

Philippe Wampfler

Medienbildung in den Mittelpunkt stellen – Deutschdidaktik und die Herausforderung der Digitalität

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

28. Jahrgang 2023. Heft 54. S. 55–62

DOI: 10.21248/dideu.661

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Der Grund, weshalb an dieser Stelle eine Debatte über das Verhältnis von Medien- und Deutschdidaktik geführt wird, ist ein Leitmedienwechsel. Leitmedien beziehen sich auf „alle öffentlichen wie privaten Entscheidungsvorgänge“ und „bilden nicht nur Diskurse“ ab, „sondern wirken auf Diskurse eigenständig ein“ (Jarren/Vogel 2011: 24). Aktuelles Leitmedium ist die Digitalität, welche das Fernsehen abgelöst hat (davor war der Rundfunk Leitmedium, er hat das Buch ersetzt) (ebd. 18). Das Problem der Deutschdidaktik in Bezug auf den Stellenwert der Mediendidaktik liegt darin begründet, dass viele Diskurse und Paradigmen der Deutschdidaktik ans Leitmedium Buch gebunden sind. Die daraus entstehenden Schief lagen könnten historisch auch im Umgang mit Radio und Fernsehen gezeigt werden, an aktuellen Diskussionen zur Bedeutung der Digitalität für den Deutschunterricht lassen sie sich aber ebenso ablesen.

Grundsätzlich gibt es drei deutschdidaktische Reaktionsmuster auf Leitmedienwechsel: Erstens die Rhetorik der Krise, welche den Wandel als Verfall und Bedrohung für einen wesentlichen Kompetenzerwerb darstellt. Zweitens die Forderung nach einer Erweiterung, die den Leitmedienwechsel als Element darstellt, das neben ein bereits etabliertes Fundament treten kann. Und drittens der progressive Vorschlag, den Leitmedienwechsel als Möglichkeit zu sehen, das Fundament auszuwechseln. Der folgende Beitrag folgt dem dritten Muster und argumentiert so für eine Medienbildung, die das Fundament bildet. Damit ist, wie sich zeigen wird, ein Paradigmenwechsel in der Deutschdidaktik verbunden.

Die ersten beiden erwähnten Reaktionsmuster finden sich in den Basisbeiträgen des Themenhefts „Digitalität und Deutschunterricht“ der Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands (Knopf/Mergen/Müller 2022). Michael Rödel diskutiert Digitalität und Deutschunterricht unter dem Titel „Diesseits und jenseits der Pandemie“ und bilanziert, der Deutschunterricht könne nur dann „seiner Verantwortung auch im Bereich der Medienbildung gerecht werden“, wenn von den Kultusministerien genügend Zeit zur Verfügung gestellt werde (Rödel 2022: 44). Für die Nutzung digitaler Medien während der Pandemie konstatiert Rödel einen negativen Einfluss auf die Kompetenzbereiche Lesen und Schreiben (ebd.). Digitalität ist also entweder Reaktion auf und ein Zeichen der Krise – oder Wunschdenken; generell also kein Kernelement des Deutschunterrichts. Das Zentrum ist denjenigen Praktiken vorbehalten, deren Bedeutung sich aus der Buchkultur ableiten lassen.

Der zweite Basisbeitrag des Themenhefts trägt den Titel „Qualitätsmerkmale eines digital erweiterten Deutschunterrichts“ und wurde von Steffen Gailberger verfasst. Gailberger betont zwar, „digitale Medienerziehung“ und „inhaltliche Deutschdidaktik“ dürften nicht gegeneinander ausgespielt werden (Gailberger 2022: 348), räumt dann aber der Mediendidaktik lediglich den Status einer „Ergänzung“ oder „Erweiterung“ ein: „Mit der Digitalisierung geht es also primär um eine Ergänzung einer weit verstandenen Mediendidaktik Deutsch und des Deutschunterrichts an sich, *nicht* um eine radikale Abkehr von bisherigen Konzepten“ (ebd., Hervorhebung im Original). Gailberger grenzt sich von der Krisenrhetorik ab: „digitale Plattformen, Programme oder Apps [müssen] aber nicht grundsätzlich als schädlich angesehen werden, sondern [können] im Sinne der hier vorgeschlagenen Qualitätskriterien vielmehr gewinnbringend in einen sprachlich-reflexiv wie literarästhetisch gestalteten Deutschunterricht eingebaut werden“ (Gailberger 2022: 356). Die darauf erwähnten Beispiele sind Applikationen, mit denen Kafkas *Der Verschollene* oder Schillers *Der Handschuh* digital bearbeitet werden (ebd.). Die Funktion der Erweiterung, die der Digitalität zugeschrieben wird, bezieht sich auch hier auf ein Primat eines literarischen oder sprachlichen Lernens, das sich am Leitmedium Buch orientiert.

Wird Medienwandel in der Deutschdidaktik als Bedrohung oder Erweiterung verstanden, dann werden mit digitalen Medien verbundene Kompetenzen entweder abgewertet oder marginalisiert. Ein dritter Zugang besteht darin, sie in den Mittelpunkt des Deutschunterrichts zu stellen. Was das bedeutet und welche Konsequenzen das hat, soll im Folgenden am Beispiel von Computerspielen gezeigt werden.

Lernen mit Computerspielen

Computerspiele sind eine Kulturform mit einer über 50-jährigen Geschichte. In der Mediensozialisation spielen sie als eine Form von Jugendliteratur eine bedeutsame Rolle (Krommer 2016: 63), die Arbeit mit Computerspielen ermöglicht lernwirksame Zugänge zur Wertebildung, weil es sich um interaktive Erzählformen handelt (Wampfler 2015). Würde Medienlernen im Deutschunterricht zum Fundament gehören, wären Computerspiele in den Curricula fest verankert. In der deutschdidaktischen Diskussion sind sie hingegen doppelt marginalisiert: Einerseits haben sie im Deutschunterricht keinen Platz (vgl. Wampfler 2017), andererseits gibt es gerade deswegen nur wenig Forschung dazu. Wer sich akademisch für didaktische Fragen rund um Computerspiele interessiert, findet an deutschsprachigen Hochschulen keine Anstellungen an Game-Studies-Lehrstühlen, sondern muss entsprechende Arbeiten quasi nebenher leisten. Die Forderung, Computerspiele als Lerngegenstände in den Deutschunterricht aufzunehmen, wurde vor über zehn Jahren gleichwohl argumentativ einleuchtend vertreten und auch konzeptionell so weit ausgearbeitet, dass sogar differenzierte Kompetenzbeschreibungen vorlagen (vgl. z. B. Seidler 2011, Boelmann 2011). Das hat aber nichts am Stellenwert von Computerspielen im Unterricht geändert: Nur wenige computerspielaffine Lehrpersonen in gut ausgestatteten Schulen arbeiten damit, wenn sie den nötigen Freiraum dafür vorfinden.

Diese Betrachtung zeigt, dass sich Deutschdidaktik auf zwei Ebenen abspielt, die eng verwoben sind: Was im Deutschunterricht Raum und Bedeutung einnimmt, bezieht sich einerseits auf Forschungsergebnisse, die in einem gesellschaftlich und politisch bestimmten Kontext interpretiert werden. Andererseits ist die deutschdidaktische Forschung und Lehre durch die Unterrichtsrealität geprägt.

Aus dem Beispiel Computerspiele lässt sich eine grundsätzliche Einsicht ableiten: Selbst wenn es konzeptionell verbreitet wäre, mediales Lernen als Mittelpunkt des Deutschunterrichts zu verstehen, müsste sich dieses Verständnis auch im konkreten Deutschunterricht durchsetzen. Das in der Debatte diskutierte Problem betrifft nicht allein die akademische Disziplin der Deutschdidaktik, sondern genauso das deutschdidaktische Verständnis von Unterricht, das bei Lehrpersonen und Verantwortlichen in der Bildungspolitik vorhanden ist.

Am Beispiel der Computerspiele lässt sich gut zeigen, was das bedeutet: Erst wenn es eine etablierte Praxis der Arbeit mit Computerspielen im Deutschunterricht gäbe, könnten davon ausgehend Bildungsstandards und Lehrpläne entstehen, die konzeptionell auf deutschdidaktischen Arbeiten basieren und darin formulierte Einsichten umsetzen. Oder umgekehrt formuliert, weil das Phänomen nur dialektisch zu verstehen ist: Erst wenn die akademische Deutschdidaktik einen Konsens erzielt, dass Computerspiele einen der primären Lerngegenstände des Deutschunterrichts darstellen sollten, können davon ausgehend Bildungsstandards und Lehrpläne entstehen, welche Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrpersonen und die konkrete Gestaltung des Deutschunterrichts haben. Die Argumente rund um die Vorzüge des (literarischen und sprachlichen) Lernens mit Computerspielen finden jedoch in der aktuellen akademischen Deutschdidaktik wenig Resonanz.

Pointiert lässt sich daraus eine Art Kriterium ableiten: Das Bekenntnis zum Medienlernen ist politisch erst dann wirksam, wenn im gemeinsamen KMK-Aufgabenpool für Abituraufgaben auch Aufgaben zu finden sind, die sich auf Computerspiele beziehen.

Orientierung an Buchdruck oder an Digitalität

Die Frage nach dem Verhältnis von Deutschdidaktik und Mediendidaktik kann ausgehend von diesem Beispiel innerhalb von Paradigmen beantwortet werden. Deutschdidaktische Denkmuster und Argumentationen beziehen sich entweder auf Buchkultur oder auf die Kultur der Digitalität. Viele implizite und explizite Voraussetzungen der Deutschdidaktik sind an eine bestimmte Konfiguration in der Entwicklung der Medien gebunden.

Das Paradigma „Buchkultur“ setzt etwa voraus, dass die Rezeption und Produktion von Texten den Kern des Deutschunterrichts ausmachen. Kinder sollen hauptsächlich Lesen und Schreiben lernen. Das mag erklären, weshalb die zwei schon erschienenen Beiträge zu dieser Debatte betonen, Mediendidaktik sei entweder „Säule“ oder „Fundament“ der Deutschdidaktik (Topalović 2022: 11) bzw. Deutschdidaktik sei „stets eine Mediendidaktik“ (Maiwald 2022: 1) – das ist nämlich nicht selbstverständlich. Topalović und Maiwald vertreten entsprechend eine schwächere Form des Buchkultur-Paradigmas. Darin wird eingeräumt, dass Sprache sich immer in Medien entfaltet. Eine Berücksichtigung und Reflexion dieser entscheidenden Bedingung von Sprache wird zwar konzeptionell ermöglicht, ihr bietet sich aber im Deutschunterricht nur eine Nische.

Die Forderungen, die Topalović und Maiwald ableiten, zeigen die Verhaftung im Primat der Buchkultur: Der Veränderung der Ausbildungsgänge von Lehrpersonen, die Diskussion von deutschdidaktischen Paradigmen, Stärkung mediendidaktischer Forschung oder bessere Pflege von Schnittstellen gehen von einem Status quo aus, in dem Medienlernen im Kontext der Digitalität *nice to have* ist, aber nicht zum Kern des Deutschunterrichts gehört. Aus den Forderungen lassen sich Maßnahmen ableiten, die den Anteil der Mediendidaktik erhöhen können. Sie führen aber nicht zu einer anderen Sichtweise und Priorisierung.

Diese andere Sichtweise können wir Digitalität-Paradigma nennen. Es ergibt sich aus einem Verständnis der kulturellen und sozialen Auswirkungen der digitalen Transformation.

Kerres hat in seiner Mediendidaktik die Frage aufgeworfen, ob Digitalität zu einer neuen Kulturtechnik führt oder bestehende Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen „durchdringt“ (Kerres 2018: 70). Kerres kommt zu dem Schluss, dass die Durchdringungsthese die richtige sei, und hält fest: „Wenn wir heute über Kompetenzen im Umgang mit Medien sprechen, dann meint dies ‚Bildung in einer durch digitale Technik geprägten Welt‘. Diese Kompetenzen sind nicht separat zu entwickeln, sondern sie sind mit der Erschließung von Lerngegenständen essenziell verbunden“ (Kerres 2018: 71). In dieser Argumentation werden zwar medienbezogene Kompetenzen begrifflich immer noch von Kulturtechniken und Lerngegenständen abgegrenzt, obwohl sie konzeptionell nicht von ihnen zu lösen sind. Lernende können weder Kompetenzen erwerben noch Stoff aufnehmen, wenn sie nicht entsprechend medial handeln. Das Paradigma der Digitalität muss davon ausgehen, dass Schülerinnen und Schüler grundsätzlich Medienhandeln lernen müssen, es stellt Medienbildung in den Mittelpunkt. Ob es sich bei den dafür grundlegenden Kompetenzen um alte handelt, die von der digitalen Transformation „durchdrungen“ sind, wie das Kerres darstellt, oder ob es neue Kompetenzen sind, ist im Einzelfall kaum zu beurteilen, weil sich die Kompetenzen nicht von ihren Anwendungsbereichen lösen lassen. Selbstverständlich wird es immer so etwas wie Produktion und Rezeption von

Texten geben – nur unterscheiden sich diese Aktivitäten und die damit verbundenen Texte so stark, dass es gleichermaßen irreführend ist, von einer neuen Kulturtechnik zu sprechen wie von einer Durchdringung auszugehen. Die Durchdringungsthese kann zwar den Medienwandel korrekt beschreiben, impliziert aber immer einen möglichen Transfer einer an schriftlichen Erzähltexten entwickelten literarischen Kompetenz auf digitale Phänomene.

Die zentrale Kompetenz ist Teilnahme an gesellschaftlich relevanten Kommunikationsformen im aktuellen Leitmedium. Aufgrund der schnellen und dynamischen Veränderung des Ökosystems digitaler Medien muss hier eine Offenheit bestehen, die im Buchkultur-Paradigma nicht gegeben ist. Der Fokus auf Lesen und Schreiben leistet zwar in einer Kultur, in der das Buch Leitmedium ist, die Sicherung dieser zentralen Kompetenz. Sobald es aber durch Digitalität überlagert oder ersetzt wird, müssen kompetente Menschen mehr (und Wichtigeres) können als lesen und schreiben. Sie müssen verstehen, wie Bedeutungen symmedial entstehen und produziert werden können, wie die technischen Bedingungen der Publikation die Wahrnehmung von Texten beeinflussen und verändern und wie wirksame Kommunikation in einer digitalen Umgebung gestaltet wird (vgl. als Beispiel etwa Demi 2021: 8ff.). Nur so radikal formuliert wird deutlich, was die Alternative zu einer Diskussion darüber ist, wie groß der Anteil der Mediendidaktik im Lehramtsstudium oder im schulischen Unterricht sein soll.

Der Konflikt der beiden Paradigmen kann exemplarisch am Begriff ‚Mehrwert‘ gezeigt werden. Die Frage nach dem Mehrwert entsteht im Paradigma der Buchkultur. Sie richtet sich auf mediale Praktiken, die daraufhin geprüft werden, wie sie sich auf den bereits feststehenden Kern des Deutschunterrichts auswirken. Die Diskussion um ‚Mehrwerte‘ geht davon aus, dass Digitalität nur dann Platz im Unterricht oder Curriculum verdient, wenn sie dazu beiträgt, von ihr unabhängige Formen von Kompetenzerwerb zu verbessern. So könnte ein Mehrwert einer Lese-App wie „Antolin“ darin bestehen, dass Kinder mehr Lesemotivation entwickeln (vgl. für eine kritische Betrachtung dieses Arguments Nickel 2021: 6). Eine App wie „TikTok“ hingegen weist aus dieser Perspektive keinen grundsätzlichen Mehrwert fürs Lesen auf, weil Kinder sie nicht primär zum Lesen benutzen. Lediglich Phänomene wie Kanäle, in denen Bücher vorgestellt werden, rücken in den Fokus der Deutschdidaktik. Wie Axel Krommer gezeigt hat, ist der Begriff ‚Mehrwert‘ also nicht nur unscharf, sondern grundsätzlich „häufig mit einer stark verengten Perspektive auf die mediale Grundierung des Unterrichts verknüpft“ (Krommer 2018).

Wer aus dem Digitalität-Paradigma argumentiert, kippt die Bewertung: Dass „TikTok“ bedeutsam für den Kompetenzerwerb von Kindern ist, scheint naheliegend, da das Verständnis und die Produktion von Video-Beiträgen auf digitalen Plattformen zentral für das Leitmedium Digitalität sind. Ob es hingegen sinnvoll ist, in einer gamifizierten Umgebung Kinder dazu zu bringen, Multiple-Choice-Tests zu gelesenen Büchern auszufüllen, wie das bei „Antolin“ geschieht, müsste aus dieser Haltung zumindest hinterfragt werden. Selbstverständlich kommt auch eine reflektierte lesedidaktische Analyse zu diesem Schluss, aber aus einem anderen Grund: Wie Nickel zeigt, ist die Fragequalität von „Antolin“ nicht ausreichend, um vertieftes Leseverständnis zu ermöglichen (Nickel 2021: 11ff.). Diese Kritik geht davon aus, dass die digitale Plattform „Antolin“ ihren Wert aus einer Wirkung auf den Umgang mit gedruckten Texten beziehen sollte. Die Kritik der Digitalität hingegen kann Multiple-Choice-Fragen direkt und ohne Bezug auf das Medium Buch einer Kritik unterziehen (vgl. Wampler 2020: 13ff.).

Digitalität als Gamechanger

Wie stark Deutschdidaktik am Leitmedium Buch ausgerichtet ist, zeigt sich, sobald man Digitalität in den Blick nimmt. Diese Digitalität hat eine kulturelle Ebene (Stalder 2016), auf der Erwartungen, Normen und Bedeutungen festgelegt werden, bedingt aber auch konkrete Handlungskompetenzen.

Beispielsweise müssen kompetente Menschen Interfaces von digitalen Geräten ausreichend schnell und präzise bedienen können. Für diese Interfaces stehen von Diktierfunktionen über Autovervollständigung bis hin zu Textvorschlägen durch Künstliche-Intelligenz-Anwendungen eine ganze Reihe von Hilfsmitteln zur Verfügung, die sich technologisch wie gesellschaftlich sehr schnell wandeln. Man könnte also aus einer mediendidaktischen Perspektive von einer Interface-Kompetenz sprechen, die über das hinausgeht, was etwa Tastaturschreibkompetenz meint. Die Paradigmen unterscheiden sich nun in Bezug auf den Referenzrahmen: Die klassische, an der Buchkultur orientierte Deutschdidaktik sieht Interface-Kompetenz als Erweiterung einer Schreibkompetenz, weil sie implizit und explizit von einem schriftlichen Text ausgeht. Fachdidaktische Auseinandersetzungen können unter dieser Voraussetzung unterschiedliche Positionen darüber, wie Schülerinnen und Schüler Schreiben lernen sollen, in Beziehung setzen – sie können aber nicht erfassen, dass Schreiben im Paradigma der Digitalität einen Spezialfall einer viel umfassenderen Kompetenz darstellt.

Versteht man Digitalität mit Stalder (2016) als Verschränkung von Gemeinschaften und Automatisierung, dann meint Medienkompetenz ein Verständnis der relevanten Prozesse im Sinne des *Dagstuhl-Dreiecks* (Gesellschaft für Informatik 2016: 3). Am Beispiel der vielen Anwendungen von neuronalen Netzwerken, auch Künstliche Intelligenz genannt, lässt sich das gut zeigen: Souveräne Nutzerinnen und Nutzer können diese nicht nur einsetzen – etwa um Texte oder Bilder generieren oder überarbeiten zu lassen –, sondern sie verstehen auch grundsätzlich, wie diese Algorithmen arbeiten und welche Konsequenzen ihr Einsatz für die Gesellschaft hat. Die damit verbundenen Kompetenzen lassen sich nicht so modellieren, dass sie sich mit einem Leitmedium Buch in Beziehung bringen lassen, während sie in einer Deutschdidaktik, welche Digitalität als paradigmatisches Medium sieht, selbstverständlich unterzubringen sind. Eine an der Kultur der Digitalität ausgerichtete Mediendidaktik kann beschreiben, in welchen Umgebungen Kinder und Jugendliche lernen können, Automatisierung in einem sozialen Kontext kompetent zu verwenden, und wie sie zentrale Konzepte verstehen können.

Die Transferleistungen von Algorithmen

Anwendungen von Künstlicher Intelligenz führen dazu, dass ein Transfer zwischen unterschiedlichen medialen bzw. sprachlichen Praktiken möglich ist. Algorithmen können etwa Bilder beschreiben und aufgrund von Beschreibungen Bilder generieren. Wer also zeichnen kann, kann unter Zuhilfenahme solcher Programme auch beschreiben – und wer beschreiben kann, kann zeichnen. Dasselbe gilt für Sprechen und Schreiben: Programme können Gesprochenes verschriftlichen und Geschriebenes vorseprechen. Das funktioniert für unterschiedliche Kontexte auf unterschiedlichen Niveaus. Prinzipiell können viele der Anforderungen an sprachliche Kompetenzen, wie sie nach Abschluss obligatorischer Schulen gestellt werden, mit KI-Tools problemlos erbracht (oder simuliert) werden.

Die Auswirkungen dieser Werkzeuge auf die Deutschdidaktik können heute noch nicht umfassend beurteilt werden. Der Vergleich mit dem Taschenrechner ist naheliegend: Seine Einführung bedeutet nicht, dass Schülerinnen und Schüler nicht mehr rechnen lernen müssen – aber er legt nahe, dass technische Hilfsmittel für komplexe Rechenleistungen in Anspruch genommen werden. Schülerinnen

und Schüler müssen also rudimentär verstehen, wie sie einen Taschenrechner nutzen und wie dieser funktioniert. Die so hinzukommenden Kompetenzen können im Unterricht begleitet werden, weil die Zeit anders genutzt werden kann, wenn bestimmte Rechnungen nicht mehr ausgeführt werden müssen.

Damit kann abschließend eine zentrale Frage diskutiert werden, welche sich im Kontext der Digitalisierung für die Deutschdidaktik stellt: Wie können Aspekte des Medienlernens gestärkt werden, wenn die Säulen der Literatur- und Sprachdidaktik weiterhin wesentliche Lernaufgaben enthalten, die mit eigenständigen Argumenten eine verstärkte Berücksichtigung angesichts steigender Komplexität der Gegenstände beanspruchen?

Abschied von der Additionslogik

Argumentiert und analysiert man Deutschunterricht ausgehend von einem Primat der Digitalität, kann man Kompetenzen infrage stellen, die viel Beachtung und Unterrichtszeit beanspruchen: Müssen Kinder wirklich lernen, von Hand zu schreiben? Müssen sie lernen, mit einer Tastatur zu schreiben? Müssen sie literarische und journalistische Textsorten bestimmen und beschreiben können, die auf digitalen Plattformen keine Verwendung mehr finden? Welche Formen von literarischem Lernen fördern für das 21. Jahrhundert wichtige Kompetenzen?

Diese Fragen wirken aus der Sicht der Deutschdidaktik oft fahrlässig und gefährlich. Wie gut Schülerinnen und Schüler lesen und schreiben können, ist oft Teil von Qualitätsmessungen. Hinter den Lernumgebungen, die dazu dienen, diese Kompetenzen zu befördern, steckt ein enormer Aufwand. Sich von der Vorstellung zu lösen, der Umgang mit gedruckten Texten müsste der Hauptfokus des Deutschunterrichts sein, ist aber der einzige Weg, um diejenigen Kompetenzen, die Kinder in ihrer Zukunft brauchen werden, im Unterricht zu verankern. Wer am Paradigma der Buchkultur festhält, wird alle Formen des medialen Lernens rund um Digitalität als erwünschte, aber nicht notwendige Ergänzung verstehen. Bezeichnend ist hier die Forderung von Rödel, der Deutschunterricht müsse vom Zeitumfang her besser ausgestattet werden (Rödel 2022: 344): Wenn Digitalität Unterrichtszeit in Anspruch nimmt, muss sie in dieser Sichtweise zusätzlich verfügbar gemacht werden. Diese Additionslogik hat zur aktuellen Debatte über den Stellenwert der Mediendidaktik geführt.

Das hier vorgeschlagene Paradigma der Digitalität besetzt den Kern des Unterrichts neu: Im Mittelpunkt stehen Medienbildung und Medienhandeln. Diese Setzung kann den Deutschunterricht, wie wir ihn heute kennen, bedrohen. Sie stellt – nicht zum ersten Mal (vgl. Wermke 1997) – infrage, ob sich Medien-, Sprach- und Literaturdidaktik überhaupt trennen lassen. Als Ergebnis einer radikalen Kompetenzorientierung nimmt sie die Forderung ernst, junge Menschen zu befähigen, mit der Kultur, in der sie leben, zu interagieren. Die Einsicht, dass gewandelte Kulturtechniken auch neue Kulturtechniken sind, die einen veränderten Unterricht erfordern, kann im Rahmen dieses Paradigmas fruchtbar gemacht werden. Obwohl es in der akademischen Deutschdidaktik konzeptionell etabliert ist, zeigt es in der Deutschdidaktik, welche etwa in der Ausbildung von Lehrkräften die Realität des Deutschunterrichts prägt, wenig Wirkung. Bis sich das ändert, werden viele Formen des medialen Handelns im Kontext der Digitalität als Verflachung und Bedrohung missverstanden – weil der Deutschunterricht implizit oder explizit weiterhin auf das Fundament der Buchkultur gebaut ist.

Literatur

- Boelmann, Jan M. (2011): Narrative Computerspiele im Literaturunterricht. In: Jost, Roland/Krommer, Axel (Hg.): Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2011. S. 120–137.
- Demi, Anna-Lena (2021): Symmediale Möglichkeiten im Resonanzraum Literaturunterricht. – Potenziale aus inklusiver Perspektive. In: MiDU – Medien Im Deutschunterricht. 3 (1). S. 1–23. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2021.1.3>
- Gailberger, Steffen: Qualitätsmerkmale eines digital erweiterten Deutschunterricht. Versuch einer Systematisierung. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands 69 (4). S. 346-359.
- Gesellschaft für Informatik (2016): Dagstuhl-Erklärung: Bildung in der digital vernetzten Welt. <https://gi.de/themen/beitrag/dagstuhl-erklaerung-bildung-in-der-digital-vernetzten-welt>. Abgerufen am 01.01.2023.
- Jarren, Otfried/Vogel, Martina (2011): „Leitmedien“ als Qualitätsmedien: Theoretisches Konzept und Indikatoren. In: Blum, Roger/Bonfadelli, Heinz/Imhof, Kurt/Jarren, Otfried (Hg.) (2011): Krise der Leuchttürme öffentlicher Kommunikation. Vergangenheit und Zukunft der Qualitätsmedien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 17-30.
- Kerres, Michael (2018): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. Berlin: De Gruyter.
- Knopf, Julia/Mergen, Torsten/Müller, Ann-Kristin (2022): Digitalität und Deutschunterricht. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands 69 (4). Göttingen: V&R unipress.
- Krommer, Axel (2016): Digitale Jugendliteratur: Social Media, eBooks und Apps. In: Der Deutschunterricht. 68 (5). S. 56-67.
- Krommer, Axel (2018): „Wider den Mehrwert!“ Oder: Argumente gegen einen überflüssigen Begriff. <https://axelkrommer.com/2018/09/05/wider-den-mehrwert-oder-argumente-gegen-einen-ueberfluessigen-begriff/>. Abgerufen am 01.01.2023.
- Maiwald, Klaus (2022): „Deutschdidaktik deutlicher auch als Mediendidaktik?“. Die Frage ist weiterhin zu stellen und weiter zu fassen. In: Didaktik Deutsch. 27 (52/53). S. 3–9. <https://doi.org/10.21248/dideu.99>.
- Nickel, Sven (2021): Leseförderung mit «Antolin»? Eine Analyse der Fragequalität. In: Leseforum.ch 21 (3). https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/743/2021_3_de_nickel.pdf. Abgerufen am 1.1.2023.
- Rödel, Michael (2022): Diesseits und jenseits der Pandemie – Digitalität und Deutschunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands 69 (4), S. 334-345.
- Seidler, Andreas (2011): Perspektiven der Computerspielforschung für die Deutschdidaktik. In: Kost, Roland/Krommer, Axel (Hg.): Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011. S. 103–119.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Topalović, Elvira (2022): Wirklichkeit(en) konstruieren: Die Mediendidaktik Deutsch als Säule oder Fundament?. In: Didaktik Deutsch. 27 (52/53). S. 10–15. <https://doi.org/10.21248/dideu.100>.
- Wampfler, Philippe (2020): Kahoot im Deutschunterricht - Einsatzszenarien und eine didaktische Analyse. In: MiDU - Medien Im Deutschunterricht. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.0.5>.
- Wampfler, Philippe (2017): „Deutschdidaktik und digitale Literatur“. In: Conrad, Maren/ Schmidtke, Theresa/Stobbe, Martin (Hg.): Digitale Kontexte. Literatur und Computerspiel in der Gesellschaft
- Didaktik Deutsch. Jg. 28 (2023). H. 54. S. 55–62. DOI: 10.21248/dideu.661.

der Gegenwart. (Textpraxis. Digitales Journal für Philologie. Sonderausgabe). <https://www.textpraxis.net/philippe-wampfler-deutschdidaktik-und-digitale-literatur>. Abgerufen am 01.01.2023.

Wampfler, Philippe (2015): „Ich habe in diesem Spiel keinen Reiz gefunden, da nichts wirklich passiert“ – Die Lektüre von ‚Sunset‘ im gymnasialen Deutschunterricht im Vergleich mit Jenny Erpenbecks Erzählung Wörterbuch. In: Paidia, Sonderausgabe Computer – Spiel – Werte. <https://www.paidia.de/ich-habe-in-diesem-spiel-keinen-reiz-gefunden-da-nichts-wirklich-passiert/>. Abgerufen am 01.01.2023.

Wermke, Jutta (1997): Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch. München: KoPäd.

Anschrift des Verfassers:

Philippe Wampfler, Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Zürich, Kantonsschulstr. 3, 8001 Zürich.

philippe.wampfler@uzh.ch