

10. Mediendidaktik und (Fremd-)Sprachen

Uta Hauck-Thum & Carina Ascherl

10.1 Deutsch

Kurzzusammenfassung

Der Beitrag beleuchtet Phänomene des sich laufend vollziehenden medial-kommunikativen und damit einhergehenden soziokulturellen Wandels. Der Fokus liegt auf deren Bedeutung für veränderte Lehr- und Lernprozesse im Deutschunterricht. Ziel ist es dabei, Heranwachsende von Anfang an beim Umgang mit Mehrdeutigkeiten in einer immer komplexer werdenden Welt zu unterstützen und ihnen den Erwerb zukunftsrelevanter Kompetenzen zu ermöglichen, die zu Partizipation und Teilhabe beitragen.

Abstract

The contribution highlights phenomena of the ongoing media-communicative and associated socio-cultural change. It focuses on their significance for changed educational processes in German L1 teaching and learning. The aim is to support adolescents from the very beginning in dealing with ambiguities in an increasingly complex world and to enable them to acquire future-relevant competencies that contribute to participation and involvement.

Schlüsselworte: Deutschunterricht, Digitalität, Lehr- und Lernprozesse

10.1.1 Mediendidaktische Konzeptionen im Deutschunterricht

Innerhalb der deutschdidaktischen Forschung besteht mittlerweile zu weiten Teilen Konsens darüber, dass „die einseitige printmediale Ausrichtung des Deutschunterrichts aus medienkulturgeschichtlicher Perspektive aufzugeben und durch Formen des Umgangs mit Sprache und Literatur zu ersetzen [ist], in denen die neuen digitalen Medien eine zentrale Rolle spielen“ (Frederking, 2014, S. 32). Die didaktischen Konsequenzen für den Deutschunterricht werden jedoch unterschiedlich interpretiert. Die Deutschdidaktik blickt mittlerweile auf eine lange Tradition fachspezifischer mediendidaktischer Konzeptionen zurück, denen die gemeinsame Zielperspektive einer „Integration bzw. Reflexion technischer Medien im Deutschunterricht“ (Frederking et al., 2018, S. 99) zugrunde liegt.

Wermkes Konzeption eines „medienintegrativen Deutschunterrichts“ läutet im Jahr 1997 einen „mediendidaktischen Paradigmenwechsel“ (Albrecht, 2014, S. 134) in der Fachdidaktik ein. Doch auch wenn sie durchaus deutschdidaktisches Neuland betritt und eine „Veränderung der Blickrichtung“ (Wermke, 1997, S. 60) fordert, deren Ausgangspunkt eine audiovisuelle oder interaktive Medienästhetik sein müsse, steht eine Integration der Medien in erster Linie im Dienste eines buchorientierten Sprach- und Literaturunterrichts (Hauck-Thum, 2011). In den folgenden Jahren rückten Computer und das Internet derart ins Zentrum der Aufmerk-

samkeit, dass unterschiedliche Konzepte zu diesen „neuen Medien“ folgten, von denen Wermke noch abgeraten hatte, da ihrer Meinung nach „das Hauptinteresse im Unterricht nicht auf der Produktionstechnik läge, sondern auf Produktanalyse bzw. Gebrauch“ (Wermke, 1997, S. 135). Erste Ansätze zur Einbindung des Computers in den Deutschunterricht finden sich bei Kepser (2000) und Jonas und Rose (2002). In deren Konzept zum computerunterstützten Deutschunterricht ist das Erreichen bestimmter Unterrichtsziele jedoch nicht ausschließlich durch den Einsatz des Computers bestimmt. Vielmehr geht es um die Frage, wie und mit welchen Medien bestimmte Kompetenzen in angemessener Weise vermittelt werden können. Betont wird dabei die Relevanz einer aktiven Auseinandersetzung mit den Anforderungen und einer handlungsorientierten, kooperativen und kommunikativen Arbeitsweise der Lernenden (Jonas & Rose, 2002).

Nicht nur mit der Entwicklung des Computers, sondern beim Erscheinen sämtlicher Medien, die Texte verarbeiten, wird stets eine kulturelle Entwertung der Stoffe befürchtet. Mit dem Begriff der „Intermedialität“ wird versucht, Kunst egalitär zu betrachten. Marci-Boehncke (2006) stellt dabei den Prozess und die Produkte in den Mittelpunkt, ohne Hierarchien für höher- oder niederwertige Medien festzuschreiben. Bönninghausen (2006) betont die Relevanz eines intermedial konzipierten Unterrichts, der die Aufmerksamkeit für die Wechselbeziehung der Künste auch als eine Grundlage für die Auseinandersetzung mit digitalen Medien versteht. Im Zentrum steht „die Fragestellung, wie einzelne Kunstformen mittels ihrer spezifischen Trägermaterialität ästhetische Wahrnehmung und ästhetisches Kommunizieren gestalten und inszenieren“ (Bönninghausen, 2006, S. 192). Die Verbreitung des Internets in den 2000er Jahren ermöglicht das kreative Überschreiten von Mediengrenzen für eine wachsende Zahl von Nutzer*innen. Die Aufmerksamkeit richtet sich deshalb im Deutschunterricht verstärkt auf Mediengrenzen und Besonderheiten medialer Gattungen. Intermedialer Deutschunterricht fokussiert die sinnliche und analytische Erfahrung von Mediendifferenz während des eigenen Lesevorgangs bzw. im Rahmen der anschließenden Konstruktion (Marci-Boehncke, 2006).

Im Gegensatz dazu richtet Frederking et al. (2018) mit dem Begriff der „Symmedialität“ den Blick „auf die Verbindung bzw. das Verschmelzen von Medien oder medialen Formen“ (S. 104) in einem Symmedium, exemplarisch verdeutlicht durch den Computer. Seine konzeptionelle Rahmung des symmedialen Deutschunterrichts beschränkt sich jedoch nicht nur auf die Einbindung der Symmedien Computer und Internet in den Unterricht. Vielmehr gilt es, der „Pluralisierung der Produktions- und Rezeptionsmodi und der damit verbundenen Erweiterung seiner fachlichen Gegenstandsbereiche Rechnung zu tragen“ (Frederking, 2004, S. 45) und „alte“ wie „neue“ Medien sinnvoll aufeinander zu beziehen, um sie mit didaktischem Mehrwert in den Unterrichtsprozess zu integrieren (Frederking, 2005).

Die Autorinnen dieses Beitrags erkennen die benannten konzeptionellen Ansatzpunkte in ihrer Sinnhaftigkeit und tiefgreifenden Bedeutung für Praxis und Forschung in der Deutschdidaktik an. Der Fokus der folgenden Ausführungen liegt jedoch nicht auf den Implikationen, die der Einsatz digitaler Medien als Werkzeug, Lehr- und Lerngegenstand im Deutschunterricht mit sich bringt. Eine derartige Per-

spektive rückt digitale Medien stets in den Kontext von Überlegungen hinsichtlich ihres potenziellen didaktischen „Eigen- wie Mehrwerts“ (Frederking, 2010, S. 530) für Lehr- und Lernprozesse im Deutschunterricht. Vielmehr geht es darum, die Phänomene des sich laufend vollziehenden medial-kommunikativen und damit einhergehenden sozio-kulturellen Wandels zu beleuchten und in ihrer Bedeutung für veränderte Lehr- und Lernprozesse im Deutschunterricht zu verstehen, denn „das Digitale ist längst alternativlos geworden, es ist keine Revolution, kein Werden, sondern ein Sein“ (Grünberger, 2021, S. 217).

10.1.2 Stand der nationalen und internationalen Forschung

Der Prozess der Digitalisierung hat sich in den vergangenen Jahren in einer beispiellosen Breite und Tiefe vollzogen. Als wesentlicher Bestandteil globaler Beschleunigungsprozesse ist mit der Digitalität ein neuer kultureller Möglichkeitsraum entstanden (Stalder, 2021). Ausgehend von Stalders Theorie der „Kultur der Digitalität“ (2016) verstehen wir Digitalität demnach nicht als angestrebte Eigenschaft eines mediengestützten (Deutsch-)unterrichts, sondern als Kultur, die auch Bildungserfahrungen grundlegend verändert. Diese resultieren vermehrt aus gemeinschaftlichen Prozessen, die für Heranwachsende große Relevanz haben. Gemeinschaften bestehen analog aber in besonderem Maße auch digital. Durch Mechanismen digitaler Vernetzung werden deren Reichweite und Wirkmächtigkeit weiter erhöht (Papasabbas, 2017). An Gemeinschaften beteiligte Subjekte generieren in diesem Kontext laufend neue kreative und produktive Praktiken, verstanden als „routinierte gemeinsame Handlungsgepflogenheiten“ (Hörning, 2001, S. 162), die sich wechselseitig konstituieren. Dazu gehört das Kommunizieren über geteilte Bilder, Tweets, Blogs und Memes, die „mithilfe von digitalen Technologien laufend produziert und reproduziert“ (Stalder, 2016, S. 137) werden. Der Einzelne als Teil der Gemeinschaft leistet somit einen kommunikativen Beitrag, der von der Gemeinschaft wahrgenommen und anerkannt wird (Allert & Asmussen, 2017). Auch über das Referenzieren auf von anderen gemachten kulturellen Äußerungen im Rahmen von Praktiken wie Remix, Appropriation, Sampling, Hommage Remix, Parodie, Zitat, Mashup oder transformativer Nutzung findet dies statt. Gemein haben diese Praktiken „die Erkennbarkeit der Quellen und den freien Umgang mit diesen.“ (Stalder, 2016, S. 19). Spezifisch für die Kultur der Digitalität ist, dass Referenzen nicht nur von Menschen generiert werden. Dahinter steckt vielmehr eine algorithmische Vorauswahl, die aus weit mehr als einer statische Rechenfolge besteht. Erst durch den Menschen erfährt die maschinelle Auswahl „human- kognitive Bestätigung“, die dann wiederum „als Feedback für die stete Anpassung dieses Algorithmus genutzt wird.“ (Stalder, 2016, S. 19). Aus der Notwendigkeit, entsprechendem Zusammenhänge zu verstehen und aktiv an kulturellen Prozessen partizipieren zu können, erwächst ein klarer Bildungsauftrag für den Deutschunterricht, dessen zentrale Aufgabenbereiche es folglich gemäß der Kultur der Digitalität neu zu bestimmen gilt.

Auch die internationale *Literacy-Forschung* richtet die Perspektive auf grundlegende Veränderungen der Gegenstände und Handlungsfelder des Deutschunterrichts. Theoretiker*innen, Praktiker*innen und Forscher*innen unterschiedlicher Bereiche und Strömungen stellen dabei seit Mitte der 1990er Jahre das herkömmliche, printbasierte Verständnis von Lese- und Schreibkompetenz als Reihe individuell verfügbarer, kontextunabhängiger Fertigkeiten in Frage (Kalantzis et al., 2016; Kinzer & Leu, 2016; Lankshear & Knobel, 2011; New London Group, 1996). Den Ansätzen gemein ist die Annahme, dass die Praktiken des Lesens und Schreibens in vielfältige sozio-kulturelle Kontexte eingebettet sind und sich in ihren facettenreichen Formen im ständigen Wandel befinden – ein Phänomen, das im digitalen Zeitalter, in dem sich fortlaufend neue Formen und Praktiken der Bedeutungsschaffung und -aushandlung etablieren, noch zusätzlich Verstärkung erfährt. Interessant ist dieser Ansatz für die Deutschdidaktik insofern, als dass auch er das digitale Medium als solches nicht als Werkzeug, Lehr- und Lerngegenstand begreift, sondern sich die im digitalen Zeitalter verändernden medial-kommunikativen und sozio-kulturellen Praktiken zum Ausgangspunkt macht, die sich gleichermaßen auf Unterrichtsgegenstände wie auf die Art der Auseinandersetzung auswirken. Den *New Literacies*-Ansätzen wie auch dem Digitalitätsbegriff inhärent ist, dass „sie nach dem Verhältnis von sozio-kulturellem und medialem Wandel fragen ... und nicht an Techniken, sondern am kommunikativen Menschen [ansetzen]“ (Grünberger, 2021, S. 215).

Veränderte Praktiken der Kultur der Digitalität wurden bisher erst ansatzweise mit Blick auf ihre Bedeutung für Bildungsinstitutionen ausbuchstabiert (Hauck-Thum & Noller, 2021). Nur in wenigen Schulen lassen sich pädagogische Konzepte und schulische Routinen erkennen, die dem veränderten kulturellen Rahmen und den Anforderungen zunehmender Komplexität gerecht werden. Schulen entwickeln vielmehr eigene Praktiken im Umgang mit digitalen Medien, die auf Vorstellungen von Bildung und Kompetenzerwerb als Vermittlung und Erwerb von Wissen und Kultur basieren. Diese Praktiken sind das Ergebnis kollektiver Aushandlungsprozesse, aus denen hervorgeht, wie Lehren und Lernen funktioniert. Erst wenn es gelingt, die Bedeutung kulturell relevanter kreativer Praktiken als Voraussetzung von Bildungsprozessen in das Bewusstsein der Akteur*innen zu rücken, könnte sich daraus ein Verständnis von Kompetenz entwickeln „das sich nicht in der Verfügbarkeit instrumenteller Fertigkeiten erschöpft“ (Allert & Richter, 2016, S. 10). Dadurch könnten sich sowohl die Art und Weise des Vermittelns als auch die der Wissensaneignung grundlegend verändern (Stalder, 2021).

Lehr- und Lernprozesse im Deutschunterricht sind demnach vor dem Hintergrund eines dynamischen und deshalb unübersichtlichen Raumes zu diskutieren. Statt der Vermittlung unumstößlicher Wahrheiten sollte vermehrt auf die Fähigkeit, Dinge immer wieder neu einschätzen zu können und Lösungsansätze zu komplexen Problemstellungen zu entwickeln, fokussiert werden. Zukünftig wird von Lernenden erwartet, dass sie sich im Umgang mit Mehrdeutigkeiten und Komplexitäten in der realen Welt wohl fühlen und Wissen als Werkzeug einsetzen können (Cho et al., 2015). Problemlösekompetenz ist deshalb die Schlüsselkompetenz, um nicht

alltägliche Probleme in einer Welt voller Veränderungen, Unsicherheit und Überraschungen lösen zu können (Csapó & Funke, 2017).

Zudem gilt es einschneidende Veränderungen in den Bereichen Sprache und Literatur als genuine Gegenstände des Deutschunterrichts zu berücksichtigen, die von zentraler Bedeutung sind, um „Heranwachsende auf die Herausforderungen einer digital grundierten MedienKultur [sic] vorzubereiten“ (Frederking & Krommer, 2019, S. 2). Der Aufgabe, diese Veränderungen für die Deutschdidaktik auszubuchstabieren, haben sich bereits Frederking und Krommer (2019) in Bezug auf die digitale Textkompetenz angenommen. Weiterhin beschäftigt sich Rödel (2020) mit dem digitalen Schreiben, Lauer (2020) mit dem Lesen im digitalen Zeitalter sowie Philipp (2020) mit dem Lesen und Verstehen sogenannter multipler Dokumente. Staubach (2021) widmet sich den Implikationen von multimodaler Kommunikation in den Hypermedien für den Deutschunterricht.

10.1.3 Implikationen / Best Practices

Deutschunterricht gemäß der Kultur der Digitalität eröffnet anregende Räume, Gelegenheiten und ausreichend Zeit zur gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit relevanten Themen, zum Lösen zentraler Problemstellungen und zum wechselseitigen Austausch mit menschlichen und technischen Aktant*innen. Digitale und analoge Medien kommen dabei gleichermaßen zum Einsatz, um Heranwachsende im Rahmen gemeinschaftlicher kreativer Erfahrungsverarbeitung zum Nachdenken über die Welt, zum kommunikativen Austausch sowie zum kritischen Reflektieren und überlegten Handeln anzuregen (KMK, 2021; Hauck-Thum & Heinz, 2021).

Kreativität beschreibt dabei die Fähigkeit des Individuums, sich als Teil der Gemeinschaft wahrzunehmen, durch den Gebrauch relevanter Praktiken daran zu partizipieren und gleichzeitig von dieser wahrgenommen und anerkannt zu werden. Individuelle Kreativität wandelt sich zur gemeinschaftlichen Kreativität, die aus co-kreativen Prozessen erwächst (Hauck-Thum & Heinz, 2021). Während Lucas et al. (2013) explizit betonen, Kreativität als Merkmal eines Einzelnen zu verstehen, rücken in der Kultur der Digitalität gemeinschaftliche Prozesse der Schüler*innen verstärkt in den Blick, um die Spezifik kreativer Denkgewohnheiten und Handlungen abbilden zu können. Die Fähigkeit des Individuums, an gemeinschaftlichen Prozessen zu partizipieren, basiert demnach auf kreativen Denkgewohnheiten, die in der Gemeinschaftlichkeit eingebracht werden und sich dort entwickeln und entfalten (Hauck-Thum & Heinz, 2021). Hauck-Thum und Heinz reflektieren kreative Denkgewohnheiten in enger Anlehnung an Lucas et al. (2013) unter den Bedingungen der Kultur der Digitalität. Sie folgen ihrer Definition, dass Kreativität eine lehr- und lernbare Kompetenz ist, die stark von sozialen, kulturellen und kontextuellen Bedingungen beeinflusst wird. Kreativität umfasst demnach nicht nur Neugier und Einfallsreichtum, sondern auch das Entwickeln von Techniken und metakognitiven Strategien, um kreatives Tun zu verbessern (Lucas et al., 2013).

Ausgehend von diesem theoretischen Ansatz werden Potentiale veränderter Lehr- und Lernprozesse am Beispiel des Projekts „Digitale Lehr- und Lernumgebungen im Lese- und Literaturunterricht zur Verbesserung von Chancengerechtigkeit und Bildungsteilhabe in der Grundschule (DCG)“ veranschaulicht (Hauck-Thum & Heinz, 2021, S. 74). In kollaborativen Lernbündnissen rezipieren und produzieren die Kinder dabei multimodale Texte, die an ihre individuellen Lernvoraussetzungen angepasst werden können. Über das Lösen von Problemsituationen soll es vor allem lesefernen Kindern erleichtert werden, an ihr informell erworbenes Wissen anzuknüpfen und sich an Gesprächen über Literatur zu beteiligen (Eichmann & Franz 2022). Eine Interventionsgruppe beschäftigt sich mit analogen Büchern (z. B. „Die Olchis sind da“ von Dietl, 2019), eine andere mit adaptierbaren digitalen Olchi-Büchern am Tablet. Diese sogenannten *Adaptable Books* sind enhanced eBooks, die aus multimodalen Texten bestehen und Kinder dazu anregen, beim Erlesen und Gestalten Printtext, auditive und audiovisuelle Elemente zu kombinieren. Dabei werden sowohl formale Aspekte wie Schriftart und -größe als auch individuelle mediale Nutzungsgewohnheiten und -vorlieben durch die Kombination von Printtext, Ton, Bild und bewegtem Bild berücksichtigt (Hauck-Thum, 2018). Untersucht werden Zusammenhänge zwischen der co-kreativen Auseinandersetzung und dem verwendeten Medium sowie der spezifischen Bedeutung digitaler Medien.

Vor der eigentlichen Haupterhebung erfolgte eine Pilotierung mit vier Klassen, aus der bereits erste Ergebnisse abgeleitet werden konnten. Die Intervention bestand dabei zunächst aus der gemeinsamen Rezeption der analogen bzw. multimodalen Texte in Form kooperativer Lesetandems (Rosebrock et al., 2010). Im Anschluss dienten herausfordernde Problemsituationen, die von den Kindern gemeinsam gelöst werden mussten, als Gesprächsanlass. Ästhetische Produktivität entfaltete sich bei der Umsetzung der Lösungsvorschläge – in der analogen Gruppe im szenischen Spiel mit Handpuppen, in der digitalen Gruppe über die kreative filmische Umsetzung mit Hilfe der App *Puppet Pals HD* (Polished Play, 2017). Der Drache Feuerstuhl erkrankte beispielsweise kurz vor der Abreise in den Urlaub an starkem Drachenschnupfen. Gemeinsam mussten die Kinder überlegen und sich einigen, wie die Situation bewältigt werden konnte. Die Ergebnisse wurden dann in Gruppen umgesetzt. Die Begleitkommunikation der Gruppen wurde mit Hilfe einer 360 Grad-Kamera videographiert. Die Entwicklung des Auswertungsschemas orientierte sich an den Grundprinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Ausgehend von den kreativen Denkgewohnheiten nach Lucas et al. (2013) wurden Dimensionen von Kreativität vor dem Hintergrund der Kultur der Digitalität ermittelt. Dies sind Neugierde, Einfallsreichtum, Beharrlichkeit, Kooperation und Fokussiertheit. Sie leiten als erste deduktive Auswertungskategorien die Analyse.

Die Auswertung lässt erkennen, dass sich die Kinder in beiden Gruppen gleichermaßen neugierig auf die Umsetzung der Texte zeigten. Sie arbeiteten selbständig, fokussiert und ohne nachzufragen. In beiden Gruppen wurden einfallsreiche Ideen generiert. Allerdings beschäftigten sich die Kinder in der digitalen Gruppe deutlich länger mit dem Text und arbeiteten auch beharrlicher an der medialen Umsetzung. Die gemeinschaftlich erstellten Filmaufnahmen dienten zudem der rezeptionsbeglei-

tenden (Selbst-)Reflexion, da Kindern Kritikpunkte wie Störgeräusche oder leises und undeutliches Sprechen bei der Rezeption selbst auffielen. Korrekturen wurden nicht von der Lehrkraft verordnet, sondern ergaben sich aus den Anforderungen an ein mediales Produkt, über die die Kinder aufgrund ihrer vielfältigen medialen Vorerfahrungen verfügten. Wiederholungsschleifen erhöhten die Bearbeitungszeit und somit die sprachliche Beteiligung der Kinder an den co-kreativer Austauschprozessen deutlich. Die Kinder der analogen Gruppen waren schneller zufrieden mit ihren Ergebnissen und drängten auf eine rasche Aufführung.

In beiden Gruppen hatten die Kinder die Möglichkeit, mit offenen Aufgabenstellungen umzugehen, die ein Anknüpfen an die Fantasie, individuelle Präferenzen und Wissen ermöglichen. Jedoch zeigte sich, dass der Umgang mit digitalen Medien in schulischen Lehr- und Lernsettings im Besonderen die Möglichkeit bietet, dass Kinder an ihr in der Lebenswelt erworbenes informelles Wissen – das eben auch digitales Wissen umfasst – und an gewohnte mediale Praktiken des Kommunizierens und Kollaborierens anknüpfen. Diese Ergebnisse gilt es in der Haupterhebung weiter zu schärfen.

Gespräche über Literatur können auch lesefernen Kindern die Teilhabe ermöglichen, wenn sie für Kinder relevant sind, an informell erworbene (digitale) Wissensbestände anknüpfen und subjektive Lesarten zulassen (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2006). Ein Lese- und Literaturunterricht, der wichtige Belange, Ideen und Fantasien von Kindern in besonderem Maße fördert und sie zu gemeinschaftlichen Reflexionsprozessen anregt, erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass alle Kinder die ihnen gebotenen Lerngelegenheiten für einen individuellen Lernfortschritt auch nutzen können (Giesinger, 2007). Dadurch kann die Grundschule einen wichtigen Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit leisten und Kinder darauf vorbereiten, aktuellen und zukünftigen Herausforderungen zu begegnen (Hauck-Thum & Heinz, 2021). Für die Kinder sollte das Ziel des Unterrichts nicht im Erreichen einer erwarteten Leistung liegen. Viel wichtiger ist das Bewusstsein, sich als Einzelne*r in der Gruppe zu engagieren, Planungs- und Umsetzungsprozesse mitzubeeinflussen und diese aktiv in der Auseinandersetzung mit menschlichen und technischen Aktant*innen zu gestalten.

Die Rolle der Lehrenden verändert sich dabei zu Lernbegleiter*innen, die Kinder auf Basis ihrer individuellen Lernvoraussetzungen unterstützen und begleiten. Dafür müssen sie gleichermaßen experimentierfreudig, interessiert und innovativ sein, um Lehr- und Lernprozesse kontinuierlich anpassen zu können (Hauck-Thum, 2021). Zudem benötigen sie substantielle Einblicke in die Lebenswelt von Heranwachsenden und die damit einhergehenden, sich stetig verändernden medial-kommunikativen Praktiken, an die es im Deutschunterricht verstärkt anzuknüpfen gilt.

10.1.4 Umsetzungshilfen

Grundsätze

Die zentrale Fragestellung bei der Planung zeitgemäßer Lehr- und Lernprozesse in der Kultur der Digitalität lautet nicht *Wie mache ich meinen Unterricht digital?* sondern *Was macht die Kultur der Digitalität mit meinem Unterricht?*

Relevante Themen und Problemstellungen

Lernprozesse in der Kultur der Digitalität haben viel mit gemeinsamem Herumbasteln, Erfinden, Erschaffen und Intervenieren als Formen des Verstehens aber auch der Transformation zu tun. „Die Auseinandersetzung mit Unbestimmtheit“ wird in dieser Umgebung ein „wesentliches Charakteristikum von Bildung“ (Allert & Asmussen, 2017, S. 42). Es gilt deshalb offene Anlässe zu generieren, die Kinder dazu anregen, sich mit relevanten Themen und Problemstellungen auseinander zu setzen und dabei an gewohnte sozial-mediale Praktiken anzuknüpfen.

Individuelles Lernen in der Gemeinschaftlichkeit

Reguliertes individualisiertes Lernen steht dem Lernen in der Gemeinschaft nicht grundsätzlich entgegen, denn erst in der Gemeinschaftlichkeit im Rahmen arbeitsteiliger Kooperation und Kollaboration, über kollektive kritische Reflexion, gegenseitige Unterstützung und Feedback in analogen und digitalen Lernumgebungen erfährt auch selbstorganisiertes Lernen Ordnung und Regulierung (Allert & Asmussen, 2017).

Formate des Prüfens

Erst wenn Formate der Leistungsmessung zur Aufgabenstellung passen, wird es gelingen, Lehr- und Lernprozesse gemäß der Kultur der Digitalität neu zu denken. Dabei sollte der Problemlöseprozess im Vordergrund stehen. Heranwachsende sollten an der Festlegung der Qualitätskriterien beteiligt werden und die Fähigkeit zur Kooperation, Reflexion und Überarbeitung sollte verstärkt mit in die Bewertung einfließen.

Literaturverzeichnis

- Albrecht, C. (2014). Fachspezifische mediendidaktische Konzeptionen. In V. Frederking, A. Krommer, & T. Möbius (Hrsg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht* (S. 134–149). Schneider Verlag Hohengehren.
- Allert, H., & Asmussen, M. (2017). Bildung als produktive Verwicklung. In H. Allert, M. Asmussen, & C. Richter (Hrsg.), *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse* (S. 27–68). transcript.
- Allert, H., & Richter, C. (2016). *Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution*. Abgerufen am 15. April 2023 von <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/docu->

- ment/47527/ssoar-2016-allert_et_al-Kultur_der_Digitalitatstatt_digitaler.pdf?sequence=1
- Bönnighausen, M. (2006). An den Schnittstellen der Künste. Vorschläge für einen intermedialen Deutschunterricht. In V. Frederking (Hrsg.), *Filmdidaktik und Filmästhetik. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005* (S. 191–203). kopaed.
- Cho, Y. H., Caleon, I. S., & Kapur, M. (2015). *Authentic problem solving and learning in the 21st century*. Springer Singapore. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-287-521-1>
- Csapó, B., & Funke, J. (2017). *The nature of problem solving: Using research to inspire 21st century learning*. OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264273955-en>
- Dietl, E. (2019). *Die Olchis sind da*. Verlag Friedrich Oetinger GmbH.
- Eichmann, V., & Franz, F. (2022). Verbesserung der Bildungsteilhabe im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule – Vorstellung des Forschungsprojekts Digitale Chancengerechtigkeit (DCG). Kurzbeitrag. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16(2), 230–234. DOI: <https://doi.org/10.3224/diskurs.v17i2.08>
- Frederking, V. (2004). Lesen und Leseförderung im medialen Wandel. Symmedialer Deutschunterricht nach PISA. In V. Frederking (Hrsg.), *Lesen und Symbolverstehen. Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2003* (S. 37–66). kopaed.
- Frederking, V. (2005). Symmedialität – mediendidaktisches Theorem und Entwicklungsprinzip im E-Learning-Bereich. In H. Kleber (Hrsg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis* (S. 187–203). kopaed.
- Frederking, V. (2010). Symmedialer Literaturunterricht. In V. Frederking, A. Krommer, & C. Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur und Medien-didaktik* (S. 515–545). Schneider Verlag Hohengehren.
- Frederking, V. (2014). Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick. In V. Frederking, A. Krommer, & T. Möbius (Hrsg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht* (S. 3–49). Schneider Verlag Hohengehren.
- Frederking, V., Krommer, A., & Maiwald, K. (2018). *Mediendidaktik Deutsch*. Erich Schmidt Verlag.
- Frederking, V., & Krommer, A. (2019). *Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus*. Abgerufen am 15. April 2023 von <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf>
- Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit?. *Zeitschrift für Pädagogik* 3(53), 362–381. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:1504>
- Grünberger, N. (2021). Postkolonial post-digital: Forschungsfelder und Anschlussstellen für die Medienpädagogik durch eine postkoloniale Perspektive auf eine Post-Digitalität. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 16, 211–229. DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.02.25>
- Hauck-Thum, U. (2011). *Geschlechtersensible Medienarbeit im Deutschunterricht der Grundschule*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Hauck-Thum, U. (2018). Fachspezifische Möglichkeiten und Potentiale von Adaptable Books im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 65(3), 294–305. DOI: <https://doi.org/10.14220/mdge.2018.65.3.294>
- Hauck-Thum, U. (2021). Lehrer*innenbildung im Kontext kultureller Veränderungsprozesse. *Ludwigsburger Beiträge Zur Medienpädagogik*, 21, 1–12. DOI: <https://doi.org/10.21240/lbzm/21/23>.

- Hauck-Thum, U., & Heinz, J. (2021). Die Kultur der Digitalität als Ausgangspunkt co-kreativer Prozesse im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule. *merzWissenschaft*, 65(5), 74–86.
- Hauck-Thum, U., & Noller, J. (Hrsg.). (2021). *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. J.B. Metzler. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5>
- Hörning, K. H. (2001). *Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens*. Velbrück Wissenschaft.
- Jonas, H., & Rose, K. (2002). *Computerunterstützter Deutschunterricht*. Peter Lang.
- Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E., & Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies* (2nd ed.). Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316442821>
- Kepser, M. (2000). *Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis im Deutschunterricht*. D-Punkt.
- Kinzer, C. K., & Leu, D. J. (2016). new literacies, New Literacies. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (pp. 1559–1565). Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_111-1
- Kultusminister Konferenz (KMK) (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie Bildung in der digitalen Welt*. Abgerufen am 15. April 2023 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning*. McGraw-Hill Education.
- Lauer, G. (2020). *Lesen im digitalen Zeitalter*. wbg Academic.
- Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2013). *Progression in student creativity: First steps towards new forms of formative assessments*. OECD Publishing.
- Marci-Boehncke, G. (2006). Intermedialität – eine Begriffsbestimmung. In M. Bönnighausen, & H. Rösch (Hrsg.), *Intermedialität im Deutschunterricht* (S. 8–30). Schneider Verlag Hohengehren.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Papasabbas, L. (2017). Die Generation Global. Abgerufen am 15. April 2023 von <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/zukunftsreport/die-generation-global/>
- Philipp, M. (2020). *Multiple Dokumente verstehen. Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente*. Beltz Juventa.
- Polished Play (2017). *Puppet Pals HD* (Version 1.9.8) [Mobile App]. App Store. Abgerufen am 15. April 2023 von <https://apps.apple.com/us/app/puppet-pals-hd/id342076546>
- Rödel, M. (2020). *Schule, Digitalität & Schreiben. Impulse für einen souveränen Deutschunterricht*. Stauffenburg.
- Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D., & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch*, 15(28), 33–58. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:21312>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Stalder, F. (2021). Was ist die Kultur der Digitalität?. In U. Hauck-Thum, & J. Noller (Hrsg.), *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 3–7). J. B. Metzler.
- Staubach, K. (2021). *Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht. Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Zugänge*. Schneider Verlag Hohengehren.

- Steinbrenner, M., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2006). Literarisches Lernen im Gespräch: Das „Heidelberger Modell“ des Literarischen Unterrichtsgesprächs. *Praxis Deutsch*, 33(200), 14–15.
- Wermke, J. (1997). *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht: Schwerpunkt Deutsch*. KoPäd.