

DIGITALE LESEPRAXIS IN DIE SCHULEN! ZUR KONZEPTION EINES DIGITALEN HANDLUNGS- UND PRODUKTIONSORIENTIERTEN LITERATURUN- TERRICHTS

Leon Lukjantschuk
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg | leon.lukjantschuk@zlb.uni-halle.de

ABSTRACT

Im toten Winkel der Kulturkritiker*innen findet die Anschlusskommunikation Jugendlicher heute zum großen Teil im Internet statt und zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass verschiedenste Medienprodukte gestaltet werden. Soziale Netzwerke, Video- und Literaturportale, in denen diese Produkte geteilt, kommentiert, diskutiert und überarbeitet werden, prägen mittlerweile die literarische Sozialisation. Der folgende Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, inwiefern ein digitaler handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht die häufig festgestellte unproduktive Aufspaltung zwischen Schul- und Privatlektüre vermindert und dabei Interpretationskompetenz fördern kann. Hierfür werden nach einer kurzen Einführung (1) zunächst die digitalen Lesepraktiken Jugendlicher charakterisiert (2), um aus diesen Problemstellungen für den schulischen Literaturunterricht abzuleiten (3) und diese für einen digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts zu adaptieren. Unter Rückgriff auf Spinners und Köpperts Konzeption handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts wird ein Phasenmodell entworfen (4) und an einem Unterrichtsbeispiel veranschaulicht (5).

SCHLAGWÖRTER

— HANDLUNGS- UND PRODUKTIONSORIENTIERTER LITERATURUNTERRICHT —
DIGITALITÄT — NETZKULTUR — SOCIAL MEDIA — SOCIAL READING

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)

Digital reading culture goes school! On the conception of digital action- and production-oriented literature lessons

In the blind spot of cultural critics, young people's follow-up communication today largely takes place on the Internet and is characterized, among other things, by the fact that a wide variety of media products are created. Social networks, video and literature portals, in which these products are shared, commented on, discussed and revised, now shape literary socialization. The following article addresses the question of the extent to which digital action- and production-oriented literature instruction is able to reduce the unproductive split between school and private reading and can promote interpretive competence in the process. For this purpose, after a short introduction (1), the digital reading practices of young people are first characterized (2) in order to derive problems for school literature lessons from these (3) and to adapt them for digital action- and production-oriented literature lessons. Using Spinner's and Köppert's concept of action- and production-oriented literature lessons, a phase model is designed (4) and illustrated with a lesson example (5).

KEYWORDS

— PRODUCING DIGITAL MEDIA IN LITERATURE LESSONS — SOCIAL MEDIA —
SOCIAL READING — INTERNET CULTURE — LITERARY CULTURE

1 — EINFÜHRUNG

Auf den Gemeinplatz, dass das Lesen von Büchern am Ende sei und junge Menschen heutzutage kaum lesen würden, trifft man in den Feuilletons und in Unterhaltungen mit Lehrer*innen. Dieser These vom Ende des Bücherlesens stehe nach Böck und anderen die Diagnose einer neuen Konjunktur des Lesens diametral entgegen (vgl. Böck et al. 2017, 8). In Anlehnung an Gerhard Lauer wird im folgenden Beitrag argumentiert, dass das Ende von Buch und Lesen noch lange nicht gekommen ist (vgl. Lauer 2020). Im toten Winkel der Kulturkritiker*innen findet die Anschlusskommunikation Jugendlicher heute zum großen Teil im Internet statt und zeichnet sich dadurch aus, dass verschiedenste digitale Medienprodukte gestaltet werden. Unter Medienprodukten verstehe ich im Folgenden alle von Leser*innen im Internet gestalteten oder dort veröffentlichten Artefakte von rein schriftbasierten Formaten, wie z.B. Fan Fictions und Kommentaren, bis hin zu multimodalen Formaten wie z.B. Social-Media-Posts. Soziale Netzwerke, Video- und Literaturportale, in denen diese Produkte kommentiert, diskutiert, überarbeitet und geteilt werden, würden mittlerweile die literarische Sozialisation prägen (vgl. Berg 2022, 17). Die Potenziale dieser außerschulischen Lesepraktiken werden in den Schulen bislang allerdings kaum wahrgenommen. Der vorliegende Beitrag diskutiert dementsprechend die Frage, inwiefern ein digitaler handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht diese unproduktive Aufspaltung zwischen Schul- und Privatlektüre reduzieren (Maiwald 1999, 144) und dabei Interpretationskompetenz fördern kann. Zunächst sollen dafür die digitalen Lesepraktiken Jugendlicher charakterisiert werden (2), um aus diesen Problemstellungen(en) für den schulischen Literaturunterricht abzuleiten (3) und diese für einen digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht zu adaptieren. Unter Rückgriff auf Spinners und Köpperts Konzeption handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts wird ein Phasenmodell entworfen (4) und an einem Unterrichtsbeispiel veranschaulicht (5).

2 — LESEN IN DER KULTUR DER DIGITALITÄT

Im literaturbezogenen Mediennutzungsverhalten junger Leser*innen spiegeln sich die Merkmale einer Kultur der Digitalität (Stalder 2016) – Referentialität, Gemeinschaftlichkeit, Algorithmizität – sehr eindrücklich wider. So verarbeiten Jugendliche ihre Lektüre produktiv in sozialen Netzwerken, wie Instagram, indem sie ihre Lektüre inszenieren, sich z.B. als literarische Figuren verkleiden, in Kommentaren ihre Lektüreeindrücke darstellen und sich über diese austauschen (vgl. Kuhn 2015, 437). Sie nutzen also, wie es Felix Stalder mit dem Begriff „Referentialität“ beschreibt, bestehendes kulturelles Material für die eigene Produktion (vgl. Stalder 2016, 13). Dieser Trend, dass die ursprünglichen Rezipient*innen eine immer aktivere Rolle im Kulturbetrieb einnehmen und zu Content Creatoren, Leserautoren oder Prosumern werden ist schon lange beobachtbar und wird u.a. von Henry Jenkins unter dem Begriff der Partizipationskultur verhandelt (vgl. Jenkins 2009, 12). Dementsprechend würden Angebote, die den Nutzer*innen eine Partizipation am Literaturbetrieb ermöglichen, deutlich stärker genutzt und seien wirkungsmächtiger als rein rezeptive Formate (vgl. Boesken 2016, 47). Henry Jenkins definiert diese Partizipationskulturen anhand folgender Merkmale:

1. relatively low barriers to artistic expression and civic engagement,
2. strong support for creating and sharing creations with others,
3. some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices,
4. members who believe that their contributions matter, and
5. members who feel some degree of social connection with one another (at the least, they care what other people think about what they have created). (Jenkins 2009, 5f.)

Die Transformation von Geschichten in andere Medien wird hierbei immer einfacher. Unzählige Tools und Anwendungen machen es möglich, Geschichten zu kopieren, umzuarbeiten und weiterzuerzählen (vgl. Lauer 2020, 16). So erzählen die jungen Leser*innen in Fan-Fictions ihre liebsten Geschichten weiter und tauschen sich teils sehr intensiv über ihre Adaption und Interpretation der Ausgangsgeschichte aus. Sogar Klassiker werden von den Jugendlichen produktiv, z.B. in Vlogs, verarbeitet. Die öffentliche Anschlusskommunikation über die entstandenen Produkte ist Teil der Partizipationskultur und liegt in der Natur sozialer Netzwerke (vgl. Berg 2022, 7). Die produktive Auseinandersetzung mit Literatur, wie z.B. durch Fan-Fictions oder Bookstagram, wird wiederum durch Algorithmen beeinflusst, indem diese z.B. Design-Vorschläge generieren oder Leseinteressen beeinflussen. Dem folgend beschreibt Felix Stalder, dass die Grenzen zwischen der eigenen Kreativität und der Leistung des Algorithmus verschwimmen (vgl. Stalder 2016, 176).

Darüber hinaus umfasst der Begriff der „Gemeinschaftlichkeit“ die vielfältigen Auswahl- und Interpretationspraktiken digitaler sozialer Gemeinschaften, die notwendig werden, um in der Informationsflut (kulturell) handlungsfähig zu bleiben (vgl. Stalder 2016, 146). Auf der sachlich-instrumentellen Ebene stehe nach Kuhn demgemäß die Information zu Texten im Vordergrund, wie sie junge Leser*innen z.B. in BookTube-Videos verarbeiten. Diese erleichtern anderen Leser*innen die Lektüreauswahl. Darüber hinaus würden Informationen und Eindrücke anderer Leser*innen das Leseverstehen, die Interpretation und damit verbundene Erfahrungen und Emotionen bereichern (vgl. Kuhn 2015, 438). Dieses soziale Moment des Lesens, das zumeist unter dem Begriff des *social reading* reflektiert wird, scheint dabei im digitalen Raum besonders ausgeprägt zu sein (vgl. Lauer 2020, 108). Die Kommunikation über Literatur(-adaptionen) in den sozialen (Literatur-)Netzwerken ist grundsätzlich gekennzeichnet durch fehlende Hierarchien (vgl. Berg 2022, 16). Heterogene Lesergruppen würden das Lesen im digitalen Zeitalter charakterisieren (vgl. Lauer 2020, 135). Der Umgang mit Literatur trage Züge der Fan- und Jugendkultur sowie eines Starkults (vgl. Lauer 2021, 44). Die eigene Darstellung als Leser oder Leserin in den sozialen Medien trage insbesondere zur Identitätsbildung der Jugendlichen bei (vgl. Boesken 2016, 50) und erfülle vielfältige soziale Funktionen, wie z.B. das Erleben von Eingebundenheit in eine soziale Gemeinschaft oder die Bestätigung der eigenen Leseidentität bzw. des eigenen Leseverhaltens. Auch der Wunsch nach sozialer Distinktion könnte eine Triebfeder solcher digitalen gemeinschaftlichen Lesepraktiken sein (vgl. Dawidowski 2016, 42), was sich u.a. in kompetitiv angelegten *Readathons* zeigt, in denen die Jugendlichen versuchen, in einem festgelegten Zeitraum so viele Bücher wie möglich zu lesen (vgl. ebd. 2016, 42). Solche *Readathons* werden wiederum häufig durch Lesevlogs begleitet, in denen die jungen Leser*innen ihre Lektüren inszenieren.

Die soeben angeführten Lesepraktiken sind durchweg dadurch gekennzeichnet, dass junge Leser*innen ihre Lektüren produktiv, z.B. durch die Gestaltung von Videoformaten, Social-Media-Posts und deren Kommentierung, in Online-Communitys verarbeiten. Diese Produktionsorientierung charakterisiert nach Gerhard Lauer die digitale Modernisierung des Lesens (vgl. Lauer 2020, 165f.).

3 — PROBLEMSTELLUNGEN FÜR DEN LITERATURUNTERRICHT

Vor dem Hintergrund des großen Einflusses der Digitalität, beispielsweise auf das Leseverhalten Jugendlicher, betont u.a. Philippe Wampfler, dass der Deutschunterricht auf solche Praktiken Jugendlicher reagieren müsse, da deren Kulturzugang heute primär digital erfolge (vgl. Wampfler 2017, 45). Nach Henry Jenkins stellen solche Partizipationskulturen, wie sie auf *Bookstagram* oder *BookTube*, den Literatur-Communitys der sozialen Netzwerke Instagram und YouTube, gelebt werden, ideale Lernumgebungen dar (vgl. Jenkins 2009, 10). Es liegt also der Schluss sehr nahe, dass das Wesen solcher Partizipationskulturen für schulische Zwecke adaptiert werden könnte. In den Schulen werden diese neuen Potenziale bislang aber kaum wahrgenommen. Uta Hauck-Thum konstatiert, dass grundlegende Praktiken der Kultur der Digitalität wie die Gestaltung von Medienprodukten zu Literatur und das damit einhergehende Verständnis für ihre Mechanismen in Schulen aktuell kaum eine Rolle spielen würden (vgl. Hauck-Thum 2021, 76). Dadurch besteht weiterhin eine unproduktive Aufspaltung zwischen Schul- und Privatlektüre (vgl. Maiwald 1999, 144), da die digitalen und produktiven Lesepraktiken, die die Jugendlichen in ihrer Freizeit freiwillig verfolgen, bislang kaum für den Unterricht genutzt werden. Ina Brendel-Perpina versteht es hier als Aufgabe der deutschdidaktischen Forschung, „die spezifischen anschlusskommunikativen Online-Phänomene zu beschreiben und zu erklären, um sie für didaktische Konzepte verfügbar zu machen“ (Brendel-Perpina 2019, 441) und somit „kompetenzbezogene unterrichtliche Anknüpfungen an eine reale kulturelle Praxis, die aus dem Unterricht gleichsam in diese zurückwirken können“ (ebd., 18) zu ermöglichen.

4 — LÖSUNGSVORSCHLAG: EIN DIGITALER HANDLUNGS- UND PRODUKTIONSORIENTIERTER LITERATURUNTERRICHT

Eine Lösungsmöglichkeit für die im vorangegangenen Abschnitt erläuterten Problemstellungen wird hier im Ansatz eines digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts gesehen. Dieser kommt, so die These des Beitrags, den tatsächlichen digitalen Lesepraktiken Jugendlicher besonders nahe, da er ihrem digitalen, produktiven und partizipativen Kulturzugang in besonderem Maße entspricht. Er nutzt den produktiven Charakter digitaler Lesepraktiken, „um die Verarbeitungshandlungen der Lernenden neu zu strukturieren und an die Alltagshandlungen der Lernenden im Netz anzuknüpfen“ (Kónya-Jobs / Werner 2020, 20). Der Ansatz der Handlungs- und Produktionsorientierung ist prädestiniert für ein solches Vorhaben, da dessen Verfahren grundsätzlich aus der kulturellen Praxis Literatur abgeleitet seien (Anders / Riegert 2017, 224).

4.1 — DAS PROBLEM DER OBERFLÄCHLICHKEIT LITERARISCHER KOMMUNIKATION IM INTERNET

Klaus Maiwald beschreibt die Vielfalt des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes auf besonders anschauliche Weise. Er unterstreicht, dass es sich beim Ansatz der Handlungs- und Produktionsorientierung nicht um ein stehendes Gewässer mit befestigten Ufern, sondern um einen verästelten literaturdidaktischen Strom handele (vgl. Maiwald 1999, 206). In besonderer Weise unterscheiden sich die verschiedenen Ansätze hinsichtlich der Frage, ob der Schwerpunkt handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts auf der Interpretation des literarischen Textes liegen sollte. Das im folgenden Abschnitt skizzierte Phasenmodell eines digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts adaptiert den Ansatz Kaspar H. Spinners und Christine Köpperts, die diese Frage entschieden bejahen (vgl. Spinner 2018, 328). Interpretation versteht dabei Kaspar H. Spinner als kommunikatives und argumentatives sprachliches Handeln:

Wer sich interpretierend mit anderen über einen Text unterhält, verläßt die Ebene der individuellen Rezeption, [...] um den Sinn, den er einem Text glaubt entnehmen zu können, plausibel zu machen und um neue Sinnspekte zu entdecken. Die am Interpretationsgespräch Beteiligten müssen aufeinander eingehen, ihre Deutungen erläutern, andere Deutungen prüfen und sich ggf. die eigenen Augen öffnen lassen. Interpretieren ist, so gesehen, eine Angelegenheit der Intersubjektivität [...] (Spinner 1987, 17)

Mit ihren Medienprodukten gestalten die jungen Leser*innen sowohl im freizeitlichen als auch im schulischen Kontext Interpretationen, die bei künstlerischen Umsetzungen, z.B. in Form von Fan-Art oder Fan-Fictions, zunächst implizit bleiben, aber im Unterrichtsgespräch oder in den Kommentarspalten expliziert werden können (vgl. Spinner 2018, 328). Insbesondere die Präsentation und die Diskussion der Medienprodukte hätte dementsprechend das Potenzial, Interpretationskompetenz zu fördern (vgl. von Brand 2019, 9). Tilman von Brand betrachtet die Anknüpfung handlungs- und produktionsorientierter Verfahren an konkrete Unterrichtsziele, wie z.B. die Förderung von Interpretationskompetenz, als zentrale, aktuelle Aufgabe dieses didaktischen Ansatzes, da dieser seit seiner Etablierung stets der Gefahr der Verselbstständigung unterlag (vgl. ebd., 10).

Ein digitaler handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, der die digitalen produktiven Lesepraktiken junger Leser*innen unverändert in den Unterricht überträgt, würde dieser Gefahr jedoch erliegen. So zeichne sich die Kommunikation über literarische Texte im Internet häufig, je nach Plattform, durch eine gewisse Oberflächlichkeit aus, die der Förderung von Interpretationskompetenz entgegensteht (vgl. Brendel-Perpina 2019, 494). So formulieren die jungen Leser*innen in vielen Fällen, z.B. in Bookstagram-Posts, in BookTube-Videos und in den dazugehörigen Kommentarspalten, lediglich thesenhafte Interpretationen, die nicht weiter argumentativ verhandelt werden (vgl. ebd.). Vielmehr zeichnet sich in diesen eine meist eher emotionale, lebenspraktische Aneignung des literarischen Textes ab. Insofern bleiben die Interpretationen häufig auf die subjektive Sichtweise des jeweiligen Lesenden beschränkt, da dieser keinen direkten Bezug zum Text, z.B. durch Zitate, herstellt. Dementsprechend genügen sie nicht dem Anspruch, dass Interpretationen intersubjektiv nachvollziehbar sein sollten. Wengleich es auch Gegenbeispiele gibt, wie teils äußerst intensive und tiefgründige Diskussionen auf Fan-Fiction-Portalen, die augen-

scheinlich auf umfangreichen Analysen des literarischen Ausgangstextes und der jeweiligen Adaption aufbauen (vgl. Lauer 2020, 127). Ein digitaler handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, der sich zum Ziel setzt, Interpretationskompetenz zu fördern, muss an solche tiefeschürfenden Lesepraktiken von Jugendlichen anknüpfen, indem die digitalen Lesepraktiken im Unterricht durch verschiedene mündliche und schriftliche Analyse-, Diskussions- und Reflexionsanlässe gerahmt werden. So „ist [Schule] nicht dazu da, außerschulische kulturelle Praxis nachzuspielen, sondern diese zu erweitern und zu vertiefen“ (Maiwald 2016, 293). Hierfür soll im folgenden Abschnitt der Ansatz Kaspar H. Spinners und Christine Köpperts erweitert werden, da er mit dem Ziel entwickelt wurde, den subjektivistischen Tendenzen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts zu begegnen:

In einer Art Gegenreaktion auf den rezeptiv-analytischen Umgang mit Literatur wurde und wird aber oft auf ein - für meinen Eindruck - zu stark subjektivistisches Verständnis des produktiven Prozesses abgehoben. Die Betonung des subjektiven Leseerlebens ist unbestrittenes und nicht hoch genug zu wertendes Verdienst der diskutierten Ansätze, dennoch scheint es für manche ausführungsfreudigen Praktiker bei der Beschränkung auf das subjektive Leseerleben und dessen extremer Gewichtung zu bleiben. Das, was ein Text oder eine Textstelle auslösen, steht so mehr oder weniger als Zielpunkt der Stunde. (Köppert 1995, 13)

Im folgenden Phasenmodell soll die Phasierung Spinners und Köpperts adaptiert werden, um auf die Oberflächlichkeit bzw. den starken Subjektivismus digitaler außerschulischer Lesepraktiken zu reagieren und diese für die Förderung von Interpretationskompetenz im Literaturunterricht nutzbar zu machen.

4.2 — VORSCHLAG EINER PHASIERUNG

In einem Literaturunterricht, der Interpretationskompetenz fördern möchte, sollte die Gestaltung der Medienprodukte nicht unvermittelt erfolgen, sondern zunächst durch eine Phase vorbereitet werden, in der das grundlegende Verständnis der Schüler*innen gesichert wird und die Schüler*innen den Text vor dem Hintergrund der handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellung bzw. des gemeinsam definierten Ziels analysieren (vgl. Berg 2022, 15). Vom Entwicklungsstand der Schüler*innen, insbesondere von ihrer Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten und zur Analyse literarischer Texte, ist abhängig, ob diese in Freiarbeit geleistet werden kann oder stärker von der Lehrperson gelenkt werden muss. Würde diese Phase entfallen, bestünde die Gefahr, dass die häufig mit einem gewissen planerischen Aufwand verbundene Gestaltung digitaler Medienprodukte letztlich nur zu oberflächlichen, spontanen Interpretationen des literarischen Textes führt, die nicht auf dem Text selbst, sondern ausschließlich auf den Vorstellungen der Schüler*innen aufbauen. Dies würde Spinners Anliegen einer gleichsam text- sowie subjektzentrierten Interpretationskultur im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts zuwiderlaufen. Dementsprechend wechseln sich im hier skizzierten Modell Phasen ab, die den Schwerpunkt jeweils auf die subjektiven Vorstellungen der Schüler*innen oder deren argumentative Rückbindung an den literarischen Text setzen.

Die eigentliche Medienproduktion sollte darüber hinaus gemeinsam mit den Schüler*innen vorbereitet und geplant werden. Bei der Gestaltung von audiovisuellen Medien kann dies z.B. durch die Bearbeitung eines Storyboards geschehen, die selbst

eine Form der medialen Umsetzung ist. Diese bleibt jedoch zunächst vorläufig und kann in der Klasse vor der in vielen Fällen sehr aufwendigen produktiven Umsetzung zur Diskussion gestellt werden. Wenn diese Phase ausgelassen wird, besteht die Gefahr, dass der Fokus der Schüler*innen weniger auf der Verarbeitung des literarischen Ausgangstextes als auf der medialen Gestaltung liegt. An dieser Stelle werden bereits die Verbindungen zur Projektmethode deutlich. So lasse sich diese Spielart des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes auch als Form des Lernens in Projekten begreifen (vgl. Hofer-Krucker / Kauffmann 2021, 594). Die Aufgabenstellung bzw. das Ziel sollte dementsprechend im Idealfall nicht von der Lehrkraft allein definiert werden, sondern unter Einbezug der Schüler*innen, die mit eigenen Fragen und Interessen an den Text herantreten. Erst im nächsten Schritt folgt die Gestaltung der Medienprodukte. Die Schüler*innen interpretieren dabei den Text, indem sie ihn medial verarbeiten. Hierbei müssen die Schüler*innen literarische Leerstellen auf plausible Weise füllen. Kaspar H. Spinner und Christine Köppert führen das am analogen Beispiel einer zeichnerischen Umsetzung der *Kleinen Fabel* von Franz Kafka aus:

Bei diesen beiden Bildern sind Fragen nach der örtlichen und zeitlichen Relation der Figuren, Dinge und Handlungen zueinander interessant, etwa: Wo müssen wir uns die Katze, wo die Maus vorstellen? Wo und was ist die Falle? Bedeutet sie reale Gefahr oder Übertreibung, Wahnvorstellung der Maus? Ändert die Maus die Laufrichtung aufgrund des Rates der Katze und wird deshalb gefressen? Durch solche Überlegungen entdeckt man zentrale Leerstellen im Text, die die Leserin/den Leser in einer besonderen Spannung halten: Herkunft und Stellung der Katze im Raum und die Reaktion der Maus bleiben offen. (Köppert / Spinner 1996, 33)

Den subjektivistischen Tendenzen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts setzt der Ansatz Kaspar H. Spinners und Christine Köpperts eine Verbindung von produktiven Verfahren und Unterrichtsgesprächen entgegen, die die Schüler*innen zur Interpretation des literarischen Textes anregen soll:

Insgesamt kommt dabei eine enge Verknüpfung, ein dynamisches Wechselverhältnis von imaginierend und explizierend geleisteter Textdeutung zustande. Durch ihre aktiven Vorstellungsentfaltungen schaffen sich die Schülerinnen und Schüler selbst Anlaß, Idee und interpretatorische Kompetenz für das anschließende Gespräch. Dieses strukturiert sich dadurch, daß Schülerimaginationen untereinander und im Rückbezug auf das literarische Werk verglichen werden. Das hermeneutische Prinzip einer Gegenüberstellung und Zusammenschau ergibt sich hier also von selbst, da es naheliegt, eigene Phantasien zu einem literarischen Text im Zusammenhang mit diesem zu beleuchten. Zugleich liefert ein solches Vorgehen entscheidende Impulse für ein induktiv angelegtes Interpretationsgespräch, die im anderen Fall stärker von der Lehrkraft kommen müßten. [...] Nicht nur inhaltliche, sondern auch sprachliche oder erzähltechnische Details kommen bei einem solchen Interpretationsgespräch in den Blick, ohne daß es einer engschrittigen, allzu krampfhaften Führung durch die Lehrkraft bedürfte. (ebd., 31)

Diese Kombination von Analyse, produktiven Verfahren und anschließendem Unterrichtsgespräch soll in einem digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht die Gefahr der Oberflächlichkeit bzw. subjektivistischer Interpretationen reduzieren, wie sie für die literarische Kommunikation auf vielen Plattformen charakteristisch ist. Das Potenzial für die Förderung der Interpretationskompetenz liegt vor allem in diesen Unterrichtsgesprächen, in denen die in den Medienprodukten implizit oder explizit enthaltenen Interpretationen der Schüler*innen präsentiert und diskutiert werden. Bei Medienprodukten, die von den Schüler*innen nicht „auf einen Blick“ erfasst werden können, weil sie z.B. zu textlastig sind, sollte dem Unterrichtsgespräch eine Phase vorangestellt werden, in der die Schüler*innen die Gelegenheit haben, die Medienprodukte ihrer Mitschüler*innen kritisch und ggf. kriteriengeleitet zu begutachten. Diese bieten dann einen authentischen Gesprächsanlass, der die Schü-

ler*innen zur Diskussion bzw. Interpretation des literarischen Textes anregt. Köppert und Spinner führen das am Beispiel analoger Schüler*innenzeichnungen aus:

Anhand eines solchen Bildes kann überlegt werden, wie sich die abstrakte Darstellung zur konkreten Bildlichkeit des Textes verhält. Damit geraten zentrale Bedeutungsaspekte des Textes, z. B. die mehrfache Symbolik der dargestellten Situation, in den Blick. Die Zeichnungen als sichtbar gemachte Rezipientenvorstellungen ermöglichen also ein Interpretationsgespräch, bei dem die Konfrontation der verschiedenen Darstellungen und ihr Bezug auf den Ausgangstext einen gleichsam natürlichen Gesprächsanlass ergeben. (Köppert / Spinner 1996, 35)

Text- und Schüler*innenorientierung fallen in dieser Phase zusammen. Durch die größtenteils auf moderierende und inhaltliche Impulse reduzierte Rolle der Lehrkraft ähneln diese Unterrichtsgespräche „argumentierenden Formen des literarischen Gesprächs“, wie sie Johannes Werner beschreibt (vgl. Köppert / Spinner 1996, 28f.). Er entwarf „ein argumentationstheoretisch formalisiertes Modell zur praxistauglichen Organisation und Durchführung von schülerorientierten Deutungsgesprächen“ (Werner 2004, 191). Die Lehrkraft nimmt in solchen Gesprächen eine moderierende Haltung ein, indem sie einen Wechsel der Problemlagen akzeptiert und in ihrer Moderation aufgreift (vgl. ebd., 216), die Argumente der Schüler*innen aufeinander bezieht und den interaktiven Zusammenhang organisiert (vgl. ebd., 217). Der Moderator „kann dabei durchaus Beiträge einfordern, solange er nicht von ihm erwartete Deutungen aus den Sprechern herausfragt oder eigene Deutungen als zutreffender darstellt“ (ebd.). Erfahrungsgemäß konzentriert sich die Diskussion auf bestimmte Medienprodukte und Problemstellungen, während andere von den Schüler*innen für weniger diskussionswürdig erachtet werden. Die Diskussion über die in den Schüler*innenprodukten manifestierten Interpretationen während dieser Phase ist demgemäß ein zentraler Lernanlass: „Schüler können offensichtlich lernen, Interpretationsschwierigkeiten zu überwinden, indem sie sich mit den textuellen Sinngefügen ihrer Mitschüler auseinandersetzen und ihren eigenen Deutungsansatz reflektieren.“ (Leubner / Saupe 2008, 50)

Schüler*innen müssen in dieser Phase ihre Deutungen gegenüber ihren Mitschüler*innen verteidigen und ggf. verwerfen oder anpassen. Dabei steigern sie ihre Argumentations- bzw. Interpretationsfähigkeit (vgl. Spinner 1987, 19). Idealerweise sollte die Phase, in der die Schüler*innenprodukte präsentiert und diskutiert werden, im Stuhlkreis stattfinden, da dieser die argumentative Bezugnahme der Schüler*innen aufeinander erleichtert und somit gute Bedingungen für eine angeregte Diskussion der Schüler*inneninterpretationen schafft. In der Praxis hat sich außerdem bewährt, diese Unterrichtsgespräche mithilfe der „Blitzlichtmethode“ reflektieren zu lassen, um metakognitive Prozesse zu fördern. Je nach Umfang des Projekts bietet sich weiterhin eine schriftliche Reflexion des Produktions- und Lernprozesses an, um eine metakognitive Auseinandersetzung mit dieser Interpretationsmethode anzuregen.

Ein besonderes Potenzial dieser didaktischen Herangehensweise liegt darin, die entstandenen Medienprodukte „zu situieren, sie also in eine reale Situation einzubinden, die möglichst über den Unterricht [hinausgeht]“ (Paule 2017, 91), indem die Schüler*innen ihre Produkte im Internet präsentieren. Die Schüler*innen können sich, z.B. in den sozialen Medien, nach der Präsentation und Diskussion authentisches Feedback einholen und mit Interessierten über die Gestaltung ihrer Medienprodukte diskutieren. Eine solche öffentlichkeitswirksame Präsentation motiviert die Schüler*innen in aller Regel sehr.

5 — UNTERRICHTSBEISPIEL

Das im vorangegangenen Abschnitt präsentierte Phasenmodell eines digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts wurde bereits in zwei achten und zwölften Klassen erprobt. An dieser Stelle soll die Unterrichtsreihe, die in den zwei achten Klassen durchgeführt wurde, zur Veranschaulichung des Phasenmodells beschrieben werden. Gegenstand der sich über fünf Wochen erstreckenden Unterrichtsreihe war die Novelle *Kleider machen Leute* (1874) von Gottfried Keller. Eine handlungs- und produktionsorientierte Interpretation der Novelle durch die Gestaltung von Social-Media-Profilen scheint aufgrund der auf Selbstdarstellung zielenden Natur sozialer Medien besonders vielversprechend. Diese ermöglicht eine produktive Interpretation der Figureneigenschaften, -motive und deren teils konträren Selbstinszenierung. Wie sich die Struktur sozialer Medien produktiv für die Figureninterpretation nutzen lässt, wurde bereits von Nathalie Kónya-Jobs und Markus Werner beschrieben:

Auf der Social-Web-Plattform *Instagram* werden Fotos hochgeladen, diese mit Bildunterschriften oder kleinen Texten versehen und in den Bildern können weitere Personen verlinkt werden, damit man sehen kann, welche anderen Nutzer*innen von *Instagram* am gezeigten Erlebnis beteiligt waren. Auf *Instagram* findet man ebenfalls viele Fotos und Videos, in denen Personen Bezug auf frühere Beiträge oder andere Geschehnisse nehmen. Dieses Prinzip lässt sich wie folgt für den Literaturunterricht adaptieren: Die Charaktere des zu behandelnden literarischen Werkes werden auf Gruppen in der Klasse aufgeteilt. In vorgegebenen Abschnitten müssen die Schüler*innen die Perspektive ihres zugeteilten Charakters einnehmen und in einem Foto oder Video inklusive Bildunterschrift (d. h. ein Untertext) Stellung zur Handlung, den Positionen und Aussagen des eigenen Charakters und der anderen Figuren treffen. [...] Die zusätzliche Referentialität auf die anderen Charaktere und deren Instagram-Profile mittels Verlinkungen etc. bietet Potential für eine stark vernetzte Verarbeitungshandlung seitens der Lernenden. (Kónya-Jobs / Werner 2020, 19f.)

Bei der von Kónya-Jobs und Werner vorgeschlagenen Konzeption bleibt jedoch unklar, wie die von den Schüler*innen zu gestaltenden Social-Media-Profilen vorbereitet und in den Unterricht eingebunden werden sollen. So ging in dem hier dargestellten digitalen handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsmodell der Gestaltung der Social-Media-Seiten die gemeinsame, abschnittsweise Lektüre der Novelle im Klassenverband voraus, um das grundlegende Verständnis der Schüler*innen zu sichern. Begleitet wurde die Lektüre durch analytische Texterschließungsverfahren, wie z.B. die Ausarbeitung von Inhaltszusammenfassungen oder die visuelle Umsetzung der Figurenkonstellation. Auf diese gemeinsame Lektüre und Analyse des Ausgangstextes folgte die digitale produktive Umsetzung.

Die angestrebte Verknüpfung der Figurenprofile durch gegenseitiges Kommentieren, Verlinken und Chatten der Figuren untereinander erforderte die Koordinierung der einzelnen Schüler*innenprodukte. Hierfür sammelten die Schüler*innen ihre Ideen in einer Tabelle und diskutierten sie im Klassenverband. Im Anschluss begannen die Schüler*innen in ihren Gruppen mit der Planung der Social-Media-Seiten. Dies geschah mithilfe eines Posting-Plans, in dem die Schüler*innen zunächst die von ihnen ausgewählten Bilder und formulierten Bild-Unterschriften bzw. Captions sammeln und arrangieren sollten. Um die Rückbindung der produktiven Schüler*inneninterpretationen an die Novelle zu gewährleisten, sollte die Gestaltung der einzelnen Posts von den Schüler*innen in einem Portfolio begründet werden. Erst danach setzten die Schüler*innen ihre Ideen auf der Plattform *Pixelfed* um. Wir entschieden uns für diese Plattform, da diese alle Funktionen von Instagram bietet, dabei jedoch keine Daten an Dritte weitergibt. Die Umsetzung der Figurenprofile erfolgte arbeitsteilig in den Schüler*innengruppen.

Um eine rege Diskussion über die entwickelten Social-Media-Profile und die in ihnen implizit enthaltenen Interpretationen anzuregen, wurde dieser eine Phase vorangestellt, in der die Schüler*innen das Profil einer anderen Gruppe kritisch betrachten und ein Urteil formulieren. Daran anschließend fand die Präsentation und Diskussion der produktiven Schüler*inneninterpretationen in einem Stuhlkreis statt, der zur Präsentationsfläche hin offen war. Dort wurde von den Schüler*innen u.a. diskutiert, warum eine literarische Figur auf eine bestimmte Art und Weise dargestellt oder wieso bestimmte sprachliche Gestaltungsmittel gewählt wurden. Insbesondere Diskussionspunkte mit lebensweltlichem Bezug („Würde die Figur wirklich so etwas posten?“) scheinen die Schüler*innen hierbei zur Diskussion anzuregen. Nach der Präsentation und Diskussion der Schüler*inneninterpretationen wurde die Unterrichtsreihe mit den Schüler*innen im Stuhlkreis reflektiert.

6 — FAZIT

Digitale handlungs- und produktionsorientierte Verfahren sollten, den vorangegangenen Ausführungen folgend, nicht den Anspruch haben, lediglich eine Kopie der digitalen Lesepraktiken Jugendlicher zu sein, sondern diese durch mündliche und schriftliche Analyse-, Diskussions- und Reflexionsphasen erweitern, um Interpretationskompetenz fördern zu können. Der zentrale Unterschied liegt dementsprechend vor allem darin, dass bei den außerschulischen Lesepraktiken in vielen Fällen eine eher emotionale, nicht-argumentative Aneignung des literarischen Textes stattfindet, während im hier entwickelten Ansatz digitalen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts Interpretationskompetenz durch die argumentative Diskussion und Reflexion der entstandenen Medienprodukte gefördert werden soll. Dies verändert gleichwohl den ursprünglich emotionalen, nicht-argumentativen Charakter der digitalen Lesepraktiken Jugendlicher, schließt aber keinesfalls eine emotionale Aneignung des literarischen Textes aus. Vielmehr hat die adaptierte Spielart handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts den Anspruch, kognitive und emotionale Zugänge sinnstiftend aufeinander zu beziehen (vgl. Köppert 1995, 14).

QUELLENVERZEICHNIS SEKUNDÄRQUELLEN

- **Anders, Petra / Riegert, Judith (2017)**: Für alle ‚Begabungstypen‘? Zum Potenzial handlungs- und produktionsorientierter Verfahren im inklusiven Literaturunterricht. In: Abraham, Ulf / Brendel-Perpina, Ina (Hg.): *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Stuttgart: Klett, 223-235. — **Berg, Gunhild (2022)**: »#Literaturvermittlung in und mit Social Media. Digitale Verfahren der Literatur-Wissenschaftskommunikation in Angewandter Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik«. In: Horstmann, Jan / Fischer, Frank (Hg.): *Digitales Journal für Philologie*, H. 1 (2022), DOI: <https://doi.org/10.17879/64059429098>. — **Böck, Sebastian et al. (2017)**: Lesen in der digitalen Gegenwart. Eine Einleitung. In: Böck, Sebastian et al. (Hg.): *Lesen X.0. Rezeptionsprozesse in der digitalen Gegenwart*. Göttingen: V&R Unipress, 7-23. DOI: <https://doi.org/10.14220/9783737007450.7>. — **Boesken, Gesine (2016)**: „Ich würde mich freuen, wenn ihr einen Kommentar hinterlasst, denn ich weiß nicht, ob ich gut bin.“ Literarisches Handeln im Internet – Literaturplattformen, Fan Fiction & Co. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5 (2016), 46-55. — **Brand, Tilman von (2019)**: Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 276, 4-11. — **Brendel-Perpina, Ina (2019)**: *Literarische Wertung als kulturelle Praxis. Kritik, Urteilsbildung und die digitalen Medien im Deutschunterricht*. Bamberg: University of Bamberg Press. DOI: <https://doi.org/10.20378/irbo-54782>. — **Dawidowski, Christian (2016)**: Die Digital Natives und der Literaturunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5 (2016), 36-45. — **Hauck-Thum, Uta (2021)**: Grundschule und die Kultur der Digitalität. In: Hauck-Thum, Uta / Noller, Jörg (Hg.): *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. Berlin: J.B. Metzler, 73-82. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5>. — **Hofer-Krucker, Stefan / Kauffmann, Rémy (2021)**: Neue Medien – neue Möglichkeiten. Schüler*innen-Produkte als Lernressourcen nutzen. In: Brägger, Gerold / Rolff, Hans Günter (Hg.): *Handbuch Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim u.a.: Beltz, 594-626. — **Jenkins, Henry et al. (2009)**: *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge: The MIT Press. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>. — **Kónya-Jobs, Nathalie / Werner, Markus (2020)**: Ansätze zu einer multimodal orientierten Literaturdidaktik. Vorgestellt am Beispiel von Social-Web-Literatur und der Jugend-Webserie Druck. In: *MiDU*, H. 2 (2020) 1, 1-23. DOI: [10.18716/OJS/MIDU/2020.1.6](https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.1.6). — **Köppert, Christine (1995)**: Imagination und Interpretation im Deutschunterricht. In: Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Berlin u.a.: Peter Lang, 11-27. — **Köppert, Christine / Spinner, Kaspar H. (1996)**: Zum Gespräch im Literaturunterricht. In: *Siegener Periodicum zur Internationalen Literaturwissenschaft*, H. 1 (1996), 24-43. — **Kuhn, Axel (2015)**: Lesen in digitalen Netzwerken. In: Rautenberg, Ursula / Schneider, Ute (Hg.): *Lesen: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin u.a.: De Gruyter, 427-444. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110275537>. — **Kultusministerkonferenz (2021)**: *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [15.12.2022]. — **Lauer, Gerhard (2020)**: *Lesen im digitalen Zeitalter*. Darmstadt: wbg. file:///C:/Users/M%C3%BCnschke/Downloads/Lesen%20im%20digitalen%20Zeitalter.pdf [15.12.2022] — **Lauer, Gerhard (2021)**: Lesen digital. In: Hauck-Thum, Uta / Noller, Jörg (Hg.): *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. Berlin: J.B. Metzler, 117-126. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5>. — **Leubner, Martin / Saupe, Anja (2008)**: *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. — **Maiwald, Klaus (1999)**: *Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. — **Maiwald, Klaus (2016)**: Das „Was“ ist nicht entscheidend. Zu den (Re-)Kanonisierungstendenzen im Zuge der Kompetenzorientierung und der Standardisierung des Umgangs mit Literatur. In: Neuhaus, Stefan / Schaffers, Uta (Hg.): *Was wir lesen sollen. Kanon und literarische Wertung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann, 283-300. — **Paule, Gabriela (2017)**: Kunst inszenieren: Buch-, Film- und Theatertrailer im produktionsorientierten Literaturunterricht. In: Abraham, Ulf / Brendel-Perpina, Ina (Hg.): *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Stuttgart: Klett, 87-99. — **Spinner, Kaspar H. (1987)**: Interpretieren im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 81, 17-23. — **Spinner, Kaspar H. (2018)**: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hg.): *Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 319-333. — **Stalder, Felix (2016)**: *Kultur der Digitalität*. 4. Aufl. Berlin: Suhrkamp Verlag. — **Wampfler, Philippe (2017)**: *Digitale Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. DOI: <http://www.vr-elibrary.de/doi/book/10.13109/9783666701979> — **Werner, Johannes (2004)**: Schulisches Interpretieren als „Deutungsspiel“. Die argumentierenden Formen des literarischen Gesprächs. In: Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (Hg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 191-218.

ÜBER DEN AUTOR

Leon Lukjantschuk arbeitet als Doktorand im Projekt „Digital kompetent im Lehramt“ am Zentrum für Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In seinem Promotionsvorhaben beschäftigt er sich mit Interpretationsprozessen von Schüler*innen in einem digitalen handlungs- und produktionsorientierten Lernsetting.