

## **EIGENE WELTEN WIRKLICHKEITSKONSTRUKTION IN POPULÄREN KOMMUNIKATIONS- UND UNTERHALTUNGSFORMEN NACHHALTIG IM UNTERRICHT WAHRNEHMEN, ANALYSIEREN UND KREIEREN**

---

Bernhard Franke  
MLU Halle-Wittenberg | [bernhard.franke@germanistik.uni-halle.de](mailto:bernhard.franke@germanistik.uni-halle.de)

### **ABSTRACT**

Wie frühere medientechnische Entwicklungen provoziert auch die Digitalisierung eine Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Wirklichkeit. Die fachdidaktische Forschung sieht besondere Bedeutung in der Beschäftigung mit virtuellen Welten sowie Grenzgängern zwischen fiktionalem und faktuellem Erzählen. Aktuelle Beispiele für beide Punkte liefern zwei der beliebtesten Kommunikations- und Unterhaltungsmittel Jugendlicher, *Fortnite* und *Instagram*. Die Analyse zeigt Gemeinsamkeiten, wie diese jeweils Wirklichkeit bzw. Virtualität konstruieren.

Um Wirklichkeitskonstruktion nachhaltig in den Deutschunterricht integrieren zu können, müssen jedoch neben analytischen auch didaktische Fragen beantwortet werden. Das Seminar *Social Media im Deutschunterricht* zeigt, wie durch projektbasiertes Lernen erst in der Fachdidaktik eine praxisnahe und akademisch fundierte Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Wirklichkeit stattfindet, um Schüler\*Innen in Projekten anschließend durch ästhetisch-schöpferische Erfahrungen und einen reflektierten Umgang mit Medienangeboten den notwendigen Raum zur gemeinsamen Konstruktion, Wahrnehmung und Diskussion von Wirklichkeit zu geben.

### **SCHLAGWÖRTER**

— FORTNITE — INSTAGRAM — PROJEKTLERNEN — WIRKLICHKEITSKONSTRUKTION — IMMERSION

**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)**

#### **Creating worlds. On the construction of reality in popular forms of communication and entertainment and sustainably perceiving, analysing, and creating such worlds at school**

Like earlier developments in media technology, digitization, too, provokes an examination of its construction of reality. Didactic research attaches particular significance to dealing with virtual worlds, on the one hand, and border crossers between fictional and factual narration, on the other. Current examples of both points are provided by two of the most popular means of communication and entertainment for young people: Fortnite and Instagram. The analysis shows commonalities in how they each construct reality or virtuality.

Effectively integrating the concept of reality construction into German lessons, however, requires answers to a lot of analytic and didactic questions. The seminar *Social Media in German Lessons* shows how project-based learning can be used in didactic research to deal with the construction of reality in a practical and academically informed manner. This will hence provide students at school with the necessary space to construct, perceive, and discuss reality in cooperative projects that aim at aesthetic-creative experiences as well as a reflective use of media.

### **KEYWORDS**

— FORTNITE — INSTAGRAM — IMMERSION — CONSTRUCTION OF REALITY  
— PROJECT-BASED LEARNING

## 1 — EINLEITUNG: BRINGT DIE DIGITALISIERUNG WIRKLICHKEITSKONSTRUKTION IN DEN DEUTSCHUNTERRICHT?

Digitalisierung als Querschnittsaufgabe für (Hoch-)Schule und Gesellschaft (vgl. Schulenburg / Getto 2020) lädt ein, das Konzept der „Wirklichkeitskonstruktion“ (Schmidt 2002) erneut aufzugreifen und es den Tendenzen zu „realistischen und repräsentationistischen Positionen“ (ebd., 17) sowie „Bedürfnissen nach Wirklichkeiten in einem elektronisch unsubstituierbaren Sinn“ (Welsch 1998, 169) entgegenzuhalten.

Diese Tendenz ist naheliegend. Schon früher entbrannten Debatten über Wirklichkeit und Wirklichkeitskonstruktion an medientechnischen Entwicklungen (vgl. Schmidt 2010, 13). Auch die fachdidaktische Forschung zur Stärkung der Fähigkeiten zur Unterscheidung von fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten (im Sinne eines weiten Textbegriffes) zu Beginn des 21. Jahrhunderts reagiert auf solche Entwicklungen. Begründet wird die dort geforderte Stärkung der „Realitäts-Fiktions-Unterscheidungen“ (Nickel-Bacon 2003) „nicht mit literaturdidaktischen Argumenten, sondern mit der Annahme, dass Kinder und Jugendliche heutzutage der Gefahr einer Vermischung von Realität und Fiktion ausgesetzt seien, weil sie **zunehmend virtuelle Welten sowie zwischen Fakt und Fiktion situierte mediale Produktionen** wie Doku-Drama und Doku-Soap rezipieren“ (Saupe 2005, 140; Hervorhebung B.F.).

Eine Veränderung in der Debatte über Wirklichkeit und Wirklichkeitskonstruktion lässt sich jedoch in der Haltung der Kultusministerkonferenz (KMK) erkennen. So wird die eindeutige Trennung „zwischen eigentlicher Wirklichkeit und virtuellen Welten in Medien“ (KMK 2004, 15) im Positionspapier „Bildung in einer Digitalen Welt“ nicht mehr gefordert, stattdessen geraten (Wechsel-)Wirkungen stärker in den Blick (vgl. KMK 2017, 18f.). Vielleicht zeigt sich hier das Durchsetzen des konstruktivistischen Gedankens, dass „das Wirkliche und das Virtuelle durchlässig gegeneinander und miteinander verwoben sind“ (Welsch 1998, 210) bzw. des Gedankens „von einem Kontinuum von sinnhaften Virtualitäten“ (Schmidt 2010, 191) statt einer einzigen „eigentlichen“ Wirklichkeit, wie sie in den fast 20 Jahre alten Bildungsstandards noch identifiziert wird.

Im Folgenden wird im Dreischritt dargelegt, wie im Deutschunterricht die Verwobenheit des Wirklichen und des Virtuellen thematisiert und eine aktiv weltaneignende Auseinandersetzung mit der „Wirklichkeitskonstruktion“ stattfinden kann: Erstens wird analysiert, wie stark Jugendliche heute „virtuelle Welten sowie zwischen Fakt und Fiktion situierte mediale Produktionen [rezipieren]“ (Saupe 2005, 139). Dazu werden als zwei populäre Beispiele *Fortnite* (als eine der „virtuellen Welten“) und Influencer auf *Instagram* (als „zwischen Fakt und Fiktion situierte mediale Produktionen“) betrachtet.<sup>1</sup> Im Vergleich beider Beispiele sollen Gemeinsamkeiten des aktuellen Fabrizierens von Virtualitäten (vgl. Schmidt 2002, 28) deutlich werden. Anschließend wird anhand des Fachdidaktikseminars „Social Media im Deutschunterricht“ mit Projektwoche in einem kooperierenden Gymnasium beispielhaft gezeigt, wie solche Analysen in Universität und Schule zur nachhaltigen Auseinandersetzung mit dem Thema Wirklichkeitskonstruktion genutzt werden können.

<sup>1</sup> Fragen nach Virtualität mit Fragen der Fiktionalität zu verknüpfen, legten auch zentrale bildungspolitische Papiere bereits nahe: Hier wurden die Begriffe z.T. synonym verwendet (vgl. KMK 2004, 15 und KMK 2005, 15).

## 2 — NICHT BLOSS KONSTRUKTIVISTISCHE THEORIE: ANALYSE POPULÄRER APPS UND VIDEOSPIELE

### 2.1 — VIRTUELLE WELTEN ERKUNDEN UND ERSCHAFFEN IN *FORTNITE*

Heute spielen zwei Drittel aller Jugendlichen regelmäßig digitale Spiele, die beiden beliebtesten Spiele sind auch 2020 *Minecraft* und *Fortnite* (Patz 1 und 2 der „Liebsten Spiele“ in den Gruppen 12-13 und 14-15 Jahren, zusammen jeweils ca. 40 %; vgl. [Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2020, 58](#)). Sie ermöglichen das gemeinsame Spielen in einer virtuellen Welt über das Internet. Die durchschnittliche werktägliche Spieldauer Jugendlicher von 121 Minuten (vgl. ebd., 56) ist dabei nicht allein auf die Pandemie zurückzuführen: 2018 sorgte die Popularität eines einzigen Spiels, *Fortnite*, für ebenfalls deutlich gestiegene durchschnittliche Spieldauer (vgl. [Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2019, 46](#)). Aufgrund der immer noch wachsenden Popularität des Spiels wird im Folgenden *Fortnite* näher betrachtet.

Wie ließe sich die Wirklichkeitskonstruktion dieser virtuellen Welt analysieren und systematisieren? Ein populärer Begriff zur Beschreibung der Qualität der Konstruktion einer virtuellen Welt ist der der *Immersion* (vgl. Hofer 2013, 281f.). Das „[Zurücktreten der] Materialität des Mediums hinter die Erfahrung von Unmittelbarkeit“ (Wenz 2008, 35) kann auf zwei Prinzipien zurückgeführt werden: Dem *räumlichen Präsenzerleben* und dem *sozialen Präsenzerleben* (vgl. Hofer 2013, 281f.). Die Möglichkeit, sich frei in einer dreidimensionalen Welt zu bewegen, unterstützt räumliches Präsenzerleben besonders (vgl. Hofer 2013, 284). Für *Fortnite* dürften darüber hinaus Aspekte des freien Bauens<sup>2</sup> eine Rolle spielen. Ein *soziales Präsenzerleben* andererseits kann durch die Gemeinschaft mit anderen Spieler\*innen konstituiert werden und da zu ihnen auch über Spielrunden hinweg und außerhalb des eigentlichen Spiels in Streams, Social Media und auf dem Pausenhof Kontakt bestehen kann (vgl. Wenz 2008; [Diwanji et. al. 2020](#)).

Die Beziehung zur Wirklichkeit außerhalb des Spiels entsteht jedoch nicht nur aus der Kommunikation mit anderen realen Spieler\*innen oder der Imitation der tanzen den Spielfiguren auf dem Pausenhof. Der Publisher *Epic* bewirbt *Fortnite* längst nicht mehr nur als Plattform zum Spielen. So nahmen an einem Konzert Ende April 2020 laut Publisher mehr als zwölf Millionen Menschen teil. Diese Publikumsgröße war vermutlich nur möglich, weil es ein ‚offizielles‘ Konzert des weltbekannten, Grammy-nominierten Rappers Travis Scott war. Entscheidend für die Popularität *Fortnites* und die Verwobenheit des Wirklichen und des Virtuellen wird hier der Bezug zum Populären in der Wirklichkeit außerhalb des Spiels (neben berühmten Musikern etwa die Superhelden von Marvel als Avatar-Skin).

Das Konzert verdeutlicht auch die Bedeutung von Echtgeld für das theoretisch kostenlos spielbare *Fortnite*, da Tanzbewegungen und Avatare meist (ebenso wie wesentliche Teile des Fortschrittssystems) kostenpflichtig sind: „Events like the concert create environments where the ability to self express is placed at a premium.“ ([Olson 2019, 18:35](#)) Dem Kauf von Inhalten vorgelagert ist eine „Abstrahierung von Echtgeld“ ([Meschik 2018, 6f.](#)) in Spielgeld der „in-game“ Währung *V-Bucks*.

<sup>2</sup> Der populäre der drei Spielmodi von *Fortnite*, *Battle Royal*, fokussiert auf schnellen Alle-Gegen-Alle-Kampf, hat jedoch weiterhin Elemente des freien Bauens, die strategisch eingesetzt werden können.

Hier zeigt sich nach videospieldtypischen Effekten der Immersion ein zweiter essenzieller Punkt der Wirklichkeitskonstruktion durch Fortnite: Sonst außerhalb von Spielen stattfindende soziale, ökonomische, kulturelle Handlungen erfolgen nun innerhalb des Spiels. Damit einher geht das erklärte Ziel der Weiterentwicklung vom Spiel zu einer Plattform für die Vermarktung spielfremder Inhalte (vgl. Sax / Ausloos 2021, 6f.).<sup>3</sup>

## 2.2 — INSTAGRAM: WIRKLICHKEITSKONSTRUKTION ZWISCHEN AUTHENTIZITÄT UND INSZENIERUNG

*Instagram* und die stärker videofokussierten Konkurrenten Snapchat und *TikTok* werden weiterhin immer beliebter bei Jugendlichen und sind heute essenziell für die Bereiche Unterhaltung und Kommunikation (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest, 39f.). Beispiele für „zwischen Fakt und Fiktion situierte mediale Produktionen“ (Saupe 2005, 139) liefern hier z. B. Influencer (vgl. Löwe 2019, 32-34).

Zur Jahrtausendwende provozierten neue Reality TV-Formate die Fachdidaktik zur Auseinandersetzung mit der Vermischung von Fakt und Fiktion (vgl. Nickel-Bacon 2003). Dort genutzte Inszenierungsstrategien (Personalisierung, Emotionalisierung, Intimisierung, Stereotypisierung und Dramatisierung; vgl. Klaus / Lücke 2003, 208) können auch zur Beschreibung der Wirklichkeitskonstruktion durch Influencer hilfreich sein. Auch narratologisches Wissen aus der Untersuchung derartiger Formate lässt sich anschließend gut auf die Analyse von Influencer-Posts bzw. Instagram-Stories übertragen, um zu untersuchen, inwieweit dort Wirklichkeit abgebildet oder konstruiert bzw. der „vermeintliche [Gegensatz] von Authentizität und Inszenierung“ (ebd., 204) aufgelöst wird. Ein praktisches Beispiel für diese Übertragbarkeit liefern etwa die Unterrichtsmaterialien „*Realität und Fiktion in den Medien*“ im *Projekt Medien in die Schule*.

Darüber hinaus gerät zwangsläufig die zugrundeliegende Technik in den Blick (vgl. Schmidt 2002, 28). Dabei geht es nicht nur darum, wie virtueller Inhalt in Bilder integriert werden, etwa durch Augmented Reality oder Filter für Selfies. Relevant sind vielmehr alle Aspekte der App, von der Gestaltung einzelner Buttons über die nur begrenzte Zeit und nur im Vollbild verfügbaren *Stories* bis zur Anordnung der Beiträge in *Feed* und *Grid*.

Ein Ergebnis dieser Analyse ist, dass die Affordanzen, die die Oberfläche bietet (vgl. Prokic 2021, 17:54 und 35:15), der Strom von Beiträgen, durch den endlos gescrollt werden kann und der Algorithmus, der diese auswählt (vgl. Stark / Magin / Jürgens 2021), geschickt dafür sorgen, in der Anwendung zu verweilen (vgl. auch Harries 2016). Die Immersion ist derart erfolgreich, dass die Entwickler selbst anwendungsinterne Unterbrechungen entwickeln und implementieren, um Nutzer\*Innen dabei zu unterstützen, die Immersion zu unterbrechen (vgl. Newton 2018).

Neben dem Effekt der Immersion wird auch Rezeption und Produktion direkt von der Technologie geprägt: So kann bei der Rezeption die zeitlich begrenzte Verfügbarkeit und das automatische Löschen von *Stories* einerseits wirklichkeitsnäher wirken, da

<sup>3</sup> Im Praxisbeispiel in Kapitel 3 spielen Videospiele kaum eine Rolle. Als Einblick in fach- und hochschuldidaktischen Überlegungen dazu etwa Barth / Eugster 2021. Um den Unterricht für den Austausch über individuelle Wahrnehmungsmuster zu öffnen, kann etwa die erlebte ludonarrative Dissonanz besprochen werden, in Verbindung mit literarischem Lernen dazu etwa Werther 2019, 22-24.

die sonst für digitale Kommunikation typische dauerhafte Verfügbarkeit der Inhalte verhindert wird. Es fordert aber auch eine häufigere und konzentrierte Verwendung der App, um keine Inhalte zu verpassen. Auch *Fortnite* nutzt zeitliche Begrenzungen für ähnliche Effekte (vgl. Olson 2019, 12:11).

Beeinflusst wird auch die Produktion, also wie von Wirklichkeit auf *Instagram* und besonders von Influencern erzählt wird: Kameraausschnitt, Länge und Themen sind „vom medialen Dispositiv vorgegeben“ (Martínez / Weixler 2019, 58) und in dieser Form besonders förderlich für Präsenzerleben (vgl. Hofer 2013, 284): unter anderem durch subjektive Blickwinkel, persönliche oder private Inhalte und Ausschnitthaftigkeit (vgl. auch Prokic 2021, 30:18). Die durch das Erzählen von Alltäglichkeiten und dem „Ungeplanten, vorgeblich Nicht-Inszenierten“ (ebd.) „konstruierte Wirklichkeit des dargestellten Subjekts“ (Löwe 2019, 35) zeigt sich konklusiv in der *Grid*-Ästhetik. Hier ergänzt der Paratext *Bio* die *Stories* und *Beiträge*, die sinnstiftend angeordnet werden – nicht durch die chronologische Sortierung zu einer zusammenhängenden Entwicklung, sondern „elliptisch mit performativen Situationen und Ereignissen“ (Löwe 2019, 38f; vgl. Abb. 1 und 2).

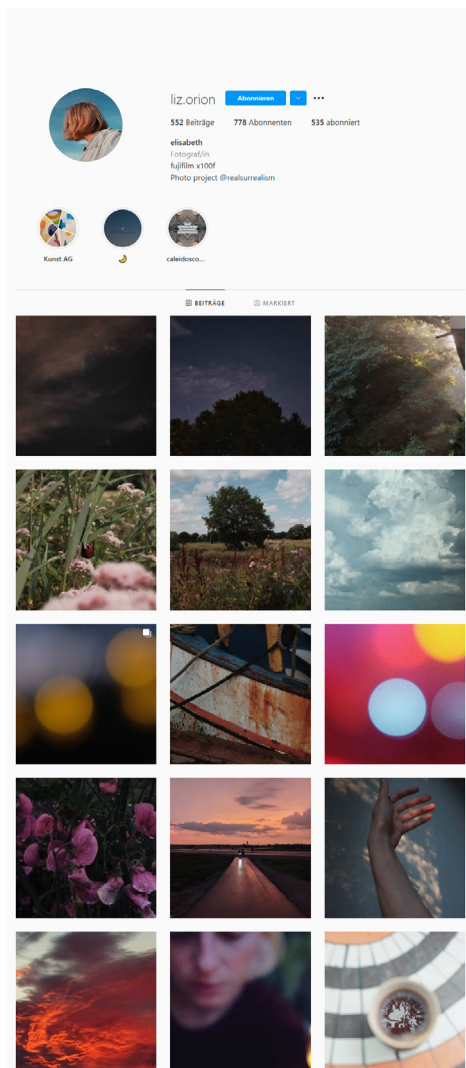


Abb. 1: Instagram-Account @liz.orion, Bio und Grid

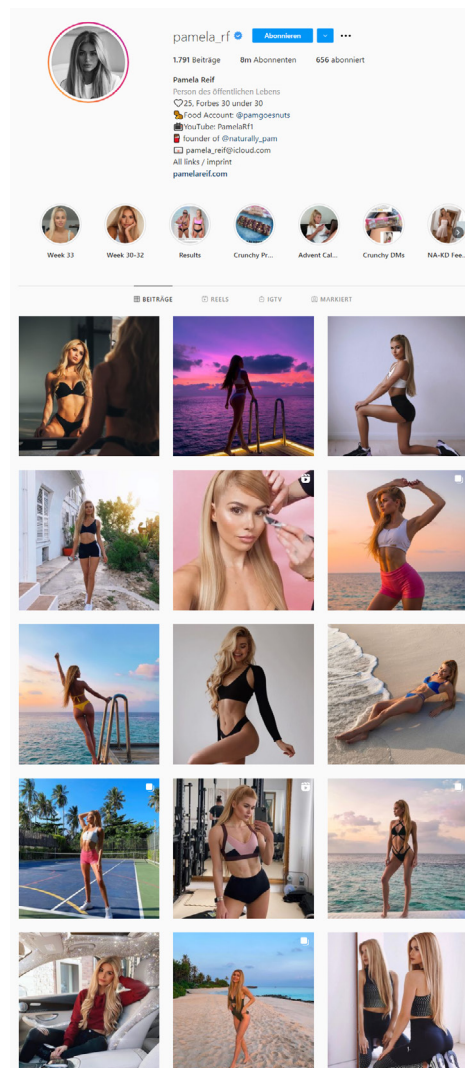


Abb. 2: Instagram-Account @pamela\_rf, Bio und Grid

An Abb. 2 wird deutlich, wie die „sinnstiftende Struktur der Erzählung“ (Löwe 2019, 39) von Influencer-Accounts über Wiederholung entsteht: Nicht die Fotografin der Bilder, sondern „die Influencerin stiftet die Einheit der Erzählung und bildet das Zentrum sowie deren inhaltliche und narrative Klammer“ (ebd., 39); sie wird „zum bestimmenden Subjekt ihrer erzählten Welt“ (ebd., 40). Dabei wird mittels „viele[r] und stetig wiederholte[r] rhetorische[r] Anschlüsse an das tägliche Leben der Betrachterinnen“ wirkungsvoll eine Nähe zur Lebenswirklichkeit des Publikums entwickelt und durch das Erzählen des eigenen Alltags eine parasoziale Interaktion etabliert (vgl. Prokic 2021, 21:35). Dass diese Identifikationsangebote erfolgreich für die Wirklichkeitskonstruktion Jugendlicher sind, zeigt sich nicht zuletzt in Popularität des Berufswunsches „Influencer“ (vgl. Löwe 2019, 42). Geld verdienen Influencer, wie *Instagram* selbst, durch Werbeanzeigen – und können damit wie *Fortnite* auch als Vermarktungsplattform verstanden werden. Diese Werbung wird durch Förderung des sozialen Präsenzerlebens (siehe oben) und parasozialer Interaktionen erfolgreicher: So werden Werbeinteressen verschleiert und Kaufabsichten gesteigert (vgl. Kim 2021).

### **3 — THEMATISIERUNG VON WIRKLICHKEITSKONSTRUKTION IN SCHULE UND HOCHSCHULE**

#### **3.1 — HOCHSCHULLEHRE FÜR DIE VERMITTLUNG DIGITALER WIRKLICHKEITSKONSTRUKTION VORBEREITEN**

Die Analyse von *Fortnite* und *Instagram* zeigt, dass Wirklichkeitskonstruktion ein lebensnahes Thema für Jugendliche ist und wie für die Auseinandersetzung damit Erkenntnisse der Medienwirkungsforschung wie das Präsenzerleben genutzt sowie technische, ökonomische und soziale Aspekte beachtet werden können.

Wie aber können derartige Inhalte nachhaltig im Deutschunterricht behandelt werden? Die Arbeit der Fachdidaktiken ist wegweisend dafür, den stabilen „mediale[n] Habitus“ (Kommer / Biermann 2012) Lehrender langfristig zu verändern und durch Entwicklung der dafür notwendigen neuen Inhalte und Methoden neue Lehrgewohnheiten zu schaffen (vgl. Berg 2018, 213). An der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg unterstützt das *Projekt [D-3] Deutsch Didaktik Digital* die Lehrveranstaltungen der Fachdidaktik, unter anderem in Form mehrerer sogenannter Projektseminare. Darin halten die Teilnehmenden abschließend eine Projektwoche an einem kooperierenden Gymnasium, sodass die Seminare „die Studierenden dabei unterstützen, didaktisch angemessen und reflektiert digitale Medien in den eigenen Unterricht zu integrieren“ (Stumpf 2020, 40). Anhand dieser Seminare soll im folgenden Kapitel kurz und beispielhaft gezeigt werden, welche organisatorischen und hochschuldidaktischen Fragen projektbasiertes Lernen mit sich bringt und warum es ideal geeignet ist, die zunehmenden Fragen zu digital stattfindender Wirklichkeitskonstruktionen nachhaltig im Deutschunterricht behandeln zu können.

### 3.2 — WIRKLICHKEITSKONSTRUKTION IM PROJEKTBASIERTEM LERNEN IN DER FACHDIDAKTIK DEUTSCH

Der Vorteil von Projekten ist, daß sie nicht vorab Antworten geben, aber dennoch Probleme und Erfahrungskonstellationen bearbeitbar machen – durch Thematisierung im pädagogischen Freiraum des Projekts, das nie nur ‚feststellt‘, sondern – so sagt es der Begriff – auch einen Entwurf enthält, davon nämlich, was Wirklichkeit jeweils sein könnte. (Baacke 1997, 68)

In der Medienpädagogik wird spätestens seit der handlungsorientierten Medienpädagogik der 90er Jahre aktiv an und mit Medienprodukten in Projekten gearbeitet. Dabei entstehen, um bei Baacke (1997) zu bleiben, Handlungskontexte, in denen alle Teilbereiche der „Medienkompetenz“ – Kritik, Kunde, Nutzung und Gestaltung erlebbar und diskutierbar werden. Die projektbasiert förderbaren Kompetenzen sind jedoch auch jenseits des Umgangs mit Medien längst Ziele der Hochschullehre: Selbstorganisation, auch in interdisziplinären Gruppen Aufgaben suchen und lösen, Kreativität und Innovation entwickeln und einbringen sowie Risiken und Probleme handzuhaben sind wichtige Fähigkeiten für junge Ingenieure (vgl. Rummler 2012, 34) – ebenso wie für Lehrkräfte.

Das Seminarkonzept folgt dem „linearen Modell“ des Projektlernens: Eingangs werden fachspezifische Inhalte und Methoden kennengelernt, die dann zum selbstständigen Lösen einer Aufgabe herangezogen werden können (vgl. Rummler 2012, 37). In den von D-3 entwickelten Projektseminaren wäre die zu lösende Aufgabe die Konzeption und Umsetzung der Projektwoche am kooperierenden Gymnasium. So ergeben sich für die konkrete Konzeption der Projektseminare drei Phasen: Erstens das Kennenlernen der Inhalte aus fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektive (inkl. möglicher Methoden), zweitens die Erarbeitung der Schulprojektwoche, die drittens in insgesamt zehn Doppelstunden am kooperierenden Gymnasium in mehreren Gruppen gehalten wird und abschließend zurück in der Universität gemeinsam reflektiert und evaluiert wird (vgl. Stumpf / Reichelt 2021, 192).

Die Projektseminare werden in der Regel in einem für Studierende des fünften Fachsemesters empfohlenen Modul angeboten. Es kann dabei nicht angenommen werden, dass die Studierenden besondere Erfahrungen mit der Seminarform im Speziellen und projektbasiertem Lernen im Allgemeinen haben, was wesentlich für die Wahl des „linearen Modells“ verantwortlich ist. In der oben erwähnten ersten Phase obliegt die Verantwortung für Inhalte und Methoden des Lernprozesses der Studierenden vor allem der Seminarleitung. Die Evaluation früherer Projektseminare zeigte außerdem die Notwendigkeit auf, nicht nur fachliche, sondern auch allgemeine Methoden der Projektarbeit zu vermitteln, um einer Überforderung entgegenzuwirken (vgl. Stumpf 2020, 40 sowie 47). Im Verlauf des Semesters übernehmen die Studierenden mit der zweiten und dritten Phase zunehmend selbst die Koordination und Steuerung des eigenen Lernprozesses und arbeiten eigenverantwortlich an der Planung und Ausgestaltung der Projektwoche – die Seminarleitung übernimmt dann die Rolle eines Lernbegleiters (vgl. Stumpf 2020, 40), wie sie die Studierenden zukünftig auch vor einer Klasse zunehmend einnehmen sollen.



Während die Arbeit von [D-3] und besonders durch die Projektseminare stets auf eine Verbindung der Förderung fachdidaktischer Kompetenz und Medienkompetenz zielte, wurden im Seminar „Social Media im Deutschunterricht“ und der folgenden Projektwoche im Frühjahr 2019 explizit Fragen der Wirklichkeitskonstruktion behandelt. Mit Blick auf soziale Medien ging es dabei etwa um Probleme algorithmischer Nachrichtendistribution und individueller Wahrnehmungsprozesse (Echokammern, Filterblasen).

Die Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Wirklichkeit in Sozialen Medien bildete jedoch nur einen Teil der Inhalte der ersten Arbeitsphase des Seminars. Die beiden Schwerpunkte *Kompetenzanforderungen in einer von Digitalisierung geprägten Gesellschaft* und *Sprache in sozialen Netzwerken* ergänzten die das Seminar einleitende fachwissenschaftliche Auseinandersetzung und bildeten einen breiten, möglichst „umfänglichen Überblick in Spannungsfelder des Themas ‚Social Media‘“ (Stumpf / Reichelt 2021, 192). Zum Schwerpunkt „Konstruktion von Wirklichkeit“ wurde in drei Sitzungen gearbeitet: In der ersten, wie wir selbst und wie Algorithmen in Echokammern und Filterblasen die „Konstruktion sozialer Realität“ (Dang-Anh / Einspänner / Thimm 2013, 75) leisten und ob mit Kampagnen wie *#unfollowme* politische Arbeit und Wirklichkeitskonstruktion betrieben wird; in der zweiten, wie online Sprache zur Evokation emotionaler Nähe und Distanz verwendet wird, um in der dritten Sitzung praxisnah zum Phänomen des Influencers zu arbeiten.

Nach dem Input der ersten Arbeitsphase ist die Vertiefung zur Vorbereitung und Ausgestaltung der Projektwoche von den Studierenden eigeninitiativ zu leisten (vgl. Stumpf / Reichelt 2021, 193). Die Seminarleitung achtet dann lediglich darauf, dass für die Schülerinnen und Schüler final ein möglichst breites Angebot an Projektwochenthematen zur Verfügung steht, aus dem gewählt werden kann.

Wie die Projektwoche des erwähnten Seminars Wirklichkeitskonstruktion zum Thema im Deutschunterricht machte und inwieweit Lehrplan und Schule Anforderungen zur Auseinandersetzung mit der Thematik geben, soll nun abschließend gezeigt werden.

### 3.3 — PROJEKTBASIERTES LERNEN IM DEUTSCHUNTERRICHT ÜBER „WIRKLICHKEITSKONSTRUKTION“

Die in den Projektseminaren entwickelten Projektwochen werden unter Berücksichtigung der verpflichtenden bildungspolitischen Papiere des Landes und des Bundes, dem schulinternen Curriculum des kooperierenden Gymnasiums und gemeinsam mit den verantwortlichen Fachlehrer\*Innen geplant; die digitale Medienbildung wird also nicht losgelöst von der Förderung fachdidaktischer Kompetenzen verfolgt. Im Folgenden soll am Beispiel des Seminars „Social Media im Deutschunterricht“ knapp vorgestellt werden, wie diese Planung, die Textgrundlagen der Arbeit und die genutzten Methoden ineinandergreifen können, um rezeptive, produktive und reflexive Kompetenzen zum Thema Wirklichkeitskonstruktion zu schulen.

Die im Fachlehrplan Sekundarschule Klasse 7 / 8 im Kompetenzbereich „Mit Medien umgehen“ stehenden Kompetenzen „in Mediensorten zwischen Realität und Fiktion unterscheiden“ (LISA 2019, 23) und „Medienangebote im Hinblick auf informierende, unterhaltende, wertende und werbende Anteile untersuchen, beurteilen und Inhalte sachgerecht auswählen“ (ebd.) finden im gymnasialen Lehrplan noch keine Entsprechung. Stattdessen arbeiteten Seminarleitung und Lehrkräfte gemeinsam vor Beginn des Semesters am Übereinkommen verschiedener Kompetenzbereiche, des schulinternen Curriculums und der Ziele des Seminars.<sup>4</sup>

Dementsprechend findet auch im in der Klassenstufe verwendeten Lehrbuch die Auseinandersetzung mit digitalen Medien und digitaler Kommunikation unter Fragen der Medienwirkung nur indirekt im Kapitel „Digitale Medien nutzen – Standpunkte vertreten“ (Bowien et al. 2018, 39) statt. Die beiden Unterkapitel „Vorsicht, Computer?“ und „Jederzeit online, jederzeit erreichbar?“ starten jeweils mit Interviews und Sachtexten mit kulturpessimistischer, bewahrpädagogischer Haltung und bedienen zum Teil auch populäre Krankheitstopoi. Dieselben Kapitel und Texte finden sich in der neuen, bundesweiten Ausgabe des digitalen, multimedialen *mBook* des Verlags weiterhin.<sup>5</sup>

In der Planung der Projektwoche wurde darauf geachtet, dass Vorgehen und Methodik den Prinzipien des Konstruktivismus und handelnden Lernens folgen. Dementsprechend zielt die Projektwoche „in einem dialektischen Prozess auf kritische Aneignung der Realität, auf Bewusstseinsänderung im Sinne der Erkenntnis und Handlungskompetenz und auf Veränderung der Realität [ab]“ (Schell / Demmler 2013, 245). Mit Fokus auf die Lernenden, deren Mediensozialisation und Lebenswirklichkeit werden gemeinsam Probleme erarbeitet und die Lernenden im „selbstbestimmten Prozess der Reflexion dieser Probleme und ihrer Bewältigung durch das Verändern ihrer Bedingungen [unterstützt]“ (ebd.).<sup>6</sup> Formen und Wege der Wirklichkeitskonstruktion konnten so gemeinsam ausprobiert und kulturelle, politische und ökonomische Hintergründe sowie individuelle Wahrnehmungsprozesse reflektiert werden.

Auch wenn das an der Schule verwendete Lehrbuch die Auseinandersetzung mit der Konstruktion bzw. Konstruiertheit von Wirklichkeit nicht sucht, im Schulcurriculum der achten Klasse keinen Fokus daraufgelegt wird und der Lehrplan dazugehörige Kompetenzen nur implizit nennt und diese breit auf verschiedene Bereiche verteilt sind, bietet sich das Thema besonders für eine Projektwoche zu „Social Media“ an, wie die folgenden Beispiele der Projektgruppen zeigen.

Im Frühjahr 2019 bezog eine von fünf Gruppen in ihre Projektwoche Fragen der Wirklichkeitskonstruktion ausdrücklich mit ein (Titel der Projektwoche: *Influencaaa - Selbstdarstellung vs. Identität*). Hier wurden zum Beispiel Selbstdarstellung, Selbstbild und Identität abgegrenzt, mit einer Kommunikationsdesignerin über die Über-

<sup>4</sup> Zur curricularen Einbindung des Seminars „Social Media im Deutschunterricht“ ausführlich bei Stumpf und Reichelt (2021, 183-189).

<sup>5</sup> Für die einseitige und häufig populistische Haltung der Texte im Lehrbuch leuchtet nur ein Grund ein: Im Thema „Standpunkte vertreten“ sind einfach, vereinfachende oder provozierende Texte unter Umständen deshalb beliebt, weil sie sich besser zum Einstieg in Unterrichtsgespräche eignen: Besonders spitze Argumente lassen sich leichter identifizieren, stark einseitige Texte provozieren Gegenargumente leichter – besonders, wenn die Texte der Lebenswirklichkeit der Lernenden widersprechen. Die den Texten folgenden Aufgabenstellungen setzen sich dann auch kritisch mit den Quellen auseinander, indem Erfahrungen und das eigene Nutzungsverhalten einbezogen, positive Aspekte digitaler Mediennutzung gesammelt und überspitzte, medienkritische Argumente widerlegt werden sollen.

<sup>6</sup> Die Seminarleitung agiert während der Projektwoche weiterhin Lernbegleiter: Einzelne Gruppen werden hospitiert, die Studierenden können Unterstützung anfordern und täglich finden nach der Projektarbeit ein Tagesabschluss für alle Studierenden mit Feedback und Beratung statt.

gänge zwischen Werbung und Design diskutiert und Formen der Bildbearbeitung und -manipulation ausprobiert. Die Gruppe „Fake News“ nahm besonders politische Effekte divergierender Wirklichkeiten und Täuschungsabsichten in den Blick. Eine weitere Gruppe streifte das Thema bei der „Analyse der (kommunikativen) Strategien von Influencer-Marketing“ (Stumpf 2020, 46; vgl. für die Ziele der verschiedenen Gruppen ebd.) und diskutierte dabei schließlich, wie durch moderne Werbestrategien Wirklichkeiten entworfen werden, die zukünftige Kunden zu ihren eigenen machen wollen.

#### 4 — FAZIT UND ZUSAMMENFASSUNG

Die Evaluation der Lehrveranstaltung zeigte, dass die Studierenden am Seminar besonders die Praxisnähe schätzten, womit das Seminarkonzept die Thematik Wirklichkeitskonstruktion fachdidaktisch relevant und lebensnah vermittelt und dabei dem mantraartig von Studierenden eingeforderter Praxisbezug nachkommt.

Um Rückmeldungen von den Schülerinnen und Schülern einzuholen, wurde kein standardisierter Fragebogen für alle Projektwochen verwendet, weshalb keine Rückschlüsse von der Projektwochenarbeit auf die Entwicklung von Fähigkeiten zur Wahrnehmung und Analyse von Wirklichkeitskonstruktion und der eigenen Konstruktion möglich sind (vgl. Stumpf / Reichelt 2021, 200). Durch die jeweiligen Lehrkräfte wurden jedoch individuell passende Formate für die Evaluation gewählt, die den Eindruck bestätigte, dass das Thema die Schüler\*Innen besonders motivierte (vgl. ebd., 198f.).

Wirklichkeitskonstruktion ist also ein nicht nur relevantes und lebensnahes, sondern auch ein motivierendes Thema. Die in ihrer Konstruktion von physischer und sozialer Präsenz und ihren medialen Dispositiven analysierten *Fortnite* und *Instagram* sind dafür nur zwei Beispiele.

Die didaktischen Grundlagen für die Annäherung an das Thema Wirklichkeitskonstruktion in Hochschule und Schule können Projektlernen, aktive Medienarbeit und Handlungs- und Produktionsorientierung schaffen. So nach einer konstruktivistischen Grundhaltung ausgerichtet können Projektseminar und Projektwochen einen Rahmen für die Diskussion und Analyse von Wirklichkeitswahrnehmung allgemein und durch Medien schaffen.

## QUELLENVERZEICHNIS

- **Baacke, Dieter (1997):** *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer. — **Barth, René / Eugster, Benjamin (2021):** *Lernen spielerisch gestalten: Ein Projektseminar zu Game Based Learning in der Deutschlehrer\*innenbildung*. <https://d-3.germanistik.uni-halle.de/2021/05/gbl-seminar/> (01.12.2021). — **Berg, Gunhild (2018):** Die Digitalisierung universitären Lehr-Lernens in der Lehrkräftebildung. Das Projekt [D-3] Deutsch Didaktik Digital an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In: Getto, Barbara / Hintze, Patrick / Kerres, Michael (Hg.): *Digitalisierung und Hochschulentwicklung*. Münster u.a.: Waxmann, 213-221. — **Bowien, Petra et. al. (2018):** *Deutschbuch Gymnasium. 8. Schuljahr*. Schülerbuch. Berlin: Cornelsen. — **Dang-Anh, Mark / Einspänner, Jessica / Thimm, Caja (2013):** Die Macht der Algorithmen - Selektive Distribution in Twitter. In: Emmer, Martin et al. (Hg.): *Echtheit, Wahrheit, Ehrlichkeit: Authentizität in der Online-Kommunikation*. Weinheim: Beltz Juventa, 74-87. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-54119-0> (01.12.2021) — **Diwanji, Vaibhav et al (2020):** Don't just watch, join in: Exploring information behavior and copresence on Twitch. In: *Computers in Human Behavior*, H. 105. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106221>. — **Harris, Tristan (2016):** The Slot Machine in Your Pocket. <https://www.spiegel.de/international/zeitgeist/smartphone-addiction-is-part-of-the-design-a-1104237.html> (01.12.2021). — **Hofer, Matthias (2013):** Präsenzerleben und Transportation. In: Schweiger, Wolfgang / Fahr, Andreas (Hg.): *Handbuch Medienwirkungsforschung*. Wiesbaden: Springer, 279-294. — **Hyosun Kim (2021):** Keeping up with influencers: exploring the impact of social presence and parasocial interactions on Instagram. In: *International Journal of Advertising*, DOI: <https://doi.org/10.1080/02650487.2021.1886477>. — **Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019):** *JIM 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: mpfs. Auch online: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020\\_Web\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf) [01.12.2021]. — **Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020):** *JIM 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Stuttgart: mpfs. Auch online: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020\\_Web\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf) [01.12.2021]. — **Klaus, Elisabeth, / Lücke, Stephanie (2003):** Reality TV – Definition und Merkmale einer erfolgreichen Genrefamilie am Beispiel von Reality Soap und Docu Soap. In: *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft*, H. 2 (2003). Baden-Baden: Nomos, 95-212. — **KMK (2004):** *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss*. München: Luchterhand. Auch online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf) [01.12.2021]. — **KMK (2005):** *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss*. München: Luchterhand. Auch online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Haupt.pdf) [01.12.2021]. — **KMK (2017):** *Bildung in der digitalen Welt*. Berlin: KMK. Auch online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf) [01.12.2021]. — **Kommer, Sven / Biermann, Ralf (2012):** Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In: Schulze-Zander, Renate et. al. (Hg.): *Jahrbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, 81-108. — **LISA (2019):** *Fachlehrplan Sekundarschule Sachsen-Anhalt. Magdeburg: Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt*. [https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik\\_und\\_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Sek/Anpassung/lp\\_sks\\_deutsch\\_01\\_08\\_2019.pdf](https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Sek/Anpassung/lp_sks_deutsch_01_08_2019.pdf) [01.12.2021]. — **Löwe, Sebastian (2019):** Vom optimierten Selbst erzählen. Überlegungen zum transmedialen Phänomen der Instagram-Influencerin. In: *Diegesis*, H. 2 (2019), 26-48. — **Martínez, Matías / Weixler, Antonius (2019):** Selfies und Stories. Authentizität und Banalität des narrativen Selbst in Social Media. In: *Diegesis*, H. 2 (2019), 49-67. — **Meschik, Markus (2018):** „Loot Boxes“ – Über die Verwandtschaft von Videospiel und Glücksspiel. In: *Medienimpulse*, H. 1 (2018). <https://doi.org/10.21243/mi-01-18-12> — **Newton, Casey (2018):** Facebook and Instagram add dashboards to help you manage your time on social apps. In: *The Verge*, 01.08.2018. Auch online: <https://www.theverge.com/2018/8/1/17636944/facebook-instagram-dashboards-time-well-spent-reminders> [01.12.2021]. — **Nickel-Bacon, Irmgard (2003):** Vom Spiel der Fiktionen mit Realitäten. In: *Praxis Deutsch*, H. 180, 4-12. — **Olson, Dan (2019):** *Manufactured Discontent and Fortnite*. <https://youtu.be/dPHPNglhR0> [01.12.2021]. — **Prokic, Tanja (2021):** *Influence/r\**. In: *BILDKULTUREN DES DIGITALEN. Digitale Ringvorlesung*. <https://www.youtube.com/watch?v=tWlrfZQ9His> (6.5.2021) — **Rumler, Monika (2012):** *Innovative Lehrformen: Projektarbeit in der Hochschule. Projektbasiertes und problemorientiertes Lehren und Lernen*. Weinheim u.a.: Beltz. — **Saupe, Anja (2005):** Fiktions-Realitäts-Unterscheidung und Fiktions-Realitäts-Bezug: Was sollen Schüler an fiktionalen Welten lernen? In: Stückrath, Jörn / Strobel, Ricarda (Hg.): *Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 131-148. — **Sax, Marijn / Ausloos, Jef (2021):** Getting under your skin(s): a legal-ethical exploration of Fortnite's transformation into a content delivery platform and its manipulative potential. In: *Interactive Entertainment Law Review*. Cheltenham: Edward Elgar, 1–24. Auch online: <https://doi.org/10.4337/ielr.2021.0001>

— **Schell, Fred / Demmler, Kathrin (2013)**: Aktive Medienarbeit. Theoretische Einordnung, Ziele, Lernprinzipien und Lernbereiche. In: Hartung, Anja / Lauber, Achim / Reissmann, Wolfgang (Hg.): *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik. Festschrift für Bernd Schorb*. München: Kopaed, 243-250. — **Schmidt, Siegfried J. (2002)**: Was heißt „Wirklichkeitskonstruktion“? In: Baum, Achim / Schmidt, Siegfried J. (Hg.): *Fakten und Fiktionen. Über den Umgang mit Medienwirklichkeiten*. Konstanz: UVK, 17-30. — **Schmidt, Siegfried J. (2010)**: *Die Endgültigkeit der Vorläufigkeit. Prozessualität als Argumentationsstrategie*. Weilerswist: Velbrück. — **Schulenburg, Katrin / Getto, Barbara (2020)**: Digitalisierung als Querschnittsaufgabe der Hochschulen. In: Bauer, Reinhard et. al. (Hg.): *Vom E-Learning zur Digitalisierung Mythen, Realitäten, Perspektiven*. München: Waxmann, 276-285. — **Stark, Birgit / Magin, Melanie / Jürgens, Pascal (2021)**: Maßlos überschätzt. Ein Überblick über theoretische Annahmen und empirische Befunde zu Filterblasen und Echokammern. In: Eisenegger, Mark et. al. (Hg.): *Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit: Historische Verortung, Modelle und Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer VS, 303-321. — **Stumpf, Sarah (2020)**: Digitale Gestaltungsmöglichkeiten der Deutschdidaktik: Ein Praxisbericht des Projektseminars „Social Media im Deutschunterricht“. In: *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre*, H. 11, 38-51. — **Stumpf, Sarah / Reichelt Michael (2021)**: Soziale Medien im Fokus des Deutschunterrichts – Praxisbericht eines Projektseminars der Fachdidaktik Deutsch an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In: Staubach, Katharina (Hg.): *Multimediale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht: Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Zugänge*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 182-206. — **Welsch, Wolfgang (1998)**: Wirklich. Bedeutungsvarianten – Modelle – Wirklichkeit und Virtualität. In: Krämer, Sybille (Hg.): *Medien Computer Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 169-212. — **Wenz, Karin (2008)**: Baumhaus oder Kaserne. Soziale Strukturen in World of Warcraft. In: Pöttinger, Ida / Ganguin, Sonja (Hg.): *Lost? Orientierung in Medienwelten*. München: Kopaed, 35-46. — **Werther, Friedrich (2019)**: Brüchige Handlungslogik – Ludonarrative Dissonanzen und narrative Handlungslogik im Computerspiel. In: *MiDU*, H. 1 (2019), 15-30. <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2019.1.3>.

## ÜBER DEN AUTOR

**Bernhard Franke** ist seit 2020 Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Fachdidaktik Deutsch der Universität Halle-Wittenberg. Bis dahin leitete er die technische Realisation im Projekt [D-3]. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen u.a. beim Medienwechsel in Erzählungen, der Mediendidaktik des Fachs Deutsch und Praxisphasen des Lehramtsstudiums.