

YOUTUBE IM INKLUSIVEN DEUTSCHUNTERRICHT UNTERRICHTSPRAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN AM BEI- SPIEL DES GEGENSTANDES *VERSCHWÖRUNGSNAR- RATIVE*

Stefanie Granzow
Universität Rostock | stefanie.granzow@uni-rostock.de

Tilman von Brand
Universität Rostock | tilman.von-brand@uni-rostock.de

ABSTRACT

Inklusion und Digitalisierung sind die aktuellen Herausforderungen der schulischen Bildung. Der Beitrag zeigt auf, wie eine Verbindung beider pädagogischer Säulen Synergieeffekte generieren kann. Am Beispiel des Videostreaming-Dienstes YouTube wird skizziert, dass digitale Medien die Teilhabe möglichst aller Lernenden am Literaturunterricht, aber auch an Gesellschaft und Kultur unterstützen können, indem sie eine Lernumgebung schaffen, die an die individuellen Interessen, Fähigkeiten und Begabungen der Schüler*innen anknüpft sowie authentische kulturelle Lerngegenstände fokussiert. Hierbei werden zunächst die Potenziale YouTubes für den (Deutsch-) Unterricht sowie der inklusive Ansatz des „Gemeinsamen Kommunikationskerns“, der eine fachliche Zuspitzung von Georg Feusers Konzept des „Lernens am Gemeinsamen Gegenstand“ darstellt, vorgestellt. Die Dynamiken, die die Verknüpfung vom Gemeinsamen Kommunikationskern mit YouTube erzeugen kann, werden abschließend anhand einer Unterrichtseinheit zum Thema „Verschwörungsnarrative“ exemplarisch konkretisiert.

SCHLAGWÖRTER

— INKLUSION — GEMEINSAMER KOMMUNIKATIONSKERN — YOUTUBE — DIGITALISIERUNG

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

ABSTRACT (ENGLISH)

YouTube in Inclusive German Lessons. Practical Considerations Using the Example of 'Conspiracy Narratives'

Inclusion and digitization are the current challenges of school education. The article shows how a combination of both pedagogical pillars can generate synergy effects. Using the example of the video streaming service YouTube, it will be outlined that digital media can support the participation of as many learners as possible in a literature class but also in society and culture by creating a learning environment that links to the individual interests, abilities, and talents of the students and focuses on authentic cultural learning objects. First, the potential of YouTube for (German) classes as well as the inclusive approach of the „gemeinsamer Kommunikationskern „ which puts Georg Feuser's concept of „Lernen am Gemeinsamen Gegenstand“ in a nutshell, will be presented. The dynamics that can be generated by linking the “gemeinsamer Kommunikationskern” with YouTube are finally exemplified by means of a teaching unit on the topic of 'conspiracy narratives'.

KEYWORDS

— INCLUSION — YOUTUBE — DIGITIZATION

Das Videoportal YouTube ist eng mit dem medialen Alltag unserer Schüler*innen verbunden. Laut JIM-Studie 2020 ist es – wie in den Jahren zuvor – gar ihr liebstes Internet-Angebot. 57% der befragten Jugendlichen verwiesen damit Instagram (35%) und WhatsApp (31%) auf die weit abgeschlagenen Plätze zwei und drei. Auch hinsichtlich der Nutzung von Bewegtbildern im Internet sticht für die 12-bis 19-Jährigen der Video-Streaming-Dienst mit 58% fast alle anderen Online-Bewegtbildanbieter wie Prime Video (26%) oder Mediatheken der Fernsehsender (17%) klar aus. Um Filme, Serien und Sendungen zu rezipieren, wird nur Netflix knapp häufiger regelmäßig genutzt (59%). Für die Aneignung von Kurz-Formaten wie Clips bleibt YouTube unangefochten: 87% der Jugendlichen präferieren hierfür regelmäßig die Plattform (vgl. [Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2020, 36-45](#)).

Was macht YouTube so attraktiv? Das Videoportal ermöglicht, dass Videoclips kostenlos angeschaut, aber auch kommentiert und bewertet¹ werden können. Und jede*r kann selbst Videos auf dem eigenen „YouTube-Kanal“ einstellen. Das Spektrum des Portals ist sowohl hinsichtlich des Inhalts als auch der technischen Aufbereitung lediglich an die technische Ausstattung der YouTuber*innen und die rechtlichen Vorgaben bzgl. des Urheberrechts gebunden. So finden sich bspw. Trailer, ganze Filme, Fernsehausschnitte, Reviews, Musikvideos, Tutorials oder Hörbücher. Die Video-Qualitäten reichen vom technisch einfach produzierten bis hin zum professionellen, hochwertig produzierten Clip: Hobby-YouTuber*innen und professionelle Produzent*innen konstituieren somit einen diversen digitalen Raum. Manche YouTube-Kanäle wollen unterhalten (z.B. Prank-Videos), andere wollen informieren (z.B. Nachrichtensender-Kanäle oder aktuelle Ereignisse kommentierende, persönliche Kanäle wie *LeFlويد*), Wissen kommunizieren (z.B. *mailLab*), beraten und anleiten (z.B. Produkttest- oder Beauty-Kanäle wie *Bibis Beauty Palace*) oder (mit Produktplatzierungen) einfach aus ihrem täglichen Leben berichten (z.B. Vlogs von Influencer*innen).

1 — YOUTUBE IM (DEUTSCH-)UNTERRICHT

YouTube wird von den Jugendlichen zwar vordergründig für die Unterhaltung genutzt: Musikvideos liegen mit 51% auf Platz 1, gefolgt von Funny Clips (43%) und Let's Play-Videos (30%). Doch Studien zeigen, dass die Video-Plattform auch intensiv als Lernmedium genutzt wird. Schüler*innen nutzen sie für die Wiederholung von gelerntem Unterrichtsstoff oder für Hausarbeiten (vgl. von Brand 2020). Die zahlreichen Erklärvideos zu allen erdenklichen Themen machen aus dem Portal eine digitale Nachhilfelehrkraft (Rat für kulturelle Bildung 2019, 29). Auch in der Institution Schule ist YouTube keine Neuheit. Als Einstieg in ein neues Thema oder als Gesprächsanlass sind die Videos bei Lehrkräften sehr beliebt. Insbesondere zur Visualisierung von Phänomenen, die aufgrund ihrer Historizität, Abstraktheit oder Alterität den Lernenden nicht aus der Erfahrung heraus vorstellbar sind, wie bspw. vergangene Zeiten, Wetterentwicklungen oder die Flora und Fauna anderer Erdteile, bietet YouTube Lehrkräften einen umfangreichen Fundus an Anschauungsmöglichkeiten. Im Gegensatz zu Sachfilmen im TV, in Mediatheken oder auf speziellen Lernplattformen sind YouTube-Videos einerseits leicht und vor allem spontan zugänglich, ande-

¹ Für den vollen Zugriff auf die YouTube-Funktionen (inkl. Kommentare und Bewertungen) ist eine Anmeldung bei YouTube nötig, wofür wiederum ein Google-Konto vorhanden sein bzw. erstellt werden muss.

rerseits bieten sie eine enorme Bandbreite vom klassischen Dokumentarfilm-Format über Piktogramm-Animationen (z.B. der Kanal „Geschichte – simpleclub“) bis hin zu wissenschaftlichen Referaten, was der Diversität unserer Schüler*innenschaft entgegenkommt.

Doch solch eine reduzierte Nutzung der Video-Plattform verkennt deren weiteren Lern- und Bildungspotenziale. Erstens disqualifiziert die reine Fokussierung auf professionelle Erklärvideos sowie visuelles Anschauungsmaterial² die vielen anderen Formate, die YouTube zu bieten hat. Gerade für den Literaturunterricht bietet die Bandbreite enorme Potenziale: Die eingestellten Konzert- und Lesungsmitschnitte, Film-Trailer, Musik-, Tanzvideos, Tutorials zu Mode und Beauty, Let's Plays, Funny Clips und Adaptionen – ob professionell oder privat produziert – gestalten YouTube zu einem digitalen Sammelbecken derzeitiger und vergangener (Sub)Kulturen aus. In den Literaturunterricht integriert kann dieser Fundus sowohl die Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen unterstützen als auch einen Beitrag zur Medien-Bildung leisten. Zweitens bietet die qualitative Diversität des Portals Potenziale und Notwendigkeiten für Bildungsprozesse, indem man als Rezipient*in stets angehalten ist, die Videos hinsichtlich ihrer Inhalte und/oder Darstellungsweisen kritisch zu reflektieren. Dazu könnte auch die Kommentar- und Bewertungsfunktion des Portals genutzt werden – rezeptiv wie produktiv. Drittens können die angesprochenen Punkte für einen inklusiven Literaturunterricht fruchtbar gemacht werden. Die Deutschdidaktik greift diese Stärken bisher nur vereinzelt auf (aber: Deutschunterricht, H. 4 (2018); Praxis Deutsch, H. 283).

2 — PRÄMISSEN UND FACHDIDAKTISCHE INTENTIONEN

Der vorliegende Beitrag versucht, die Potenziale des Video-Streaming-Dienstes YouTube anhand einer Unterrichtseinheit für die Jahrgangsstufen acht bis zehn zu skizzieren, die sowohl fachspezifische Lern- als auch mediendidaktische Bildungsprozesse bei möglichst *allen* Lernenden anregt: Kulturelle Teilhabe und Mündigkeit anhand der Auseinandersetzung mit einem Schlüsselproblem mittels selbstgewählter literarischer Artefakte bilden die Leitziele; das Medienangebot YouTubes wird dabei exemplarisch analytisch, affektiv, beurteilend und letztlich zum Selbstaussdruck produktiv bearbeitet, indem die spezifischen medialen Erzählweisen sowie Gehalte untersucht werden.

Es wird also ein Literaturunterricht angestrebt, bei dem die Herausforderung der Gestaltung inklusiver Lernsettings mit den Potenzialen des Lernens mit digitalen Medien – hier am Bsp. von YouTube – verknüpft werden. Das Video-Portal YouTube wird dabei nicht (nur) als Hilfsmittel genutzt, mit dem sich Literaturunterricht audiovisuell unterstützen lässt. Vielmehr wird es als authentisches, offenes Kommunikations- sowie Informationsmedium, also als *Lernumgebung* (vgl. Tulodziecki / Herzig 2004,117f.) aufgefasst. YouTube ist dann kein austauschbares Werkzeug, sondern auch Arbeitsmittel und Wissensvermittler, was ein selbsttätiges, aktives Lernen fordert (vgl. ebd.). Um den Unterricht inklusiv zu gestalten, wird der Unterricht auf einen Gemeinsamen Kommunikationskern (vgl. von Brand 2018; 2019) fokussiert.

² Zudem sind andere Portale geeigneter, um Unterrichtsstoff multimedial aufzuspannen. Im Gegensatz zu YouTube sind deren Filme einerseits konstant seriös, rechtssicher und hochwertig, da sie speziell für Bildungszwecke produziert sind, andererseits sind ihre Angebote didaktisch bereits aufbereitet, indem sie sich an Lehrplänen orientieren, oftmals Arbeitsmaterialien inkl. Lösungen bereitstellen und eine gezielte Suche nach Fächern und Jahrgangsstufen ermöglichen. Portale, die professionelle Unterrichtsfilme anbieten, sind z.B. die [FWU-Mediathek](#) oder [Schulfilme im Netz](#).

3 — DER „GEMEINSAME KOMMUNIKATIONSKERN“

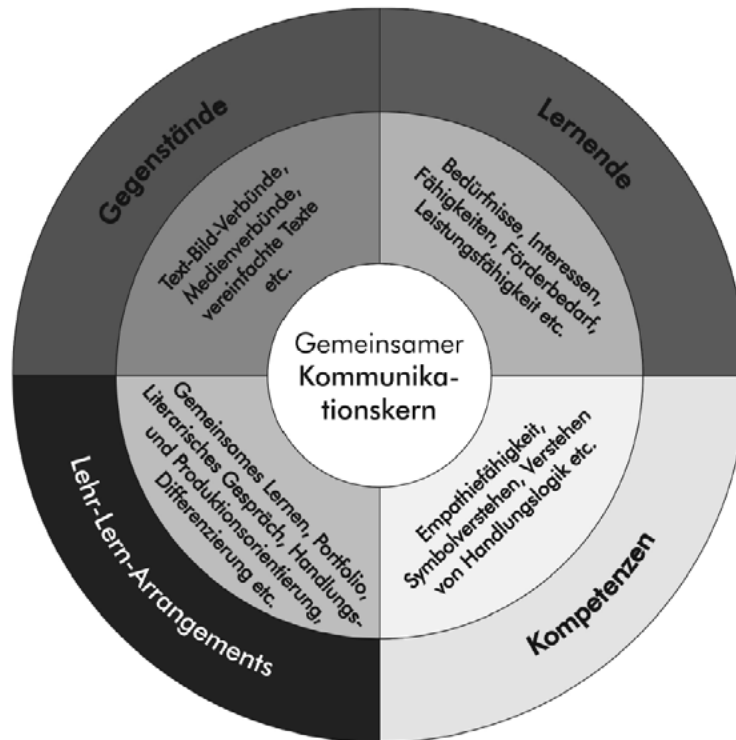


Abb. 1: Modell des Gemeinsamen Kommunikationskerns

Der Ansatz des Gemeinsamen Kommunikationskerns rekurriert auf Feusers „Lernen am Gemeinsamen Gegenstand“ (vgl. 2017), der als Begrifflichkeit einen festen Platz im Inklusions-Diskurs eingenommen hat, nimmt dabei jedoch eine fachliche Zuspitzung vor. Einerseits wird die herausgehobene Rolle, die der Kommunikation im Deutschunterricht, als Lernmedium wie Lerngegenstand, zukommt, betont (vgl. Hurrelmann 1997; 2002; Zabka 2020), andererseits die Möglichkeit gemeinsamen Lernens (vgl. Wocken 1998) anvisiert. Das Konzept baut dabei auf der Überzeugung auf, dass Lernende mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sich gewinnbringend an der Kommunikation im Unterricht beteiligen können; selbst unterschiedlich komplexe Beiträge zu einer Frage, einem Thema oder einem Problem, deren/dessen Kern allen Lernenden verständlich ist, erlauben gemeinsam entwickelte, individuell jedoch unterschiedliche Lernergebnisse und -erfolge. Der Aspekt der Kommunikation, der die Lernenden füreinander sozial bedeutsam macht, und jener der Kooperation, die das Lernergebnis als ein Zusammenwirken der Individuen definiert und damit der (non-)verbalen Kommunikation ihren zwingenden Status bescheinigt (vgl. Feuser 2017), werden als unverzichtbar für einen inklusiven Unterricht angesehen. Im Gegensatz zu Feuser wird dem Aspekt der Kooperation die Möglichkeit an die Seite gestellt, in bestimmten Unterrichtsphasen auch auf sich gestellt lernen zu können: Hans Wockens Theorie gemeinsamer Lernsituationen (vgl. 1998), die verschiedene Lernorganisationen ausweist, erscheint hierfür prädestiniert. Das sinnstiftende Potenzial für alle gewährleisten einerseits niedrigschwellige Vorbedingungen (die Kulturtechniken müssen nicht einwandfrei beherrscht werden) und andererseits ein *wirkliches* gemeinsames Lernen, da die Lernenden sich immer wieder

miteinander verständigen. Der Ansatz fokussiert dabei vier Dimensionen (vgl. von Brand 2019): die individuellen **Lernenden**, die im Umgang mit Literatur (sowie hier dem Medium YouTube) zu entwickelnden **Kompetenzen**³, die Auswahl geeigneter **Gegenstände**, die sich im Falle des Literaturunterrichts in konkreten Texten und deren medialer Gestalt manifestieren, sowie die Organisation des Lernprozesses, also die angewendeten **Lehr-Lern-Arrangements**. Sie alle müssen von der Lehrkraft daraufhin abgeklöpft werden, ob sie im Zusammenspiel tatsächlich zu einem inklusiven Lernen führen.

Die Dimensionen werden im Folgenden anhand einer Unterrichtseinheit zum Thema „Verschwörungsnarrative“ erläutert.

4 — UNTERRICHTLICHE REALISIERUNG

Der für das exemplarische Modell gewählte Unterrichtsgegenstand „Verschwörungsnarrative“ nimmt Bezug auf die derzeitige tagesaktuelle Lage der Schüler*innen in Zeiten der Corona-Pandemie. Den Gemeinsamen Kommunikationskern bildet hierbei die vielfach geteilte Herausforderung, einer zunehmend komplexen Welt zu begegnen: Welchen Problemen (hier: Umgang mit der Pandemie) sieht sich der Mensch gegenüber und wo sind ihre (nur vermeintlich eindeutigen) Ursachen (hier: weltumspannende Verschwörungen) und Lösungsansätze zu suchen? – sowohl in realweltlicher Hinsicht als auch in Hinblick auf literarische Artefakte, wobei bei letzterem das individuelle Verhältnis zur literarisch konstruierten Welt, die Wahrnehmung und das Erleben dieser in den Vordergrund rückt.

Ein Einstieg in die Einheit kann über die Analyse von Videos von den sogenannten Anti-Corona-Demonstrationen in arbeitsteiliger Gruppenarbeit erfolgen. Die von den Demonstrierenden explizit erwähnten oder zur Schau gestellten Narrative (z.B. die vermeintliche Absicht Bill Gates', der Bevölkerung bei der Impfung einen Chip einzupflanzen)⁴ werden festgehalten, um sie später mit in ästhetischen Werken verarbeiteten zu vergleichen.

Kern der Einheit ist demzufolge die Auseinandersetzung mit dem Diskurs der Verschwörungsnarrative und insbesondere das Erfahren ihrer Wirkmacht stellvertretend durch literarische Figuren und auch politische Instanzen. Die Werkauswahl obliegt dabei im Sinne einer individuellen Leseförderung den Lernenden (vgl. Wrobel 2008). Kriterium der möglichen Texte ist zum einen, dass sie Verschwörungsnarrative, die Auswirkungen und/oder den Umgang mit ihnen oder auch mit Epidemien an sich verhandeln. Zum anderen sollen sie den Lernenden ein breites Spektrum an Zugängen zum Kommunikationskern anbieten, indem sie hinsichtlich der semiotischen Modi, mit denen die Erzählung konstituiert wird, der Textschwierigkeit und der möglichen Identifikationsfiguren differieren. Als Jugendromane kämen bspw. Manfred Theisens *Uncover. Die Trollfabrik* (2020), Mirjam Presslers *Dunkles Gold* (2019) oder Martin Schäubles *Sein Reich* (2020) in Frage, wobei letzteres erzähltechnisch etwas weniger komplex und umfangreich ist. Im Medium der Comics bietet sich Nick Drnassos *Sabrina* (2018) an. Für ein kulturhistorisches Leseerlebnis können Albert Camus'

³ Hierbei muss die Divergenz zwischen Bildungsstandards und Inklusion bedacht werden (vgl. von Brand 2016).

⁴ Eine Vielzahl von Verschwörungsnarrativen – u.a. die um Bill Gates – tritt bspw. in einem Zusammenschnitt von O-Tönen von Corona-Demonstrant*innen des DER-SPIEGEL-Kanals auf: <https://www.youtube.com/watch?v=bCaTX7gd32E>

Die Pest (1947) und Alessandro Manzonis *Die Brautleute* (1827) ergänzend und vergleichend in das Lektüreangebot aufgenommen werden. Letzteres kann für einen audiovisuellen Zugang zum Diskurs alternativ als deutschsprachige Film-Adaption auf YouTube rezipiert werden⁵ – das Kapitel 31 des Buches, das sich speziell Verschwörungsmythen widmet, könnte zusätzlich angeboten werden. Von *Die Pest* liegt auf dem Portal eine Hörbuchfassung⁶ vor. Schüler*innen, die *Die Pest* als Lektüre wählen, stoßen hinsichtlich Mythen lediglich auf Aberglauben von Menschen. Darüber hinaus haben sie sich insbesondere mit alternativen Umgangsweisen mit Epidemien auseinanderzusetzen (z.B. der solidarisch, bis zur Erschöpfung handelnde Arzt Rieux vs. der Angst verbreitende Pater Paneloux, der die Seuche als Strafe Gottes sieht). Diese ließen sich wiederum mit denen der Figuren aus *Die Brautleute* vergleichen (die als Krankenpflegende sich engagierenden Lucia und Pater Christoforo). Hier kann bereits festgehalten werden: Der Streaming-Dienst bietet zahlreiche Adaptionen von rein sprachlich verfasster Literatur als alternative oder ergänzende Zugänge zum Werk an.

Diese Pluralisierung der Modus-Kombinationen spielt den diversen Interessen und Neigungen der Schüler*innen zu. Die Lernenden suchen sich ihre Lektüre aus, indem sie zunächst in koexistenter Lernsituation selbsttätig auf dem Portal zu den einzelnen Werken recherchieren. Dabei halten sie sowohl ihre Ersteindrücke zu den Werken fest als auch einen ersten Versuch einer Auflistung der verschiedenen Informationsformate, die YouTube übergreifend für das Aussuchen von Lektüren bietet. So finden sich Rezensionen von Booktuber*innen, Lesungen, Empfehlungen von Buchhändler*innen oder rein auditive Podcast-Aufnahmen mit Stellungnahmen der Autor*innen (z.B. FAZ: Bücher-Podcast-Ausschnitt zu *Sein Reich*). Nach der Recherche kommen die Schüler*innen in Kleingruppen zusammen, um sich über die gefundenen Formate auszutauschen und kooperativ eine abstrahierende Übersicht zu verfassen. Die Ergebnissicherung erfolgt bspw. mittels einer Mind-Map im Klassenverband. Die Lernumgebung YouTube kann (und soll) dabei die Bandbreite der Erzähl-Modi erweitern. Es finden sich etwa außerdem zahlreiche Musik-Videos⁷ nahezu aller Genres, die von Verschwörungs„theorien“ und/oder deren Auswirkungen erzählen – die „Theorien“ der bekannten Vertreter*innen wie Xavier Naidoo oder dem Rapper Kollegah oder auch Musiker*innen, die eine klare Positionierung offen lassen (z.B. [Alpa Gun feat. Eshtar: Was ist die Wahrheit?](#)) eingeschlossen. Auch sie sind aber unausweichlich Teil des Diskurses und möglicherweise auch des privaten YouTube-Konsums. Eine unterrichtlich angeleitete Auseinandersetzung mit dem Ziel der Dekonstruktion einer affirmativen Rezeption wäre also wünschenswert. Dementsprechend wäre auch der Einbezug von Beispielen des Deutsch-Rap denkbar, die jene Narrative der Verschwörungs„theoretiker*innen“ demaskieren (z. B. [Edgar Wasser: Wacht auf](#)).

⁵ Der YouTube-Kanal [Film&Clips](#) stellt den Film in zwei Teilen zur Verfügung: Teil 1: <https://www.youtube.com/watch?v=K6kydTH8Zng>, Teil 2: <https://www.youtube.com/watch?v=nhKN03WPOSw>.

⁶ Das komplette Hörbuch ist bspw. hier zu finden: <https://www.youtube.com/watch?v=OYZrN0y6V6c>.

⁷ Zum Potenzial siehe Praxis Deutsch, H. 286.

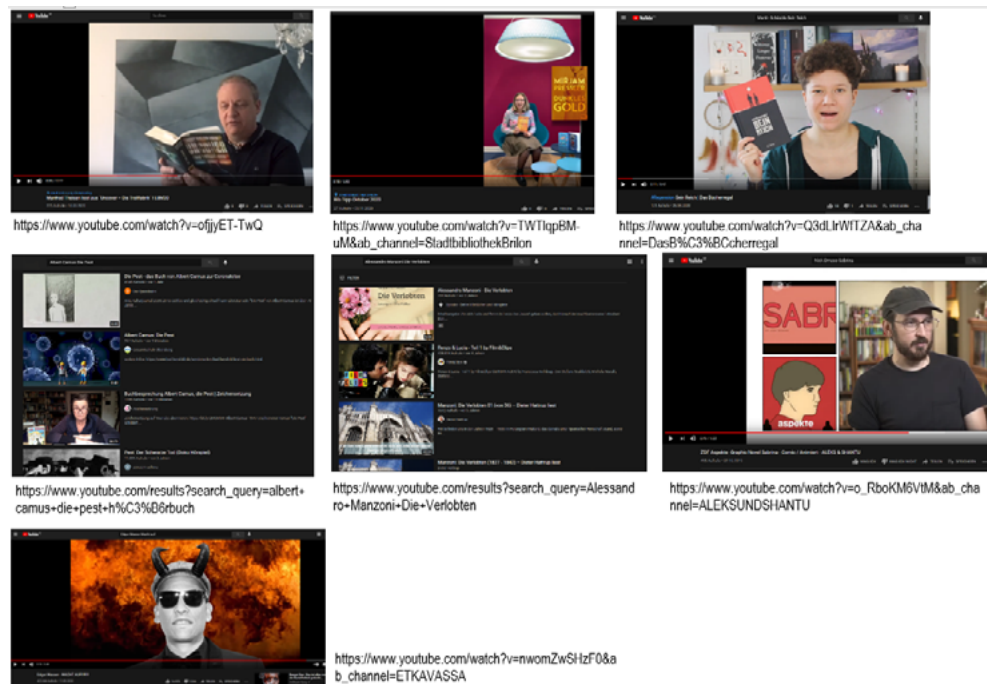


Abb. 2: *Uncover*, *Dunkles Gold*, *Sein Reich*, *Die Pest*, *Die Verlobten*, *Sabrina*, *Wacht auf* auf YouTube

Mit Blick auf die Medien-Kompetenzen der jeweiligen Lerngruppe wäre zu entscheiden, ob die Schüler*innen selbst die Videos aussuchen – was der anzustrebende Lernweg ist – oder sie zunächst an vorselektiertem Material (z.B. in Form einer YouTube-Webquest) auf dem YouTube-Kanal der Lehrperson ihre Kompetenzen ausbauen.

Die finalen Lektüre-Entscheidungen – vom Jugendroman bis zum Musikvideo – werden festgehalten. Sodann beginnt die Lektüre, die aufgrund der verschiedenen Gegenstände zeitlich differiert. Lernende, die Musikvideos analysieren möchten, tun dies nicht an nur einem Beispiel, sondern an möglichst unterschiedlichen: hinsichtlich des Musikgenres sowie der Intention. Zusätzlich können sie die Lerngruppe mit aufbereiteten Sachinformationen versorgen. Hintergrundwissen zu gängigen Verschwörungs„theorien“, ihrer Genese oder auch Aufklärung zu Covid-19 begleiten die literarische Auseinandersetzung. Dies kann anhand von Lernvideos (auch in Gebärdensprache, in Leichter Sprache) geschehen. Für die literarische Beschäftigung werden dieselben lektürebegleitenden Fragen an das jeweilige Werk gerichtet, sodass sich eine gemeinsame Kommunikationsphase anschließen kann. Sie sind stets nach den Lernzielen zu bestimmen. Mögliche wären:

- Welche Verschwörungserzählungen begegnen euch in den Werken? Gegen welche Gruppen richten sie sich – wer wird durch sie in welcher Art und Weise diskreditiert?
- Welche gesellschaftlichen Spannungsfelder finden sich in der erzählten Welt?
- Wie verhalten sich/reagieren die Figuren⁸ zu den/auf die Verschwörungserzählungen?

⁸ Bei den Musikvideos wird in meisten Fällen von der Erzählinstanz zu sprechen sein.

- Wie positioniert sich die Hauptfigur? Charakterisiere sie.
- Kannst du das Verhalten der Hauptfigur nachvollziehen? Erläutere.
- Welche erzählerischen Gestaltungsmittel werden eingesetzt?
- Was sind möglicherweise die Auslöser von Verschwörungsnarrativen oder Fake News?

Zunächst kommen alle Lernenden mit demselben Gegenstand zusammen, um sich über ihre Lektüreerfahrungen auszutauschen und die Fragen gemeinsam zu besprechen. Kooperativ durchdringen sie hierbei das jeweilige Werk bzw. die Musikvideo-Sammlung intensiver, da die Wahrnehmungen, Emotionen oder stilistischen Funde der anderen den eigenen Blick auf das Werk weiten und ihn für alternative Sinndeutungen und Lesarten schärfen. In einem anschließenden Gespräch im Klassenverband stellen die Kleingruppen zusammen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Rezeptionsangebote (i.e. Videos, Musikclips, Hörbuchadaptionen, literarische Texte u.a.) hinsichtlich des Kommunikationskerns heraus und artikulieren die persönlich empfundene Wirkungsweise der jeweiligen Präsentationsform und seines Inhalts. Darüber hinaus kann es wertvoll sein, die eigenen Eindrücke mit den öffentlich vergebenen Mag-ich- bzw. Mag-ich-nicht-Bewertungen der YouTube-Nutzer*innen sowie deren schriftlich festgehaltenen Werturteilen in der Kommentarbox abzugleichen, um gesellschaftlichen und medialen Trends oder dahinterliegenden Orientierungen auf die Spur zu kommen. Ein Tafelbild hält die Ergebnisse fest. Ein weiterer Austausch ist gestaffelt nach den Medienarten denkbar, um in diesen dezidiert die erzählerischen Mittel zu fokussieren.

Der Unterrichtseinheit sollte eine reflexive Metaebene nicht fehlen: YouTube wird zum Unterrichtsgegenstand. Ziel ist, die Funktionsweisen und Wirkungsmechanismen zu verstehen und zu hinterfragen. Denn ungeachtet der literarästhetischen Aspekte, die als Potenziale herausgestellt werden konnten, bleibt der Streaming-Dienst ein Unternehmen, das Interessen verfolgt und die Gesellschaft prägt – und eben auch Schüler*innen in ihrer privaten Nutzung. Stichworte sind hierbei ‚Algorithmus‘, ‚Filterblase‘ und ‚Clickbait‘. Ein [ZEIT-Artikel](#) kann Ausgangspunkt der ‚kritischen‘ Auseinandersetzung sein (vgl. auch Huller 2020).

Den Abschluss der Einheit bildet ein Wechsel von der Rezeption und Reflexion zur Produktion: Zur Veröffentlichung auf YouTube werden nun anwendungsbezogen eigene Videos kreiert, welche bisher lediglich rezipiert und analysiert wurden. Ein speziell für die Schule eingerichteter Kanal kann Buch-, Film- bzw. Musik-Besprechungen zu den einzelnen Werken sammeln, sodass Mitschüler*innen der Schule Empfehlungen erhalten oder für andere Modalitäten aufgeschlossen werden. So können die Schüler*innen als journalistische Rezensent*innen Book-Reviews, Podcast-Aufnahmen oder fiktive Autor*innen-Interviews konzipieren und aufnehmen. Wollen sie selbst zu Produzent*innen werden, können eigene Werke wie Rap-Texte oder Adaptionen wie Hörspiele, szenische Ausarbeitungen oder kleine Filme (z.B. verkürzte Versionen wie z.B. die Videos von [Sommers Weltliteratur to go](#)) das Repertoire des schulinternen YouTube-Kanals ergänzen. Im Geiste der immer wichtiger werdenden Wissenschaftskommunikation und -propädeutik können auch eigene Lernvideos

über das Virus, Verschwörungserzählungen oder die Funktionsweise von YouTube erstellt und Mitschüler*innen auf diesem Wege nicht nur im Unterrichtsfach Deutsch, sondern auch im Bereich der naturwissenschaftlichen oder politischen Bildung aufgeklärt werden. Die Kommentierung und Besprechung der Videos ist ausdrücklich erwünscht, sodass sich ein klassenübergreifender authentischer Austausch sowohl über konkrete literarische Werke als auch über den aktuellen gesellschaftlichen Diskurs zur Pandemie oder YouTube entwickelt. Der eigentliche Zweck der Plattform, soziales Vernetzungsmedium zu sein, wird exemplarisch erfahren; Schule wird gemeinsam gestaltet.

5 — FAZIT

YouTube als Lernumgebung kann die **literarischen Kompetenzen** der Vorstellungsbildung sowie des Nachvollzugs der Handlungslogik unterstützen, indem die Musikvideos an sich oder zu den Prosa-Werken eingestellte Adaptionen die diegetische Welt – ihr räumlich-zeitliches Setting und ihre Figuren – (audio)visuell ‚materialisieren‘. Dadurch wird das Lernen am Gemeinsamen Kommunikationskern unterstützt, weil YouTube die Dimension der **individuellen (Lern)Voraussetzungen** mustergültig bedienen kann, indem es per se verschiedene multimodale Gestalten von (literarischen) Gegenständen beherbergt. Die Dimension der Lernenden ist dadurch eng an die des potenziellen **Gegenstandes** geknüpft. So kann YouTube Interessen, Bedürfnissen und Motivationen begegnen, die neben der traditionellen Buch-Lektüre existieren: Film-Begeisterte werden genauso fündig wie Musikliebhaber*innen. Auch besondere Fähigkeiten, Förderbedarfe und sozialisations- bzw. kulturell bedingte Erfahrungshorizonte können berücksichtigt werden: Mit audiovisuellen Formaten wie dem Film lässt sich an das alltags- und wahrnehmungsnahere Rezipieren von Geschichten anknüpfen, Hörbücher fokussieren die auditive Wahrnehmung, Musik- und Tanzvideos heben die Stimmung, Atmosphäre und emotionale Wirkung einer Erzählung hervor, viele Videos werden mit dem Einsatz von Gebärden- oder Leichter Sprache begleitet und alle Formate ermöglichen durch die selbst zu steuernden Bedienbuttons ein individuelles Rezeptionstempo. Die multimodalen Ausgestaltungen von Literatur sind selbstredend dennoch nicht voraussetzungslos; sie setzen andere Herausforderungen: Bilder sind stets unbestimmter als Sprache und mitnichten ‚einfacher‘ zu decodieren, Musikvideos sind verdichtet und symbolbeladen. Doch eine hinreichende Komplexität ist – wie bei Prosa-Literatur auch – unerlässlich für Lernprozesse sowie für Anknüpfungspunkte auf verschiedenen Ebenen (vgl. u.a. Olsen 2016).

Die Basis ist ein kommunikatives **Lehr-Lern-Arrangement**, ergänzt um eine produktionsorientierte Phase. Indem die unterschiedlichen Aspekte (eher analytische oder affektive Zugänge zu einem Text sowie die vielfältigen (medialen) Repräsentationen des Gemeinsamen Kerns) im *Gespräch* wie Puzzleteile zusammengetragen werden, kann sich ein annäherndes Bild des Phänomens ergeben. Da die Teile gleichwertig sind, kann – wo immer die persönliche Stärke liegt – Selbstwirksamkeit erfahren werden. Literaturspezifische Kompetenzen können auf der individuellen Entwicklungszone mit Blick auf die nächste ausgebaut werden (vgl. Wygotsky 1973). Zu-

dem löst der Streaming-Dienst das Ziel der Inklusion ein: *wirkliche* kulturelle Teilhabe für *alle*. Denn die Lerngegenstände sind keine heruntergebrochenen, auf ein basales Lernziel zugeschnittenen Produkte, die ein Kind mit Lese- oder Lernschwierigkeiten vermeintlich nur bearbeiten könne, sondern authentische sowie gegenwärtige Zeugnisse der Auseinandersetzung mit Welt. Weiterhin machen sie bestenfalls allen Schüler*innen aktuelle Schlüsselprobleme im Sinne Klafkis – hier die Spaltung von Gesellschaft durch Verschwörungsnarrative – erfahrbar. Kognitiv Schwächeren per se eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlich und politisch so bedeutsamen Themen abzusprechen, bedeutet, sie aus dem Diskurs auszuschließen und sie damit womöglich empfänglicher für die Agitation von Populist*innen zu machen. Stattdessen muss ein guter Unterricht Zugänge zu komplexen Phänomenen für alle ermöglichen. Das kommunikative Moment hat hier die Funktion eines Korrektivs inne. Unreflektierte, aus Unwissen resultierende oder sozialisationsbedingte Ansichten können aufgefangen werden. Damit würde der Deutschunterricht als Leitfach darauf zielen, auch gesellschaftlich-politische Bildungsziele zu fokussieren und damit den Bildungsauftrag der Schule einzulösen.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

— **Camus, Albert (1998)**: *Die Pest*. Reinbek: Rowohlt. — **Drnasos, Nick (2020)**: *Sabrina*. Berlin: Blumenbar.
— **Manzoni, Alessandro (2011)**: *Die Brautleute*. München: Carl Hanser. — **Pressler, Mirjam (2019)**: *Dunkles Gold*. Weinheim u.a.: Beltz. — **Schäuble, Martin (2020)**: *Sein Reich*. Frankfurt a.M.: Fischer KJB. — **Theisen, Manfred (2020)**: *Uncover. Die Trollfabrik*. Bindlach: Loewe.

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Feuser, Georg (2017)**: *Lernen am „Gemeinsamen Gegenstand“*. Vortrag im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Offener Unterricht. Antwort auf Heterogenität“. <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/06/Feuser-Lernen-am-Gem-Geg.pdf> [01.09.2021]. — **Huller, Eva C. (2020)**: Youtube und sein Suchalgorithmus. In: *Praxis Deutsch*, H. 283, 28-37. — **Hurrelmann, Bettina (1997)**: Lesen als Kinderkultur und die Erwachsenen als Leselehrer. In: Rupp, Gerhard (Hg.): *Wozu Kultur? Zur Funktion von Sprache, Literatur und Unterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 81-94. — **Hurrelmann, Bettina (2002)**: Leseleistungen – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch*, H. 176, 6-19. — **Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020)**: *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien*. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2020> [01.09.2021]. — **Rat für kulturelle Bildung (2019)**: *Jugend / YouTube / Kulturelle Bildung. Horizont 2019*. Essen: Selbstverlag. — **Tulodziecki, Gerhard / Herzig, Bardo (2004)**: *Handbuch Medienpädagogik, Band 2: Mediendidaktik*. Stuttgart: Klett-Cotta. — **von Brand, Tilman (2016)**: Literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen – Eckpunkte einer inklusiven Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela A. / Kagelmann, Andre (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 89-102. — **von Brand, Tilman (2018)**: Literatur inklusiv. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch*, H. 272, 4-13. — **von Brand, Tilman (2019)**: Literarisches Lernen. In: Hochstadt, Christiane / Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim u.a.: Beltz. — **von Brand, Tilman (2020)**: *Youtube*. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch*, H. 283, 4-13. — **Wocken, Hans (1998)**: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, A. / Schnell I. (Hg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle*. Weinheim u.a.: Juventa, 37-52. — **Wygotzki, Lew (1973)**: Das Spiel und seine Rolle für die psychische Entwicklung des Kindes. In: *Ästhetik und Kommunikation. Beiträge zur politischen Erziehung*, H. 11, 16-37. — **Zabka, Thomas (2020)**: Gespräche über Literatur. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch*, H. 280, 4-11.

ÜBER DIE AUTOR*INNEN

Stefanie Granzow ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Rostock. Sie promoviert derzeit zu Rezeptionsprozessen von Comics. Ihre derzeitigen Arbeitsschwerpunkte sind Grafisches Erzählen, inklusive Literaturdidaktik sowie Empirische Rezeptions- und Unterrichtsforschung.

Tilman von Brand ist seit 2013 Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Rostock. Zuvor war er einige Jahre lang als Studienrat für die Fächer Deutsch, Sozialwissenschaften und Politik tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Inklusion im Deutschunterricht, Bildungsmedien für den Deutschunterricht, Methodik des Deutschunterrichts sowie Geschichte des Deutschunterrichts in der DDR.