher und Bibliotheken wurden ähnlich ozeanisch wahrgenommen wie die heutige Informationsflut im Netz. Statt das Schwimmen zu lernen, wurde nach Inseln gesucht, die sichere und relevante Informationen bereithielten. Doch erst die Auseinandersetzung mit der Bücherüberschwemmung führte zu den paratextuellen Hilfsmitteln, die wir heute diesbezüglich kennen: Inhaltsverzeichnisse, Verzeichnisse, Zitatsammlungen, Zusammenfassungen.

Für den Deutschunterricht bedeutet das: Nicht die Inseln aufsuchen, die der literarische Kanon, die traditionelle Gattungs- und Textsortenlehre und die herkömmlichen didaktischen Settings anbieten, sondern in der digitalen

Kultur schwimmen lernen und es mit Übung und Lust dereinst beherrschen. Wie das gelingen könnte, zeigen die verschiedenen Angebote dieses Buches.

Es ist einfach gestrickt: Einführende Überlegungen werden in einem zweiten Teil in Bezug auf die Grundlagen des Deutschunterrichts konkretisiert. Was bedeutet die Digitalisierung für das Fach Deutsch? Im dritten Teil werden Projekte beschrieben, die sich im Deutschunterricht umsetzen lassen. Sie behandeln Neue Medien einerseits als Lerngegenstand, andererseits als Lernmethode. So ermöglichen sie einen umfassenden Aufbau von Kompetenzen, bei dem Wissen, Praxis und Reflexion gekoppelt werden.

## Vom Verhinderungsdiskurs zu Einwänden

Um es zu wiederholen: Schulen sind träge Systeme. Die Ausbildung von Lehrkräften dauert lange und zieht mehrheitlich Menschen an, die sich mit ihrer längst vergangenen Schulsozialisation identifizieren können. Prüfungen und Lehrpläne sind Resultate komplexer politischer Verfahren. Schnelle Entwicklungen wie die Digitalisierung überfordern die Wandlungsfähigkeit von Schule und Unterricht.

So verorten denn auch viele aktuelle Lehrpläne und Fachdidaktiken digitales Lernen im Deutschunterricht in einen Randbereich oder bei den überfachlichen Kompetenzen, die oft wenig Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung haben. Ein bildungsbürgerlich definierter Kanon gibt vor, was beim schulischen Lernen relevant ist. Das gilt besonders für den Deutschunterricht, der stark von der Vorstellung geprägt ist, Klassiker erarbeiten zu müssen und eine Sprache zu pflegen, die Resultat einer langen Tradition ist und zu deren Beherrschung herkömmliche Unterrichtsmethoden ganz vorzüglich geeignet scheinen.

Diese Vorstellung verhindert die Thematisierung digitaler Kultur und die Einübung (post-)digitaler Methoden. Weitere Verhinderungsdiskurse kommen hinzu: So sind etwa wirtschaftliche und rechtliche Bedenken klassische Argumente, mit denen eine offene Auseinandersetzung mit digitalen Methoden an Schulen verhindert wird. Sie konstituieren eine Reihe sich überlappender Verhinderungsdiskurse.

Was heißt das? Die vorgebrachten Argumente sind grundsätzlich nicht falsch, werden aber in ihrer Bedeutung aufgeblasen. Wie der Praxisteil zei-

gen wird, können im Deutschunterricht viele zentrale Kompetenzen in Lernlandschaften erarbeitet werden, in denen digitale Literatur der Fokus für das sprachliche Lernen ist. Erhalten etablierte Textsorten und Autoren (sowie wenige Autorinnen) den Vorrang, so mag das mit einer bestimmten Form von Identität oder der Bedeutung dieser Werke für größere kulturelle Zusammenhänge zu begründen sein. Das sind aber in Bezug auf die massive Selektion, die andere Bezüge und Identitäten unsichtbar macht, keine besonders starken Argumente. Es gibt keine selbstverständliche Begründung, weshalb die Lektüre von *Maria Stuart* für den Kompetenzaufbau von Jugendlichen eine bessere Lernumgebung darstellt als ein narratives Computerspiel oder die Analyse von Youtube-Videos. Daraus erfolgt kein Plädoyer für eine Entscheidung zwischen Kanon und zeitgenössischen Arbeiten oder zwischen Tradition und Innovation. Vielmehr zeigt diese Analyse, dass die Einseitigkeit der schulischen Orientierung nicht aus rationalen Überlegungen ein Hindernis für die digitale Arbeit darstellt.

Dasselbe gilt für wirtschaftliche oder rechtliche Bedenken, für die Hinweise auf die fehlenden Ressourcen bei Lehrpersonen oder die Skepsis, ob digitales Lernen nachhaltig wirken kann. Sie alle nehmen Überlegungen auf, die differenziert betrachtet durchaus eine Berechtigung haben. In Bezug auf die gesellschaftlichen Verschiebungen, welche die Digitalisierung auslöst oder anzeigt, stehen diese Prozesse in hochkomplexen Abhängigkeiten: Rechtliche Fragen lassen sich von wirtschaftlichen kaum trennen und stehen auch in einem Bezug zur Bedeutung der Arbeit und zu lebenslangem Lernen. Der Silicon-Valley-Vorstellung, digitale Werkzeuge wie *Uber* würden der Menschheit uneingeschränkte Fortschritte bringen, gerade weil sich die Unternehmen nicht an Regulierungen und rechtliche Vorgaben halten, steht eine düstere Realität gegenüber, in der sich prekäre Arbeitsverhältnisse und mangelnder rechtlicher Schutz von Schwachen rapide ausbreiten und die scheinbare digitale Freiheit durch die Preisgabe von Daten und den Konsum von Werbung teuer erkaufte wird.

Diesen Vorgängen darf eine verantwortungsvolle Schule nicht Vorschub leisten, indem sie Angebote von Unternehmen unkritisch einsetzt und so massive Abhängigkeiten erzeugt. Aber weil sich bedeutende Entwicklungen abspielen, müssen Jugendliche sich auch mit solchen Prozessen kritisch auseinandersetzen. Der Deutschunterricht bildet da keine Ausnahme – gerade weil sich die sprachliche Arbeit stark verändert hat durch digitale Verfahren.

Auf differenziert formulierte Bedenken gibt es Antworten. Sensible Daten müssen geschützt werden. Schulen achten Urheber- und Nutzungsrechte wie alle anderen Gesetze. Sie kaufen Lehr- und Lernmaterialien von seriösen Anbietern, die verantwortungsvoll handeln. All das ist völlig unbestritten – verhindert aber die schulische Arbeit in digitalen Umgebungen keineswegs. Erfolgt sie reflektiert, dann werden solchen Rahmenbedingungen und Anforderungen mitbedacht. Die hier versammelten Projekte lassen sich meist problemlos so umsetzen, dass offen lizenzierte Software ohne die Preisgabe persönlicher Daten verwendet werden kann. Kompromisse und Abwägungen sind dabei immer wieder nötig: Darf man Schülerinnen und Schüler Werbung aussetzen, wie sie z. B. auf Youtube oder bei Google angezeigt wird? Ist schon allein die Zugehörigkeit zu einer Klasse eine Information, die unbedingten Schutz verdient? Können schulische Arbeiten mit Anbietern erledigt werden, die Daten auf nicht-europäischen Servern speichern und diese auswerten und verkaufen?

Einige dieser Fragen können Datenschutzüberlegungen und Gesetze sicher beantworten. Möglicherweise zeigt sich aber auch, dass überzeugende pädagogische Arbeit eine Modifikation gewisser Vorschriften und Reglements erfordert. Entscheidend ist jedoch, dass Einwände präzise formuliert werden und nicht diffuse Abgrenzungen von einer Arbeitsweise sind, die nicht mehr als Hype oder Mode abgewertet werden kann. Verhinderungsdiskurse und Einwände unterscheiden sich in der Absicht derer, die sie vorbringen: Geht es darum, pädagogisches Handeln zu klären und zu verbessern, dann liegt ein Einwand vor. Soll es verhindert werden, werden scheinbare Einwände missbraucht.

Beat Döbeli Honegger hat in seinem Buch *Mehr als 0 und 1* vorgeführt, wie mit Einwänden gegen die Digitalisierung umgegangen werden kann: Er sammelt und klassifiziert sie auf [mehrals0und1.ch/Argumente](http://mehrals0und1.ch/Argumente) sowie im Anhang zu seinem Buch. Die Handlungsaufforderung an die Lesenden lautet dabei wie folgt:

In Diskussionen, Artikeln und Leserbriefen werden oft ähnliche Argumente gegen das Digitale [...] genannt. Es ist wichtig, diese Argumente zu kennen. Gewisse davon sind unsinnig oder leicht zu widerlegen, andere gilt es durchaus zu bedenken und sind nicht von der Hand zu weisen. Machen Sie sich [...] mit solchen Argumenten vertraut. Überlegen Sie sich, wie stichhaltig die Argumente aus Ihrer Sicht sind und wie sie gegebenenfalls widerlegt werden können. (Döbeli Honegger, 2016, S. 176)

A: Es schadet!			
»Es geht etwas verloren«-Argumente	»Es ist zu früh«-Argumente	»Falsche Anreize«-Argumente	»Macht dumm«-Argumente
Gesundheits-Argumente	Jugendschutz-Argumente	Umwelt-Argumente	»Fremde Interessen«-Argumente
B: Es lohnt sich nicht.			
»Bisher ging es auch ohne«-Argumente	»Didaktischer Mehrwert«-Argumente	Schüler-Argumente	Finanz-Argumente
C: Es geht nicht.			
Lehrer-Argumente	Schulsystem-Argumente	Eltern-Argumente	
D: Aber nicht so.		E: Diverse	
Technische Argumente	»Falsches Vorgehen«-Argumente	Ad-hominem-Argumente	

Abb. 3: Kategorien von Argumenten gegen das Digitale in der Schule, Döbeli Honegger (2016), S. 176

Ruft man sich dabei den klassischen Essay von Kathrin Passig über die *Standardsituationen der Technologiekritik* in Erinnerung, so wird deutlich, mit welcher Heftigkeit und Regelmäßigkeit Innovationen mit Kopien derselben Argumente begegnet wird.

Den meisten dieser Vorwürfe ist gemein, dass ihre Anhänger die jeweiligen Probleme für naturgegeben und unvermeidlich halten und von einer weiteren Verschlechterung der Lage ausgehen, obwohl dafür historisch gesehen eher wenig spricht. (Passig, 2009, S. 3)

Kulturhistorisch zeigt sich, dass immer wieder Lösungen für präzise beschriebene Probleme entwickelt worden sind, wie Passig z. B. anhand der Verbesserungen bei den Suchmaschinen im Netz nachweist. Das ist das stärkste Argument für Einwände: Sie sind Problembeschreibungen, die konstruktive Prozesse anschlussfähig machen. Verhinderungsdiskurse hingegen führen zu Wiederholungen immer gleicher Kommunikationsmuster, zu Verweigerung und Erschöpfung. Sie sind destruktiv.



## Digitales Mainstreaming und »Kulturzugangsgeräte«

Wie Felix Stalder in seinem Grundlagenwerk *Die Kultur der Digitalität* (2016) nachgewiesen hat, hat sich der Gegensatz zwischen »alten« und »neuen« Medien in den letzten Jahren aufgelöst: Digitale Verfahren wie Remix, Algorithmisierung und Sharing sind auch offline selbstverständlich geworden. Diese Perspektive wird »post-digital« genannt, weil sie darauf hinweist, dass sich die Grenzen zwischen digitalen und nicht-digitalen Praktiken aufgelöst haben. Die praktische Umsetzung dieser Idee der postdigitalen Kultur besteht darin, dass zeitgenössischer Unterricht digitale Methoden und Medien nicht als Sonderfall betrachtet, den es speziell zu thematisieren oder zu tabuisieren gilt. Jöran Muuß-Merholz ordnet dieser Einsicht den Begriff »Digitales Mainstreaming« zu:

Ich verstehe unter »Digitales Mainstreaming« die Idee, dass #digital nicht mehr als Sonderfall eines Bereichs gesehen wird, der von gesonderten Personen zu gesonderten Gelegenheiten behandelt wird. [...] »Digitales Mainstreaming« würde bedeuten, dass »Irgendwas mit #digital« als Thema im Kontext von »Irgendwas«, nicht als Sonderfall »Digital« behandelt wird. Das gilt auch für den Unterricht. Hier wäre ein (nicht fiktives) Beispiel, dass es eine gesonderte Projektwoche gibt, in der jemand von außen in die Schule kommt, um fünf Tage lang das Thema »Recherche Online« zu behandeln.

Mit »Digitales Mainstreaming« meine ich nicht, dass es solche Sonderfälle, Sonderorte, Sonderexperten nicht mehr geben soll. Vielmehr geht es um die *zusätzliche* Etablierung in der Breite. (Muuß-Merholz, 2016, o. S.)

Muuß-Merholz zeigt bei einigen Prüfungsbeispielen aus dem zentralen Mittleren Abschluss in Hamburg von 2016, wie das gehen könnte: Das Verfassen von E-Mails oder das Nachdenken über die Vor- und Nachteile eines freien, allgemeinen WLAN-Zugangs zeigen inhaltlich, wie selbstverständlich digitale Themen sind.

Methodisch-didaktisch ist der Schritt zu *Digitalem Mainstreaming* etwas größer. Umgesetzt würde das bedeuten, dass die Bearbeitung schulischer Aufgaben mit oder ohne Smartphone, Tablet oder Laptop erfolgen würde – die Lernenden gar selbst entscheiden könnten oder müssten, was dem Auf-

bau von Kompetenzen zuträglicher ist. Hier gibt es eine Reihe logistischer und diskursiver Hemmnisse, welche die Umsetzung dieses Ideals verhindern. Geht man von einer standardisierten Prüfung aus, so lässt sich schon die Frage nicht beantworten, wie echte digitale Arbeit (also mit Zugang zu Netz-Applikationen) mit Einzelarbeit vereinbar sein könnte. Gleichzeitig müssten alle Lernenden in Unterrichtsräumen arbeiten können, welche mit WLAN und Stromversorgung ausgestattet sind. Zudem dürften Kinder wohlhabender Eltern keinen Vorteil durch leistungsstärkere Geräte genießen.

All diese Schwierigkeiten harren der Lösung. Sie stellen jedoch keine Einwände gegen die in der Arbeitswelt bereits umgesetzte Vorstellung dar, dass es den Sonderfall »digital« nicht mehr geben soll und kann. Problemlösung erfolgt mit den besten verfügbaren Werkzeugen, unabhängig von ihrer Klassifikation.

Diese Einsicht lässt sich mit einem anderen Begriff verdeutlichen, den Lisa Rosa geprägt hat. Im Zusammenhang mit Smartphones und Tablets spricht sie von »Kulturzugangsgeräten«:

[Dieses] Gerät [vereinigt nicht nur] alle anderen in sich – zugeben sie dabei in ihrer Form und Bedeutung verändert, aber eben nicht vernichtet –: Es enthält auch Teile unseres Gehirns (wenn wir unser Gedächtnis dorthinein auslagern, was ich mit Freude tue), und durchs Teilen im Netz und das Netzwerken als Kommunikationsverfahren, sind wir mit diesem Gerät und den damit erreichbaren sozialen Medienformen, mit denen und in die hinein wir unser Denken erweitert haben, untrennbar verwoben mit anderen Teilnehmern der Netzwelten und deren Gehirnen. Alexander v. Humboldt musste überall hinreisen, um sich Informationen aus der Welt zu holen. Das hat ihn zu einem seine Kultur überragenden Menschen gemacht. Das Kulturzugangsgerät bringt alles zu mir. (Rosa, 2014, o. S.)

Es hilft, sich diese Perspektive doppelt vor Augen zu führen: Starrt eine Klasse in der Pause auf ihre Smartphones, dann nimmt sie an einer Kultur teil, die nach außen nicht sichtbar ist. Jugendkultur ist auch digital vermittelte Kultur, zu deren Teilhabe Smartphones verhelfen. Gleichzeitig öffnet sich das Fenster der mobilen Geräte auch hin zur einschlägigen Kultur Erwachsener, die ebenfalls in digitaler Form vorliegt. Von Musik über Filme bis zu Literatur – *Digitales Mainstreaming* ist in der Kulturproduktion und -vermittlung längst Alltag.