

Sektion 7: Medienbildung – Medienkompetenz – mediale Teilhabe

Leitung: *Ben Dammers; Matthias Knopp; Andreas Seidler (Universität zu Köln)*

Programm

Montag, 16.9.2024

- 10.30-11.10 Uhr Ben Dammers, Matthias Knopp & Andreas Seidler: Einführung
- 11.10-11.50 Uhr Daria Ferencik-Lehmkuhl: Lehrkräfteprofessionalisierung zur Förderung digitaler Souveränität in der datengestützten Unterrichtsentwicklung im Bereich der Sprachförderung und ihrer Diagnostik
- 11.50-12.30 Uhr Christian Albrecht, Holger Kaboth & Fabian Ruth: 21st Century Skills als Querschnittsaufgabe – das LuPe2-Projekt aus Perspektive des Deutschunterrichts

Pause

- 13.45-14.25 Uhr Stephan Schicker & Melanie Hender: Förderung Kritischer Textkompetenz im Umgang mit Fake News
- 14.30-15.10 Uhr Fabian Wolbring: Sprachliche Medialität reflektieren im Literaturunterricht als Basis einer fundierten Informationsprüfungskompetenz

Dienstag, 17.9.2024

- 13.45-14.25 Uhr Frank Münschke: Das Potenzial von Musikvideos für den Deutschunterricht
- 14.30-15.10 Uhr Dieter Merlin: Medientheoretisches Wissen und mediale Mündigkeit, am Beispiel der Dokumentarfilmbildung
- 15.15-15.55 Uhr Annegret Montag: Let's Play-Videos als Artefakte von Computerspielen: Literarisch-ästhetische Potentiale für den Deutschunterricht

Mittwoch, 18.9. 2024

- 10.15-10.55 Uhr Lucas Alt: „Literatur und die anderen Medien“ – Zum Verhältnis zweier Begriffe im Literaturunterricht für die digitale Gesellschaft
- 11.00-11.40 Uhr Matthias Preis: Selbstreferenz als Wahrnehmungsschule. Digitale Metaphänomene zwischen Medienästhetik und -kritik
- 11.45-12.30 Uhr Florian Schultz-Pernice: Die Vermittlung avancierter medialer Zeichenkompetenz als Beitrag des Deutschunterrichts zur Bildung in einer mediatisierten und digitalisierten Welt

Pause

- 13.45-14.25 Uhr Nadine Anskeit & Dirk Betzel: Qualität von Texten Jugendlicher im diachronen und digitalen Wandel – das Ludwigsburger Aufsatzkorpus 2.0
- 14.30-15.10 Uhr Geeske Strecker: Integrative Wortschatzaufgaben digitalisieren, reflektieren und adaptieren
- 15.15-15.55 Uhr Tina Neff: Mediengestützter Deutschunterricht mit digitalen Rechtschreibhilfen: Ergebnisse einer empirischen Interventionsstudie in der Primarstufe und Sekundarstufe 1

1. Lehrkräfteprofessionalisierung zur Förderung digitaler Souveränität in der datengestützten Unterrichtsentwicklung im Bereich der Sprachförderung und ihrer Diagnostik

Die dynamischen Veränderungen in einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder, 2016) stellen neue Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. In diesem Zusammenhang ist die Förderung von „digitaler Souveränität“ bei Lehrkräften zentral: Hierunter „wird die Möglichkeit verstanden, digitale Medien selbstbestimmt und unter eigener Kontrolle zu nutzen und sich an die ständig wechselnden Anforderungen in einer digitalisierten Welt anzupassen“ (Blossfeld et al., 2018, S. 12). Die Sprachförderung hat dafür insofern einen besonderen Stellenwert, als die digitale Welt im Wesentlichen eine digitale „TextWelt“ ist, für deren Zugang bestimmte Kompetenzen Voraussetzung sind, die ihren Ausdruck im Begriff der digitalen Textsouveränität finden (Frederking, 2022). In Deutschland werden digitale Medien von Lehrkräften zur frontalen Präsentation von Informationen (44.1 %) genutzt und nur ein geringer Anteil (14.1 %) digitaler Medien entfällt auf individuelle Fördermaßnahmen (vgl. Eickelmann et al., 2019). Dies verdeutlicht einen spezifischen Unterstützungsbedarf im Rahmen der Professionalisierung von Lehrkräften. Diese müssen ihre eigenen digitalen (Lehr-)Kompetenzen erweitern, um die Potenziale digitaler Medien für den Unterricht auszuschöpfen.

Hier setzt das Verbundprojekt DiSo-SGW an, das auf die (Weiter-)Entwicklung, Evaluation und Implementation von Fortbildungsmodulen zur Vertiefung digitaler Kompetenzen und Überzeugungen von Lehrkräften zielt. In der Projektgruppe Sprachförderung und ihre Diagnostik wird eine simulierte Lernumgebung für Lehrkräfte zur Vermittlung von digitalen Lese- und Schreibkompetenzen in der Primar- und Sekundarstufe entwickelt (Chernikova, 2020). Hierfür werden u. a. Fortbildungsmodule zur digitalen Souveränität von Lehrkräften sowie zur datengestützten Lese- und Schreibdiagnostik und -förderung (KMK, 2021) in einem virtuellen Klassenzimmer bereitgestellt. Darin lernen Lehrkräfte Diagnosewerkzeuge (z. B. VERAcheck, VERA-BiSS, Ratings für das Schreiben; Schilcher et al., 2020) sowie digitale Lehr-Lernangebote für Schüler:innen kennen, die unter den Bedingungen von Heterogenität und

Diversität (LEON, e-kidz, FiSBY) und basierend auf dem Konzept datengestützter Förderung (Krelle, 2015; Jost & Souvignier, 2022) eingesetzt werden können.

Das Angebot wird in mehreren Erprobungs- und Feedbackrunden evaluiert und optimiert. Die Forschungsfragen beziehen sich darauf, wie Fortbildungen in einer simulierten Lernumgebung zum dargelegten Themenspektrum wirksam sein können. Der Beitrag präsentiert das Fortbildungskonzept sowie das Design zur Begleitforschung. Anhand eines Professionswissenstests und Fragebögen zur digitalitätsbezogenen Sprachbildungskompetenz wird die Wirksamkeit der Fortbildung evaluiert. Qualitative Datenerhebungen sind in Form von Unterrichtsbeobachtungen und Interviews auf der Ebene der Multiplikation, der Fortbildungen sowie mit Unterrichtsbezug geplant.

Literatur:

Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Eickelmann, B., Bos, W., & Labusch, A. (2019). Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert, M. Senkbeil, & J. Vahrenhold (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 7–32). Münster: Waxmann.

Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., Fischer, F. (2020). Simulation-Based Learning in Higher Education: A Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research* 90 (4), 499–541. DOI: 10.3102/0034654320933544

Frederking, V. (2022). Digitale Textsouveränität. Funktional-anwendungsorientierte und personal-reflexive Bildungsherausforderungen in der digitalen Weltgesellschaft im 21. Jahrhundert: Eine Theorieskizze. Abgerufen 28.02.24 von <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2021/09/digitale-textsouveraenitaet.pdf>

Jost, J., & Souvignier, E. (2022). Keine Förderung ohne Diagnostik – keine Diagnostik ohne Förderung. In M. Knopp, N. Bulut, K. Hippmann, S. Jambor-Fahlen, M. Linnemann, & S.

Stephany (Hrsg.), Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft. Was wir in Zukunft wissen und können müssen (S. 271–286). Münster, New York: Waxmann.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2021). Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Abgerufen von 28.02.24 von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf

Krelle, M. (2015). Leseverstehen im Kontext der Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse – Leistungen und Grenzen eines diagnostischen Instruments zur Sprachförderung. Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis. 1/2015, 1–27.

Schilcher, A.; Wild, J.; Knott, C.; Goldenstein, M.; Sontag, C. & Stöger, H. (2020). Lehrerhandreichung zum Schreibtraining auf Burg Adlerstein. Braunschweig: Westermann.

Stalder, F. (2016). Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.

Sektion 7

Christian Albrecht (FAU Erlangen-Nürnberg); **Holger Kaboth** (Goethe Universität Frankfurt am Main); **Fabian Ruth** (Universität Tübingen)

2. 21st Century Skills als Querschnittsaufgabe – das LuPe2-Projekt aus Perspektive des Deutschunterrichts

Im Diskurs um überfachliche Schlüsselqualifikationen in der Kultur der Digitalität (Stalder 2017) ist oft die Rede von den vier ‚21st Century Skills‘ Kommunikation, Kollaboration, Kritisches Denken und Kreativität und den mit ihnen verbundenen Wissensbeständen, Fertigkeiten, Einstellungen, Werten und Haltungen (vgl. Binkley et al., 2012). Diese nicht-automatisierbaren Kompetenzen sind für die mediale Teilhabe im 21. Jahrhundert von großer Bedeutung und eine wichtige Querschnittsaufgabe für einen postdigitalen Deutschunterricht (Cramer, 2014; Wampfler, 2022).

Während in der internationalen Forschung eine facettenreiche Auseinandersetzung mit den ‚4K‘ zu beobachten ist (vgl. Kotsiou et al., 2022; Thornhill-Miller et al., 2023; van Laar et al., 2017), stellt sie in Forschungskontexten im deutschen Bildungssystem ein Desiderat dar, obwohl die KMK in ihren Ergänzungen zur Strategie ‚Bildung in der digitalen Welt‘ auf die Bedeutung dieser übergreifenden Kompetenzen für eine zeitgemäße Lern- und Prüfungskultur explizit hingewiesen hat (vgl. KMK, 2021).

Dieses zu überwinden und so Erkenntnisse für die Professionalisierung der Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen im Rahmen der dritten Phase der Lehrer:innenbildung zu gewinnen, sind zentrale Ziele der empirischen Begleitforschung im Rahmen des Netzwerkprojekts LuPe² (‚Zeitgemäße Lern- und Prüfungskultur entwickeln und erforschen‘). In diesem werden in einem Verbund aus zehn ostwestfälischen Schulen aller Schulformen mit agilen Methoden und Kommunikations- und Kooperationsstrukturen in Fächergruppen schulformübergreifend Ideen als Pilot für eine lernförderliche Verknüpfung einer zeitgemäßen Lern- und Prüfungskultur unter den Bedingungen der 4K entwickelt, erprobt und reflektiert.

Folgende Forschungsfragen stehen im Mittelpunkt der empirischen Begleitforschung:

- Welche ‚teacher beliefs‘ bestehen bei den beteiligten Lehrpersonen (1) bzgl. schulischer Lern- und Prüfungskultur und (2) bzgl. der 4K?
- Welche Selbsteinschätzungen bestehen hinsichtlich der Wahrnehmung von Lern- und Prüfungskultur unter den Bedingungen der 4K bei den beteiligten Schüler:innen?
- Wie werden die 4K domänenspezifisch für den Deutschunterricht ausdifferenziert und im Lern- und Prüfungsprozess berücksichtigt?
- Wie wirken sich die Maßnahmen auf den schüler:innenseitigen Erwerb der 4K im Fach Deutsch aus?

Zu vier Messzeitpunkten sollen bis Juni 2025 mittels qualitativ und quantitativ ausgerichteter Lehrer:innen- und Schüler:innenbefragungen (erwartetes N = 500) über Fragebögen sowie Gruppen- und Experteninterviews die jeweiligen Einschätzungen zu den im Netzwerk angestoßenen Entwicklungsprozessen hin zu einer zeitgemäßen Lern- und Prüfungskultur erhoben werden. Hierfür wurde in Anlehnung an Binkley et al. (2012) ein Messinstrument entwickelt, das die Selbsteinschätzungen der Schüler:innen zu den 4K erhebt. Zwischenergebnisse werden berichtet.

Literatur:

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty- First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Hrsg.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (S. 17–66). Springer.

Cramer, F. (2014). What is ‘Post-Digital’? *APRJA*, 3(1), 11–24.

KMK (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09_-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf

Kotsiou, A., Fajardo-Tovar, D., Cowhitt, T., Major L., & Rupert Wegerif (2022). A scoping review of Future Skills frameworks. *Irish Educational Studies*, 41(1), 171–186.
<https://doi.org/10.1080/03323315.2021.2022522>

Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.

Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J.-M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., Vinchon, F., El Hayek, S., Augereau-Landais, M., Mourey, F., et al. (2023). Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. *Journal of Intelligence*, 54(11), 1–32.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>

van Laar, E., van Deursen, A. J.A.M., van Dijk, J. A.G.M., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577–588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>

Wampfler, Ph. (2022). Postdigitaler Unterricht an der Grundschule. Eine Einführung. In B. Brandt, L. Bröll, & H. Dausend (Hrsg.), *Digitales Lernen in der Grundschule III. Fachdidaktiken in der Diskussion* (S. 40–53). Waxmann.

3. Fictional Science - Förderung von Textkompetenz im kritischen Umgang mit Fake News

Im Zeitalter von TikTok, ChatGPT und Facebook ist es leichter denn je, sich mit wenigen Klicks Informationen zu einem Thema zu beschaffen. Doch vor allem auf Sozialen Medien nimmt die Verbreitung von Falschinformationen rasant zu. Die Vermittlung von Kompetenzen, um Des- und Misinformation zu identifizieren, ist somit zu einer notwendigen Bildungsaufgabe geworden. In dem Vortrag wird der didaktische Ansatz Fictional Science (FiSci), welcher im Rahmen des von Erasmus+ geförderten Bildungsprojekts „Fictional Science (FiSci) – Förderung von Textkompetenz im kritischen Umgang mit Fake News“ entwickelt und erprobt wird, vorgestellt. Das Projekt fokussiert auf die Entwicklung und wissenschaftliche Evaluation von Lehrmaterialien, die darauf abzielen, Kompetenzen der Lernenden im Umgang mit Falschinformationen zu schulen.

Ausgangspunkt für den im Projekt entwickelten Ansatz bilden dabei u.a. die folgenden medien- und lesedidaktischen Konzepte: Inoculation-Trainingsprogramme (engl. „Immunisierung“), also präventive Maßnahmen, die ein Bewusstsein für Mittel der Manipulation und Täuschungsstrategien fördern (vgl. Kozyreva/Lewandowsky/ Hertwig 2020: S. 103), die Förderung von Sourcing- Fähigkeiten (die Verwendung von Metadaten bei der Bewertung von Texten (vgl. Scardamalia/Goldman 2013: S. 259) und die Förderung des epistemisch-wachsamen Lesens (Sperber et al. 2010, S. 359).

Eine der didaktischen Innovationen des Settings besteht darin, dass die Konfrontation mit Falschinformationen zunächst auf der Basis didaktisch konstruierter Fake-News-Texte erfolgt. Dies ermöglicht es den Lernenden, sich auf den Erwerb von Fähigkeiten zur Identifizierung von Falschinformationen zu konzentrieren, ohne durch vorgefasste Meinungen abgelenkt zu werden (worldview-backfire effect) (vgl. Cook/Lewandowsky/Ecker et al. 2017: S. 2). Eine weitere Innovation des Ansatzes FiSci besteht in der Erweiterung der oben genannten mediendidaktischen Konzepte um schreibdidaktische Zugänge, da es von großer Bedeutung ist, dass Lernende über sprachliche Mittel verfügen, um Desinformation argumentativ zu widerlegen. Dazu wird ihnen ein sprachliches Stützgerüst zur Förderung von argumentativen

Fähigkeiten zur Verfügung gestellt, welches auf dem Textprozedurenansatz (vgl. u.a. Feilke 2014) basiert.

Der Vortrag fokussiert einerseits auf der Darstellung der konzeptionellen Grundlagen des Ansatzes und andererseits auf der Diskussion von ersten Ergebnissen aus Evaluierung des didaktischen Settings. Diese Evaluierung im Rahmen von Design-Based-Research (DBR) fokussiert auf verschiedene Aspekte des didaktischen Settings und fragt nach Gelingensbedingungen bzw. Hindernissen für die didaktische Umsetzung von diesen. Zur Datenerhebung werden dabei verschiedene Erhebungsinstrumente wie die Aufnahme von Lernendengesprächen, Feedbackbögen aber auch Lernprodukte (Texte) eingesetzt. Die erhobenen Daten werden im Programm MAXQDA kodiert und anschließend kategorisiert und nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet.

Literatur:

Bachmann, T. & Feilke, H. (Hrsg.). (2014). *Werkzeuge des Schreibens: Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (1. Aufl.). Fillibach bei Klett.

Cook, J., Lewandowsky, S. & Ecker, U. (2017). Neutralizing misinformation through inoculation: Exposing misleading argumentation techniques reduces their influence. *PLoS ONE*, 12(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0175799>

Kozyreva, A., Lewandowsky, S. & Hertwig, R. (2020). Citizens Versus the Internet: Confronting Digital Challenges With Cognitive Tools. *Psychological Science in the Public Interest*, 21(3), 103–156. <https://doi.org/10.1177/1529100620946707>

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (Neuausgabe). Beltz Verlagsgruppe.

Scardamalia, M. & Goldman, S. R. (2013). Managing, Understanding, Applying, and Creating Knowledge in the Information Age: Next-Generation Challenges and Opportunities. *Cognition and Instruction*, 31(2), 255–269.

Sperber, Dan, Clément, Fabrice, Heintz, Christophe, Mascaro, Olivier, Mercier, Hugo, Origgi, Gloria & Wilson, Deirde (2010). Epistemic vigilance. *Mind & Language*, 25(4), 359–393. doi.org/10.1111/j.1468-0017.2010.01394.x

4. Sprachliche Medialität reflektieren im Literaturunterricht als Basis einer fundierten Informationsprüfungskompetenz

Sprache und Medien sind im curricularen Selbstverständnis des Deutschunterrichts zumeist zweierlei. Dabei lässt sich Sprache ihrerseits gewinnbringend als Medium betrachten und beschreiben, wenn nicht gar als alleiniges Leit-, Ur- oder Archimedmedium (Jäger 2001). Gerade die Medialität der Sprache, d.h. ihre genuinen operativen Verfahren zur Vermittlung und Generierung von Information, bestimmen maßgeblich unser Denken. In der Sensibilisierung für diese Medialität liegen entsprechend große Bildungspotentiale für den Deutschunterricht.

Sprachreflexion wird dabei häufig als genuines Lernziel des Sprach- bzw. Grammatikunterrichts angesehen, während dem Literaturunterricht aktuell eine regelrechte Sprachvergessenheit attestiert wird (Lösener 2015). Dabei kann gerade die ästhetisierte, entpragmatisierte Sprache der Literatur als Display sprachlicher Medialität fungieren (Zymner 2013), deren Erschließung ein enges Zusammenspiel von Sprach- und Literaturdidaktik voraussetzt. Vermutlich erweist sich die Bezugnahme auf die Medialität der Sprache zukünftig gar als sinnstiftende universale Klammer bzw. als Dispositiv für alle im Deutschunterricht verhandelten Inhaltsfelder und Kompetenzbereiche.

Der Gebrauch von Sprache stellt bekanntermaßen eine im Grunde höchst anspruchsvolle Medientechnik dar, die den Schülerinnen und Schülern (wie wohl beinahe allen Menschen) aber so selbstverständlich vertraut ist, dass sie ihn nicht als solche wahrnehmen. Die Sichtbarmachung der sprachlichen Medialität führt folglich zu einer – kognitiv höchst anregenden – Irritation. Der in der Schule üblicherweise forcierte Erkenntnisweg des Vertrautmachens von Fremdem wird invertiert zu einem – sicher nicht weniger ergiebigen – Fremdmachen von Vertrautem, worin ein potentiell profilschärfendes Alleinstellungsmerkmal des Deutschunterrichts im Fächerverbund liegt. Zudem eignet sich der Zugang zur Diagnose individuell und kulturell bedingter Verständnisbarrieren.

Am Beispiel des Erlkönig zeigt der Vortrag, wie es gelingen kann, die Reflexion über sprachliche Medialität unterrichtspraktisch operationalisierbar zu machen. Dabei geht es um basale

Fragen der Informationsprüfung, bei der die (Un-)Zuverlässigkeit, Suggestivität und vermeintliche Autorität von sprachlichen Äußerungen verhandelt und erklärt wird. Schülerinnen und Schüler stoßen dabei auf Reflexionsangebote, die in unserer heutigen Medienwelt hohe Aktualität und Relevanz haben und wesentlich zu ihrer Entwicklung zu digital citizens beitragen können.

Literatur:

Zymner, R. (2013): Funktionen der Lyrik. mentis.

Lösener, H. (2015). Die Präzisierung der Subjektivität beim literarischen Lernen. *Leseräume*, 2(2), 72-84.

Jäger, L. (2001). Sprache als Medium. Über die Sprache als audio-visuelles Dispositiv des Medialen. In H. Wenzel (Hrsg.): *Audiovisualität vor und nach Gutenberg* (S. 19-43). Skira.

5. Das Potenzial von Musikvideos für den Deutschunterricht

Nachdem das Musikvideo – ausgelöst durch die Krise des Musikfernsehens – ab Anfang der Nuller-Jahre mehr und mehr an Relevanz verlor (vgl. Lilkendey 2017, 134-139), kommt es seit einigen Jahren durch digitale Plattformen wie YouTube zu einem Revival: Musikclips werden teilweise milliardenfach aufgerufen und es existiert eine unübersichtliche Masse an (professionell, semiprofessionell und amateurhaft gedrehten) Videoclips, die frei zugänglich und jederzeit verfügbar sind. Musikvideos sind also auch heute (wieder) Teil des medialen Alltags von Kindern und Jugendlichen, was auch die aktuellsten JIM- und KIM-Studien belegen: Musikvideos führen die Liste potenziell bedeutsamer *YouTube*-Kategorien unter Jugendlichen (12-19 Jahre) an, bei Kindern (6-13 Jahre) rangieren Musikvideos auf Platz 2 (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2021, 48 und 2023, 38). Es lässt sich also behaupten: YouTube und Co haben mittlerweile MTV und VIVA abgelöst.

Trotz der gegenwärtigen Popularität von Musikvideos werden diese in deutsch- bzw. filmdidaktischen Diskursen nicht oder nur nebensächlich berücksichtigt. So finden sich z.B. in den filmdidaktischen Grundlagenwerken von Anders / Staiger et al. (2019) und Kammerer / Maiwald (2021) keine spezifischen Ausführungen zu Musikvideos. Es liegen allerdings zumindest einzelne aktuelle Beiträge (vgl. z. B. Schilcher / Scheubeck 2020; Kröber 2022; Münschke 2023) vor. Eine (stärkere) Implementierung von Musikvideos in den Schulunterricht bietet sich aus mehreren Gründen an: Durch den Einsatz von Musikclips werden die Lernenden in ihrer (digitalen) Lebenswelt abgeholt, gleichzeitig knüpfen die Videos aufgrund der begrenzten Laufzeit an die Sehgewohnheiten der Heranwachsenden an: Viele Kinder und Jugendliche haben oftmals eine zu kurze Aufmerksamkeitsspanne, um sich komplette Spielfilme ohne Unterbrechung anzuschauen, da sie in ihrer Freizeit audiovisuelle Kurz- bzw. Kürzestformate – etwa auf *TikTok*, *Instagram* und *YouTube* – konsumieren und präferieren (vgl. Anders / Staiger 2019, 6).

In dem Vortrag richtet sich der Blick zuerst auf das grundsätzliche filmdidaktische Potenzial von Musikvideos. Es existiert eine Vielzahl spezifischer Erzähl- und Darstellungsformen von

Musikvideos (s. dazu die Übersicht in Pape / Thomsen 1996, 204), am präsentesten sind bei einem Blick auf zeitgenössische (populäre) Musikvideos *Performance Clips* und *Narrative Clips*. Im zweiten Teil des Vortrags werden daher anhand von *Performance Clips* und *Narrative Clips* konkrete Einsatzmöglichkeiten von Musikvideos im Deutschunterricht vorgestellt, unter besonderer Berücksichtigung medialer und filmischer Kompetenzvermittlung.

Literatur:

Anders, P. & Staiger, M. (2019): Film in der kulturellen Praxis. In: P. Anders & M. Staiger et al. (2019): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet (S. 3-20). Metzler.

Dreckmann, K. (Hrsg.) (2021): Musikvideo reloaded: Über historische und aktuelle Bewegtbildästhetiken zwischen Pop, Kommerz und Kunst. Düsseldorf University Press.

Hampl, S. (2017): Videoanalysen von Fernsehshows und Musikvideos. Ausgewählte Fallbeispiele zur dokumentarischen Methode. Barbara Budrich.

Kammerer, I. & Maiwald, K. (2021): Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Erich Schmidt.

Keazor, H. & Wübbena, T. (2011): Video thrills the radio star. Musikvideos: Geschichte, Themen, Analysen. 3., überarb. und aktualisierte Aufl. transcript.

Lilkendey, M. (2017): 100 Jahre Musikvideo. transcript.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021) (Hrsg.): JIM 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. mpfs.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023) (Hrsg.): KIM 2022. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. mpfs.

Münschke, F. (2023): Teenage Riot im Reihenhaus – Das Potenzial von Kurzfilm-Musikvideos für den Deutschunterricht am Beispiel von Tocotronics Unendlichkeit-Tetralogie. In:

Emmersberger, S. & Grimm, L. (Hrsg.): Kurzfilme im Deutschunterricht. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (S. 127-149). Frank & Timme, S. 127-149.

Neumann-Braun, K. (Hrsg.) (1999): Viva MTV! Popmusik im Fernsehen. Suhrkamp.

Pape, W. & Thomsen, K. (1996): Zur Problematik der Analyse von Videoclips. Beiträge zur Populärmusikforschung, Heft 19/20, S. 201-219.

Schilcher, A. & Scheubeck, T. (2020): OMG! Musikvideoclips im Deutschunterricht: Anbietung oder herausfordernde Lernaufgabe? In: L. Grimm & C. Rosebrock (Hrsg.): Varianten der Populärkultur für Kinder und Jugendliche. Didaktische und ästhetische Perspektiven (S. 185-210). Schneider Verlag Hohengehren.

6. Medientheoretisches Wissen und mediale Mündigkeit, am Beispiel der Dokumentarfilmbildung

Der theoretisch-konzeptionell angelegte Beitrag soll der Frage nachgehen, inwiefern die Reflexion kurzer Textauszüge aus der klassischen Dokumentarfilmtheorie im Deutschunterricht dazu beitragen kann, ein Verstehen der Rezeptionsästhetischen Wirkung medialer Formate zu fördern, welche in Paratexten (wie dem Fernseh- oder Kinoprogramm, dem Klappentext von DVDs/Blue-rays, der Ankündigung von Streaming-Portalen und TV-Mediatheken oder User:innen-Kommentaren) vorgeben, mit einem spezifischen Wirklichkeitsbezug ausgestattet zu sein: (Kurz-)Reportagen, Dokus, documentary shorts etc. Obwohl „die traditionelle Medienanalyse auf Grundlage der Film- und Fernsehanalyse das notwendige Handwerkszeug für das Erlernen von Medienkompetenz bereits seit Jahrzehnten bereitstellt“ (Strank, 2022, S. 109), kommt davon in schulischen Kontexten wenig an – was insbesondere für die Dokumentarfilmbildung gilt (vgl. Anders, 2019, S. 22). Der geplante Beitrag verschiebt insofern die Perspektive, als basale medienphilosophische und medienpsychologische Fragen in den Fokus genommen werden, die einen kontextuellen Rahmen für konkrete Medienanalysen schaffen und dadurch die Entwicklung medialer Mündigkeit fördern können.

Die Geschichte der Medienheorie durchzieht eine lange und vielfach variierte Diskussion zum Realitätsgehalt dokumentarischer Filmformate (vgl. u.a. Comolli, 2012 [frz. 1969]). Medientheoretische Positionierungen sind häufig mit Kontroversen verbunden, deren Kenntnis jedoch auf konstruktive Weise die Überprüfung eigener Wahrnehmungs- und Beurteilungsprozesse initiieren kann. Beispielsweise plädiert der Filmtheoretiker Roger Odin dafür, „fiktivisierende“ von „dokumentarisierende[n] Lektüre[n]“ (Odin, 2012 [frz. 1984], S. 259) zu unterscheiden, da es letztlich im Ermessen der einzelnen Zuschauer:innen liege, welche Facetten des Films als eher authentisch/real oder eher artifiziell/fiktiv gewertet würden. Im Gegensatz dazu sprechen die Filmdidaktiker Ingo Kammerer und Matthis Kepser verbindlicher von einem „Faktualitätsvertrag“ (2014, S. 32, Hv.i.O.) zwischen Filmemacher:in und Publikum (vgl. auch Wulff, 2001). Kammerer/Kepser und Odin stimmen jedoch darin

überein, dass sich dokumentarische Formate als audiovisuelle Texte verstehen lassen, die über eine Zeichenstruktur verfügen, welche zumindest graduell das Rezeptionserleben determiniert (semio-pragmatischer Ansatz).

Der Beitrag soll – auch in Anlehnung an die Philosophiedidaktik (vgl. z.B. Rohbeck, 2001) – Möglichkeiten skizzieren, wie Schüler:innen mittels kurzer Auszüge aus medientheoretischen Texten Argumente an die Hand gegeben werden können, die sie dazu befähigen, die Wirkung medialer Produkte gemeinschaftlich (auch kontrovers) zu diskutieren und kritisch zu reflektieren.

Literatur:

Anders, P. (2019). Film in der Schule. In Dies. & M. Staiger (Hrsg.), Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet (S. 21-34). Metzler.

Comolli, J.-L. (2012 [frz. 1969]). Der Umweg über das direct. In E. Hohenberger (Hrsg.), Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms (S. 218-239). Vorwerk 8.

Kammerer, I. & Kepser, M. (2014). Dokumentarfilm im Deutschunterricht. Eine Einführung. In Dies. (Hrsg.), Dokumentarfilm im Deutschunterricht (S. 11-72). Schneider.

Odin, R. (2012 [frz. 1984]). Dokumentarischer Film – dokumentarisierende Lektüre. In E. Hohenberger (Hrsg.), Bilder des Wirklichen. Texte zur Theorie des Dokumentarfilms (S. 259-272). Berlin: Vorwerk 8.

Rohbeck, J. (2001). 10 Arten, einen Text zu lesen. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE), 04/2001, 286–292.

Strank, W. (2022). Kurze dokumentarische Formen als Projektthema im Schul- und Hochschulunterricht. Informationen zur deutschdidaktik (ide), 03/2022, 109-116.

Wulff, H. J. (2001). Konstellation, Kontrakt, Vertrauen: Pragmatische Grundlagen der Dramaturgie, Montage AV, 02/2001, 131-154. https://www.montage-av.de/pdf/102_2001/10_2_Hans_J_Wulff_Konstellationen_Kontrakte_und_Vertrauen.pdf

7. Let's Play-Videos als Artefakte von Computerspielen: Literarisch-ästhetische Potentiale für den Deutschunterricht

Die Videoplattform YouTube als „Erzählumgebung“ (Tophinke, 2017, S.70), könnte für den Deutschunterricht zukünftig eine wichtige Ressource bereitstellen. Der Literaturunterricht hat den Auftrag, in das literarische System einzuführen und steht vor der „der Aufgabe, dieses System mit außerschulischen Lese- und Medienerfahrungen so zu vermitteln, dass literarisches Lernen überhaupt erst möglich wird“ (Kepser & Abraham, 2016, S.110).

Eine besondere Rolle im Austausch über Computerspiele unter Kindern- und Jugendlichen nimmt das Let's Play-Video ein. Diese Form der Kommunikation über den Gegenstand ist voraussetzungsreich: Die Schüler:innen bringen ein medienspezifisches (Fach-)Wissen ein, das sie sich außerschulisch angeeignet haben. Auch wenn Let's Plays digitaler Natur sind, sind die Kommunikationspraktiken darüber nicht auf digitale Videoplattformen beschränkt, sondern können darüber hinaus, so Fromme und Harting (2020), in Gesprächen, eigenen Let's Play-Produktionen, auf (Fan-)Messen thematisiert und besprochen werden. Bei der entstehenden „Anschlusskommunikation und Anschlussinteraktion“ (Rosebrock, 2004, S.252) handelt es sich um Praktiken, die als literarische Kommunikation bezeichnet werden können.

Basis für den Vortrag ist die Frage, wie sich die Medien- und Kommunikationspraktiken auf YouTube in Beziehung zu einer literarischen Praxis als außerschulischer Sozialisationsraum des literarischen Lernens relationieren lassen.

Zur Beantwortung dieser Frage wird auf die im Rahmen der meiner Dissertation erhobenen Daten zurückgegriffen. Diese wurden mittels qualitativer Verfahren ausgewertet. Dabei hat sich gezeigt, dass Let's Play-Videos unterschiedliche Funktionen literarischer Gegenstände erfüllen können. Im Rahmen des Vortrages wird besonders auf die Narrativität, Fiktionalität/Faktualität, Intertextualität und Serialität dieser Artefakte fokussiert.

Literatur:

- Fromme, J., & Hartig, T. (2020). Let's Plays als Szene informeller Bildung? In V. Dander, P. Bettinger, E. Ferraro, C. Leineweber, & K. Rummler (Hrsg.), Digitalisierung–Subjekt–Bildung. Kritische Betrachtungen der digitalen Transformation (S. 159–182). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Kepser, M. (2022). Let's a go! Deutschunterricht und Digitale Partizipationskultur. Eine Erkundung am Beispiel digitaler Spiele. In S. Krammer, M. Leichtfried, & M. Pissarek (Hrsg.), Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung (S. 147–163). Innsbruck, Wien: Studien Verlag (= ide-extra, 3).
- Kepser, M., & Abraham, U. (2016). Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Rosebrock, C. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz peer group. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick (S. 250–279). Weinheim: Juventa.
- Tophinke, D. (2017). Internet. In M. Martínez (Hrsg.), Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch (S. 70–75). Stuttgart: J.B. Metzler.

8. „Literatur und die anderen Medien“ – Zum Verhältnis zweier Begriffe im Literaturunterricht für die digitale Gesellschaft

Auch in einer zunehmend durch Medienvielfalt geprägten Gesellschaft kommt der unterrichtlichen Arbeit mit Literatur und Sprache noch immer eine bedeutende Rolle zu. Maßgeblich soll die gegenstandsorientierte Auseinandersetzung mit literarästhetischen Kulturprodukten Prozesse der „Persönlichkeitsbildung“ (Zabka et al. 2022, 35) befördern. Der schwindenden Lebensweltnähe von literarischen Schrifttexten in Buchform begegnet die Literaturdidaktik daher schon lange mit einer Weitung des Literaturbegriffs einerseits und einer stärkeren Profilierung des Medienbegriffs andererseits. Aktuell wird der Gegenstandsbereich des Literaturunterrichts „im Zeichen der Digitalität“ (Krammer/Leichtfried/Pissarek 2021) erweitert, wenn Computerspiele, Instapoetry oder Ästhetiken sozialer Medien zu Handlungs- und Reflexionsobjekten werden. Literatur wird dabei vor allem als *ein* Medium unter anderen, der Deutschunterricht als „Medienfach“ (Maiwald 2022, 3) verstanden.

Dabei treten die schillernden Begriffe „Literatur“ und „Medium“ immer wieder in ein Konkurrenzverhältnis, das teils manifest und stabil anmutet, teils aber auch leicht hinterfragbar wirkt, weil es Paradoxien zum Ausdruck bringt, die nicht zuletzt in problematischen Begriffsverwendungen gründen. Dieser Beitrag soll das spannungsreiche Verhältnis beider Begriffe genauer beleuchten, indem zwei Perspektiven kontrastiert werden. Einerseits ist zu fragen, welche Implikationen der mediendidaktischen Forderung innewohnen, literarische Schrifttexte als Medien zu lesen. Hier stellt sich vor allem die Frage nach spezifischen Affordanzen und Besonderheiten des Mediums Literatur, denn Medienfragen sind vor allem Formfragen, d.h. Fragen zu Spezifik von Gestalt und Wirkung. Die Einsicht, dass auch Literatur ein nach spezifischen Gesichtspunkten funktionierendes Medium ist, überrascht nicht, öffnet aber den Blick für Implikationen des Verhältnisses Medium–Literatur unter dem Primat des Mediums.

Andererseits soll gefragt werden, was es bedeutet, Medien als Literatur zu lesen. Der Beitrag will zeigen, dass Literatur vor allem eine Rezeptions- und Produktionsweise ist, also nicht an ein bestimmtes Medium gebunden ist. Dieses modale Verständnis von Literatur öffnet den Blick für Implikationen des Verhältnisses Literatur–Medium unter dem Primat der Literatur – wobei vor allem Anlagen, Traditionen und ideologische Grundannahmen des Literarischen (im Literaturunterricht) aufgezeigt werden.

Zudem soll erläutert werden, wie beide Begrifflichkeiten voneinander profitieren können, wenn es um die Profilierung eines zeitgenössischen Literatur- bzw. Medienunterrichts geht. Nicht nur kann auf diese Weise das Potenzial literarischer Lernprozesse für die Förderung von Medienbildung und -kompetenz ausgelotet werden, auch lässt sich ein Verständnis für die Spezifika des Literarischen im Zeitalter der Digitalität ausschärfen.

Literatur:

Amlinger, C. (2021). Schreiben. Eine Soziologie literarischer Arbeit. Suhrkamp.

Anselm, S., Götzinger, B., & Rödel, M. (2018). Medienkompetenzen und Medienbildung: Was kann das Schulfach Deutsch in der digitalen Welt leisten? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 65(3), 222–246.

Bourdieu, P. (2019). Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. Suhrkamp.

Breljak, A., Mühlhoff, R., & Slaby, J. (Hrsg.). (2019). Affekt Macht Netz. Auf dem Weg zu einer Sozialtheorie der Digitalen Gesellschaft. Transcript.

Culler, J. D. (2022). Literaturtheorie: Eine kurze Einführung. Reclam.

Engelns, M. (2021). Integrative Ansätze zu einer Literatur- und Medienanalyse – Oder: Von den Scheinkonkurrenzen im Medienunterricht. In T. Dembeck & J. Pavlik (Hrsg.), *Medienwissenschaften und Mediendidaktik im Dialog: Zum Status Quo von Medienbildung im Deutschunterricht*. (S. 113–130). Erich Schmidt.

- Jahraus, O. (2010): Was heißt es, Literatur als Medium zu interpretieren? Zur Medialität der Literatur. In A. Löck & J. Ulbrich (Hrsg.), Der Begriff der Literatur. Transdisziplinäre Perspektiven (S. 189-206). De Gruyter.
- Klauk, T., & Köppe, T. (Hrsg.). (2014). Fiktionalität. Ein interdisziplinäres Handbuch. De Gruyter.
- Krammer, S., Leichtfried, M., & Pissarek, M. (Hrsg.). (2021). Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung. StudienVerlag.
- Maiwald, K. (2022). „Deutschdidaktik deutlicher auch als Mediendidaktik?“. Die Frage ist weiterhin zu stellen und weiter zu fassen. Didaktik Deutsch, 52/53, 3-9.
- Nassehi, A. (2019). Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft. C.H. Beck.
- Neuhaus, S. (2022). Grundriss des Interpretierens. Narr Francke Attempto.
- Schmidt, S. J. (2003). Medienkulturwissenschaft. In A. Nünning & V. Nünning (Hrsg.), Konzepte der Kulturwissenschaften (S. 351–369). J.B. Metzler.
- Staiger, M. (2020). Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Der Deutschunterricht, 5, 65–74.
- Staiger, M., & Arnold, A. (2020). Bild, Literatur und Medium. Der Deutschunterricht, 5, 2–5.
- Stalder, F. (2016). Kultur der Digitalität. Suhrkamp.
- Werber, N. (1992). Literatur als System: Zur Ausdifferenzierung literarischer Kommunikation. Westdeutscher Verlag.
- Wermke, J. (1997). Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt Deutsch. Kopäd.
- Winko, S. (2016). Literatur und Literaturwissenschaft im digitalen Zeitalter. Ein Überblick. Der Deutschunterricht, 5, 2–13.

Zabka, T., Winkler, I., Wieser, D., & Pieper, I. (2022): Studienbuch Literaturunterricht.
Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten. Friedrich Verlag.

9. Selbstreferenz als Wahrnehmungsschule. Digitale Metaphänomene zwischen Medienästhetik und -kritik

Medien haben die Angewohnheit, *unsichtbar* zu werden. Je länger sie gesellschaftskulturell etabliert sind, desto weniger dringt ihre spezifische Medialität ins Bewusstsein (Krommer, 2019, S. 133). Das gilt lange und symptomatisch schon für das Buch, das sich heute allzu häufig in schiefe Oppositionen zu ‚den Medien‘ gesetzt sehen muss – in ähnlicher Ausprägung aber auch für aktuelle netzkulturelle Medienformate, die an reflektierter Sichtbarkeit verlieren, sobald sie in Anwendung und Umgang habitualisiert sind (Moormann & Zahn 2021, S. 27). Sozialen Medien eilt der Ruf voraus, Aufmerksamkeitsstrukturen zu etablieren, die durch Beschleunigung, Instantaneität, Verdichtung, Multistabilität usf. gekennzeichnet sind (ebd., S. 28f.). Zu fragen ist demnach, inwieweit sie im alltäglichen Gebrauch buchstäblich dazu *anhalten*, ihre mediale Verfasstheit und damit ihre ästhetischen und kommunikativen Koordinaten zu reflektieren.

Eine zeitgemäße didaktische Option, Medien in ihren spezifischen Eigenheiten sichtbar zu machen, ist – so die These des Vortrags – ihre zunehmende *Selbstreferentialität*. Für Filme, Hör- und Schrifttexte sind hierzu verschiedentlich Ideen entwickelt worden (Schultz-Pernice, 2016; Wicke, 2023; Althüser & Henke 2023). Im Falle sozialer Netzwerke und der damit verbundenen Vielfalt audiovisueller Mikroformate ist das Feld an Beiträgen überschaubar (etwa Albrecht, 2021; Leichtfried & Mücke, 2022). Selbstreferentialität als zentraler „Prozess der reflexiven Selbstkonstitution“ (Stalder 2021, S. 138) von digitalen Gemeinschaften bietet dabei viele denkbare Anknüpfungspunkte. Hier sollen Mechanismen im Fokus stehen, die über metamediale oder -narrative Strategien Wahrnehmungsgewohnheiten reproduzieren, irritieren und damit verhandelbar machen.

Über eine semiotische und narratologische Annäherung sensu Nöth (2007) bzw. Wolf (2009) kartiert der Vortrag Spielarten von Selbstreferentialität und Metaisierung, illustriert deren Reichweite (vornehmlich) am Beispiel der digitalen Videoplattform *TikTok* und leuchtet didaktisch-methodische Handlungsoptionen aus. Ziel ist, auf diese Weise ausgewählte

medienästhetische Charakteristika einer Kultur der Digitalität zu diskutieren, zugleich aber damit verbundene Nutzungs- und Wahrnehmungspraktiken kritisch zu hinterfragen. Überfachlich ist der Vortrag im Hinblick auf die Querschnittsaufgaben der Wahrnehmungsbildung und Medienkritik situiert, wie sie schon länger in einer umfassenden *Medienkulturdidaktik* (Staiger 2007, S. 225ff.) und jüngst in Modellierungen *digitaler Textsouveränität* (Frederking, 2023) Berücksichtigung finden.

Literatur:

- Albrecht, C. (2021, 23.12.). *TikTok. Didaktische Dimensionen einer Social-Media-Kurzfilmplattform*. KinderundJugendmedien.de.
<https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/6109-tiktok-didaktische-dimensionen-einer-social-media-kurzfilmplattform>
- Althüser, G. & Henke, I. (2023). „[D]ie Geschichte des Jungen, der den See überquerte und als Mann wiederkam“. Selbstreflexives Erzählen in Benedict Wells' Roman „Hard Land“. *Praxis Deutschunterricht*, 76(6), 44-46.
- Frederking, V. (2023). Von Fake News bis ChatGPT. Digitale Textsouveränität als ethisch-politische Bildungsaufgabe für Deutschdidaktik und Deutschunterricht in der digitalen Welt. *Medien im Deutschunterricht*, 5(2), 1-27.
<https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.2.4>
- Krommer, A. (2019). Wider den Mehrwert! Argumente gegen einen überflüssigen Begriff. In A. Krommer, M. Lindner, D. Mihajlović, J. Muuß-Merholz & P. Wampfler, *Routenplaner #digitaleBildung. Auf dem Weg zu zeitgemäßem Lernen. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel* (S. 131-139). ZLL21 e.V.
- Leichtfried, M. & Mücke, L. K. (2022). TikTok im Deutschunterricht und im digitalen Alltag. Funktionsweisen und didaktische Reflexionen, *ide* 46(3), 96-108.
- Moormann, P. & Zahn, M. (2021). Relationen und Konstellationen aktueller Mikroformate. In P. Moormann, M. Zahn, P. Bettinger, S. Hofhues, H. J. Keden & K. Kaspar, *Mikroformate. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Phänomene in digitalen Medienkulturen* (S. 13-32). kopaed.
-

- Nöth, W. (2007). Self-Reference in the media: The semiotic framework. In W. Nöth & N. Bishara, *Self-Reference in the Media* (S. 3-30). Mouton de Gruyter.
- Schultz-Pernice, F. (2016). Vom Stolpern und Stocken des Blicks: Aufbau von *Visual Literacy* durch Wahrnehmungserfahrungen an den Grenzen der populären Filmsprache. In H. Hoppe, C. Vorst & C. Weißenburger, *Bildliteralität im Übergang von Literatur und Film. Eine interdisziplinäre Aufgabe und Chance kompetenzorientierter Fachdidaktik* (S. 67-84). Peter Lang.
- Staiger, M. (2007). *Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik*. Schneider.
- Stalder, F. (2021). *Kultur der Digitalität* (5. Aufl.). Suhrkamp.
- Wicke, A. (2023). Metalepsen im Kinderhörspiel. Didaktische Potentiale am Beispiel von Thilo Refferts Münchhausen-Adaption *Herr der Lügen*. In S. Bernhardt & I. Henke, *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses* (S. 239-253). Springer.
- Wolf, W. (2009). Metareference across Media: The Concept, its Transmedial Potentials and Problems, Main Forms and Functions. In W. Wolf, *Metareference across Media. Theory and Case Studies* (S. 1-85). Rodopi.

10. Die Vermittlung avancierter medialer Zeichenkompetenz als Beitrag des Deutschunterrichts zur Bildung in einer mediatisierten und digitalisierten Welt

Der Medienpädagoge Dieter Spanhel gelangte bereits 2006 im Kontext einer medienerzieherischen Argumentation zu dem Schluss, dass „der Deutschunterricht zu einem wichtigen Kristallisationspunkt integrativer Medienerziehung“ werden könnte (Spanhel, 2006, S. 260). Als jenen Aspekt von Medienbildung, zu dessen Förderung er den Deutschunterricht für unverzichtbar hält, benennt er „alle komplexeren symbolischen Darstellungsformen“ im Sinne eines „erweiterten Textbegriff[s]“ (ibd.).

Betrachtet man vor diesem Hintergrund den Fachdiskurs über die Bildungsziele in einer mediatisierten und digitalisierten Welt, so fällt auf, dass der von Spanhel markierte Bereich der Verarbeitung komplexer medialer Botschaften in den jeweils kurrenten Konzeptualisierungen von Medienkompetenz, Medienbildung oder Bildung in der digitalen Welt (vgl. z.B. Baacke, 1996, 2007; Groeben, 2002, 2004; Moser, 2010; Kerres, 2018; Brinda et al., 2019; Tulodziecki et al., 2021) gerade *nicht* im Mittelpunkt steht. Anders stellt sich dies in psychologisch orientierten Ansätzen der Mediendidaktik dar, wo das Konstrukt der „media sign literacy“ zum Gegenstand theoretischer und empirischer Forschung avanciert (vgl. Nieding et al., 2015; Nieding et al., 2017). Allerdings wird dort im Anschluss an W. James Potter (2020) vor allem basale mediale Zeichenkompetenz, „rudimentary media literacy“, fokussiert und die von Potter selbst hervorgehobene „advanced media literacy“ bislang außer acht gelassen (vgl. Nieding et al., 2017).

Im vorliegenden Beitrag soll vor dem Hintergrund dieses „blinden Flecks“ der medienpädagogischen Forschung die These entfaltet werden, dass es sich der Deutschunterricht zur genuinen Aufgabe machen sollte, avancierte mediale Zeichenkompetenz als Aspekt von Medienbildung zu konzeptualisieren und Ansätze zu ihrer systematischen Förderung zu entwickeln. Die Expertise des Deutschunterrichts für diesen Bereich medienbezogener Kompetenzen erwächst ihm insbesondere aus seiner Rolle als Leitfach der Vermittlung literarischer Bildung. Denn zur Analyse und Interpretation literarischer Texte, insbesondere unter Berücksichtigung eines erweiterten Text- und

Literaturbegriffs, sind genau jene avancierten medialen Zeichenkompetenzen vonnöten, die in einer Kultur der digitalen Medienbotschaften unerlässlich sind für kulturellen Teilhabe und Partizipationsfähigkeit. Die Auseinandersetzung mit Literatur tritt damit als "paradigmatische und exponierte Erscheinungsform der Auseinandersetzung mit Welt" (Jahraus, 1994, S. 44) – zumal einer zutiefst durch Medien und damit durch zeichenhafte Repräsentation geprägten Welt (vgl. Nieding et al., 2015, S. 18) – in Erscheinung. Der Beitrag möchte im Anschluss an die skizzierte Problemdiagnose das Konstrukt einer „advanced media sign literacy“ genauer bestimmen und unter Rückgriff auf entsprechende Vorarbeiten in Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik Überlegungen zur Modellierung und Förderung dieser Kompetenz auf semiotischer Grundlage anstellen.

Literatur:

Baacke, D. (1996). Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Ed.), Medienkompetenz als Schlüsselbegriff (pp. 112–124). Julius Klinkhardt.

Baacke, D. (2007). Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation: Vol. 1. De Gruyter.

Brinda, T., Brüggem, N., Diethelm, I., Knaus, T., Kommer, S., Kopf, C., Missomelius, P., Leschke, R., Tilemann, F., & Weich, A. (2019). Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digital vernetzten Welt: Ein interdisziplinäres Modell. *Merz*(4), 1–9.

Groebe, N. (2002). Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In N. Groebe & B. Hurrelmann (Eds.), *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (pp. 160–197). Juventa.

Groebe, N. (2004). Medienkompetenz. In R. Mangold (Ed.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (pp. 27–49). Hogrefe.

Jahraus, O. (1994). Analyse und Interpretation: Zu Grenzen und Grenzüberschreitungen im struktural-literaturwissenschaftlichen Theorienkonzept. *IASL*, 19(2), 1–51.

- Kerres, M. (2018). Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote (5. Aufl.). De Gruyter.
- Moser, H. (2010). Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter (5th ed.). Lehrbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nieding, G., Ohler, P., & Rey, G. D. (2015). Lernen mit Medien. StandardWissen Lehramt: Vol. 4001. Ferdinand Schöningh.
- Nieding, G., Ohler, P., Diergarten, A. K., Möckel, T., Rey, G. D., & Schneider, W. (2017). The Development of Media Sign Literacy—A Longitudinal Study With 4-Year-Old Children. *Media Psychology*, 20(3), 401–427. <https://doi.org/10.1080/15213269.2016.1202773>
- Potter, W. J. (2020). Media literacy (Ninth edition). SAGE.
- Spanhel, D. (2006). Medienerziehung: Erziehungs- und Bildungsaufgaben in der Mediengesellschaft. Handbuch Medienpädagogik: Vol. 3. Klett-Cotta.
- Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2021). Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele (3., durchgesehene und aktualisierte Auflage). UTB: Vol. 3414. UTB GmbH.

Sektion 7

Nadine Anskeit (Pädagogische Hochschule Karlsruhe); **Dirk Betzel** (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

11. Qualität von Texten Jugendlicher im diachronen und digitalen Wandel – das Ludwigsburger Aufsatzkorpus 2.0

Die Klage, dass sich schriftsprachliche Leistungen von Schüler/-innen verschlechterten, ist vor allem medial allgegenwärtig. Untersuchungen zur Veränderung schriftsprachlicher Leistungen fokussieren vorwiegend formalsprachliche Merkmale wie z. B. die Rechtschreibung (Stanat et al., 2022) oder die Kommasetzung (Berg & Romstadt, 2021); Qualität und funktionale Angemessenheit von Textprodukten sind hingegen kaum Gegenstand diachron angelegter Vergleichsuntersuchungen. Als eine zentrale Triebkraft für mögliche Veränderungen bzw. eine angenommene Verschlechterung schriftsprachlicher Leistungen wird – vor allem in der öffentlichen Debatte – häufig der mediale Wandel ausgemacht. Schon bisherige Studien (z. B. Steinig et al., 2009) zeigen jedoch, dass die Annahme einer linearen Abwärtsbewegung schriftsprachlicher Fähigkeiten zu kurz greift. Neben abnehmenden formalsprachlichen Leistungen kamen auch neue Qualitäten hinzu, z. B. die zunehmende Textlänge (vgl. Berg & Romstadt, 2021) oder die Zunahme des textbezogenen Wortschatzumfangs (vgl. Betzel & Steinig, 2016). Auch Storrer (2018) vermerkt, es gebe bisher „keine empirischen Anhaltspunkte dafür, dass die netzaffine Jugend durch das interaktionsorientierte Schreiben in ihren textorientierten Schreibkompetenzen beeinträchtigt würde“. Ob und ggf. auf welchen Ebenen sich Textproduktionsleistungen Jugendlicher verändern, muss daher empirisch genauer untersucht und beschrieben werden.

Genau hier setzt das Forschungsprojekt „LuKo 2.0“ an. Um in einer diachronen Betrachtung Erkenntnisse zu gewinnen, greift die Forschergruppe auf Schülertexte von 24 achten Klassen zurück, die im Rahmen eines Forschungsprojekts in den Jahren 1997-1998 (kurz: 1998) entstanden sind (Fix & Melenk, 2000). Anhand der Replikation einer damaligen Schreibaufgabe (Schreiben zu Bildimpulsen) wurden für die Pilotstudie 2023 erneut Texte von Achtklässler/-innen erhoben, um deren Textproduktionsleistungen mit den damaligen zu vergleichen.

Zugleich wurde auch die digitale Transformation in das neue Setting einbezogen, indem ein Teil der Schüler/-innen die Texte in einer digitalen Schreibumgebung verfasste. LuKo 2.0 verfolgt damit zwei Ziele:

- a) Vergleich der Text- und Überarbeitungsqualität aus diachroner Perspektiver (1998 vs. 2023)
- b) Vergleich der Text- und Überarbeitungsqualität analoges (1998 und 2023) vs. digitales Schreiben (2023)

Im Vortrag werden das Design der Replikationsstudie und erste Ergebnisse aus der Pilotierung vorgestellt. Neben klassisch durchgeführten holistischen und analytischen Kodierungen durch geschulte Raterinnen wurden die insgesamt 150 Schülertexte der Pilotstudie zusätzlich durch eine KI beurteilt. Ein Schwerpunkt im Vortrag liegt daher auch auf der Vergleichbarkeit und Validität der Ergebnisse, die aus den verschiedenen Bewertungsmethoden hervorgehen.

Literatur:

Berg, K. & Romstadt, J. (2021). Reifeprüfung – Das Komma in Abituraufsätzen von 1948 bis heute. In Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung/Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.), *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden* (S. 205-236). Erich Schmidt.

Betzel, D. & Steinig, W. (2016). Wortschatz und Orthographie. In B. Mesch & C. Noack (Hrsg.), *System, Norm und Gebrauch – drei Seiten einer Medaille? Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie* (S. 24-52). Schneider.

Fix, M. & Melenk, H. (2000). *Schreiben zu Texten. Schreiben zu Bildimpulsen*. Schneider.

Stanat, P.; Schipolowski, S.; Schneider, R.; Sachse, K. A.; Weirich, S.; Henschel; S. (Hrsg.) (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Waxmann. https://box.hu-berlin.de/seafhttp/files/a66884ea-abf5-44da-88bb-427dd959b23e/IQB_Bildungstrend2021_Berichtsband.pdf

Steinig, W.; Betzel, D.; Geider, F. J. & Herbold, A. (2009). *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich*. Waxmann.

Storrer, A. (2018). Interaktionsorientiertes Schreiben im Internet. In A. Deppermann & S. Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (S. 219-244). De Gruyter

12. Integrative Wortschatzaufgaben digitalisieren, reflektieren und adaptieren

Wortschatzarbeit wird im Deutschunterricht (DU) der Sekundarstufen vernachlässigt (Steinhoff, 2013). Existierende Ansätze zur systematischen Wortschatzarbeit im DU wie z.B. Lehmann et al. (2014) fokussieren einerseits Substantive und Semantik zu stark und berücksichtigen andererseits das Selbstlernen zu wenig (Lohse, 2016). Da das Wort eine „Schaltstelle des sprachlichen Wissens“ (Steinhoff 2013, S. 13) ist, kann die ebenfalls häufig vernachlässigte Verknüpfung von Literatur- und Grammatikunterricht (Granzow-Emden, 2014) über integrative Wortschatzarbeit umgesetzt werden, wie der Vorschlag von Strecker & Baake (2023) zu einem Romanauszug aus „Herkunft“ (Stanišić, 2019) zum zentralen Verb *gehören* (zu) zeigt.

Auf Basis des Romanauszugs wurde aufgrund der Annahme, dass sich digitale Wortschatzaufgaben mit automatischem Feedback gut für das Selbstlernen eignen, ein Lehrprojekt für M.Ed.-Studierende an der Schnittstelle von Sprach- und Mediendidaktik konzipiert: Studierende im Praxissemester entwickeln und digitalisieren für ihre Schüler:innen integrative Wortschatzaufgaben in der datenschutzfreundlichen App LearningApps.org und geben sich Peer Feedback zu ihren Aufgaben. Das Projekt tangiert die angesprochenen Desiderata des DU und soll ferner einen Beitrag zur mediendidaktischen Professionalisierung künftiger Lehrkräfte im „Bereich 2: Digitale Ressourcen – 2.1 Auswählen, 2.2 Erstellen und Anpassen, 2.3 Organisieren, Schützen und Teilen“ (Redecker, 2019) leisten. Die gemeinsame Erstellung, Reflexion und Adaption digitaler Aufgaben (vgl. 2.2) soll kollaboratives Lernen ermöglichen und die Identifikation und ggf. Überwindung von Schwachstellen bzw. die Abwägung erleichtern, welche digitalen Aufgaben fachdidaktisch (nicht) sinnvoll sind (vgl. 2.1). Das Lehrprojekt ist prozess- und produktorientiert und das digitale Medium ist vor seinem Einsatz als Werkzeug zunächst Lerngegenstand (KMK, 2021).

Erste Erfahrungen im WiSe 2022/23 zeigten, dass durch die Digitalisierung grammatische Anforderungen von Wortschatzaufgaben zutage treten, dass den Studierenden das Erkennen kritischer Aufgabenaspekte jedoch schwerfällt und sie sowohl die Aufgaben als auch die App

kaum adaptiv nutzen (Strecker, 2023). **Zentrale Fragestellung des Beitrags ist deshalb, wie Studierende zum adaptiven Umgang mit Wortschatzaufgaben und der App angeleitet werden können.** Bei der Wiederholung des Lehrprojekts im WiSe 2023/24 sollte der adaptive Umgang mit den Aufgaben und der App z.B. durch die Reflexion gelungener Digitalisierungen inklusive Erarbeitung der technischen Umsetzung forciert werden. Ferner wurde der Kompetenzzuwachs der Studierenden bei der Erstellung digitaler Wortschatzaufgaben evaluiert – zum einen via Selbsteinschätzung und zum anderen durch die beispielhafte Analyse studentischer Digitalisierungen sowie des Peer Feedbacks jeweils vor und nach der Intervention.

Literatur:

Granzow-Emden, M. (2014). *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten* (2. Aufl.). narr.

KMK (2021) = Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz Bildung in der digitalen Welt.*

https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09_-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf

Lehmann, A. et al. (2014): *Wortschatzarbeit im Deutschunterricht.*

https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publikationen_sprachbildung/sprachsensibler_fachunterricht/3_Sprachsensibler_Fachunterricht-Deutsch.pdf

Lohse, A. (2016). Kommentierte Darstellung: Sprachsensibler Fachunterricht.

Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. In B. Jostes et al. (Hrsg.), *Sprachbildung / Deutsch als Zweitsprache in der Berliner Lehrkräftebildung. Eine Bestandsaufnahme* (S. 70-72). https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/20860/160408_SprachenBildenChancen_InteraktivesPDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Stanišić, S. (2019). *Herkunft*. (4. Aufl.). Luchterhand Literaturverlag.

Redecker, C. (2019). *Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender*.

DigCompEdu. <https://mz->

[hofgeismar.de/flip/digcompedu/files/assets/common/downloads/publication.pdf](https://mz-hofgeismar.de/flip/digcompedu/files/assets/common/downloads/publication.pdf)

Steinhoff, T. (2013). Wortschatz – im Zentrum von Sprachgebrauch und Kompetenzförderung.

In S. Gailberger, F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter*

Deutschunterricht (S. 12-29). Beltz.

Strecker, G. & Baake, H. (2023). „Willkommen an der Tür zur deutschen Sprache.“ – Potential

konstruktionsgrammatischer Reflexionen für den Deutschunterricht am Beispiel des

peripheren Gebrauchs von „gehören zu“ im Roman Herkunft von Saša Stanišić.

<https://www.geisteswissenschaften.fu->

[berlin.de/we04/didaktik/daz/ media/Plakat_A0_Brueckenschlaege_GS_HB- 7 .pdf](https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we04/didaktik/daz/media/Plakat_A0_Brueckenschlaege_GS_HB-7.pdf)

Strecker, G. (2023). *Digitale Wortschatzaufgaben erstellen und adaptieren. Ein*

Vermittlungskonzept für M.Ed.-Studierende. <https://www.geisteswissenschaften.fu->

[berlin.de/we04/didaktik/daz/ media/Plakat_A0_GAL_GS-Fokus-Mediendidaktik-](https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we04/didaktik/daz/media/Plakat_A0_GAL_GS-Fokus-Mediendidaktik-)

[final.pdf](https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we04/didaktik/daz/media/Plakat_A0_GAL_GS-Fokus-Mediendidaktik-final.pdf)

13. Mediengestützter Deutschunterricht mit digitalen Rechtschreibhilfen: Ergebnisse einer empirischen Interventionsstudie in der Primarstufe und Sekundarstufe 1

Angesichts der Tatsache, dass Medienbildung kein eigenständiges Schulfach darstellt, ist es zu einer zentralen Bildungsaufgabe geworden, Medien- und Fachdidaktik sinnvoll miteinander zu verbinden (vgl. Anskait, 2020). In einem integrativen Deutschunterricht, der das Querschnittsthema der Medienbildung fokussiert, geht es vor allem darum, digitale Lerntechnologien wie digitale Rechtschreibhilfen in einem geeigneten didaktischen Rahmen zielführend in den Unterricht zu implementieren.

Digitale Rechtschreibhilfen können vor allem für die eigene Textproduktion genutzt werden und im Schreibprozess - eingesetzt während der sprachformalen Textrevison - Hinweise auf konkrete Rechtschreibfehler geben. Zentral dabei ist, dass Lernende mit digitalen Rechtschreibhilfen interagieren müssen – sie also nicht nur mechanisch anwenden, sondern lernen, orthographische Strukturen sowie Korrekturvorschläge zu hinterfragen und diese auf die Sinnhaftigkeit in Bezug zu ihrem eigenen Text zu überprüfen (vgl. Berndt, 2001). In den Bildungsstandards des Faches Deutsch in der Primar- und Sekundarstufe 1 wird im Bereich Schreiben bereits explizit auf die Arbeit mit digitalen Rechtschreibhilfen wie Korrekturprogrammen und Wörterbüchern hingewiesen (vgl. KMK, 2022a; KMK 2022b). Wie eine didaktische Implementierung digitaler Rechtschreibhilfen in den Unterricht aussehen kann, zeigen jedoch lediglich erste Best-Practice-Beispiele (vgl. Neff, 2021). Voraussetzung für den nachhaltigen Einsatz digitaler Rechtschreibhilfen in den mediengestützten Deutschunterricht ist eine didaktische Implementierung, die sich auf evidenzbasierte Erkenntnisse stützt.

Diesen beschriebenen Desideraten wird im Rahmen der empirischen Interventionsstudie begegnet. Ziel des Projekts ist es, geeignete Fördermaßnahmen zur Interaktion mit digitalen Rechtschreibhilfen zu entwickeln und in Hinblick auf ihre Wirksamkeit zu evaluieren. Diese Fördermaßnahmen werden sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe 1 konzipiert und in Form von digitalen, interaktiven Lernpfaden realisiert. Die Lernpfade

konzentrieren sich auf die allgemeine Handhabung der Rechtschreibhilfen, das Erkennen orthographischer Zweifelsfälle und Strategien zur Erreichung korrekter Rechtschreibung. Zur Evaluation der Wirksamkeit der Lernpfade verfassen und revidieren die Schülerinnen und Schüler eigene Texte zu einer profilierten Schreibaufgabe (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010) in einem Pre-Posttest-Design – unter Verwendung der digitalen Rechtschreibhilfen. In dem Sektionsvortrag werden die empirischen Ergebnisse der Studie sowie die daraus resultierenden schreib-, rechtschreib- und mediendidaktischen Potenziale vorgestellt und diskutiert.

Literatur:

Anskait, N. (2020). Digitale Medien—Auch im Deutschunterricht der Grundschule. *Unterrichtspraxis (GEW)*, 7 (53), 1–8.

Bachmann, T., & Becker-Mrotzek, M. (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In T. Pohl & T. Steinhoff (Hrsg.), *Textformen als Lernformen*. Gilles & Francke.

Berndt, E.-B. (2001). „Das macht doch alles der Computer“. Textverarbeitungs-Software als Instrument für Expeditionen in die Orthographie. In *Praxis Deutsch* (Bd. 28, Nummer 170, S. 36–39).

KMK. (2022a). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf

KMK. (2022b). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf

Neff, T. (2021). Rechtschreibunterricht mit digitalen Medien. *Unterrichtspraxis (GEW)*, 54(5), 1–8.