

Daria Podwika

Die Produktion von Erklärvideos in einem identitätsorientierten Deutschunterricht am Beispiel von *Irgendwie Anders*

Abstract

Kindheit und Jugend stellen prägende Phasen in der Entwicklung der eigenen Identität dar. Dadurch, dass digitale Medien als unverzichtbare Begleiter den Lebensalltag und folglich auch die Identität von Schüler*innen beeinflussen, ist es vor allem Aufgabe der Schule, Kompetenzen in der Rezeption und Produktion von digitalen Medien zu fördern. Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, das Potenzial von selbst produzierten narrativen Videos und Erklärvideos mit der App *Puppet Pals* im Rahmen eines identitätsorientierten Deutschunterrichts aufzuzeigen.

Childhood and adolescence represent formative phases in the development of one's own identity. As digital media are an indispensable companion influencing the everyday life and consequently also the identity of students, it is the task of schools to promote competencies in the reception and production of digital media. This article aims to demonstrate the potential of self-produced narrative and explanatory videos with the app *Puppet Pals* in terms of identity-oriented German language teaching.

Schlagwörter

Erklärvideos, Identität, Persönlichkeitsentwicklung, Digitalisierung, Medienkompetenz
Explainer videos, identity, personality development, digitalisation, media competence

1. Identitätsbildung in der digitalen Welt als pädagogisches Bemühen

Sowohl für Schüler*innen, Studierende als auch für Berufstätige haben sich digitale Medien zu einer neuen, zentralen Kulturtechnik entwickelt. Diese durchdringt mittlerweile „unauflöslich alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens“ (Albrecht & Revermann, 2016: S. 10). Die Identität von Kindern und Jugendlichen entwickelt sich u. a. in aktiver Auseinandersetzung mit Medien. Klassische Medienangebote (z. B. Fernseher, Radio) und Social Media Angebote¹ (z. B. Instagram, Facebook, YouTube) vertreten zahlreiche Stereotype, Verhaltensweisen und vielfältige positive als auch negative Anregungen. So postulieren beispielsweise soziale Plattformen, welche Inhalte ein erfolgreiches und glückliches Leben ausmachen und beeinflussen bzw. bestimmen die alltägliche Lebensführung der

¹ Social Media Angebote funktionieren nur über das Internet und können über digitale Endgeräte wie Smartphones, Tablets und Laptops zugegriffen werden. Social Media sind ein Teilbereich von digitalen Medien.

User*innen maßgeblich. Vor allem Jugendliche streben nach Lob und Anerkennung, wobei lobende Kommentare von anderen selbstbewusst machen, während negative und/oder fehlende Kommentare das Selbstwertgefühl senken. Beide Aspekte, ob positiv oder negativ, beeinflussen die eigene Identität (vgl. Hoffmann, 2018). Die aktive Auseinandersetzung mit identitätstypischen Fragen wie ‚Wer bin ich?‘ ‚Wer will ich sein?‘ ‚Als wen sehen mich die anderen?‘ ist für Heranwachsende heute ohne den Einfluss von digitalen Medien also kaum mehr denkbar (vgl. Hajok, 2020). Digitale Medien sind für die persönliche Entwicklung und die soziale Interaktion essenziell (vgl. Albrecht & Revermann, 2016). Hinsichtlich der sozialen Lebensumstände der Moderne definieren Berger, Berger und Kellner Identität bereits 1973 als „die tatsächliche Erfahrung des Ich in einer bestimmten sozialen Situation“ und „die Art und Weise, in der der Einzelne sich selber [sic!] definiert“ (Berger, Berger & Kellner, 1973: S. 69). Identität wird nicht nur durch die Konstruktionsleistung des einzelnen Subjekts herausgebildet, vielmehr sind die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen relevant für die Identitätsarbeit des Individuums (vgl. Nierobisch, 2016). Durch ihre Präsenz und den alltäglichen Umgang mit ihnen sind digitale Medien längst zu einer Sozialisationsinstanz geworden. So betont auch Schorb, dass mit

dem Hineinwachsen in die Welt zugleich Medienrituale ausgebildet [werden], die von Identitäts- und sinnstiftender Relevanz sind. Insbesondere die elektronischen Medien, die als Geräte sowohl immobil im eigenen Zimmer stehen als auch mobil als Handys alle Aktivitäten außer Haus begleiten, regulieren und gestalten den Alltag in entscheidender Weise mit (Schorb, 2014: S. 174).

Die Identitätsbildung kann nicht nur als eine allgemeine Zielperspektive pädagogischer Bemühungen identifiziert werden – auch in der digitalen Kultur spielt sie eine besondere Rolle. So legte bereits 2010 die Expertenkommission des Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) vier Kompetenzbereiche vor, die für die Teilhabe in einer digital geprägten Kultur bezeichnend sind, darunter u. a. die Identitätssuche und Orientierung in digitalen Wirklichkeiten (vgl. BMBF, 2010). Diese Kompetenzen benötigen Heranwachsende „für die Entwicklung ihrer individuell geprägten Persönlichkeit [...], um in der Gesellschaft Orientierung zu finden und sich in der Arbeitswelt behaupten zu können“ (BMBF, 2010: S. 6). Auch der Bildungs- und Erziehungsauftrag hebt die Entfaltung der Persönlichkeit, deren Autonomie in ihren Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein in der Gesellschaft und das Gemeinwohl hervor (vgl. Schulgesetz NRW, 2005: §2 Abs. 4.). Die Schule bildet ein zentrales Erfahrungsfeld bei der Ausbildung persönlicher Identitätsentwürfe und leistet einen essenziellen Beitrag zur freien Entfaltung der individuellen Persönlichkeit. Dadurch, dass vor allem digitale Medien zu einem zentralen und allgegenwärtigen Bestandteil unserer Welt und somit auch unserer Identität geworden sind, müssen Kinder und Jugendliche frühzeitig im Umgang mit ihnen geschult werden (vgl. Albrecht & Revermann, 2016). Ebenfalls entstehen in der digitalisierten Welt neue Formen des Lernens und der Wissensaneignung durch Navigations- und Suchsysteme (Hoffmann, 2018). Bildung ohne die Verwendung von (digitalen) Medien erscheint heute kaum mehr denkbar; das Lernen mit und über (digitale) Medien sowie die Förderung der (digitalen) Medienkompetenz gehören in allen Jahrgangsstufen und allen Schularten zum Bildungsauftrag (vgl. z. B. TU Ilmenau, 2015: S. 7; ISB, 2016: S.

51). Dabei bieten digitale Medien ein breites Spektrum an Möglichkeiten für eine zeitgemäße Lehr- und Lernkultur, eröffnen vollkommen neue Bildungschancen (vgl. Albrecht & Revermann, 2016) und stellen ein nützliches Hilfsmittel in der identitätsorientierten Entwicklung dar.

Gerade Erklärvideos wird ein hohes Bildungspotenzial zugeschrieben (vgl. Wolf, 2015). Der vorliegende Beitrag zeigt auf, wie der Deutschunterricht auf inhaltlicher Grundlage des Bilderbuchs *Irgendwie Anders* und darauf basierend durch die Produktion von narrativen Videos und Erklärvideos² mit der App *Puppet Pals* Lernprozesse initiieren kann und einen wesentlichen Beitrag zur Identitätsentwicklung leistet. Zu Beginn wird die Bedeutung und Relevanz von Erklärvideos für Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag dargelegt. Anschließend wird reflektiert, inwiefern die Produktion von narrativen Videos und Erklärvideos einem identitätsorientierten Deutschunterricht gerecht wird. Der Umgang mit Sprache leistet u. a. einen wesentlichen Beitrag zur Identitätsentwicklung (vgl. Spinner, 1980a), das in den Erklärvideos verwendete sprachliche Textmuster *Erklären* gehört zu einer wichtigen Sprachhandlungskompetenz (vgl. Schilcher, Podwika & Knott, 2022). Es wird aufgezeigt, wie mit der App *Puppet Pals* im Rahmen eines produktiven Verfahrens ein narratives Video und ein Erklärvideo auf Grundlage des Bilderbuchs *Schritt für Schritt* erstellt werden kann. Das Bilderbuch *Irgendwie Anders* von Kathryn Cave und Chris Riddell, das sich bereits auch auf inhaltlicher Ebene mit identitätsorientierten Fragen beschäftigt, dient hierfür als konkreter Unterrichtsentwurf. Darüber hinaus wird beleuchtet, welche Bedeutung das Einsprechen der Videos und der Umgang mit Sprache zur Förderung der Identität haben. Eingebettet wird der Unterrichtsentwurf in das Drei-Phasen-Modell eines identitätsorientierten Deutschunterrichts nach Frederking (vgl. Frederking, 2001). Abschließend werden die Herausforderungen im Unterrichtsalltag reflektiert.

2. Von der Rezeption zur Produktion von Erklärvideos

Erklärvideos sind Filme aus Eigenproduktion, „in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert“ (Wolf, 2015: S. 1). Abstrakte Konzepte und Zusammenhänge werden einfach und visualisiert erklärt (vgl. Simscek & Kia, 2017). Inzwischen zeigt sich vor allem im Netz ein breites Spektrum an Stilen und Formen von Erklärvideos. Dazu gehören Screencasts, analoge und digitale Legetrickvideos, Stop-Motion-Videos, analoge und digitale Whiteboard-Stile sowie Green-Screen-Videos (vgl. Arnold &

² Der vorliegende Artikel unterscheidet zwischen einem engen und einem weiten Begriff von Erklärvideos (in Anlehnung an Schilcher et al., 2022). In einer engen Definition können darunter meist in Eigenproduktion erstellte Filme beschrieben werden, „in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert“ (Wolf, 2015: S. 1). bzw. in denen abstrakte Konzepte und Zusammenhänge einfach erklärt und visualisiert werden (Simscek & Kia, 2017). Fasst man den Begriff weiter, so werden darunter auch Formate wie narrative Videos subsumiert, die beispielsweise die Handlung eines literarischen Textes zusammenfassen, etwa auf Sommers Weltliteratur (vgl. Schilcher et al., 2022).

Zech, 2019).³ Bei der Erstellung und Gestaltung dieser Videos dominieren die technischen Aspekte und Möglichkeiten, während „den in den Erklärvideos verwendeten sprachlichen Textmustern und dem Ausbau der entsprechenden Sprachhandlungskompetenz vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird“ (Schilcher et al., 2022: S. 373). Die Frage, was überhaupt ein gutes Erklärvideo ausmacht, rückt immer mehr in den Forschungsmittelpunkt. Nach Kulgemeyer (2019) können zwei Forschungsfelder helfen, Qualitätskriterien guter Lern- und Erklärvideos zu identifizieren: Zum einen Lernen mit Multimedia und zum anderen Qualitätskriterien guten Erklärens. Als Resultat einer Reviewstudie identifiziert Kulgemeyer (2019) sieben Kernideen, die für gutes Erklären im Unterricht relevant sind und auf Erklärvideos übertragen werden können. Zu den sieben Kriterien gehören: (1) Adaption, (2) Veranschaulichungswerkzeuge, (3) Relevanz verdeutlichen, (4) Struktur geben, (5) präzise und kohärent erklären, (6) Konzepte und Prinzipien erklären sowie (7) in den Unterrichtsgang einbetten. Grundlegend wird zwischen drei verschiedenen Erklärtypen unterschieden. Erklären-was, Erklären-wie und Erklären-warum. Erklären-was meint dabei reines Beschreiben (= Deskription), beim Erklären-wie handelt es sich um Anleiten (= Instruktion) und beim Erklären-warum um eine Explikation (vgl. z. B. Schmidt-Thieme: 2014).

Schüler*innen nutzen zunehmend Erklärvideos, „um sich etwas zeigen oder erklären zu lassen“ (Wolf, 2015: S. 1). Dabei eignen sie sich viele alltägliche Fähigkeiten und Fertigkeiten mit sogenannten Tutorials (= Erklären-wie) an. Aber auch Erklärungen zu komplexen und abstrakten Zusammenhängen werden vor allem auf YouTube gesucht (Erklären-was und Erklären-warum). Somit sind Erklärvideos nicht nur für Freizeitinteressen und Hobbys beliebt, sondern sie werden auch „für die Schule, die berufliche Aus- und Weiterbildung oder die Universität als kostenlose Nachhilfe, alternativer Lehrvortrag oder weitergehende Vertiefung genutzt“ (ebd.: S. 1). Die Süddeutsche Zeitung kommentiert dies unter diesem Titel: „Nachhilfe mit Youtube: Lehrer zum Aussuchen, Anhalten und Zurückspulen“ wie folgt:

Wenn die Lehrerin nicht gut erklären kann, wenn die Kinder im Unterricht gealbert haben, können sie sich ihre Bildung selbstständig im Netz holen. [...] Dass sich auf Youtube eine Parallelschule mit einem Heer Nachhilfelehrer entwickelt, ist erfreulich und bedenklich zugleich (Holzki & Kramer, 2019).

Einen hohen Zuwachs an Nutzer*innen erhielten Lernvideos im Zuge der COVID-19-Pandemie. Eine Sonderausgabe der JIM-Studie beschäftigte sich im Jahr 2020 mit *Lernen und Freizeit in der Corona-Krise*. Auf die Frage ‚Wer hilft dir beim Lernen‘ stand mit 50% die Antwort ‚Freunde über den Chat‘ an erster Stelle, dicht gefolgt von Erklärvideos im Internet, die mit 45% den zweiten Platz einnahmen. Bei den genutzten medialen Inhalten nahm YouTube mit 83% den ersten Platz ein. 60% der Befragten schauten sich fast täglich YouTube-Videos an. Dabei gaben 81% der Studienteilnehmenden an, dass sie während

³ Eine ausführliche Übersicht über Stile und Formen von Erklärvideos bieten Arnold & Zech (2019). Dabei gehen sie jeweils auf deren Vor- und Nachteile ein, auf die Hard- und Software, die zur Produktion benötigt wird, auf den Schwierigkeitsgrad und auf je ein Praxisbeispiel ein.

der Corona-Krise öfter zu YouTube-Videos griffen als vor der Pandemie (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund (mpfs), 2020).

Allerdings führt der Einsatz von Erklärvideos nicht per se zu positiven bzw. erfolgreichen Lernergebnissen (vgl. z. B. Weidlich & Spannagel, 2014). Meller (2017) definiert als primäres Ziel von Erklärvideos die Initiation und Unterstützung von Lernprozessen. Dies kann aber nur gelingen, wenn kognitive Prozesse angeregt werden, was sich dann wiederum positiv auf den Lernerfolg und auf die Aktivitätsebene auswirken kann (vgl. Stegmann, 2020).

Die Rezeption von Erklärvideos stellt allerdings nur eine Seite des didaktischen Spektrums dar (vgl. Schilcher et al., 2022). Die Kultusministerkonferenz fordert als wichtigstes Ziel der Medienbildung, „Medien sowohl für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit als auch für die individuelle Lebensgestaltung angemessen, kreativ und sozial verantwortlich zu nutzen“ (KMK, 2012: S. 5). In der Schule lassen sich Erklärvideos folglich nicht nur rezeptiv einsetzen, sondern sie „können als Bestandteil einer Lehr- bzw. Lernstrategie auch selbst gestaltet und produziert werden“ (Albrecht & Revermann, 2016: S. 90). Dabei nehmen Kompetenzen wie Handlungsfähigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit, die die Kinder und Jugendlichen „in der Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt erst noch [ausbilden]“ (vgl. Hajok, 2020: S. 2), eine zentrale Stellung zur Persönlichkeitsentwicklung ein. Die aktive und selbstständige Produktion von Videos eröffnet hinsichtlich des Zusammenspiels mit individuellen, sozialen und situativen Faktoren spezifische Potenziale für das Heranwachsen (vgl. ebd.). Der aktiven Steuerung von Verarbeitungsprozessen wird dabei eine besonders hohe Relevanz zugesprochen, um positive Lerneffekte zu erzielen (vgl. Dube, 2021). Im Rahmen der identitätsorientierten Zielsetzung thematisiert auch der Literaturdidaktiker Spinner die Notwendigkeit produktiver Verfahren (vgl. Spinner, 1980b: S. 75); diese decken die nach Hinz (1993) geforderten Kategorien von Identitätsentwicklung ab: die soziale Identität, die das Bedürfnis nach Gemeinsamkeit beschreibt, und die persönliche Identität, die das Bedürfnis nach Einzigartigkeit anstrebt. Bezugspunkt hierfür ist die interaktionistische Identitätstheorie George Herbert Meads, der zwischen den zwei Polen und Phasen der Identität – dem „Me“ und „I“ – unterscheidet. Das „Me“ entspricht der Haltung des „verallgemeinerten Anderen“ (Mead, 1927/30: S.194 ff.), d. h. „der organisierten Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt“ (ebd.: S. 218), das „I“ bezeichnet die „Antwort des Einzelnen auf die Haltung der anderen ihm gegenüber“ (ebd.: S. 221). Vereinfacht spricht man von der sozialen und personalen Seite von Identität (vgl. Frederking, 2001: S. 94).

Die soziale Identität wird dadurch gekennzeichnet, dass die narrativen Videos bzw. Erklärvideos in Partner- oder Gruppenarbeit entstehen und somit Gesprächspartner*innen aufeinandertreffen. Diese tauschen sich über Sprache und mit Hilfe von Gestik und Mimik über Absichten, Bedürfnisse und Wünsche aus. Kommunikation, Interaktion, Entscheidungsfindung und Problemlösung, sowie der Umgang mit Gefühlen gehören zu wichtigen Entwicklungsbereichen sozialer Kompetenzen (vgl. Walker, 1995; Al-Diban, Magister, Matko & Walther, 2012: S. 4). Die Gruppenarbeit kann durch die erlebte soziale Eingebundenheit motivierend wirken. Die Identität wird im vorliegenden Beispiel im Sinne einer soziokonstruktivistischen Unterrichtstheorie ausgebildet und weiterentwickelt (vgl. Kunter & Trautwein, 2013). Auf theoretischer und übergeordneter Ebene lässt sich

darauf basierend konstatieren, dass die Identität ein gesellschaftliches Phänomen ist, „dementsprechend ist die Gesellschaft die Bedingung einer Identität und die Identität wiederum Produkt der Gesellschaft“ (Kretschmer, 2019: S. 2).

Die persönliche Identität zeigt sich vor allem darin, dass sich das Individuum präsentiert und seine Wünsche und Interessen artikuliert und vermittelt. Dies bezeichnet Hajok in einer mediatisierten Gesellschaft als sog. „Ich-Erprobung“ (vgl. Hajok, 2020: S. 2). Auch die Wahrnehmung, kritische Reflexion, Interpretation und Antizipation von Meinungen, Wünschen und Absichten anderer stellen wichtige Schritte zur Bildung der eigenen Identität dar (vgl. Al-Diban et al., 2012: S. 3). Darüber hinaus berücksichtigt dieses Lern-Setting heterogene Lerngruppen, indem es an die individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen knüpft. Dies trägt zu einer konstruktiven Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem Förderungsbedarf bei. Allen Schüler*innen wird eine vergleichbare Möglichkeit für Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit der eigenen persönlichen Identität gegeben. Aufgrund der unterschiedlichen Lernausgangslagen können die Schüler*innen von- und miteinander lernen. Diese gemeinsamen Erfahrungen sind notwendig für die Ausprägung und Definition eines Selbst, nämlich der persönlichen Identität. Durch die Gemeinschaft in Partner- oder Gruppenarbeit (= soziale Identität) wird ein individuelles und einzigartiges Lernergebnis (= persönliche Identität) angestrebt. Die Balance zwischen beiden Kategorien ermöglicht die Bildung einer Ich-Identität (vgl. Hinz, 1993).

2.1 Produktive Verfahren in einem identitätsorientierten Deutschunterricht

Die Identitätsförderung soll als zentrale Aufgabe der Schule im Allgemeinen und des Deutschunterrichts im Besonderen zu verstehen sein (vgl. Frederking, 2001: S. 94). Neben Jürgen Kreft ist vor allem der Literaturdidaktiker Kaspar H. Spinner der *Spiritus rector* eines identitätsorientierten Deutschunterrichts (vgl. ebd.: S. 92). 1980 veröffentlichte er die Studie „Identität und Deutschunterricht“ und zeigte mit dieser Möglichkeiten eines identitätsorientierten Umgangs mit Sprache und Literatur auf. Schon früh spricht Spinner der „Förderung von Selbstfindung und Identitätsbildung im Deutschunterricht [...] eine herausragende Bedeutung“ (Spinner, 1980a: S. 12 f.) zu. In einem identitätsorientierten Deutschunterricht fordert der Literaturdidaktiker etwa, dass Schüler*innen immer wieder die Möglichkeit erhalten sollen, „von eigenen Erlebnissen, Erfahrungen, Wünschen, Träumen in unterschiedlichen Situationen und Formen [...] zu berichten“ (Spinner, 1980b: S. 75), um sich u. a. ihrem eigenen Bedürfnis-Ich und der Wertvorstellungen bewusst zu werden (vgl. ebd.). Aufbauend auf Mead vollzieht sich „Identitätsbildung in einem stetigen, dialogisch, d. h. sprachlich vermittelten Wechselspiel“ (Frederking, 2001: S. 94). Der Prozess der Identitätsbildung ist dabei „als Fähigkeit, in die Arbeits- und Kommunikationsprozesse das angeeignete Weltverstehen einzubringen“ (Spinner, 1980a: S. 13), zu verstehen. An dieser Stelle knüpft der Deutschunterricht an: Dadurch, dass Sprache ein Hauptmedium für die Entwicklung von Ich-Identität ist, „kann diese durch spezifische sprachliche Arrangements gefördert werden“ (Frederking, 2001: S. 94). In der Produktion von narrativen Videos und Erklärvideos bietet der Deutschunterricht nicht nur die Einbettung von eigenen Wünschen, Identitätswürfen, Wertvorstellungen und ge-

sellschaftlichen Ansprüchen (vgl. Hajok, 2020: S. 2), sondern auch einen identitätsorientierten Umgang mit Sprache und Literatur. Das in den Erklärvideos verwendete Textmuster *Erklären* gilt als komplexe sprachliche Handlung (vgl. Schilcher et al., 2022). Ein derartiges Lernsetting fußt auf der bereits im Jahr 2001 von Volker Frederking formulierten Zielsetzung eines identitätsorientierten Deutschunterrichts:

Ziel eines identitätsorientierten Deutschunterrichts mit medienintegrativer und medienkompetenzfördernder Ausrichtung ist es [...], Schüler[*innen] unmittelbare fachspezifische Erfahrungen mit elektronischen Medien [...] sammeln, aufarbeiten und reflektieren zu lassen; Raum zu geben für die Bewusstwerdung, Reflexion und Diskussion der eigenen medialisierten Lebenswirklichkeit und ihrer Auswirkungen für das eigene Selbst- und Weltverhältnis (Frederking, 2001: S. 97).

Frederking stellt in seinem Artikel das Drei-Phasen-Modell eines identitätsorientierten Deutschunterrichts vor. Die erste Phase handelt von der subjektiven Annäherung, die zweite Phase von der objektivierenden Texterschließung und -analyse, die dritte Phase von der personalen und sozialen Applikation. In allen drei Phasen wird stets die Balance zwischen persönlicher und sozialer Identität, die die Grundlage der Bildung einer Ich-Identität darstellt, berücksichtigt (vgl. Frederking, 2001). Im Folgenden soll diese Auffassung auf die Produktion der narrativen Videos bzw. der Erklärvideos mit *Puppet Pals* übertragen werden.

2.2 *Irgendwie Anders* – Produktion von Erklärvideos mit *Puppet Pals*

Die iOS App *Puppet Pals* (Polished Play LLC, 2021) bietet den Schüler*innen die Möglichkeit, im Sinne des produktiven Verfahrens narrative Videos und Erklärvideos zu erstellen. Die Lernenden erhalten die Möglichkeit, ihre (eigenen) Geschichten, Märchen, Kurzgeschichten, Theaterstücke mithilfe von zahlreichen Hintergründen und eigens erstellten oder voreingestellten Charakteren in ein Video umzuwandeln. Dabei können die Lernenden sowohl auf der visuellen/gestalterischen Ebene (Legetricktechnik), inhaltlichen Ebene (*Erklären* als Sprachhandlungsmuster) und auf der auditiven Ebene (Einsprechen) ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen einbringen. Außerdem kann die App auch gut bei jüngeren Schüler*innen eingesetzt werden, „da diese selbst regulieren können, wie einfach oder ausgereift sie ihre Theaterstücke gestalten wollen“ (Hofmann, 2019: S. 57). Dadurch, dass die Videos der uneingeschränkten Vorstellungskraft der Schüler*innen entspringen, sind die Endprodukte kreativ und einzigartig, ganz im Sinne eines identitätsorientierten Deutschunterrichts (vgl. Le, 2020). Dabei zeigt sich, dass „Identität grundlegend von der Kreativität der Subjekte bestimmt wird“ (Kaufmann, 2005: S. 94) und der Prozess der Identitätsbildung durch das kreative Handeln des Menschen gekennzeichnet ist (vgl. Schorb, 2014).

In der kostenpflichtigen Version von *Puppet Pals* können selbst erstellte Fotos von Figuren und Hintergründen hochgeladen werden. Dies ermöglicht zum einen das selbstständige Erstellen von eigenen Zeichnungen und Figuren, zum anderen aber auch die digitale Arbeit mit Bilderbüchern. Ohne großes technisches Know-How kann beispielsweise ein Bilderbuch in ein narratives Video oder Erklärvideo in Legetrickformat umgewandelt und durch die mündliche Erzählung der Schüler*innen eingesprochen werden. Als konkreten Unterrichtsentwurf wird im vorliegenden Artikel das Bilderbuch *Irgendwie Anders*

von Kathryn Cave und Chris Riddell herangezogen. Vor dem Hintergrund eines identitätsorientierten Deutschunterrichts betont Spinner etwa, dass gerade literarische Texte eine Herausforderung darstellen, „Neues in sich zu entdecken, sich mit sich selbst auseinander zu setzen und so an der eigenen Identität zu arbeiten“ (Spinner, 1993: S. 30). Auch Kreft hebt hervor, dass die Ich-Entwicklung stark von der Literatur beeinflusst sei. Nach Kreft ermöglicht Literatur nämlich die „Entfaltung der kognitiven, der interaktiven, der linguistischen und der ästhetischen Kompetenz“ (Kreft, 1977: S. 84). Dabei repräsentiert das Textangebot der Kinder- und Jugendliteratur „altersadäquate Formen der Ichfindung und Wertorientierung“ (Spinner & Spinner, 1984: S. 362 f.).

Im Bilderbuch *Irgendwie Anders* geht es um ein Wesen, das ganz allein und ohne irgendeinen Freund auf einem hohen Berg lebt. Es bemüht sich sehr und tut alles, um Freunde zu finden, um sich in die Gesellschaft zu integrieren, doch es gelingt ihm aufgrund seiner Andersartigkeit nicht: „Tut uns leid, Du bist nicht wie wir. Du bist irgendwie anders. Du gehörst nicht dazu“ (Cave & Riddell, 1994: S. 7). Bis ‚Irgendwie Anders‘ eines Tages das Etwas kennenlernt, welches behauptet, genau so zu sein, wie ‚Irgendwie Anders‘: „Ich bin genau wie du! Du bist irgendwie anders – und ich auch“ (Cave & Riddell, 1994: S. 19). Zwischen den beiden Wesen entwickelt sich eine Freundschaft, denn, obwohl sie unterschiedlich aussehen, vereint die beiden das Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, Freundschaft und Integration. Das Buch endet damit, dass die beiden Wesen vorurteilsfrei Freundschaften knüpfen und andere ‚merkwürdige‘ Wesen (hier: einen Jungen) in ihre Gruppe einfügen: „Und wenn jemand an die Tür klopfte, der wirklich *sehr* merkwürdig aussah, dann sagten sie nicht ‚Du bist nicht wie wir‘ oder ‚Du gehörst nicht dazu‘. Sie rückten einfach ein bisschen zusammen“ (vgl. Cave & Riddell, 1994: S. 26 f.).

Auf inhaltlicher Ebene des Bilderbuchs zeigt sich deutlich, dass das Buch Raum für identitätsorientierte Fragen bietet, die bereits eingangs benannt wurden: ‚Wer bin ich?‘, ‚Wer will ich sein?‘, ‚Als wen sehen mich die anderen?‘ (vgl. Hajok, 2020). Anhand des vorliegenden Bilderbuchs können die Fragen noch weiter konkretisiert werden. Mit identitätsstiftenden Fragen können Schüler*innen bereits in der Grundschule zum Nachdenken, Kommunizieren und Diskutieren über gesellschaftliche ‚Normalität‘ und Identität angeregt werden. Es empfiehlt sich, die Fragen (s. u.) bereits vor dem ersten Lesen an die Lernenden zu stellen und das Cover des Buches zu Beginn der Unterrichtssequenz als stummen Impuls zur Verfügung zu stellen. In dieser Phase beschreiben die Lernenden zunächst selbst, was sie sehen und lesen können und stellen ggf. auch schon erste Assoziationen her. Darauf aufbauend kann weiterführend der Klappentext vorgelesen werden:

Sosehr er sich auch bemühte, wie die anderen zu sein, Irgendwie Anders war irgendwie anders. Deswegen lebte er auch ganz allein auf einem hohen Berg und hatte keinen einzigen Freund. Bis eines Tages ein seltsames Etwas vor seiner Tür stand. Das sah ganz anders aus als Irgendwie Anders, aber es behauptete, genau wie er zu sein... (Cave & Riddell, 1994: Klappentext)

Vorschläge für mögliche Fragen:

- Was für ein Name ist ‚Irgendwie Anders‘?
- Was könnte der Name bedeuten?
- Wenn jemand anders ist, bedeutet das dann auch, dass es ein ‚normal‘ gibt?
- Wieso sind die anderen ‚normal‘ und ‚Irgendwie Anders‘ ist anders?

- Wie muss man sein, um ‚normal‘ zu sein?
- Was bedeutet ‚normal‘? Was bedeutet anders? Wer bestimmt das?

Vor diesem Hintergrund spricht Frederking (2001) in seinem Drei-Phasen-Modell eines identitätsorientierten Deutschunterrichts von der subjektiven Annäherung (= Phase 1). Die Schüler*innen reflektieren anhand der Fragen ihre eigenen Werte und Vorstellungen zum entsprechenden Thema. Dabei können auch Denkprozesse angeregt werden, um über ihre eigene Identität nachzudenken, über ihre Eigenschaften, Vorlieben, Hobbies, aber auch über ihre Abneigungen. Mögliche Impulsfragen könnten sein:

- Bist du anders als dein Sitznachbar/deine Sitznachbarin?
- Wo bist du anders? Wo seid ihr gleich?
- Ist einer bzw. eine von euch ‚normal‘ und der bzw. die andere nicht?
- Wenn ihr unterschiedlich seid, warum seid ihr denn trotzdem befreundet?

Darauf basierend reflektieren die Schüler*innen über ihre Erfahrungen in der Gesellschaft über Ausgrenzung und Mobbing, ihre eigenen Bestrebungen, um zu gefallen, um dem ‚normal‘ zu entsprechen, nicht aufzufallen, nicht ausgegrenzt zu werden. Außerdem werden damit zusammenhängend individuelle Interessenschwerpunkte sowie Fragehorizonte präzisiert. Die „Erschließung und Bewusstmachung des subjektiven Vorverständnisses“ (vgl. Frederking, 2001: S. 98) ist in Phase 1 essenziell.

In der zweiten Phase spielt die objektivierende Texterschließung und -analyse eine zentrale Rolle. In dieser Phase werden auch die Videos mit *Puppet Pals* produziert. Die Schüler*innen lesen zunächst die Geschichte und vergleichen die Inhalte des Bilderbuchs mit ihrem subjektiven Vorverständnis. Folgende Fragen können dabei gestellt und geklärt werden:

- Welche Merkmale und Eigenschaften hat ‚Irgendwie Anders‘?
- Was macht ‚Irgendwie Anders‘, um dazuzugehören?
- Wie sind die anderen? Warum sind sie ‚normal‘?
- Welche Eigenschaften hat ‚Das Etwas‘?
- Wieso unterscheiden sich ‚Das Etwas‘ und ‚Irgendwie Anders‘?
- Warum ist es gut, anders zu sein?

Weiterführend können die daraus gewonnen Erkenntnisse auf die Identitätsvorstellung der Schüler*innen ausgeweitet werden. Dabei können die bereits in Phase 1 gestellten Fragen wieder aufgegriffen (vgl. z. B. Bist du anders als dein Sitznachbar/deine Sitznachbarin? Wo bist du anders? Wo seid ihr gleich?) und mit den Inhalten des Buchs verglichen werden.

Die Videoproduktion betreffend ist es gerade in der Grundschule noch schwierig, komplexe Erklärungen von Kindern zu verlangen. Um Kinder mit dem Medium Erklärvideo, dessen Technik und dem *Erklären* als sprachliches Textmuster vertraut zu machen, bietet es sich propädeutisch an, erst an das *Erzählen* als meist bekanntem Textmuster anzuknüpfen (vgl. Schilcher et al., 2022). Dabei setzen sich die Lernenden zunächst intensiv mit dem Inhalt der Geschichte auseinander und geben die wichtigsten Handlungsschritte in Form des narrativen Legetrick-Videos wieder. Das Durchdringen und Wiedergeben der

Handlung dient im Laufe der Schulzeit immer wieder als Grundlage für komplexere Prozesse und Interpretationsleistungen (vgl. ebd.). Jede visuelle Narrationskonstruktion beginnt mit einer deskriptiven Auseinandersetzung mit einzelnen Handlungssträngen, daran schließt sich die chronologisch-lineare Verkettung von den erfassten Inhalten durch die Herstellung lokaler Kohärenzen (vgl. Krichel, 2020). Darauf baut die Erfassung der dramaturgischen Struktur der Geschichte auf, „indem globale Temporal- und Kausalzusammenhänge sowie verschiedene Fiktionsebenen erkannt und narrativ in Bezug zueinander gesetzt werden“ (Krichel, 2020: S. 214). Bei der Umsetzung des Bilderbuchs in ein narratives Video können die Schüler*innen auf die Zeichnungen im Bilderbuch zurückgreifen und diese in *Puppet Pals* integrieren. Die Schüler*innen erarbeiten sowohl inhaltliche als auch formale Grundmomente der Geschichte und werden in visueller, kognitiver und narrativer Hinsicht herausgefordert (vgl. Krichel, 2020). Zuerst werden einzelne Bilder des Bilderbuchs abfotografiert und in der App als Hintergrund verwendet (Schritt 1, vgl. Abb. 1). Im Anschluss werden die Figuren, zum Beispiel der Protagonist des Bilderbuchs, abfotografiert und hochgeladen, um dann mit der Legetricktechnik hinzugefügt zu werden (Schritt 2, vgl. Abb. 2). Dabei können die Schüler*innen individuell entscheiden, wie sie ihre Videos gestalten bzw. mit welchen Bildern sie arbeiten. Bei der Gestaltung der Videos (z. B. Wahl des Hintergrunds, Auswahl der Bilder, Animation der Figuren) liegt ein besonderes Augenmerk auf der Artikulation der eigenen Wünsche und Interessen. Mit dem roten Aufnahmeknopf werden die mündlichen Erzählungen zu den Bildern aufgenommen (Schritt 3). Diese Reihenfolge wird von der App selbst angeboten, zwischen den Hintergrundbildern kann gewechselt werden, indem an entsprechenden ‚digitalen Seilen‘ in der App gezogen wird.

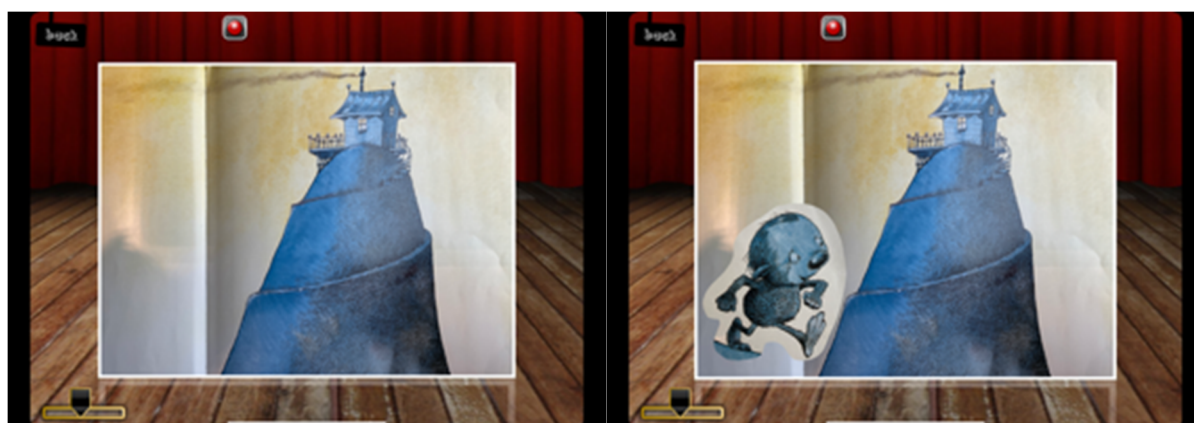


Abb. 1 und 2: Hintergrund aus dem Bilderbuch und Protagonist im Legetrick (Screenshots aus *Puppet Pals*)

Um auf Basis eines narrativen Videos schließlich ein Erklärvideo zu produzieren, können die Schüler*innen mit der App erste Analyse- und Interpretationsleistungen erbringen. So können sie sich beispielsweise mit dem Protagonisten auseinandersetzen und sein Verhaltensmuster kommentieren und den Zuhörenden erklären, warum eine Figur eine bestimmte Entwicklung vollzieht und welche Einflüsse auf sie einwirken. Je nach Lernausgangslage benötigen Schüler*innen bei dieser Aufgabenstellung Unterstützung, da höhere

kognitive Prozesse wie Analysieren und Abstrahieren angeregt werden. Es wird nicht mehr auf einer deskriptiven (Erklären-was), sondern auf einer tieferen, explikativen Ebene (Erklären-warum) gearbeitet. Mithilfe des Scaffolding-Prinzips können die Lernenden unterstützt werden, auch anspruchsvollere Aufgaben zu lösen.

Das Erklärvideo grenzt sich insofern vom narrativen Video ab, da nun nicht mehr oberflächliche Zusammenhänge veranschaulicht werden, sondern höhere kognitive Prozesse angeregt werden: Die Schüler*innen lernen, die narrative Handlungslogik und die Figuren zu verstehen, zu hinterfragen, zu abstrahieren und ihren Mitschüler*innen zu erklären (vgl. Schilcher et al., 2022). Außerdem können die Schüler*innen sich mit den aus Phase 1 gesetzten individuellen und identitätsorientierten Interessenschwerpunkten bzw. Fragehorizonten auseinandersetzen und diese in der Geschichte erklären und verarbeiten. Dabei können sie u. a. auch gesellschaftliche Hintergründe der Geschichte bzw. der in ihr verarbeiteten Grundprobleme in ihr Video einbetten. Ein möglicher Auszug im Erklärvideo könnte wie folgt aussehen:

Irgendwie anders ist anders, weil er blau und klein ist. Er sieht nicht aus wie die anderen. Er ist ein unbekanntes Tier und spricht eine andere Sprache. Wenn jemand nicht zu einer Gruppe passt, weil er anders aussieht und anders ist, dann wird er oder sie ausgegrenzt. Dieses Problem sieht man oft.

Mit *Puppet Pals* können die Schüler*innen also zunächst die Geschichte in ihren wesentlichen Handlungszügen selbst nacherzählen (= narratives Video). Dies dient nicht nur der Handlungsrekonstruktion und Verständnissicherung, sondern auch der Vertrautmachung mit der App. In einem nächsten Schritt, also i. d. R. einem neuen Video, sollen die Schüler*innen aber Figurenkonstellationen, Figurenmerkmale und/oder handlungslogische Zusammenhänge, gesellschaftliche und/oder biographische Hintergründe im Video analysieren und interpretieren. Somit kann man dann nicht nur von einem Erklärvideo sprechen, sondern es wird auch der dritten Phase eines identitätsorientierten Deutschunterrichts, der personalen und sozialen Applikation, Rechnung getragen.

In dieser dritten Phase spielt die individuelle Reflexion eine essenzielle Rolle. Sowohl die individuelle Reflexion als auch die gemeinsame Diskussion und Präsentation der narrativen Videos und Erklärvideos im Plenum bilden den Kern der Phase, die die Arbeit mit dem Bilderbuch abrundet. Die Schüler*innen lernen dabei, die digitalen Endprodukte vor einem ‚analogen Publikum‘ zu präsentieren (vgl. Hofmann, 2019). Dabei soll der Identitätsbegriff noch einmal aufgegriffen werden, indem die Gedanken aus den unterschiedlichen Phasen miteinander verglichen und reflektiert werden.

2.3 Identitätsorientierter Umgang mit Sprache am Beispiel von *Puppet Pals*

Wie bereits eingangs erläutert ermöglicht eine derartige Produktion von narrativen Videos und insbesondere von den Erklärvideos mit *Puppet Pals* die Einbettung von eigenen Wünschen, Identitätsentwürfen, Wertvorstellungen und gesellschaftlichen Ansprüchen (vgl. Hajok, 2020: S. 2) auf der gestalterisch-visuellen Ebene sowie ebenfalls auf der auditiven Ebene. Dem identitätsorientierten Umgang mit Sprache wird dabei eine hohe Bedeutung beigemessen.

Gerade auf der sprecherisch-sprachlichen Gestaltung liegt ein besonderes Augenmerk. Die Sprache gilt als eines der Hauptmedien für die Entwicklung von Ich-Identität

und kann durch spezifische Arrangements, wie der Produktion von Videos, gefördert werden (vgl. Frederking, 2001: S. 94). Dadurch, dass die Sprache zentraler Bestandteil unserer Kultur und unserer individuellen Identität ist, erscheint eine Verknüpfung von sprachlichem und medialem Lernen zur Förderung der eigenen Identität gerade vor diesem Hintergrund naheliegend (vgl. Schilcher et al., 2022). Die Lernenden erhalten durch die Produktion von narrativen Videos und Erklärvideos mit *Puppet Pals* die identitätsstiftende Möglichkeit, aktiv ihren Sprach- und Sprechausdruck „als Werkzeug im digitalisierten Kontext zu nutzen“ (Schilcher et al., 2022: S. 373). Dadurch, dass der Fokus u. a. auch auf dem flüssigen Sprechen liegt, verbessert sich zeitgleich auch das Selbstbewusstsein, um beispielsweise vor einer Gruppe zu sprechen (Hopkyns & Nicoll, 2014). Das Einsprechen der Audiospur für die Videos ähnelt einem Hörbuch oder einem Hörspiel. Neben der Förderung der Leseflüssigkeit und des Leseverständnisses bietet dieses „spielerische Erproben unterschiedlicher Rollen in einem geschützten Rahmen [...] eine Plattform zur Identitätsentwicklung“ (Al-Diban et al., 2012: S. 344). Nach Mead wird Identität u. a. über Sprache erworben (vgl. Mead, 1927/30). Auch das Einsprechen der Videos bietet eine optimale Plattform für diesen Prozess. Die wechselnden schauspielerischen Situationen liefern ständig neues Material, welches von den Schüler*innen „erlebt, bewertet und für sich angenommen oder revidiert werden kann“ (Al-Diban et al., 2012: S. 345). Auch müssen sich die Schüler*innen bei dieser Aufgabe in die Rolle von ‚Irgendwie Anders‘ hineinversetzen, mit der sie sich zunächst eventuell wenig bis überhaupt nicht identifizieren können. Dabei sollen Widersprüche und Inkompatibilitäten gezielt artikuliert und zum Ausdruck gebracht werden (vgl. Al-Diban et al., 2012: S. 4).

Auch Krappmann hebt hervor, dass die Rollenübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz wesentliche Voraussetzungen für die Entwicklung von Identität bilden (vgl. Krappmann, 2000). Dabei ermöglichen fiktive Personen den Heranwachsenden stellvertretend ein „Probearbeiten, das Durchspielen und Nachempfinden von Situationen in einem geschützten Raum“ (Schorb, 2014: S. 175). Die Empathiefähigkeit und das mentale Vorstellungsvermögen werden zunehmend gefördert und auch das „literarische und kulturelle Hintergrundwissen wächst mit der zunehmenden Komplexität der inhaltlichen und formalen“ (Krichel, 2020: S. 214) Gestaltung. Über die Identifikation mit fiktiven Personen können sich die Lernenden mit deren Gefühlen und Handeln, aber auch mit den gesetzten individuellen Interessenschwerpunkten aus Phase 1 auseinandersetzen. Damit können sie diese Medienerfahrung auf ihre eigene Persönlichkeit übertragen, „indem sie sich fragen, wie sie sich in der Rolle des Protagonisten verhalten würden“ (Schorb, 2014: S. 175). Schorb spricht dabei auch von einem „Experimentieren mit Identitätsfacetten“ (Schorb, 2014: S. 175). Dadurch, dass Identität durch soziale Kommunikation des Individuums entsteht, ist die Fähigkeit zur Rollenübernahme entscheidend (vgl. Krappmann, 2000; Al-Diban et al., 2012).

2.4 Herausforderungen

Dieser Unterrichtsentwurf trifft allerdings auch auf Herausforderungen, die im vorliegenden Artikel nicht unkommentiert bleiben dürfen. Um die Produktion von Erklärvideos zu ermöglichen, sind technische Endgeräte notwendig. Schuknecht und Schleicher konnten

in ihrer jüngst erschienenen Bestandsaufnahme aufzeigen, dass es noch großen Nachholbedarf in vielen Industrieländern bei der technischen Ausrüstung, bei den Lehrerkompetenzen und der Lernumgebung gibt (Schuknecht & Schleicher, 2020). So bleibt die Frage offen, ob die Schule iPads zur Verfügung stellt oder ein *bring your own device*-Ansatz angewendet wird (vgl. Hofmann, 2019). Dies muss im Vorfeld der Unterrichtssequenz geklärt werden. Auch ist beim Einsprechen der Videos das Problem der Lautstärke im Klassenzimmer zu nennen. Allein über das iPad-Mikrofon ist eine qualitativ hochwertige Aufnahme nicht möglich. Aus diesem Grund sollten – je nach der schulischen Umgebung - die Schüler*innen im und vor allem um das Klassenzimmer herum die Möglichkeit haben, einen ruhigen Platz zu suchen und ihre Videos einzusprechen. Auch wäre es möglich, kleine Mikrophone mit Kabel an die iPads anzuschließen, um den Fokus nur auf die Stimme zu richten und Hintergrundgeräusche zu meiden. Dies ist allerdings mit zusätzlichen Kosten verbunden (vgl. ebd.). Außerdem können sich Probleme bezüglich des Urheberrechts von den verwendeten Bildern ergeben. Das Problem der Urheberrechtsverletzung ist aber nur dann unbedenklich, wenn die Videos innerhalb des Klassenzimmers verwendet bzw. präsentiert und keiner breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Sobald dies der Fall ist, müssen bestimmte Vorgaben eingehalten werden (vgl. ebd.). Darüber hinaus benötigen Lehrkräfte digitale Kompetenzen, in diesem konkreten Fall im Umgang mit *Puppet Pals*, um ein effektives Unterrichtsangebot zu kreieren und den Schüler*innen im Sinne einer Lernbegleitung konstruktive Unterstützung und Hilfestellungen zu geben. Bereits vor der COVID-19-Pandemie gab es nur ein geringes Angebot an digitalisierten Fortbildungsangeboten, geschweige denn zur Videoproduktion (vgl. International Computer and Information Literacy Study (ICILS), 2018). Die Forderung nach digitalisierten Angeboten ist zu Zeiten der Pandemie explodiert (vgl. Institut für Schulentwicklung (IFS), 2021). Sowohl von den Lehrkräften als auch von den Schüler*innen werden neue Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien gefordert, um zum einen entsprechende Angebote zu erstellen und zum anderen zu nutzen (vgl. Albrecht & Revermann, 2016). Es ist vor allem Aufgabe der Politik, diese Herausforderungen anzunehmen und Unterstützungsangebote zu liefern.

3. Fazit

Individualisierung, Globalisierung und Mediatisierung gehören zu zentralen Schlagworten im gesellschaftspolitischen Diskurs. Dadurch, dass Umbrüche zum Alltag eines jeden Individuums gehören, kann Identität nicht mehr als stabiles, lineares und kohärentes Konstrukt angesehen werden. Vielmehr wird die Identitätsbildung „als stetiger subjektiver Konstruktionsprozess begriffen“ (Körper & Schaffar, 2002: S. 80). Der Rezeption und Produktion von digitalen Medien werden daher bei der Entwicklung der eigenen Identität immer stärkere Bedeutung zugemessen (vgl. ebd.). Im vorliegenden Artikel wurde aufgezeigt, wie mit dem Bilderbuch *Irgendwie Anders* und durch die Produktion von narrativen Videos bzw. Erklärvideos mit *Puppet Pals* ein identitätsorientierter Deutschunterricht ermöglicht wird. Dabei wurde das Unterrichtsbeispiel in das Drei-Phasen-Modell eines identitätsorientierten Deutschunterrichts eingebettet. Das Bilderbuch *Irgendwie Anders* bietet bereits auf inhaltlicher Ebene viele Anknüpfungspunkte, um sich mit den großen

identitätstypischen Fragen wie ‚Wer bin ich?‘ ‚Wer will ich sein?‘ ‚Als wen sehen mich die anderen?‘ auseinanderzusetzen und diese in der Produktion der Videos zu verarbeiten. Neben Kompetenzen wie Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit und Verantwortung, der Artikulation von eigenen Wünschen und Interessen, der Entfaltung der eigenen Kreativität, werden auch der Umgang mit Sprache und Literatur geschult. Sowohl auf inhaltlicher, visueller und auditiver Ebene können die Lernenden in diesem konkreten Unterrichtsbeispiel ihre Identitätsentwürfe, Wünsche und Interessen einbringen. Durch einen derartigen Unterricht können Schülerinnen und Schüler längerfristig dazu befähigt werden, „verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, [...] kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten“ (Schulgesetz NRW, 2005: §2 Abs. 4.). Allerdings wurde der vorgestellte Aufgabentyp noch nicht empirisch untersucht und dient damit zusammenhängend auch als Grundlage, Ausgangspunkt und Anregung für weitere Unterrichtskonzepte und Forschungsprojekte (vgl. Hofmann, 2019). Bis zum heutigen Zeitpunkt wurde vielmehr der Einsatz digitaler Medien in Bezug auf Apps, Tablets bei jüngeren Schüler*innen untersucht (vgl. z. B. Dausend, 2016; Dausend & Nickel, 2017). Erfreulicherweise werden die Vorschläge für den Einsatz von digitalen Medien auch in höheren Jahrgangsstufen und bezogen auf den Literaturunterricht immer zahlreicher. Es lässt sich hoffen, dass „digitale Medien als Bereicherung des Lehr-Lern-Prozesses, nicht als zusätzliche Herausforderung“ (Hofmann, 2019: S. 60) aufgenommen werden. Vor diesem Hintergrund sollte sich identitätsorientierter Deutschunterricht immer als medien-integrativer Unterricht verstehen und den Schüler*innen „entsprechende multimediale Erfahrungs- und Handlungsräume eröffnen“ (Frederking, 2001: S. 106).

Literatur

- Albrecht, Steffen & Revermann, Christoph (2016). *Digitale Medien in der Bildung*. Berlin: TAB.
- Al-Diban, Sabine; Magister, Julia; Matko, Karin & Walther, Jonathan (2012). Auswirkungen einer Theaterintervention auf die Entwicklung von Identität und sozialen Kompetenzen bei Jugendlichen. Eine explorative Feldstudie. In *Bildung und Erziehung* 65(3), S. 343-358.
- Arnold, Sebastian & Zech, Jonas (2019). *Kleine Didaktik der Erklärvideos. Erklärvideos für und mit Lerngruppen erstellen und nutzen*. Braunschweig: Westermann.
- Berger, Peter; Berger, Brigitte & Kellner, Hansfried (1973). *Das Unbehagen in der Modernität*. Frankfurt am Main: Campus.
- Bundesministerium für BMBF. (2010). *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit*. Berlin, Bonn: wbv.
- Cave, Kathryn & Riddell, Chris (1994). *Irgendwie Anders*. Hamburg: Oetinger.
- Dausend, Henriette (2016). Tablets zur Förderung diskursiver Aushandlungsprozesse im Fremdsprachenunterricht. In Bastian, Jasmin & Aufenanger, Stefan (Hg.), *Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 327-351.
- Dausend, Henriette & Nickel, Susanne (2017). Tablets im Englischunterricht - Kompetenzen differenziert fördern und beurteilen. In Chilla, Solveig & Vogt, Karin (Hg.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht - fachdidaktische Perspektiven*. Frankfurt: Peter Lang, S. 179-203.
- Dube, Juliane (2021). Literaturunterricht über Youtube. Erklärvideos in heterogenen Lerngruppen. In *MiDU. Medien im Deutschunterricht* 3(1), S. 1-23.
- Frederking, Volker (2001). Härtlings 'Ben liebt Anna' - Identitätsorientierter Umgang mit einem Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur im Zeichen von Individualisierung, Pluralisierung und Medialisierung. In Köppert, Christine & Metzger, Klaus (Hg.), *Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages*. Velber: Friedrich, S. 92-109.
- Hajok, Daniel (2020). Heranwachsen in der digitalen Welt: Chancen und Risiken für die Entwicklung. In *Jugend, Medien, Schutz-Report* 43(1), S. 2-6.
- Hinz, Andreas (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration. Interkulturelle Erziehung. Koedukation*. Frankfurt am Main: Curio-Verlag.
- Hoffmann, Dagmar (2018). Kinder, Jugend und Medien. In Lange, Andreas; Reiter, Herwig; Schutter, Sabina & Steiner, Christine (Hg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie*. Wiesbaden: Springer, S. 681-692.
- Hofmann, Juliane (2019). Romeo and Juliet and my iPad. Partizipative Kultur und digitale Medien im Englischunterricht am Beispiel eines Schulklassikers. In Basseler, Michael & Nünning, Andreas (Hg.), *Fachdidaktik als Kulturwissenschaft: Konzepte - Perspektiven - Projekte*. Trier: WVT, S. 39-63.
- Holzki, Larissa & Kramer, Bernd (2019). Lehrer zum Aussuchen, Anhalten und Zurückspulen. *Süddeutsche Zeitung*. <https://www.sueddeutsche.de/bildung/>

- [danieljung-lehrerschmidt-youtube-mathe-schule-1.4472295](#) (zuletzt aufgerufen am 20.10.2022).
- Hopkyns, Sarah & Nicoll, Timothy (2014). Using avatars for digital role-playing to enhance fluency in the classroom. In Dowling, Sean & Gunn, John (Hg.), *Learning By Doing: HCT Educational Technology Series*. Abu Dhabi: HCT Press, S. 1-10.
- International Computer and Information Literacy Study (ICILS) (2018). Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking.
- Eickelmann, Birgit; Bos, Wilfried; Gerick, Julia; Goldhammer, Frank; Schaumburg, Heike; Schwippert, Knut; Senkbeil, Martin; Vahrenhold, Jan [Hg.] [https://www.pe-docs.de/volltexte/2019/18166/pdf/Eickelmann et al 2019 ICILS 2018 Deutschland.pdf](https://www.pe-docs.de/volltexte/2019/18166/pdf/Eickelmann_et_al_2019_ICILS_2018_Deutschland.pdf) (zuletzt aufgerufen am 24.09.2022).
- Institut für Schulentwicklung (IFS) (2021). Schule digital – der Länderindikator. Erste Ergebnisse und Analysen im Bundesländervergleich. Lorenz, Ramona; Yotyodying, Sittipan; Eickelmann, Birgit; Endberg, Manuela [Hg.] <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Laenderindikator-2021-Bericht.pdf> (zuletzt aufgerufen am 24.09.2022).
- Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2016). *Schwerpunktthema: Digitale Bildung*. München: ISB.
- Kaufmann, Jean-Claude (2005). *Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität*. Konstanz: UVK.
- Körper, Christian & Schaffar, Andrea (2002). Identitätskonstruktionen in der Mediengesellschaft. Theoretische Annäherungen und empirische Befunde. In *Medien-Impulse 11*, S. 80-86.
- Krappmann, Lothar (2000). *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kreft, Jürgen (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Kretschmer, Vincent (2019). *Die Soziale Konstruktion von Identität*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13553.02403>
- Krichel, Anne (2020). *Textlose Bilderbücher. Visuelle Narrationsstrukturen und erzähl-didaktische Konzeptionen für die Grundschule*. Münster, New York: Waxmann.
- Kulgemeyer, Christoph (2019). Qualitätskriterien zur Gestaltung naturwissenschaftlicher Erklärvideos. In Maurer, Christian (Hg.), *Naturwissenschaftliche Bildung als Grundlage für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik*. Kiel: Universität Regensburg, S. 285-288.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2012). Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 09.11.2022).
- Kunter, Maraike; Trautwein, Ulrich (2013): *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh (UTB).

- Le, van Huynh (2020). Digital storytelling with Puppet Pals to Generate Freshmen's Enjoyment in English Speaking. In *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal* 21(3), S. 175-197.
- LLC, Polished. Play. (2021). Puppet Pals. <http://www.polishedplay.com/puppetpals1>. (zuletzt aufgerufen am 06.12.2022).
- Mead, George Herbert (1927/30). *Mind, Self, and Society*. Chicago: Morris, C.W.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund (mpfs) (2020). JIMplus 2020. Corona-Zusatzuntersuchung. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/jimplus-2020/> (zuletzt aufgerufen am 11.11.2022).
- Meller, Stefan (2017). Erklärvideo als Bildungsressource. Wie YouTube und Co Lernen verändern. *ph publico* 12, S. 115-124.
- Nierobisch, Kira (2016). *Identitätsbildung in der Jugendarbeit. Zwischen Gemeinschaft, Individualität und Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Schilcher, Anita; Podwika, Daria & Knott, Christina (2022). Referate reloaded. Erklärvideos als Werkzeug zur Entwicklung von Gesprächskompetenz. In Knopp, Matthias; Bulut, Necle; Hippmann, Kathrin; Jambo-Fahlen, Simone; Linnemann, Markus & Stephany, Sabine (Hg.), *Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft. Was wir in Zukunft wissen und können müssen*. Münster: Waxmann, S. 371-388.
- Schmidt-Thieme, Barbara (2014). Erklären können. Aufbau von Erklärkompetenz im Lehramtsstudium. In *Beiträge zum Mathematikunterricht 2*, S. 1075-1078.
- Schorb, Bernd (2014). Identität und Medien. In Tillmann, Angela; Fleischer, Sandra & Hugger Kai-Uwe (Hg.), *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer, S. 171-182.
- Schuknecht, Ludger & Schleicher, Andreas (2020). Digitale Herausforderungen für Schulen und Bildung. In *ifo Schnelldienst* 5, S. 68-70.
- Schulgesetz Nordrhein-Westfalen (2005). https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?bes_id=7345&aufgehoben=N&det_id=562800&anw_nr=2&menu=0&sg=0 (zuletzt aufgerufen am 10.10.2022).
- Simschek, Roman & Kia, Sahar (2017). *Erklärvideos - einfach erfolgreich*. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Sommers Weltliteratur (2015). <https://www.youtube.com/c/mwstubes> (zuletzt aufgerufen am 15.09.2022).
- Spinner, Elisabeth & Spinner, Kaspar (1984). Kinder- und Jugendliteratur. In Baurmann, Jürgen & Hoppe, Otfried (Hg.), *Handbuch für Deutschlehrer*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, S. 362-374.
- Spinner, Kaspar (1980a). Ich und Welt im Unterricht. Schülertexte als Paradigma. In Spinner, Kaspar (Hg.), *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7-14.
- ___ (1980b). Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts. In Spinner, Kaspar (Hg.), *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 67-80.

-
- (1993). Literaturdidaktik der 90er Jahre. In Bremerich-Vos, Albert (Hg.), *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Festschrift für Hubert Ivo*. Frankfurt am Main: Diesterweg, S. 23-36.
- Stegmann, Karsten (2020). Effekte digitalen Lernens auf den Wissens- und Kompetenzerwerb in der Schule. In *Zeitschrift für Pädagogik* 66, S. 174-190.
- TU Ilmenau (2015). *Potenziale digitaler Bildungsmedien. Gutachten der Technischen Universität Ilmenau*. Institut für Medien und Kommunikationswissenschaft: Ilmenau.
- Walker, Jamie (1995). *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I. Spiele und Übungen*. Frankfurt am Main: Cornelsen.
- Weidlich, Joshua & Spannagel, Christian (2014). Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom. Vorlesungsvideos versus Aufgaben. In Rummler, Klaus (Hg.), *Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster, New York: Waxmann, S. 237-248.
- Wolf, Karsten D. (2015). Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. Kurzfassung der Publikation. <https://docplayer.org/16517760-Bildungspotenziale-von-erkl%C3%A4rvideo-und-tutorials-auf-youtube-karsten-d-wolf.html> (zuletzt aufgerufen am 21.09.2021).

Über die Autorin

Daria Podwika hat Grundschullehramt mit dem Hauptfach Germanistik studiert und ist seit 2020 als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Lehrstuhl für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Regensburg tätig. Sie lehrt im Bereich der Literatur- und Mediendidaktik. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören der Aufbau und die Förderung der literarischen Kompetenz im digitalen Zeitalter, die Produktion von Erklärvideos, das effektive Einsetzen von digitalen Medien und Erklärvideos im Unterricht, Lernstrategien und Flipped-Classroom. Sie promoviert im Projekt FALKE-digital, welches sich mit fachspezifischen Lehrerkompetenzen im Erklären (digital) beschäftigt und die Wirksamkeit von Erklärvideos im Rahmen eines Flipped-Classroom-Settings untersucht.
Korrespondenzadresse: daria.podwika@ur.de