

Inhalt

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

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

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

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



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

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

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

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



Abb. 2: Beispiel einer Snapchat-Inszenierung zu Faust I, https://peterjochum.files.wordpress.com/2016/04/img_3905-e1460709066860.png

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Grundlagen digitaler Arbeit im Deutschunterricht

Kommunikationsmittel werden erst dann sozial interessant,
wenn sie technisch langweilig werden.

Clay Shirky (zitiert nach Stalder, 2016, S. 20)

Ein wiederkehrendes Problem bei der Arbeit an Texten wie diesem besteht in der Frage, wie auf digitale Texte verwiesen werden soll. Die Angabe der URL ist der Standard. Doch das Internet ist keine Bibliothek (vgl. Passig, 2016): URLs ändern sich und können anders als Signaturen nicht leicht von einem gedruckten Text in digitale Arbeitsumgebungen übertragen werden. Kurzlinks – wie sie Beat Döbeli Honegger (2016) einsetzt – machen die Quellen unsichtbar, die in den URLs teilweise noch erkennbar sind, ermöglichen aber eine Aktualisierung der Linklisten auf einer speziellen Webseite. Nur: Diese Online-Quellensammlung müsste aufwendig gepflegt werden, was Autorinnen und Autoren von Sachbüchern eher selten machen. Als Lösung bietet sich das Vorgehen von Felix Stalder an, der in seiner ersten Fußnote schreibt: »Anstatt lange Adressen abzutippen, ist es oftmals zielführender, den Titel eines Dokuments in eine Suchmaschine einzugeben.« (Stalder, 2016, S. 8)

Wenn hier die Vorgaben des Verlags beachtet werden und im Literaturverzeichnis lange URLs zu finden sind, dann bedeutet das letztlich nur, dass Autor und Verlag nicht gewillt waren, von den Lesenden aus zu denken. *User-centered design* oder auch die Überlegungen zum Stichwort der Filterkompetenz geben letztlich den Benutzerinnen und Benutzern Möglichkeiten an die Hand, mit Informationen ihren Bedürfnissen gemäß umzugehen. In der medialen Praxis

Jugendlicher zeigt sich diese Norm darin, dass Telefonieren deshalb verpönt ist, weil es das Gegenüber zu einem bestimmten Zeitpunkt zu einer Tätigkeit zwingt. Das Versenden einer Sprachnachricht hingegen erhöht seine Freiheit und gibt ihm die Kompetenz, Filter anzuwenden (es kann die Nachricht später hören, nur zu einem Teil hören, direkt löschen etc.).

Der Umgang mit Quellen gehört wie die Suche nach Informationen zu den Kernaufgaben des Deutschunterrichts. Diese Aufgabe hat sich – so zeigen diese einführenden Überlegungen – gewandelt. Im Umgang mit Texten gibt es Ansätze zur Filterkompetenz: E-Book-Reader etwa erlauben Lesen, Schriftart und -größe selbst zu wählen. Browser-Plugins ermöglichen gar, gerechte Sprache wahlweise ein- oder auszublenden: Doppelformen wie »Schülerinnen und Schüler« würden dann beispielsweise automatisch durch das generische Maskulinum »Schüler« ersetzt. Denkbar wäre, die Quellenangaben bei Büchern als Leserin oder Leser künftig selbst einstellen zu können – Texte können generell »zoombar« werden, wie das für den Online-Journalismus von David Bauer (2012) schon konzipiert worden ist.

Solche Veränderungen bei der Produktion und Rezeption von Texten, wie sie anhand dieses einfachen Beispiels erkennbar werden, betreffen den Deutschunterricht. Erstens, weil er sich mit sprachlichen Prozessen auseinandersetzt und sie auch in ihrer Wandelbarkeit verständlich machen soll. Zweitens, weil er Lernende zu wirkungsvollem sprachlichem Handeln befähigt, das nur in diesen Kontexten erfolgen kann. Und drittens sind die Produktion und Rezeption von Texten sein zentraler Lerngegenstand.

Es wird deutlich: Die Ausgangslage für Deutschunterricht hat sich durch die Digitalisierung geändert. Das ist kein neuer Prozess, er läuft schon seit Jahrzehnten. Die folgenden Abschnitte beschreiben dieses veränderte Verständnis der Arbeit im Fach Deutsch konzeptionell, indem sie Rahmenbedingungen abstecken und Ideale formulieren: in Bezug auf Räume, Technik, Bewertungen, rechtliche Vorgaben. Gleichzeitig wird aber auch eine Vorstellung von Didaktik präsentiert, aus der sich zwölf Gütekriterien für digitalen Deutschunterricht ableiten lassen. Sie sind die Grundlage für die Unterrichtsvorschläge im dritten Teil dieses Buches. Dort werden Aspekte vertieft, die in diesem Kapitel aus Gründen der Redundanzvermeidung nicht ausgeführt werden: So wird etwa die Befürchtung, die Chat-Sprache erschwere den Aufbau von sprachlichen Kompetenzen (sie ist unbegründet), oder die zunehmende maschinelle Verarbeitung von Sprache thematisiert. Letztlich

3. Projekte und Unterrichtsideen

Mit dem Experimentieren beginnen! Hands on! Auch auf die Gefahr hin, dass man alles Bekannte über den Haufen werfen muss und dabei in Zustände gerät, in denen die alten Orientierungsmuster für Kunst und Leben abhandenkommen, ohne gleich durch neue ersetzt zu werden. Auch das kann man lernen [...]: dass sich das Auflösen der bekannten Zusammenhänge für produktive Schübe nutzen lässt. [...] Es geht um die Frage, wie man das, was als Nächstes kommt, gestalten kann.

Stephan Porombka, 2012, S. 13

Die Person hinter dem einleitenden Zitat, Stephan Porombka, ist ein guter Fokus für den praktischen Teil dieses Buches. Der Berliner Professor nutzt Social Media für einen kreativen, überraschenden und provokanten Umgang mit seinem Beruf. Analoge Bücher wie auch Selbstporträts verfremdet er: So sieht man ihn beispielsweise mit einer Bohrmaschine drei Bücher durchbohren – die Illustration steht über seiner »Professor-Praxis«-Kolumne in *Zeit Campus*. Ihre Aussage: Im akademischen Betrieb müsse man »drei dünne Bretter bohren und behaupten, es sei ein dickes« (Porombka, 2016). Die Bildmontagen stehen durch seine Texte in einem akademischen Kontext, es sind Kommentare zu seiner Lehrtätigkeit, die oft auch Beobachtungen zu den Moden und Gepflogenheiten der digitalen Kultur unter Studierenden und Lehrenden enthalten. Porombka versteht sich als Arbeiter an einer Schnittstelle.

Ich habe grundsätzlich ein Verständnis von Universität, das keine genauen Grenzen kennt, zwischen mir und der Institution. Aber nicht im bösen

Sinne, dass die mich auffrisst, sondern eher dass sie Teil meines Lebens ist. Ich mache experimentelle Gegenwartskulturwissenschaften. Ich bin Forscher, bin aber zugleich mein Medium, ich beobachte mich selbst und beobachte andere. Von daher gibt es keine feste Grenze. (Porombka, 2015)

Im hier zitierten Interview sagt der Professor auch, er habe sich Ameisen auf den Arm tätowieren lassen, weil der Ameisenforscher Forel sie als Symbol dafür verstanden hat, dass alle Menschen an etwas Größerem arbeiten, ohne davon zu wissen: »So ist es ja auch mit Twitter als Kulturphänomen oder Artikeln, die Sie schreiben. Wir schreiben alle an einem großen Text und das ist die Arbeit.« (Porombka, 2015)



Abb. 7: Tweet von Stephan Porombka, 10. Juni 2016

Porombka schafft einen Kontrast zwischen der Lockerheit seiner Kommunikation auf Twitter und in seinen Kolumnen und seinem ernsthaften Anliegen, Kultur durch produktive Auseinandersetzung zu erschließen und die Konsequenzen zu analysieren. Die Instagram-Filter, so ein Beispiel für eine dieser Analysen, führten dazu, dass immer mehr Menschen als Hochstaplerinnen und Hochstapler auftraten, dass Betrug gesellschaftsfähig werde. So verliere die »Wirklichkeit« an Bedeutung (Schulz, 2016).

Es ist unsinnig, Porombka zu imitieren. Sein Platz ist eine künstlerische Hochschule, sein Forum das Feuilleton und Twitter. Lehrkräfte oder Schülerinnen und Schüler können sich von ihm aber inspirieren lassen: Dazu, die künstlerischen Möglichkeiten digitaler Medien produktiv zu verstehen, sie nicht als Mittel zu sehen, mit denen sich analoge Lehr- und Lerntechniken effizienter gestalten lassen, sondern als Werkzeuge, die Neues hervorbringen können und einen veränderten Blick auf Altes erzeugen. Social Media einzusetzen, um zu verstehen, wie sie funktionieren, welche Effekte sie hervorbringen können und welche nicht: Dafür steht Porombka – gleichsam als Garantie, dass Möglichkeiten da sind und Anerkennung dafür zu finden ist.

Der folgende zentrale Teil des Buches kann das nicht leisten. Er sammelt lediglich Ideen, wie digitaler Deutschunterricht konkret aussehen könnte. Die Projekte und Unterrichtsideen versuchen, digitale Werkzeuge und Inhalte aufeinander abzustimmen. Vollständigkeit ist nicht beabsichtigt: Lehrerinnen und Lehrer, die sich damit auseinandersetzen, werden schnell Lust auf eigene Ideen und ihre Umsetzung bekommen. Das ist auch nötig: Das Verfassen von Büchern wie diesem kann mit der Geschwindigkeit der Digitalisierung kaum Schritt halten. Zeitgemäße Projekte werden im Netz dokumentiert und in einem Austausch zwischen interessierten Lehrkräften verfeinert und erprobt.

Die Ideen wurden mit eher älteren Schülerinnen und Schülern an einem Gymnasium umgesetzt. Viele Ansätze lassen sich auch auf anderen Schulstufen problemlos anbieten, müssen aber gegebenenfalls adaptiert werden. Sie sind in eine lose Reihenfolge gebracht: Die wichtigeren, aber auch radikaleren Vorschläge finden sich am Anfang, Umsetzungen von herkömmlichen Methoden in ein digitales Setting eher am Schluss.

Aufbau einer Persönlichen Lernumgebung

Persönliche Lernumgebungen (PLE, englisch *Personal Learning Environment*) umfassen die Netzwerke, in denen Lernende Fragen stellen und beantworten. Sie bauen darin Beziehungen zu anderen Lernenden und Fachleuten auf und betreiben eine Art *Learning Out Loud*: In Analogie zum Konzept des *Working Out Loud* von John Stepper (vgl. Adler 2015) geht es darum, die eigene Arbeit sichtbar zu machen, sie zu verbessern, anderen Hilfe anzubieten, sich breit und interdisziplinär zu vernetzen und gezielte Kollaboration zu betrei-

ben. Social Media sind dafür das geeignete Medium, weil sie diese Prozesse vereinfachen und es jeder Person erlauben, in ihrer Nische ein Publikum zu finden. Fachleute wie Stepper sind der Ansicht, dass *Working Out Loud* für Berufstätige von entscheidender Bedeutung ist.

Schülerinnen und Schüler entwickeln diese fünf Kompetenzen im Klassenunterricht in der Regel selbstständig. Bei Prüfungsvorbereitungen lässt sich beobachten, wie eigene Lernschritte besprochen und verbessert sowie persönliche Ressourcen erschlossen werden, um gemeinsam gute Resultate zu erzielen (nur sind dann die Prüfungen selbst nicht auf diese Kompetenzen ausgerichtet).

Bei der digitalen Umsetzung mangelt es hingegen. Die Gepflogenheiten in Social-Media-Kanälen sind stark ans persönliche Image gebunden. Eifrige Lernerinnen und Lerner können mit ihrer persönlichen Lernumgebung in der Regel kein soziales Kapital anhäufen. Der Deutschunterricht kann hier Hilfestellungen anbieten und über einen längeren Zeitraum zur Pflege von PLEs beitragen (vgl. die Hinweise bei den Materialien zum Aufbau von PLEs).

Die Arbeit an der eigenen PLE können Lernende nur selbst anstoßen. Sie erfolgt aus einer Überzeugung, weil sie informelles Lernen (z. B. über neue Computerspiele oder Schminktipp) genauso umfasst wie formelles oder schulisches. Im Unterricht kann darauf hingewiesen werden, sinnvoll ist auch ein gegenseitiger Austausch zu diesen Lernformen, aber als konkreter Auftrag verfehlt eine PLE ihr Ziel.

Weitaus sinnvoller ist es, Modell-PLEs aufzubauen, indem eine Klasse eine Social-Media-Präsenz modellhaft erstellt. Es ist denkbar, die Betreuung der Konten jeweils wochenweise an Lernpaare zu vergeben (zum Einstieg dürften *Twitter* und *Youtube* ausreichen, vgl. dazu auch den Abschnitt zu *Fräulein Else*, S. 97 ff.), später könnten auch Instagram, Facebook, Pinterest und Snapchat hinzukommen). Die Lernpaare haben dann den Auftrag, die PLE zu pflegen und zu erweitern – abhängig vom aktuellen Unterrichtsthema.

Was bedeutet das konkret? Nehmen wir an, eine Klasse behandelt im Sprachunterricht das grammatische Geschlecht und stellt sich die Frage, wie eine gerechte Sprache auszusehen hätte. Auf Youtube finden sich dazu die Videos des Berliner Professors Anatol Stefanowitsch, der erklärt, weshalb Vorstellungen hinter dem generischen Maskulinum sprachwissenschaftlich nicht haltbar sind. Stefanowitsch unterhält auch je ein deutsch- und englischsprachiges Twitterprofil (@astefanowitsch bzw. @stefanowitsch). Von dort gelangt

ten Ausspruch »Klopstock!« ruft (eine kollektiv geteilte Erfahrung), dann will er eben nicht ein literaturwissenschaftliches Gespräch führen und sich verständigen, an welchen Klopstock er und an welchen Charlotte denkt. Denn er weiß: Sie werden nicht den gleichen Klopstock meinen. Deswegen lässt er das Reden bleiben und bevorzugt das Schweigen. Somit kann er den Glauben aufrechterhalten, dass er seine Geliebte völlig versteht.

Eigentlich hat sich diese recht fiktive und artifizielle Situation auf die Gesamtheit der modernen Kommunikation übertragen. Jeder, der WhatsApp nutzt, anstatt anzurufen oder sich zu treffen, projiziert, so wie Werther, der sich am Ende konsequenterweise in die radikale Inkommunizierbarkeit, also in den Selbstmord, flüchtet, seine eigenen Gedanken in den Text. Heute wären »Die Leiden des jungen Werthers« ein WhatsApp-Roman. (Kurianowicz, 2014)

Fräulein Else twittert

Arthur Schnitzlers Erzählung *Fräulein Else* von 1924 zeichnet sich durch einen inneren Monolog aus, mit dem die Hauptfigur, Fräulein Else, die Handlung fast vollständig und ohne Distanz bestimmt. Das Innenleben der Hauptfigur rückt dabei in den Mittelpunkt, wie die folgende Passage zeigt:

Ich werde mich noch ein bißl hinlegen vor dem Diner. Warum sagt Cissy ›Dinner‹? Dumme Affektation. Passen zusammen, Cissy und Paul. – Ach, wär der Brief lieber schon da. Am Ende kommt er während des ›Dinner‹. Und wenn er nicht kommt, hab' ich eine unruhige Nacht. Auch die vorige Nacht hab' ich so miserabel geschlafen. Freilich, es sind gerade diese Tage. Drum hab' ich auch das Ziehen in den Beinen. Dritter September ist heute. Also wahrscheinlich am sechsten. Ich werde heute Veronal nehmen. O, ich werde mich nicht daran gewöhnen. Nein, lieber Fred, du mußt nicht besorgt sein. In Gedanken bin ich immer per Du mit ihm. – Versuchen sollte man alles, – auch Haschisch. Der Marinefähnrich Brandel hat sich aus China, glaub' ich, Haschisch mitgebracht. Trinkt man oder raucht man Haschisch? Man soll prachtvolle Visionen haben. Brandel hat mich eingeladen mit ihm Haschisch zu trinken oder – zu rauchen – Frecher Kerl. Aber hübsch. – (Schnitzler, 1928, S. 7 f.)

Das Verhältnis von Selbst- und Welterfahrung, Intimität und Erzählung sowie Begehren und Verzweiflung bildet wie im *Werther* einen sinnvollen Ausgangspunkt für die Analyse zeitgenössischer sozialer und medialer Praktiken. Folgende Zugänge sind denkbar:

Intimes in sozialen Netzwerken

Im Mittelpunkt stehen hier Reflexionsaufgaben, die in schriftlicher oder mündlicher Auseinandersetzung bearbeitet werden können. Auch schriftliche Gruppenarbeiten wie die *Placemat*-Technik bzw. eine digitale Umsetzung in kollaborativen Schreibumgebungen bieten sich für ihre Bearbeitung an.

- Warum teilen jüngere und ältere Menschen in sozialen Netzwerken Bekannten und weitgehend Fremden oft Intimes mit?
- Warum interessieren wir uns für die intimen Gedanken anderer Menschen (wie auch z. B. die von Fräulein Else)?
- Verändert die digitale Möglichkeit, anderen zuzusehen oder zuzuhören, die Gesellschaft? Wie?
- Ist die Figur des gefährlichen Halbfremden, für die der Marinefährnrich Brandel steht, auch für junge Menschen im 21. Jahrhundert faszinierend?

Fräulein Else twittern lassen

Die meisten Klassen brauchen eine Einführung in Twitter – die aber sinnvollerweise auch durch erste eigene Erfahrungen und den Austausch darüber gewonnen werden kann. Im Sinne eines dialogischen Lernprozesses sind kurze Aufträge denkbar, die dann dokumentiert werden und so zu neuen Aufgaben führen, mit denen die Feinheiten der Plattform erkannt werden können. (Eine Anleitung von Sandro Würmli findet sich unter phwa.ch/twittereinfuehrung; die oben erklärte Portfolio-Methode bietet einen anderen Ansatzpunkt dafür.)

Fräulein Else erhält ein oder mehrere Twitterkonten. Dazu gehören:

- ein Profilbild
- Profilinformationen
- Kontakte, denen Else folgen könnte (gibt es andere literarische Figuren, die twittern?)

Danach können erste Tweets verfasst werden. Dabei ist es wichtig, eine Social-Media-Rolle zu finden: Welchen Eindruck will Else erzeugen? Was lässt sie weg, was breitet sie aus? Wie verfasst sie ihre Urteile über andere Personen? Wie viel erzählt sie von ihren Problemen? An was für ein Publikum richtet sie sich? Was für eine Sprache wählt sie?

Weitere Personen mit Profilen ausstatten

Dieser Schritt ließe sich gut auch für die in der Erzählung nur vermittelt auftretenden Figuren wie Cissy, Paul, Dorsday oder die Eltern von Else wiederholen. Dadurch könnte die Erzählung von einer Klasse entweder völlig auf die Social-Media-Ebene verlagert oder nur durch eine Social-Media-Ebene ergänzt werden. So könnte die Selektivität der Social-Media-Publikation sowie der damit verbundene halb private Informationsfluss hinter der Bühne des sozialen Lebens am Beispiel eines literarischen Textes reproduziert und dadurch reflektiert werden.

Eine reine Twittererzählung verfassen

Alexander Aciman und Emmett Rensin haben mit *Twitteratur* (engl. *Twitterature*, 2009) einen Band vorgelegt, in dem sie Weltliteratur in verdichteten Tweets nacherzählen.

Kafkas Verwandlung liest sich darin wie folgt:

Jetzt reicht's! Ich geh da raus. Wünscht mir Glück.

OMFG, mein Vater hat mir einen verdammten Apfel in den Rücken geschmissen.

ICH WIEDERHOLE: EIN BESCHISSENER APFEL STECKT IN MEINEM RÜCKEN!

Ich sterbe. Die Schmerzen werden jeden Tag schlimmer.

Nach meinem Tod kann die Familie sicher umziehen. Verflucht sei der Tag, als ich mich in eine riesige sechsbeinige Metapher verwandelt habe!

Der Rest ist Schweigen ...

(Seit ich tot bin, ist aus meiner Schwester eine fähige Frau mit großer Zukunft geworden. Eigentlich war es wohl ihre »Verwandlung«!)

Abb. 12: Aciman/Rensin: *Twitteratur* (2011), S. 20