



1 #kontext(e)



1.1 Unser Projekt

#Was wir wollen

Wir stellen Ihnen Praxisbeispiele zur Verfügung, die innovative Impulse für die zeitgemäße Unterrichtsgestaltung an Luxemburger Sekundarschulen geben. Die Unterrichtsmodule von PITT sollen Anreize sein, Neues auszuprobieren und den Unterricht anders und digital zu denken.

Worum es nicht geht, ist etwas Fertiges und in sich Abgeschlossenes vorzulegen. Vielmehr sind die Unterrichtsmodule Anregungen und Diskussionsangebote. Wir verfolgen damit einen kooperativen Ansatz, bei dem Ihr Feedback besonders wichtig ist. Auf der Basis Ihrer Erfahrungen und derjenigen der Lernenden werden die Module kontinuierlich weiterentwickelt.

Jedes Jahr steht ein anderes Schulfach im Fokus von PITT – dieses Jahr beginnen wir mit dem Deutschunterricht.

#Wie wir das tun

Wir setzen auf die Verbindung von praxisorientierter Didaktik, unterrichtlicher Praxis und wissenschaftlicher Erkenntnis. In den PITT-Modulen werden digitale Medien als Katalysatoren genutzt, um die Dimensionen des Unterrichts zu erweitern und fächerübergreifende Skills zu fördern. Die Module enthalten online verfügbare Lehr- und Lernmaterialien, aus denen Sie die für Ihren Unterricht passenden Elemente auswählen können.

- Mit jedem Modul werden Kommunikation, Kooperation, aber auch kreatives und kritisches Denken bei den Lernenden gezielt gefördert.
- Die Module sind differenzierend aufgebaut, um jeden Schüler und jede Schülerin je nach Bedarf zu fördern und zu fordern.
- Die Inhalte sind speziell an den luxemburgischen Kontext angepasst.
- Jedes Modul stellt nicht nur den Bezug zu den Rahmenlehrplänen, sondern auch zum Medienkompass für Luxemburg her.
- Zudem erstellen wir vertiefende Hintergrundtexte über neueste Lehr-Lern-Entwicklungen und fassen wesentliche Studienergebnisse für Sie zusammen.

Jedes Modul enthält

- einen didaktischen Kommentar,
- eine konkrete Unterrichtsplanung,
- benötigte Materialien,
- eine Vorlage zur Lernstanderfassung durch alternative Prüfungsformen,
- einen Leitfaden zur fairen Leistungsbewertung.

Um PITT in die Schulpraxis zu tragen, bieten wir zudem spezielle Fortbildungskonzepte an, über die Sie sich auf PITT.lu informieren können. In diesem Kontext werden auch Möglichkeiten angeboten, ein Netzwerk zu etablieren und das Wissen zu teilen.

Die Unterrichtsreihen werden durch die Sammlung von Erfahrungswerten von Lehrenden und Lernenden in Kombination mit neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen konstant analysiert und auf dieser Basis kontinuierlich weiterentwickelt.



#Wer wir sind

Wir sind ein interdisziplinäres Team aus Lehrkräften und Forschenden (aus den Bereichen Didaktik, Soziologie, Bildungswissenschaft, Psychologie und Germanistik), die Hand in Hand zusammenarbeiten, um Lehrerinnen und Lehrer in Luxemburg zu unterstützen.

**#IsabellBaumann**

Universität Luxemburg

**#ManuelBissen**

Atert-Lyzeum

**#DominicHarion**

Universität Luxemburg

**#LianaKang**

Atert-Lyzeum

**#CharlotteKrämer**

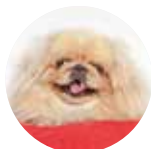
Universität Luxemburg

**#ThomasLenz**

Universität Luxemburg

**#JoachimPfeiffer**

PH Freiburg

**#Bijou**

Der Projekthund

#Beratung durch**#AntoineFischbach**

Universität Luxemburg

**#ChristianLamy**

IFEN

**#GeorgMein**

Universität Luxemburg

**#JenniferPavlik**

Universität Luxemburg

**#LucWeis**

SCRIPT

**#StephanWintermantel**Löhrschule Trossingen
Werkrealschule

1.2 Digitales Lesen im Deutschunterricht – Herausforderungen und Lösungsvorschläge

Isabell Eva Baumann

Der Leitmedienwechsel vom Buch zum Computer/Smartphone, der die Informations- und Kommunikationsgewohnheiten der Gesellschaft – und damit auch der Schülerinnen und Schüler – verändert hat, lässt sich aus lesedidaktischen Überlegungen nicht mehr wegdenken. Leitmedienwechsel bedeutet freilich nicht, dass die jeweils neuen Medien die alten komplett ersetzen, sondern diese werden ergänzt oder nur teilweise abgelöst. Wir leben in einer Mediengesellschaft (auch: Informationsgesellschaft oder Netzwerkgesellschaft), dennoch wurden die Prozesse der Buchdruck-, der Schrift-, Handschrift- und Sprachgesellschaft durch die Nutzung von Computern und Smartphones nicht abgeschafft. Wir brauchen immernoch die Sprache, immer noch die Handschrift und immer noch das Buch. Analoges Lesen wird weiterhin wichtig bleiben, dennoch prägen digitale Medien entscheidend die kulturellen Praktiken unserer Gesellschaft. Denn das Medium ist mehr als ein bloßer Informationsträger, es greift tief in die Denkstrukturen und Lernvorgänge ein.

Was bedeutet diese Veränderung nun konkret für den Deutschunterricht?

Zeitgenössische Lektürepraktiken aus der Lebenswelt der SuS sind vornehmlich digital. Zunächst einmal muss ein zeitgemäßer Deutschunterricht daher von einem weit gefassten Text- und Literaturbegriff ausgehen, der ganz selbstverständlich sowohl analoge als auch digitale/mediale Literatur berücksichtigt. Auch mit Blick auf den Medienkompass (SCRIPT 2019), der transversale Medienkompetenzen fördert, müssen digitale Texte Bestandteil des Deutschunterrichts sein.

Geht man nun von einem weiten Text- und Literaturbegriff aus, so bietet der Einsatz von digitalen Schulbüchern und Texten, Computern, Tablets, Internet oder interaktiven Whiteboards im Unterricht zahlreiche Vorteile und sie sollten sich genauso selbstverständlich wie das Heft oder die Tafel in Unterrichtskonzepten wiederfinden. Allerdings sollte man sich einige Effekte bewusst machen, die insbesondere das Lesen mit diesen neuen Medien nach sich zieht.

So unterscheidet sich das Leseverstehen von SuS beim Lesen von Texten am Bildschirm von dem beim Lesen in gedruckter Form, so die überwiegende Zahl der dazu vorliegenden Studien. So fanden etwa Golan et al. (2018) heraus, dass SuS zwischen elf und zwölf Jahren das Lesen am Bildschirm präferierten, jedoch beim Test zum Leseverständnis besser abschnitten, wenn sie den Text vom Papier lasen. Eine weitere Studie mit gleichaltrigen Kindern (Halamish/Elbaz 2019) fand ebenfalls heraus, dass Fünftklässler besseres Leseverständnis beim Lesen von auf Papier gedruckten als auf Bildschirmen angezeigten Texten aufwiesen. Diese beiden Untersuchungen sollen hier nur exemplarisch genannt werden. Im Großteil der Studien, die zum gleichen Ergebnis kamen, war den SuS nicht bewusst, dass sie den Text besser verstehen, wenn sie ihn in gedruckter Form lesen. Diese Effekte sind besonders deutlich bei Sachtexten nachweisbar, digital präsentierte Narrationen werden gleich gut verstanden wie analoge, ausgedruckte.

Was sind die Gründe dafür?

Zum einen weist Kammerer auf die fehlende Haptik beim Lesen digitaler Texte hin, die eine visuell-räumliche Orientierung erschwert (2019, 67–69). Mehrere Studien zeigen außerdem, dass das Scrollen sowie die Benutzung von Hyperlinks einen negativen Einfluss auf das Texterinnerungsvermögen und/oder das Leseverständnis hat (z. B. Sanchez/Wiley 2009; Delgado et al. 2018). Das Scrollen stört den Sinn des Lesers für die Textstruktur und die räumliche Lokalisierung von Informationen (Eklundh 1992). Durch Hyperlinks werden multiple Textstrukturen geschaffen, statt – wie in einem analogen Text – eine lineare. Dadurch ermöglichen sie einerseits eine Erweiterung der Textinformationen. Andererseits bedeutet dies aber auch, dass eine Vielzahl von Informationen vom Arbeitsgedächtnis verarbeitet werden muss. Des Weiteren unterbrechen Hyperlinks den Lesefluss. Insbesondere das tiefe Eintauchen in den Text und seine Struktur wird durch die Verlinkungen erschwert.

Hinzu kommt, dass nicht nur Hyperlinks, sondern auch andere grafische Elemente (eingebettete Videos, Bilder oder Werbebanner) eine Ablenkung darstellen können, wenn Leser/-innen sich dessen nicht bewusst sind. SuS sind es ebenfalls gewohnt, schnell zwischen verschiedenen Anwendungen zu switchen (Google, Instagram, TikTok).

Demnach stellt die Interaktivität und Multimodalität digitaler Texte erhöhte kognitive Anforderungen an SuS. Die erhöhte Belastung des Arbeitsgedächtnisses hat zur Folge, dass weniger freie Kapazität für das verstehende Lesen zur Verfügung steht (Salmerón et al. 2018; Wylie et al. 2018).

Ein weiterer Effekt, den die oben genannten Studien beobachten konnten, ist der Zeiteffekt. Unterschiede beim Leseverstehen von analogen vs. digitalen Texten waren größer, wenn den Studienteilnehmern ein Zeitlimit vorgegeben war. In Studien ohne Zeitlimit waren Unterschiede bei Leseverstehen von digitalen und analogen Texten weniger signifikant. SuS brauchen also länger, um einen digitalen Text zu lesen und zu verstehen.

Ohne die Beherrschung digitaler Lesestrategien werden Texte von SuS also nur flüchtig und oberflächlich gelesen (Shallowing-Hypothese) und demnach meist auch nur oberflächlich verstanden. Der Arbeitsauftrag „Lest den Text“ reicht nicht. Erst die routinierte Anwendung von digitalen Lesestrategien, die im prozeduralen Gedächtnis gespeichert sind, entlasten das Arbeitsgedächtnis der SuS, vermeiden kognitive Überlastungen und führen zu einem verbesserten Leseverständnis.

Was ist also zu beachten?

Aus den oben skizzierten Befunden wird deutlich, dass digitales Lesen ein stärker gesteuertes Vorgehen erfordert. Lehrkräfte sollten daher einen genaueren Leseprozess von ihren SuS einfordern und ihnen digitale Lesestrategien vermitteln. Zunächst ist es wichtig, dass SuS sich der Ablenkungsangebote bewusst werden und lernen, ihr Klickverhalten zu reflektieren und selbst zu regulieren. Dazu gehört auch, dass digitales Lesen häufig/routinemäßig trainiert werden sollte. Da SuS sich häufig selbst überschätzen und zu wenig Zeit für das Lesen digitaler Texte einplanen, kann eine großzügige Zeitvorgabe hilfreich sein, die die SuS ausschöpfen sollen. Außerdem haben Bezdán et al. (2013) gezeigt, dass das

Arbeitsgedächtnis weniger belastet wird, wenn die konkrete Struktur des Textes, die durch seine Hyperlinks entsteht, den SuS grafisch visualisiert vorgelegt wird. So können sich SuS leichter durch den Text navigieren. Dies sei effektiver, als bspw. die Benutzung der Hyperlinks technisch zu unterbinden.

Weiterhin ist es sinnvoll, eine klare Fragestellung vorzugeben, die vermittelt des Textes von SuS beantwortet werden soll. Werden die aus dem Text entnommenen Informationen grafisch festgehalten (Tabelle, Schaubild etc.), werden diese samt ihren Bezügen später besser memoriert. Dies kann auch digital (OneNote, MS Word etc.) erfolgen.

Klinger und Wardemann (2019) schlagen konkret diese »Fünf-Schritt-Lesemethode 2.0« vor:

1. Überfliege den Text: Schaffe dir einen Überblick über den Text und seine Struktur.
2. Stelle W-Fragen: Mache dir parallel digitale Notizen. Hier kannst du auch kollaborativ arbeiten, z. B. über MS Teams oder Padlet.
3. Lies gründlich: Kopiere wichtige Passagen in ein Textdokument und markiere darin wichtige Inhalte. Denk daran, links zur Quellenangabe zu kopieren.
4. Fasse Wichtiges zusammen: Verschaffe dir einen Überblick und strukturiere die Inhalte. Dies kannst du auch mit einer Mindmap oder einem Padlet gemeinsam mit anderen tun.
5. Fasse in eigenen Worten zusammen: Nun kannst du alle Informationen, die du gesammelt hast, in einem Worddokument zusammenführen.

Literatur:

- Amadiou, Franck/Lemarié, Julie/Tricot, A. (2017): How may multimedia and hypertext documents support deep processing for learning? In: *Psychologie française* 62, S. 209–221. <https://pitt.lu/ext/supportdeepprocessing>.
- Bezdan, Eniko/Kester, Liesbeth/Kirschner, Paul A. (2013): The influence of node sequence and extraneous load induced by graphical overviews on hypertext learning. In: *Computers in Human Behavior* 29, H. 3, S. 870–880. <https://pitt.lu/ext/influence>.
- Delgado, Pablo/Vargas, Cristina/Ackerman, Rakefet/Salmeron, Ladislao (2018): Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. In: *Educational Research Review* 25, S. 23–38. <https://pitt.lu/ext/dontthrow>.
- Gotan, Danielle Dahan / Barzillai, Mirit / Katzir, Tami (2018): The effect of presentation mode on children's reading preferences, performance, and self-evaluations. *Computers & Education*, 126, S. 346–358. <https://pitt.lu/ext/effect>.
- Eklundh, Kerstin Severinson (1992): Problems in Achieving a Global Perspective of the Text in Computer-based Writing. In: *Instructional Science. Issues and Implementations* 21, S. 73–84. <https://pitt.lu/ext/problems>.
- Kammerer, Yvonne (2019): Textverständnis beim Lesen digitaler und gedruckter Texte. In: Seminar 3: Digitale Transformation als Herausforderung für Seminar und Schule, S. 64–72.
- Halamish, Vered / Elbaz, Elisya (2019): Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper. *Computers & Education*, 145. <https://pitt.lu/ext/childrens>.
- Krommer, Axel (2016): Digitale Jugendliteratur: Social Media, eBooks und Apps. In: *Der Deutschunterricht* 5, S. 56–67. <https://pitt.lu/ext/digitale>.
- [Klinger, Amelie/Wardemann, Steffen] (2019): Die Evolution des Lesens – eine Lesestrategie für digitale Texte entwickeln. <https://pitt.lu/ext/evolution>.
- Sanchez, Christopher. A. / Wiley, Jennifer (2009): To scroll or not to scroll: Scrolling, working memory capacity, and comprehending complex texts. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 51(5), 730–738. <https://pitt.lu/ext/human>.
- SCRIPT (2019): Medienkompass. Medienkompetent lehren und lernen. www.edumedia.lu.
- Wylie, Judith / Thomson, Jennifer / Leppanen, Paavo / Ackerman, Rakefet / Kannianen, Laura / Prieler, Tanja (2018): Cognitive processes and digital reading. In: Mirit Barzillai / Jenny Thomson / Sascha Schroeder / Paul van den Broek (Hg.): *Learning to Read in a Digital World*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 57–90.

1.3 Digitalisierung von Schule und Digitalisierung im Unterricht – Kompetenzen und Praktiken

Dominic Harion/Johannes Pause

Das Erlernen und Beherrschen einer Technik und die Aneignung und Ausübung einer technologisch versierten Praxis können miteinander in einer Wechselbeziehung stehen, sind aber wesentlich verschiedene Prozesse und Dispositionen. In Hinblick darauf, was in jüngerer Zeit als „Digitalisierung“ – formal und inhaltlich – von Unterricht diskutiert wird, ist diese Unterscheidung geeignet, eine Orientierung darüber zu bieten, in welchem Rahmen digitale Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung Lehren und Lernen verändern können.

Die Digitalisierung von Bildungssystemen wird oft assoziiert und identifiziert mit der Weiterentwicklung technischer Infrastrukturen in dem Sinne, dass die Verfügbarmachung einer leistungsfähigen Internetverbindung, von Hard- und Software etwa in der Form von Tablets und Apps sowie der Einsatz virtueller Medien im Fachunterricht bereits eine hinreichende Bedingung für die Erfüllung derselben sei. Zu solchen eher formalen Voraussetzungen treten nun verstärkt Kompetenzraster, die auf die inhaltliche Ausgestaltung von Unterricht im Sinne fächerübergreifender Lernziele fokussieren und diese unter umfassenderen Kategorien subsumieren. *Die International Computer and Information Literacy Study* (ICILS) etwa, die 2013 erstmalig durchgeführt wurde, erfasste und verglich zunächst *Computer and Information Literacy* (CIL)-*Skills* von Schülerinnen und Schülern, verstanden als Fähigkeiten zur Nutzung von Hard- und Software, zur Recherche und Informationsbeschaffung, zur medialen Aufbereitung und Präsentation von Informationen sowie zum Gebrauch digitaler Kommunikationsinfrastrukturen (Fraillon et al. 2019, 51–88). In der zweiten Auflage der Studie 2018, an der auch Luxemburg teilnahm, wurde die Kategorie des Computational Thinking (CT) ergänzt, unter der analytische Kompetenz, die Fähigkeit zur Mustererkennung und Abstraktion sowie algorithmisches Denkvermögen zusammengefasst werden, also Befähigungen, die im engeren Sinne als Lerninhalte von Unterrichtsfächern wie *Informatik* oder *Coding* begriffen werden können (89–112). Elemente solcherart modellierter CIL-Skills finden dabei auch Eingang in Medienkompetenzrahmen wie etwa den Medienkompass (SCRIPT 2019), dessen Zielsetzung einerseits darin besteht, ein „grundlegendes Verständnis der Funktionsweise von Medien und digitalen Systemen“ im jeweiligen Fachunterricht anzuregen und andererseits Fähigkeiten zum kritischen und kreativen Einsatz derselben zu entwickeln und zu fördern.

Mit der Einführung auf solche „digitalen Kompetenzen“, verstanden als erlernbare *Skills*, also Fähigkeiten und Fertigkeiten, sind mithin *Techniken* anvisiert, die von Schülerinnen und Schülern individuell erworben werden und die einen reflektierten und produktiven Umgang mit neueren Technologien und virtuellen Medien garantieren sollen. Die Schulung derartiger Kompetenzen ist angesichts des Leitmedienwandels – vereinfachend ausgedrückt also dem Übergang von gedruckten hin zu virtuellen Medien und Lernumgebungen – nun durchaus ein sinnvolles Ziel, sofern die Grenzen kompetenzorientierten Unterrichts in seiner Funktion als Vermittlung solcher Techniken mitgedacht werden. Ein geübter Umgang mit digitalen Unterrichtsformaten, die von Lernenden wie Lehrenden beherrscht

werden, ist weiterhin unter Bedingungen wie den aktuellen *Remote-Teaching*-Szenarien im Rahmen der *COVID-19-Response* eine hilfreiche Basis, um Unterricht in neuen, adaptierten Formen zu gewährleisten oder nach Möglichkeit zu begleiten (vgl. Eickelmann/Drossel 2020 sowie UNESCO 2020).

Was solch digitale Kompetenzorientierung alleine nicht vermag, ist, digitale *Bildung* zu ermöglichen, denn Bildung ist – pointiert ausgedrückt – ebenso wenig das Ergebnis eines Erlernens und Beherrschens von Fähigkeiten, wie Lernen die einseitige Reaktion auf Lehren ist (vgl. Nohl et al. 2015, 154, sowie Müller 2013). Die generelle Kritik am Kompetenzbegriff in den Bildungswissenschaften ist nun keineswegs neu und wurde in jüngerer Zeit intensiv diskutiert (vgl. etwa Liessmann 2006, 2014 und 2017 sowie Bieri 2008).

Es bestehen Unterschiede darin, in etwas kompetent oder gebildet zu sein, denn Bildung, das macht ihren Stachel aus, lässt sich nicht auf formale Fähigkeiten und Anwendungsorientierungen reduzieren. Bildung hat immer auch mit konkreten Inhalten und [...] abstraktem Wissen zu tun, damit auch mit Einsichten und Haltungen, die ihren Wert vorab in sich tragen und es den Menschen erlauben, zu sich und der Welt in einer Weise Stellung zu beziehen, die nicht nur dem Diktat der Zeit und ihrer Moden gehorcht. (Liessmann 2017, 9)

Um diesen Befund in Hinblick auf Digitalität und Medienwandel in der Schulbildung zu konkretisieren: Die epistemologische und auch die ontologische Dimension digitaler Kultur und ihrer Techniken, der Einfluss, den Medien grundsätzlich und schließlich besonders in ihren digitalen Konfigurationen auf unsere Wahrnehmung, Interpretation und die Bewertung von Selbst und Welt haben, bleibt in der verkürzten kompetenzorientierten Version von Medienpädagogik und *Digital Literacy* ebenso unberachtet wie ihre praktischen Implikationen, verstanden als die Art und Weise, wie wir uns handelnd zu ihnen und mit ihnen verhalten.

Die Fähigkeiten, Hard- und Software zu nutzen, Informationen zu recherchieren, diese medial aufzubereiten und zu präsentieren wie auch die kompetente Nutzung digitaler Kommunikationsmedien sind also zweifelsohne sinnvolle Lernziele. Neben der Beherrschung dieser *Techniken* besteht jedoch mithin die Notwendigkeit, die praxeologische Dimension von Digitalität zu berücksichtigen – also etwa den Fragen nachzugehen, wie wir mit der grundsätzlichen Offenheit und Verfügbarkeit von Wissensbeständen in einer digitalen Kultur umgehen; danach, wie wir unser Denken und Verhalten an Technologien anpassen und beides im Spiegel unserer Maschinen und Programme interpretieren; und nicht zuletzt danach, wie die verschiedenen Disziplinen und schulischen Fachkulturen durch Medienwandel und digitale Kulturtechniken überformt und transformiert werden. Dabei sind diese Fragestellungen nicht nur für die inhaltliche Gestaltung und Weiterentwicklung von Unterricht und fachbezogenen curricularen Standards von Bedeutung, auch der formale Aufbau und die didaktischen Rahmenbedingungen ändern sich unter den sich wandelnden Organisationsbedingungen der Lebenswelt, von virtuellen Wissensspeichern und digitalen Lehr-Lern-Infrastrukturen.

Aus einer pädagogischen Perspektive stellt sich weniger die Frage, wie wir digitale Objekte wie Whiteboard und Tablets ins Klassenzimmer bringen und Einsatzszenarien dafür finden, sondern wie wir den Umgang mit Unbestimmtheit in einer Kultur der Digitalität in Hinblick auf Bildung gestalten können. Bildung muss im gesellschaftlichen Transformationsprozess laufend neu bestimmt werden. (Allert/Asmussen 2017, 30.)

Das klingt alles, zumal in der hier abstrahierenden und prägnanten Darstellung, zunächst wenig unterrichtspraktisch. Die transformativen Prozesse der digitalen Kultur – etwa die Übergänge von einer Buchdruck- hin zu einer Informationsgesellschaft, die Veränderung von Wissenschaftsdiskursen, die Auswirkungen der Mensch-Maschinen-Interaktionen sowie diejenigen der Digitalisierung auf Bildungsgerechtigkeit – sind aber gleichwohl bereits bildungssoziologisch und -psychologisch beschreibbar. Darüber hinaus ist ein rein kompetenzorientierter Unterricht natürlich ein Artefakt und jedes noch so sehr an Kompetenzrastern ausgerichtete Lehren und Lernen ist nicht frei von praxeologischen Effekten, die sich automatisch ergeben, da wir uns nicht mehr nicht zu Digitalität verhalten können. Es stellt sich also die Frage, wie Unterricht sinnvoll aktiv angesichts dieser Wandelprozesse gestaltet werden kann statt reaktiv.

Formal eröffnen sich einerseits neue Möglichkeiten der didaktischen Planung und Umsetzung, die von technischen Neuerungen, von schnelleren und einfacheren Kommunikationswegen und virtuellen Arbeitsumgebungen profitieren können – es ergeben sich schlichtweg praktische Alternativen bei der Gestaltung der Sozialformen und des klassischen Methodenrepertoires, darüber hinaus aber auch für die Lernstandskontrolle und Leistungserfassung etwa über *Lernprodukte*. Weiterhin bieten sich virtuelle und *remote teaching*-Szenarien auch für offenes Unterrichten, für neue Konzepte von Projektunterricht und selbstgesteuertem Lernen an, deren Implementierung jedoch (zumal bei erstmaliger Umsetzung) zunächst ressourcenaufwendig ist: Digitale Schul- und Unterrichtsentwicklung benötigt Zeit und wird idealerweise durch einen behutsamen Theorie-Praxis-Transfer mit experimentellen Phasen und solchen der Revision gestaltet.

Absehbend von solchen technischen Erwägungen, die eine Digitalisierung von Schule aus einer eher methodischen Perspektive anvisieren, gilt es darüber hinaus auf der inhaltlichen Ebene die Digitalisierung im Fachunterricht in ihrer pädagogischen Dimension zu fassen und zu interpretieren. Das bedeutet gemäß den bisherigen Ausführungen, dass digitale Unterrichtskonzepte und Lehr-Lern-Arrangements eben nicht ein „Methodenfeuerwerk“ erfordern und dass ihr Ziel trotz der motivationalen Aspekte, die der Einsatz von Technik im Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sich bringt, nicht das „Edutainment“ ist. Das Ziel der Entwicklung einer digitalen Unterrichtskultur besteht vielmehr darin, neben den technischen und den Kompetenzaspekten Reflexions- und Handlungsräume zu eröffnen, wie Unterrichtsinhalte und Wissen, wie Einstellungen und Haltungen durch Leitmedienwandel und Informationstechnologien überformt werden.

Konkret: Es spricht nichts dagegen und sogar sehr viel dafür, etwa Kommunikation in sozialen Netzwerken zum Thema des Sprachenunterrichts zu machen und dabei neben der Dimension des Textes auch diejenige von Bildern und Videos mit in den Blick zu nehmen –

solange damit nicht nur ein alleiniger Lebensweltbezug gewährleistet und Medien-/Kommunikationskompetenz im Sinne der Nutzung von Onlineplattformen und unter Berücksichtigung einer „Netiquette“ wird, sondern Textsortenspezifika, Stilistik, Sprachreflexion und damit auch die Reflexion auf die sprachliche Verfasstheit und Wandelbarkeit von Selbst und Welt thematisch werden.

Literatur:

- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael (2017): Bildung als produktive Verwicklung. In: Dies./Christoph Richter (Hg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 27–68.
- Bieri, Peter (2017): Wie wäre es, gebildet zu sein? München: Komplett-Media GmbH.
- Eickelmann, Birgit/Drossel, Kerstin (2020): Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland. Berlin/Düsseldorf: Vodafone Stiftung.
- Frailton, Julian/Ainley, John/Schulz, Wolfram/Friedman, Tim/Duckworth, Daniel (2019): Preparing for Life in a Digital World. IEA International Computer and Information Literacy Study 2018 International Report. Cham: Springer.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay.
- (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien: Zsolnay.
- (2017): Bildung als Provokation. Wien: Zsolnay.
- Müller, Andreas (2013): Die Schule schwänzt das Lernen. Und niemand sitzt nach. Bern: Hep.
- Nohl, Arnd-Michae/Rosenberg, Florian von/Thomsen, Sarah (2015): Bildung und Lernen im biographischen Kontext. Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen. Wiesbaden: Springer VS.
- Service de la Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT 2019): Medienkompass. Medienkompetent lehren und lernen. Luxemburg: MENJE.
- UNESCO (2020): Global monitoring of school closures caused by COVID-19. <https://pitt.lu/ext/unesco>.

1.4 Der Literaturbegriff der Literaturdidaktik – zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Literaturdidaktik

Jennifer Pavlik

Literatur soll gelehrt werden,
weil sie nicht gelehrt werden kann.
(Baum 2019)

Betrachtungen über das Verhältnis von Theorie und Praxis im Rahmen literaturdidaktischer Theoriebildung können ganze Bibliotheken füllen. Im Folgenden werde ich mich daher darauf beschränken, einen Problemhorizont vorzustellen, der den Gegenstand der Literaturdidaktik betrifft: den Literaturbegriff der Literaturdidaktik. Dabei geht es mir nicht so sehr darum, eine Systematik dieses Begriffes zu entwickeln, sondern Fragen aufzuwerfen, die das Verhältnis von Theorie und Praxis des Deutschunterrichts betreffen.

Vergleicht man die Definitionen dessen, was in den gängigen Einführungswerken unter ‚Literaturdidaktik‘ verstanden wird, fällt auf, dass sich diese – trotz der unterschiedlichen Gewichtung von empirischen und theoretischen Anteilen – in einem Punkt mehr oder weniger einig sind: Literaturdidaktik wird verstanden als *„Wissenschaft von der Vermittlung von Literatur“* (Dawidowski 2016, 29). Sie beschäftigt sich mit „Lehr- und Lernprozessen, die Lernende in einem ergiebigen Umgang mit Literatur fördern sollen“ (Leubner/Saupe/Richter 2016, 10) und sie ermittelt „Gelingensbedingungen des Lernens“, indem sie „Handlungswissen, das den Orientierungsrahmen für die professionelle Gestaltung des Lehrens und Lernens abgibt“ (Bredel/Pieper 2015, 13), bereitstellt.

All diese Standarddefinitionen betonen also mehr oder weniger einhellig, dass die zentrale Aufgabe der Literaturdidaktik darin besteht, unterrichtliche Szenarien zu entwickeln, die dazu beitragen, dass literarische Kompetenzen vermittelt werden können. Was auf den ersten Blick sinnvoll und auch folgerichtig erscheint, eröffnet bei näherer Betrachtung ein Unbehagen, das im Kern mit dem Gegenstand der Vermittlung zusammenhängt, mit dem Verständnis davon, was ‚Literatur‘ eigentlich ist. Bei aller theoretischen Differenz besteht schließlich Einigkeit darin, dass literarische Texte mehr sind als reine Informationsträger. Sie eröffnen ästhetische Denk- und Wahrnehmungsräume, die nicht nur von Polysemien, sondern insbesondere auch von der Einbildungskraft der Lesenden leben. Die Interpretation eines Textes zielt dabei weniger auf die „Klärung der Figuren und der Bestimmung ihres Sinns“ als vielmehr auf ein Bewusstsein für die „fortgesetzte Verunsicherung darüber [...], ob sie überhaupt Interpretation sei und nicht vielmehr eine weitere Figur aus dem Repertoire der Texte, auf die sie sich bezieht“ (Hamacher 1979, 9).

Eine Literaturdidaktik, die die Vermittlung von Literatur zum Ziel des Lernens erhebt, steht also vor einem unauflösbaren Dilemma: Wie kann Literatur gelehrt werden, wenn doch ihr wesentliches Charakteristikum darin besteht, dass sie sich vor der Operationalisierung ihres

Gegenstandes sträubt? Begeht man dann nicht immer schon in dem Moment, in dem man literarische Kompetenzen festschreibt, einen grundsätzlichen Fehler, der am eigentlichen Kern des Unterrichtsgegenstandes, der Literatur, vorbeiführt?

Fragen dieser Art beschäftigen die Literaturdidaktik seit ihren Anfängen, wie u. a. Hans Kügler vor rund 40 Jahren herausgestellt hat, als er kritisch betont hat, dass es Teil des literaturdidaktischen Selbstverständnisses sei, im „Wechselspiel von kühnem Vorentwurf der didaktischen Theorie und nachträglichem Einholen der Vorentwürfe durch die Betroffenen [...] wie selbstverständlich [...] über ‚ihren‘ Gegenstand“ zu verfügen und diesen „mit pädagogischer Bedeutung“ zu präparieren, um ihn „als Textpräparat für den Umgang mit Schülern frei[zugeben]“ (Kügler 1982, 51). Dadurch werde die Literatur, bevor sie sich überhaupt zu Wort melden könne, „in der Regel von der Didaktik schon ‚verhaftet‘“ (ebd.).

Wie soll aber sonst über Literatur reflektiert werden, wie soll Deutschunterricht ‚gelingen‘, wenn das Unterrichtsgeschehen nicht auf die Charakterisierung von Figuren, das Verstehen von Motiven und die Applikation auf bzw. von gesellschaftspolitischen Zusammenhängen abzielt? Eine Möglichkeit wäre es, den literaturdidaktischen Blick zu verändern: Der Literaturunterricht könnte sich mehr an literatur- und kulturwissenschaftlichen Theoriebildungen orientieren und nicht primär das Verstehen von literarästhetischen Zusammenhängen zum Lerngegenstand erheben, sondern darauf abzielen, die Ambiguität der Lektüre und die damit einhergehende Verunsicherung als produktive Rezeptionserfahrung wahrnehmbar zu machen. Dadurch würde dem Gegenstand des Unterrichts, der Literatur, mehr Raum geboten und Schülerinnen und Schüler könnten sich verstärkt darin üben, divergierende Deutungsperspektiven zu entwickeln und diese nicht in einer einzigen Interpretation aufgehen zu lassen. Dadurch würden Kompetenzen in den Mittelpunkt gerückt, die darauf abzielen, widerstreitende Sinnangebote wahrzunehmen und anzuerkennen – ein Vorgehen, das für Schülerinnen und Schüler genauso herausfordernd ist wie für Lehrende, da sie den vermeintlich festen Boden der Interpretationshilfen verlassen und sich gemeinsam lesend auf den Weg machen würden, um eine ästhetische Betrachtungsweise kennenzulernen, in der es zwar viele Deutungsansätze gibt, in der sich diese aber wie der Schleier der Penelope beständig wieder auflösen. Ein Literaturunterricht, der das Potenzial von Literatur samt ihrer Herausforderungen und Fallstricke wahrnimmt, würde das gängige Verständnis von Literaturdidaktik ebenso produktiv dekonstruieren wie den damit einhergehenden Anspruch, Literatur sei etwas Lehrbares. Und er würde gleichzeitig aufzeigen, wie viel wir durch eine genaue und für Widersprüche und Paradoxien offene Lese- und Wahrnehmungshaltung lernen können – nicht nur mit Blick auf literarische Werke.

Denn dieses Vorgehen würde die Schülerinnen und Schüler gleichzeitig für eine der großen Herausforderung des gegenwärtigen Lebensalltags sensibilisieren, für den Umgang mit Informationen aus dem *World Wide Web*. So könnte eine auf ästhetische Irritationen und Interpretationslücken ausgerichtete Lektürepraxis die Lernenden darin üben, auch der digitalen Welt gegenüber eine kritischere Lektürehaltung auszubilden und den vermeintlichen Wahrheiten von Instagram und Co. skeptischer zu begegnen. Eine Lektürehaltung, die weniger auf sinnstiftende Harmonisierung von medialen Formen abzielt und stattdessen eher die Brüche und Unwägbarkeiten medial-ästhetischer Werke in den

Blick nimmt, wäre daher nicht nur für eine angemessene Rezeption literarischer Werke gewinnbringend, sie würde die Schülerinnen und Schüler gleichsam darauf vorbereiten, *Fake News* nicht ohne Weiteres zu erliegen. Auf diese Weise würde der Deutschunterricht schließlich nicht nur seinem Auftrag, zur ästhetischen Bildung beizutragen, gerecht werden, er würde die Schülerinnen und Schüler zugleich in ihrer Persönlichkeitsbildung unterstützen und hätte über die Förderung von Rezeptionskompetenzen hinaus auch politische Implikationen, die deutlich machen, welchen praktischen Wert der Deutschunterricht auch für das Zusammenleben in demokratischen Gemeinschaftsformen haben kann.

Literatur:

- Baum, Michael (2019): Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript.
 Bredel, Ursula/Piper, Irene (2015): Integrative Deutschdidaktik. Paderborn: Schöningh.
 Dawidowski, Christian (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Paderborn: Schöningh.
 Hamacher, Werner (1979): Unlesbarkeit. In: Paul de Man: Allegorien des Lesens. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–29.
 Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias (2016): Literaturdidaktik. Berlin/Boston: de Gruyter.

1.5 Zur fairen Bewertung von Lernprodukten

Charlotte Krämer

Bekanntlich gehören Leistungsstandesfassungen auch im kompetenzorientierten Unterricht fest zum Lehr- und Lernalltag. Sie dienen hier als Feedbackinstrumente und Orientierungshilfen, indem sie Aufschluss darüber geben, welche Kompetenzen von den Lernenden bereits erworben wurden und in welchen Bereichen sie gezielt Unterstützung erfahren sollten, um die anvisierten Lernziele zu erreichen.

Für das Gelingen des Lehr- und Lernprozesses ist es jedoch entscheidend, dass faire und transparente Bewertungsmaßstäbe angesetzt werden. Denn Schülerinnen und Schüler reagieren sensibel auf erfahrene Ungerechtigkeiten: Ihre Leistungen, Lernmotivation und das Interesse am Fach schwinden, wenn sie das Gefühl haben, unfair bewertet zu werden, gleichzeitig nehmen aggressive und den Unterricht störende Verhaltensweisen zu (vgl. Chory-Assad 2002 und Chory-Assad/Paulsel 2004). **Aber wie lassen sich Fairness oder Gerechtigkeit bei der Leistungsbewertung selbst bemessen?**

In der Theorie werden je nach Interessenschwerpunkt verschiedene Formen von Fairness unterschieden: „Informationale Fairness“ etwa betrifft die transparente Weitergabe von relevanten Informationen, „prozedurale Fairness“ (oder auch Verfahrensgerechtigkeit) fokussiert auf die Kriterien, die einem Entscheidungsverfahren zugrunde liegen und „distributive Fairness“ (oder auch Verteilungsgerechtigkeit) bezieht sich auf die gerechte Verteilung von Gütern (systematisch etwa in Rasooli/Zandi/DeLuca 2019; vgl. zudem bereits Greenberg 1987 und 1993).

Im Prüfungskontext bzw. in Bezug auf die Ausarbeitung von prüfungsäquivalenten Lernprodukten lassen sich diese Fairness-Konzepte auch zeitlich voneinander abgrenzen: Informationale Fairness entsteht, wenn Beurteilungskriterien und andere prüfungsrelevante Informationen **vor der Leistungsbewertung** in angemessener Weise an alle von ihnen betroffenen Schülerinnen und Schüler kommuniziert werden; wenn sie also zum Beispiel vorab über alle sprachlichen, inhaltlichen und ästhetischen Kriterien, die für die spätere Bewertung eines Aufsatzes ausschlaggebend sein werden, informiert werden. Hierbei gilt: Je transparenter und konkreter die angesetzten Kriterien sind, umso besser ist es, und als Beurteilungsgrundlage kommen nur Inhalte infrage, die zuvor auch im Unterricht gelehrt wurden.

Das Konzept der prozeduralen Fairness oder Verfahrensgerechtigkeit zielt hingegen auf die Frage ab, ob die im Vorfeld festgelegten Beurteilungskriterien **im Bewertungsprozess** auch tatsächlich angewandt werden und für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen gelten. So sollte etwa die Gewichtung von sprachlichen, inhaltlichen und ästhetischen Kriterien für die Beurteilung eines Aufsatzes bei allen Schülerinnen und Schülern dieselbe sein, und diese Beurteilung sollte unabhängig von früheren Leistungen erfolgen. Zur prozeduralen Fairness zählt weiterhin, dass die Lernenden nicht nur mit einem Urteil, also z. B. einer (Teil-)Note, konfrontiert werden, sondern dass ihnen auch erklärt wird, wie ihre Beurteilung zustande kam, und dass sie die Möglichkeit erhalten, Stellung dazu zu beziehen.

Distributive Fairness oder Verteilungsgerechtigkeit bezieht sich dagegen vornehmlich auf das Ergebnis eines Bewertungsprozesses und damit auf die Zeit **nach der Leistungsbewertung**. Hier steht etwa die Frage im Fokus, ob die Beurteilung eines einzelnen Aufsatzes, wenn man ihn hinsichtlich der Bewertungskriterien mit anderen Texten vergleicht, gerechtfertigt erscheint. Ein anderer, für die Schülerinnen und Schüler zentraler Aspekt von Verteilungsgerechtigkeit bezieht sich zudem auf den von ihnen betriebenen Lernaufwand und die Frage, ob dieser sich auch in der ihnen zugewiesenen Note widerspiegelt. Hierbei handelt es sich zwar in erster Linie um eine individuelle „Kosten-Nutzen-Rechnung“, auf die die Lehrenden jedoch insofern Einfluss nehmen, als sie ihre Leistungserwartungen an den jeweils schulformspezifischen Curricula ausrichten sollten, um eine systematische Über- oder Unterforderung der Schülerinnen und Schüler zu vermeiden (vgl. zur sog. *equity theory* Adams 1965).

Die Umsetzung und Vermittlung dieser Fairnessstandards ist im Unterrichtsalltag jedoch alles andere als trivial, wie auch die Ergebnisse einer kürzlich erschienenen Studie von Sonnleitner und Kovacs (2020) nahelegen: Befragt wurden Lehrende und Lernende aus zehn österreichischen Sekundarschulklassen dazu, wie gut die Vermittlung von bewertungsrelevanten Informationen gelingt und wie gerecht das Bewertungsverfahren an sich eingeschätzt wird. Hierbei zeigte sich zwar einerseits, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler das Verhalten der Lehrkräfte in Hinblick auf informationale und prozedurale Fairnessaspekte als gerecht einstufte, doch andererseits schätzte die Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer die Bewertungsmodalitäten – insbesondere von mündlichen Prüfungen – gerechter ein als ihre Schülerinnen und Schüler. Im Zusammenhang mit mündlichen Prüfungssituationen gaben die Lernenden zudem häufiger als bei schriftlichen Leistungsstandesfassungen an, dass ihnen zu wenige Fragen gestellt würden, um ihr Wissen und Können unter Beweis zu stellen, und dass sie weder die zugrunde liegenden Bewertungskriterien noch ihre eigene Note nachvollziehen könnten (Sonnleitner/Kovacs 2020).

Vor diesem Hintergrund sind die Bewertungsraster zu den Unterrichtseinheiten der Reihe *#digitallife* als ein Angebot an die Lehrenden zu verstehen, das nachvollziehbare und möglichst objektive Kriterien für die Beurteilung von Lernfortschritten zur Verfügung stellt. Diese Lernfortschritte manifestieren sich am Ende einer jeden Unterrichtseinheit, indem die Schülerinnen und Schüler ein auf die jeweiligen Schlüsselkompetenzen zugeschnittenes, alternatives Lernprodukt erarbeiten. Diese Lernprodukte unterscheiden sich dahingehend von klassischen Leistungsüberprüfungen, als sie zwar eine Zielvorstellung definieren (wie z. B. die Erstellung eines Erklärvideos), doch die Entscheidung darüber, wie dieses Ziel am besten zu erreichen sei (etwa mit einem Legetrickvideo oder einem Experteninterview), fällen die Lernenden selbst, sodass die Erarbeitungsphase in diesem Sinne offen abläuft. Neben dem Transfer von Wissen und Kompetenzen auf einen neuen Anwendungsbereich fordert die Arbeit an einem Lernprodukt von den Schülerinnen und Schülern daher auch Eigeninitiative und Kreativität (Haas 2018).

Ihre „Offenheit“ macht Lernprodukte zudem besonders anschluss- und diskursfähig und damit zur wertvollen Ressource für den Folgeunterricht – was jedoch nicht im Widerspruch zur fairen Leistungsbewertung stehen muss (weiterführende Literatur hierzu etwa in

Rezat 2016). Denn die auf das jeweilige Lernprodukt zugeschnittenen Bewertungsraster der Reihe *#digitallife* differenzieren nicht nur zwischen unterschiedlichen Schulzweigen bzw. Leistungsniveaus, sie enthalten auch distinktive Bewertungskriterien, die die Leistungsunterschiede der Schülerinnen und Schüler in übersichtlicher Form und auf verschiedenen Ebenen abbilden: Die inhaltliche Bearbeitungstiefe und -breite der jeweiligen Thematik, zu der auch der selbstständige und kritisch-reflexive Umgang mit den Lerninhalten zählt, die Darstellung bzw. Präsentation dieser Lerninhalte sowie natürlich die individuellen Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler. In Verbindung mit fairen Bewertungsmaßstäben können Lernprodukte also durchaus als Äquivalente zu klassischen Prüfungsleistungen eingesetzt werden, so wie es auch für die Unterrichtseinheiten der Reihe *#digitallife* vorgesehen ist.

Literatur:

- Adams, J. Stacy (1965): Inequity in social exchange. In: Leonard Berkowitz (Hg.): *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, Bd. 2, S. 267–299.
- Chory-Assad, Rebecca M. (2002): Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. In: *Communication Quarterly* 50, H. 1, S. 58–77. <https://pitt.lu/ext/classroom>.
- /Paulsel, Michelle L. (2004): Classroom justice: student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. In: *Communication Education* 53, H. (3), S. 253–273. <https://pitt.lu/ext/student>.
- Greenberg, Jerald (1987): A Taxonomy of Organizational Justice Theories. In: *Academy of Management Review* 12, H. 1, S. 9–22. <https://pitt.lu/ext/taxonomy>.
- (1993): The social side of fairness: Interpersonal and informational classes of organizational justice. In: Russel Cropanzano (Hg.): *Justice in the workplace: Approaching fairness in human resource management*. Hillsdale: Erlbaum, S. 79–103.
- Haas, Gerhard (2018): *Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. 12. Aufl. Hannover: Klett/Kallmayer.
- Rasooli, Amirhossein / Zandi, Hamed / DeLuca, Christopher (2019): Conceptualising fairness in classroom assessment: exploring the value of organisational justice theory. In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 26, H. 5, S. 584–611. <https://pitt.lu/ext/conceptualising>.
- Sonnleitner, Philipp / Kovacs, Carrie (2020): Differences Between Students' and Teachers' Fairness Perceptions: Exploring the Potential of a Self-Administered Questionnaire to Improve Teachers' Assessment Practices. In: *Frontiers in Education* 5, H. 17. <https://pitt.lu/ext/differences>.





