

MiDU

**Jg. 1
2019
Heft 1**

**Literale Praktiken
im medialen
Spannungsfeld**

**Herausgegeben von
Jan M. Boelmann
und Matthis Kepser**

Literale Praktiken im medialen Spannungsfeld

Herausgegeben von Jan M. Boelmann und Matthis Kepser

Jan M. Boelmann / Matthis Kepser

Literale Praktiken im medialen Spannungsfeld.

Perspektiven für den Deutschunterricht – zum Geleit

S. I

Matthis Kepser

Rettet die Welt durch Erzählen! Wie das Crossmedia-Projekt netwars/ out of CTRL den

Cyberwar verhindern will und warum das (auch) für den Deutschunterricht interessant ist

S. 1

Friedrich Werther

Brüchige Handlungslogik – Ludonarrative Dissonanzen und narrative Handlungslogik im
Computerspiel

S. 15

Jan-Niklas Meier / Ulrike Preußner

Mit Würfel und Stift – Das Pen-and-Paper-Rollenspiel und seine Potentiale für
medienübergreifendes literarisches Lernens. Ergebnisse einer Interviewstudie

S. 31

Jeanette Hoffmann

Grafisch erzählte Geschichten im Bilderbuchkinogespräch – David Wiesners
Herrn Schnuffels in der Grundschule

S. 43

Teresa Scheubeck

Werbung sehen, Literatur verstehen? Zum Potenzial audiovisueller Medien
der Populärkultur für den Aufbau literarischer Kompetenz

S. 66

Nathalie Konya-Jobs

Das Social Web als literaturdidaktisches Arbeitsfeld

S. 86

Hanna Kröger-Bidlo

Der WhatsApp-Echtzeitstatus im Spannungsfeld von Identitätsbildung und
medienpädagogischem Handeln im Deutschunterricht

S. 101

Ina Brendel-Perpina / Barbara Reidelshöfer

Literaturkritik heute: Video-Rezensionen im Deutschunterricht

S. 112

Andreas Seidler

Computerspiele im Videoclip rezensieren und reflektieren

S. 125

Florian Dietz

Körper, Artefakte und Kontexte. Praxistheoretische Überlegungen für die
Wissenschaftsdisziplin Deutschdidaktik und den Deutschunterricht

S. 135

Literale Praktiken im medialen Spannungsfeld Perspektiven für den Deutschunterricht – zum Geleit

Jan M. Boelmann / Matthis Kepser

Pädagogische Hochschule Freiburg | jan.boelmann@ph-freiburg.de
Universität Bremen | kepsers@uni-bremen.de

In den letzten 30 Jahren hat der mediale Wandel die außerschulische literale Praxis der Schülerinnen und Schüler tiefgreifend verändert. Jenseits der klassischen Schriftmedien setzen sich heutige Lernende in ihrer Freizeit mit Messenger-Nachrichten, Videoportalen, digitalen Bildschirmspielen, eBooks, Blogs und anderen Schrift- und Literaturformen vom Comic bis zur Snapchat-Story auseinander (vgl. z.B. KIM 2018, 15, 17, 33; JIM 2018, 20, 35). In der schulischen Praxis findet dieser Wandel jedoch nur geringen Widerhall, sodass die hiermit einhergehenden vielfältigen Potenziale ungenutzt bleiben. Während des 21. Symposiums Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg wurden in der Sektion „Literale Praktiken in allen Medien“ die veränderte Medien- und Lebenskultur der Schüler*innen betrachtet. Dabei wurden einerseits die Potenziale und Einflussfaktoren aktueller literaler Formate für unterrichtliche Lernprozesse diskutiert und wurde andererseits der Frage nachgegangen, inwieweit sich der Deutschunterricht diesen neuen Kulturen öffnen kann, soll oder sogar muss. Insbesondere rückten zwei lebensweltlich relevante Gegenstandsbereiche in den Fokus: neuere und neue narrative Formate als Medien des literarischen Verstehens und der Einsatz von sozialen Medien als Vermittlungswege für literarische Anschlusskommunikations- und Lernprozesse.

Das Handlungsfeld Literatur als Zielperspektive der Literaturdidaktik ist heute ohne Einschluss der Medien nicht mehr denkbar (vgl. Kepser/ Abraham 2016, 19-27): Im Hinblick auf die Individuation (Mikroebene), weil Kinder und Jugendliche *alle* Medien nebeneinander nutzen: zur Freizeitgestaltung, zum Wissenserwerb, zur Persönlichkeitsentwicklung. Sie tun das überwiegend rezeptiv, aber nicht wenige auch produktiv. Im Hinblick auf die Sozialisation (Mesoebene), weil *alle* Medien ein wesentlicher Gesprächsgegenstand in der Familie, vor allem aber im Freundeskreis (peer group) sind. Zudem ist die kollektive Rezeption mindestens so häufig anzutreffen wie die solipsistische: gemeinsam ein Bilderbuch anschauen, gemeinsam ein Hörspiel anhören, gemeinsam fernsehen, gemeinsam ins Kino gehen, gemeinsam am PC und an der Konsole spielen, vielleicht sogar gemeinsam ein Theater besuchen. Darüber hinaus gibt es auch Cliques, die selber Hörspiele produzieren, Filme drehen oder Computerspiele entwickeln, wobei die Produkte über das Internet weltweit anderen zur Verfügung gestellt und von anderen kommentiert werden können. Im Hinblick auf die Enkulturation (Makroebene), weil heute alle Medien intertextuell und konvergent miteinander verknüpft sind. Stoffe und Motive wandern frei von einem Medium zum anderen. Wer nicht halbwegs mit der Medienwelt in ihrer ganzen Breite vertraut ist, wird viele Anspielungen und Bezugsetzungen in Kinofilmen, Serien, digitalen Spielen, ja auch nicht in modernen Bilderbüchern oder Romanen verstehen.

In seinem Beitrag „Rettet die Welt durch Erzählen!“ widmet sich Matthis Kepser der Frage, wie Gestaltungsprinzipien crossmedialen Erzählens im Projekt *netwars – out of control* umgesetzt werden. Hierbei greifen verschiedene narrative Medien – interaktive Graphic-Novel-App, Fernseh- und Webdokumentation sowie Romane und Hörbücher – ineinander und ermöglichen fachliches wie interdisziplinäres Lernen auf unterschiedlichen Abstraktions- und Durchdringungsstufen. Insbesondere die Lernpotenziale durch die verschiedenen medialen Basierungen bieten vielfältige Ansatzpunkte vom Informationserwerb

bis hin zur Medienreflexion. Der Beitrag nutzt erstmals alle multimodalen Möglichkeiten elektronischen Publizierens für die wissenschaftliche Belegpraxis.

Friedrich Werther betrachtet eine Besonderheit des Computerspielerzählens, indem er ludonarrative Dissonanzen als Ansatzpunkt für literarisches Verstehen nutzt. Diese Form des erkennbaren Auseinandergehens von Narration und Gameplay führt Schülerinnen und Schülern die sonst harmonisch und störungsfrei ablaufende Dramaturgie von Computerspielen vor Augen und eignet sich somit als Einstiegspunkt für die Reflexion ludonarrativer Erzählungen und ihrer zu Grunde liegenden Textstruktur.

Durch die Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie zu Pen-and-Paper-Rollenspielen stellen Ulrike Preußner und Jan-Niklas Meier heraus, wie sich diese kollaborativ erspielten Narrationen für medien-übergreifendes literarisches Lernen nutzen lassen. Spezifische Potenziale bergen sie in den Feldern von Handlungslogik, Dramaturgie und Figurenverstehen, die durch häufig auftretende inter- und transmedi-ale Bezüge als inszenierte, multimedial geprägte literarische Texte im Deutschunterricht Anwendung finden können.

Jeanette Hoffmann stellt in ihrem Beitrag *Grafisch erzählte Geschichten im Bilderbuchkinogespräch* Ergebnisse einer empirischen Erhebung vor, die im Rahmen des Forschungsprojektes *Erzählen in Texten und Bildern – Graphic Novels im Deutschunterricht* entstanden sind. Hierbei zeichnet sie literarische Verstehensprozesse von Grundschulkindern anhand von Gesprächstranskripten zum Bilderbuch *Herr Schnuffels* (Wiesner 2014) nach und arbeitet spezifische Potenziale und Problemfelder heraus.

Mit einem Fokus auf das literarische Lernen anhand von Werbeclips stellt Teresa Scheubeck die Konzeption und erste Ergebnisse einer Pilotstudie zur Ermittlung des Potenzials von Werbeclips für den Aufbau literarischer Kompetenz vor. Unter Rückgriff auf das *Modell literarischer Kompetenz auf semiotischer Grundlage* (Schilcher/Pissarek 2015) entwickelt Scheubeck ein Verstehenstraining, dessen Wirksamkeit mittels einer Interventionsstudie nachgewiesen werden soll.

Der mediale Wandel hat jedoch nicht nur neue Formen von Narrationen hervorgebracht, sondern auch neue Partizipationsmöglichkeiten und Diskursformen geschaffen, die durch technische Weiterentwicklungen allen Schülerinnen und Schülern offenstehen. Der Nutzen von Social-Media-Plattformen wie Facebook, WhatsApp, Telegram, Instagram oder Youtube mit ihren spezifischen Kommunikationsmustern hat in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler einen festen Sitz, deren Ausdrucksformen aber nur selten kritisch reflektiert werden. Ihr Einsatz im Deutschunterricht für die Initiierung literarischer Lernprozesse greift auf vertraute Kommunikationspraktiken zurück und eröffnet gleichzeitig literarische Anschlusskommunikations- wie mediale Reflexionsanlässe. Hierbei beschränkt sich der Einsatz neuer Medienformen nicht nur auf die niedrigschwellige Produktion eigener Produkte, sondern umfasst auch die anschließende Kommunikation auf verschiedenen Social-Media-Plattformen, womit das Einbringen, Kommentieren und Gestalten als selbstverständliche Kulturtechniken der aktuellen Schüler*innengeneration als Lernpotenzial genutzt und ernstgenommen wird.

Nathalie Kónya-Jobs nimmt das Anschlusskommunikationsverhalten von Textrezipient*innen im Social Web in den Blick und stellt verschiedene Rezeptionsmodi vor. Anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse von Kommentarfeeds aus Facebook und YouTube zu Poetryslam-Performances arbeitet sie prototypische sprachliche Praktiken heraus und identifiziert Potenziale dieser Partizipationskultur für den Einsatz im Deutschunterricht.

Die Förderung von Medienreflexion und Figurenverstehens mittels des WhatsApp-Echtzeitstatus steht im Zentrum des Beitrags von Hanna Kröger-Bidlo. Ihr konzeptionell-methodischer Vorschlag setzt Konzepte dramapädagogischen Arbeitens in einen Kontext von den Schüler*innen bekannten medialen Praktiken und leistet durch die Auseinandersetzung mit literarischen Figuren vor dem Hintergrund medialer Selbstinszenierungen auch einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung.

Literarisches Lernen durch Produktion von Videoclips verfolgen die beiden Beiträge von Ina Brendel-Perpina und Barbara Reidelshöfer sowie von Andreas Seidler. Brendel-Perpina und Reidelshöfer untersuchen Videorezensionen von Laienleser*innen, sogenannte Booktubes, die im Rahmen einer Unterrichtssequenz von Elftklässler*innen erstellt wurden. Hierbei werten sie qualitativ sowohl die Produkte selbst wie auch die im Unterrichtskontext angeregten Anschlusskommunikationsprozesse aus. Andreas Seidler

hingegen nimmt die Prozesse zur Planung und Erstellung eigener Computerspielrezensionen als Adaptationen professioneller Review-Videos in den Blick. Der konzeptionell-methodische Beitrag verortet dieses Vorhaben curricular und stellt inhaltliche Kategorien für die Produktion von Spielekritiken ebenso vor wie Gütekriterien, die in anschließenden Rückmelderunden zu beachten sind.

Abgeschlossen wird die Ausgabe von einem konzeptionellen Beitrag von Florian Dietz, der der Frage nachgeht, welche Folgen die bislang mangelhafte Integration mediendidaktischer Konzepte in die Kulturwissenschaft Deutschdidaktik für die Wissenschaftsdisziplin Deutschdidaktik nach sich zieht.

Wir wünschen unseren Leser*innen eine anregende und erkenntnisreiche Lektüre dieser MiDu-Ausgabe. Online-Zeitschriften heben sich von herkömmlichen Publikationsformen durch die niederschwellige Möglichkeit des Feedbacks ab und so freuen sich Herausgeber und Autor*innen auf viele Rückmeldungen.

Die Herausgeber

Jan M. Boelmann und Matthis Kepser im September 2019.

Sekundärtexte

Kepser, Matthis/Abraham, Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4. völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019): JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19-Jähriger. EP: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019): KIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6-13-Jähriger. EP: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf

Schilcher, Anita/ Pissarek, Markus (Hrsg.) (2015): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 3. korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wiesner, David (2014): Herr Schnuffels. Hamburg: Aladin.

Rettet die Welt durch Erzählen! Wie das Crossmedia-Projekt *netwars/ out of CTRL* den Cyberwar verhindern will und warum das (auch) für den Deutschunterricht interessant ist

Matthis Kepser

Universität Bremen | kepser@uni-bremen.de

Abstract

Vorgestellt wird das deutsche Crossmedia-Projekt *Netwars – out of CTRL* (2014/15), das über ein inter- und transmediales Medienensemble (interaktive Web-Seiten, Dokumentarfilm, Romane und Hörbücher, interaktiver App-Comic) auf die Gefahren von Cyberkriminalität aufmerksam machen will. Nach der Klärung einiger – teilweise konkurrierender – medienwissenschaftlicher Begriffe folgt die Analyse gemäß einem Vorschlag von Mahrdt hinsichtlich der Medienkanäle, der Rezipientenansprache sowie der inhaltlichen, formalen und narratologischen Vernetzung. Abschließend wird die didaktische Relevanz des Projekts im Allgemeinen und für den Deutschunterricht im Besonderen herausgestellt.

Schlagwörter

Mediendidaktik; Deutschunterricht; Neue Medien; Crossmediales Erzählen; Transmedia Storytelling; Anthropozän; Datensicherheit; Cyberwar

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>

1. Biosphäre und Infosphäre im Anthropozän

Dass der Mensch die Biosphäre verändert hat wie vor seinem Eintritt in die Erdgeschichte kein noch so gewaltiges Naturereignis, ist inzwischen eine weitverbreitete Erkenntnis. Der niederländische Atmosphärenforscher Paul Crutzen hat zusammen mit dem Biologen Eugene F. Stoermer vorgeschlagen, das jüngste Erdzeitalter als Anthropozän zu bezeichnen: die vom Menschen geprägte Ära (vgl. Crutzen 2002, 2006). Der damit verbundenen Verantwortung sind sich wohl mittlerweile die meisten bewusst: Die Biosphäre bedarf der sorgsam, ja sorgenvollen Pflege, wenn wir sie für kommende Generationen als lebensfähig erhalten wollen.¹

Weit weniger ist bislang vielen klar, dass in den letzten 25 Jahren eine weitere Sphäre hinzugekommen ist, von der wir mittlerweile in gleicher Weise abhängig sind: die Infosphäre. Der Philosoph Luciano Floridi versteht darunter jene hochgradig vernetzten und verflochtenen Systeme, die unablässig digitale Daten austauschen und das in nahezu jedem unserer Lebensräume, besonders in den westlichen und östlichen Industriegesellschaften (vgl. z.B. Floridi 2015, 64). Nach Floridi haben sie die Phase der Hypergeschichte erreicht, wo Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) „nicht bloß wichtige, sondern essenzielle Voraussetzungen für den Erhalt und weitere Förderung des Wohlstands aller und jedes Einzelnen sowie der gedeihlichen Entwicklung insgesamt sind“ (ebd., 20). Die Infosphäre gehört daher – so Floridi – zu den zentralen Phänomenen des Anthropozän (ebd., 267).

Ihr Kollaps hätte mutmaßlich ähnlich katastrophale Folgen wie ein Kollaps der Biosphäre: Wir hätten kein Licht mehr, jedenfalls nicht nachts, die Belieferung mit Lebensmitteln wäre unterbrochen, und Kommunikation wäre nur noch mit den unmittelbaren Nachbarn möglich. Wir hätten auch keine anerkannte und erkennbare Identität mehr: Der Zugang zum Geldautomaten wäre uns ebenso verwehrt wie der zu unserer Krankenkasse. Das gesamte Wirtschaftssystem würde binnen Stunden implodieren, wenn an den Börsen und Banken kein Informationsaustausch mehr möglich wäre. Nicht zuletzt wäre die Biosphäre von einem Zusammenbruch der Infosphäre erheblich betroffen, denn ihren Schutz haben wir in großen Teilen ebenfalls den elektronischen Regelungssystemen der Infosphäre überantwortet.

Die Infosphäre bedürfte also einer ähnlich bewussten und sorgfältigen Pflege wie die Biosphäre. Wir verhalten uns ihr gegenüber aber ebenso unbekümmert, wie noch eine oder zwei Generationen vor uns die Menschen gegenüber der Biosphäre: Völlig blind gegenüber den lebensbedrohlichen Folgen bauen wir die elektronischen Netzstrukturen immer weiter aus und pusten ungefiltert und ungeschützt immer mehr Informationen in die digitale Welt. So wie noch vor 50 Jahren im Umgang mit der Natur vertrauen wir naiv darauf, dass schon alles im Gleichgewicht bleiben wird. Und ebenso wie vor einem halben Jahrhundert alarmierende Zeichen zu beobachten waren, dass die Biosphäre in bedenklicher Weise außer Kontrolle geraten könnte, so sind heute die Zeichen für einen gleichartigen Kollaps der Infosphäre eigentlich unübersehbar.

Die Gefahren gehen dabei nicht so sehr von einem möglichen technischen Versagen einzelner Maschinen aus, mit denen digitale Daten verarbeitet und weitergeleitet werden. Wie schon bei der Biosphäre sind Menschen die größten Gefährder der Infosphäre. „[E]ine Gesellschaft, die hypergeschichtlich lebt, kann informationstechnisch bedroht werden – durch einen Cyberangriff. [...] [D]ie vom Digit leben, können durch das Digit sterben.“, warnt Floridi (ebd., 21). „Je mehr wir auf IKT setzen, je mehr wir die Welt [damit] umhüllen, desto eher werden Cyberangriffe tödlich.“ (ebd. S. 260): Netwars – out of control!

2. „netwars/ out of control“ – ein Crossmedia-Projekt

Auf die Gefährdung der Infosphäre durch Cyberattacken will das Crossmedia-Projekt *netwars/ out of control* aufmerksam machen, das ab 2014 durch die Berliner Firma „Filmtank“ initiiert worden ist. Was Crossmedia ausmacht, bedarf zunächst einiger abgrenzender Begriffsklärungen.

¹ Kürzlich hat Christian Hoiß eine Dissertation vorgelegt, in der er bildungstheoretische und praktische Implikationen des Anthropozän-Konzepts für eine Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft (Kepser 2013) darlegt. Der disziplinäre Schwerpunkt liegt hier auf der Sprachdidaktik (vgl. Hoiß 2019).

2.1 Begriffsklärungen

Mit *Multimedialität* wird üblicherweise das digitale Zusammenwachsen verschiedener alter und neuer Text-, Bild- und Ton-Medien bezeichnet. Technische Voraussetzung dafür war die schrittweise Entwicklung multimedialfähiger Personalcomputer seit Beginn der 1980er, die im Laufe der Zeit um Derivate wie Laptops, Tablets und Smartphones ergänzt worden sind. Der Begriff wird heute eher populärwissenschaftlich verwendet und in den fachwissenschaftlichen Diskursen durch präzisere Beschreibungen ersetzt.

So meint *Hypermedia* in den Informationswissenschaften die linear und insbesondere nonlinear organisierte Verknüpfung diverser Medienangebote nach dem Hypertextprinzip (vgl. z.B. Frederking / Krommer / Mailwald 2018, 243), welche auf Rezipientenseite durch bewusste Auswahlentscheidungen angesteuert werden (Interaktivität).

Multimodalität kann in der Linguistik das Phänomen umschreiben, dass multimediale Kommunikationsangebote verschiedene Sinneskanäle ansprechen können und das auch simultan, also den auditiven und visuellen Kanal, aber ggf. auch haptische Kanäle wie die Hautsensorik bei einem Vibrationsalarm. Multimodalität wurde von den Linguisten Kress und van Leeuwen im Rahmen ihrer funktionalen visuellen Grammatik zuerst anhand von statischen Bildern und Bild-Text-Kombinationen in Print-Medien untersucht (vgl. Kress/ van Leeuwen 1996). In Multimediasystemen bedarf es dazu technischerseits unterschiedlicher „Auspielkanäle“ (Schumacher 2009, 16), z.B. Drucker, Bildschirme, Lautsprecher oder Vibrationsmotoren.

Multicodalität wiederum kann als die Aufbereitung von Informationen im weitesten Sinne für multimodale Kommunikationskanäle bezeichnet werden. Dafür werden nebeneinander oder verknüpft alle bekannten Zeichensysteme verwendet wie Schrift, stehende und laufende Bilder, Graphiken, gesprochene Sprache, Musik und Geräusche.

Medienkonvergenz wird meist gemäß dem Medienwissenschaftler Henry Jenkins als heute allgegenwärtiges Medienphänomen aufgefasst:

By convergence i mean the *flow of content across multiple media platforms*, the cooperation between multiple media industries, and the *migratory behavior of media audiences* who will go almost anywhere in search of the kinds of entertainment experiences they want. Convergence is a word that manages to describe technological, industrial, culture, and social changes depending on who´s speaking and what they think they are talking about (Jenkins 2006, 2f. Hervorhebungen im Original.)

Transmedia Storytelling verweist auf die Praxis, ein Erzähluniversum in verschiedenen Medien aufzubauen. So besteht etwa das *Starwars*-Erzähluniversum aus Filmen, Serien, Romanen, Fan-Fiction, Hörspielen, Comics und Computerspielen. Es handelt sich dabei um prinzipiell anschlussfähige Erzählungen, anschlussfähig in Bezug auf die Plots, Figuren bzw. Figurenensembles sowie Handlungsorte und erzählte Zeiten. Wenn im Franchise noch Spielfiguren, Kostüme, Requisiten, (Lego-) Bausätze u.ä. dazukommen, können die Rezipienten auch ihre eigenen Geschichten daran anknüpfen. Henry Jenkins definiert wie folgt:

Transmedia storytelling represents a process where integral elements of a fiction get dispersed systematically across multiple delivery channels for the purpose of creating a unified and coordinated entertainment experience. Ideally, each medium makes it own unique contribution to the unfolding of the story. [...] Most often, transmedia stories are based not on individual characters or specific plots but rather complex fictional worlds which can sustain multiple interrelated characters and their stories. (Jenkins 2008)

Crossmedia verweist dagegen stärker auf die Vermarktung eines Themas bzw. Stoffes sowie der damit verbundenen Personen, Figuren und Handlungsorte in unterschiedlichen Medien. (vgl. Frederking / Krommer / Mailwald 2018, 86 f.). Im journalistischen Marketingbereich meint der Begriff nach Mahrtdt (2009, 29): „die Umsetzung von Kommunikationsmaßnahmen mit einer durchgängigen Leitidee in verschiedenen und für die Zielgruppe geeigneten Mediengattungen, die inhaltlich, formal und zeitlich integriert sind.“ Dafür fordert er eine Rezipienten-Ansprache, die „vernetzt, interaktiv und – soweit möglich und

sinnvoll – multisensorisch mit Hinweisen auf [weitere] Zielmedien erfolg[t] und dem Kunden einen Nutzwert biete[t] (ebd. sowie 18).

Crossmedia-Projekte sind folglich notwendigerweise medienkonvergent im Sinne von Jenkins, denn hier erfolgt ein „flow of content across multiple media platforms“ (Jenkins 2006, 2f.). Sie sind auch stets multimedial: Die Bedingung, dass „verschiedene Mediengattungen“ (Mahrtdt 2009, 29) im Spiel sein müssen, kann nur dann erfüllt sein, wenn sich darunter solche befinden, die Informationen über mindestens zwei verschiedene Zeichensysteme vermitteln. Meistenteils sind sie wohl auch multimodal, indem dabei verschiedene Sinneskanäle angesprochen werden. Dies bringt auch die geforderte multisensorische Ansprache des Publikums „soweit möglich und sinnvoll“ (ebd.) zum Ausdruck.

Crossmedia-Kampagnen können, müssen aber nicht Transmedia Storytelling nutzen, denn „Erzählen“ in einem „Erzähluniversum“ ist dazu nicht erforderlich. Auch bedarf es dazu nicht notwendigerweise multimediafähiger Digitalgeräte. Denkbar ist durchaus z.B. eine Kombination aus reinem Print, einem Bild-Text Medium wie etwa einem Plakat und einem audio-visuell codierten Film. Auch die Forderung nach „Interaktivität“ lässt sich in einem herkömmlichen Medienensemble realisieren, denn für Mahrtdt sind damit in erster Linie Response-Möglichkeiten gemeint, die den Konsumenten „zum ‚Mitmachen‘ überreden“ (ebd., 18). Das wäre beispielsweise schon durch den Aufruf erreicht, sich an einem Preisausschreiben zu beteiligen. Für Crossmedia-Projekte auch oder sogar ausschließlich multimediafähige Plattformen digitaler Medienmaschinen einzusetzen, liegt freilich sehr nahe, denn hierüber können ohnehin alle traditionellen Medien vertrieben werden, zusammen mit dem Surplus der spezifisch digitalen Informationsangebote wie Hypermedia oder interaktiven Kommunikationsmöglichkeiten wie Chats und Foren.

2.2 *netwars* als Crossmedia-Projekt

Für *netwars* treffen alle von Mahrtdt genannte Bedingungen eines typischen Crossmedia-Projekts zu: Die durchgängige Leitidee besteht darin, auf die Gefahren eines möglichen Cyberterrorismus aufmerksam zu machen, sei er nun durch Militärs initiiert oder durch ideologisch bzw. materiell motivierte Hackergruppen. Das aufklärerische Anliegen verfolgt *netwars* mit verschiedenen Medienangeboten, die unterschiedliche Zielgruppen ansprechen.

2.2.1 Mediale Kanäle

Zum *netwars*-Medienensemble² gehören:

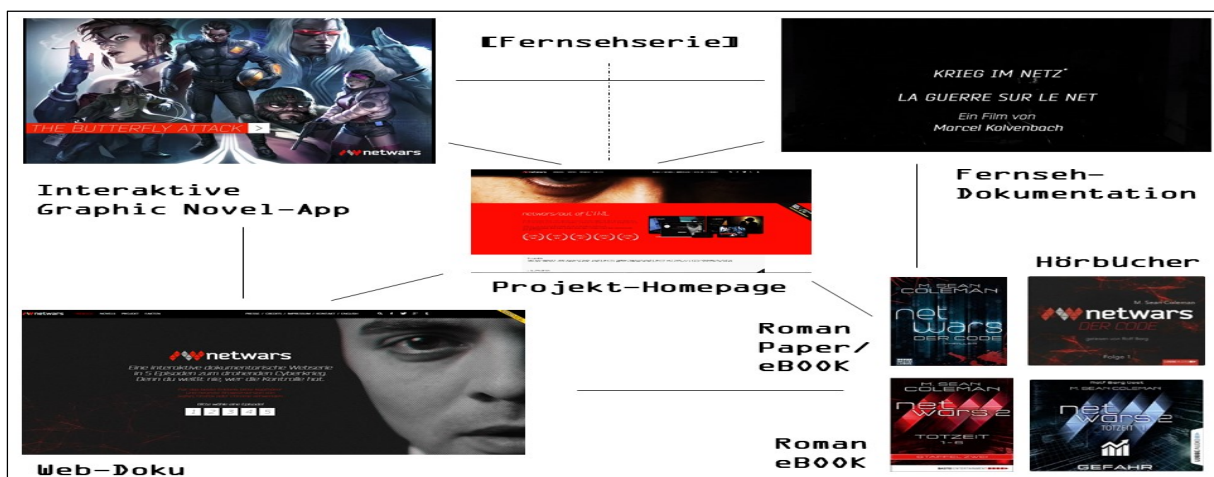


Abb. 1: *netwars*- Medienensemble

² Verfolgt wurde eine weltweite Vermarktungsstrategie: Die Fernsehdokumentation gibt es auf Deutsch und Französisch, die Web-Dokumentation auf Deutsch und Englisch. Die ursprünglich auf Englisch verfasste Graphic Novel-App wurde ins Spanische, Portugiesische, natürlich Deutsche und auch ins Chinesische übersetzt. Romane und Hörbücher sind ebenfalls auf Chinesisch, auf Deutsch und im englischen Original vertrieben worden. Das Engagement in China geht vor allem auf Bastei Lübbe Entertainment zurück; der Publisher expandiert bereits seit längerem in den chinesischen Markt.

- Der 50minütige Dokumentarfilm *NETWARS – KRIEG IM NETZ* (D 2014), zuerst ausgestrahlt 2015 bei Arte. Derzeit ist er als Streaming Video über die Portale der Bundeszentrale für politische Bildung und die Mediathek SRF My School einsehbar, allerdings nur innerhalb der Bunderepublik bzw. der Schweiz.³ Mit der Filmdoku erreicht werden soll offenbar eine recht breite Zielgruppe, angefangen von Schüler/-innen bis hin zu einem an Dokumentationen allgemein interessierten erwachsenen Publikum. Regisseur Marcel Kolvenbach nutzt dafür einen gefälligen Dokumentarfilmstil, wie man ihn z.B. von Dokus der BBC her kennt und der eine lange, auf John Grierson zurückgehende Tradition hat („Documentary“, vgl. Kammerer / Kepser 2014, 38). Dazu gehört z.B. eine Off-Stimme, die mit scheinbar sachkundiger Autorität durch das Geschehen leitet.⁴ Typisch sind weiterhin die zahlreichen Experteninterviews in Form von Talking Heads. Eingespielt werden erläuternde Graphiken und teilweise Fremdmaterial verschiedener Organisationen – sogenanntes footage. Nicht zuletzt werden die Zuschauer/-innen durch einen spannungsgeladenen Plot vor dem Bildschirm gehalten: Verfolgt wird der Versuch einiger Hacker aus der deutschen White Hat – Szene⁵, die Schaltzentrale eines kleinstädtischen kommunalen Energieversorgers unter ihre Kontrolle zu bekommen.
- *netwars – out of ctrl* (2014) ist eine interaktive dokumentarische Webserie, die in fünf gut recherchierten Episoden verschiedene Aspekte eines drohenden Cyberkriegs beleuchtet. (Buch Lena Thiele, MIIQo-Studios, Berlin). Sie hat zu Recht den Grimme Online Award 2015 in der Kategorie „Wissen und Bildung“⁶ sowie zahlreiche weitere Preise gewonnen, weil sie unterhaltsam und visuell sehr ansprechend den User zu informieren und für die Probleme zu sensibilisieren vermag. Das Material besteht aus Texten, Graphiken, Animationen, kurzen Filmbeiträgen und Multiple Choice-Interaktionen, die hypermedial verknüpft sind. Die Zielgruppe dürfte hier ein netzaffines, eher jüngeres Publikum sein.
- Die Graphic Novel trägt den Titel *netwars – The Butterfly Attack* und ist als App für die Betriebssysteme iOS und Android programmiert worden (Buch M. Sean Coleman, produziert von Chimera-Entertainment GmbH im Auftrag von Bastei Lübbe). Die App wurde für den deutschen eBook-Award 2014 nominiert, wobei die Juroren vor allem das innovative Gesamtkonzept überzeugte⁷. In der Tat erweist sie sich als medienkonvergenter Crossover zwischen multimodalem Webcomic, Animationsfilm und Computerspiel. Vom Webcomic stammt die Erzählweise durch Einzelpanels, die hier mit einer Wischgeste haptisch weiterbewegt werden können. Multimodal ist *Netwars – The Butterfly Attack* auch, weil eine Soundspur mitgezogen wird, die analog zu einem Filmscore die emotionale Stimmung unterstützt. Zu hören sind außerdem bisweilen Geräusche, die meistens die comictypischen Soundwords vollständig ersetzen. Über Berührungsfelder gelangt man bisweilen zu kurzen Animationssequenzen. Vom Computerspiel, namentlich vom Point-and-Click Adventure, stammt die Möglichkeit, einzelne Bilder nach touchsensitiven Elementen zu erkunden. Versteckt sind sie allerdings nur bei einigen 3D-Panels, die man dafür durch Drehen und Kippen des Tablett oder Smartphones in die richtige Lage versetzt muss. Außerdem gibt es ein paar kleine Aufgaben zu lösen. Faktuale Hintergrundinformationen zum Thema „Cyberwar“ sind über eingefügte Hyperlinks zu erreichen (vgl. auch Abb. 7.). Erzählt wird die Geschichte des White Hat-Hackers Max Parsons, dessen Firma ein Sicherheitspro-

³ Ein solches national-territoriales Vertriebsverhalten ist freilich selbst für Laienhacker keine große Hürde, denn es gibt recht einfache Möglichkeiten, Ländersperren im Internet zu umgehen.

⁴ Moderne Dokumentarfilmschulen lehnen eine solche „Voice of God“ oft ab, weil sie eine objektive Instanz vorspiegelt und subjektive Interessen der Filmemacher verschleiert.

⁵ Unterschieden werden in der Hackerszene White Hats, Grey Hats und Black Hats. Die Weißhüte stellen ihre Fähigkeiten in den Dienst der Gefahrenabwehr, indem sie auf Sicherheitslücken aufmerksam machen und Programme entwickeln, die Cyberangriffen Widerstand leisten sollen sowie ggf. deren Urheber verfolgen. Die Schwarzhüte sind prinzipiell auf Schädigung aus. Dabei spielt es definitorisch keine Rolle, ob ihr Tun staatlich legitimiert ist, z.B. durch eine geheimdienstliche Operation, oder reinen materiellen Interessen folgt, z.B. bei virtueller Wirtschaftsspionage. Dazwischen stehen die Grauhüte, die zwar schädigend in Systeme eingreifen, damit aber auch auf Cybergefährdungen aufmerksam machen wollen. Gut und Böse in Hacker-Kreisen zu unterscheiden, ist generell schwierig. Vgl.: [https://de.wikipedia.org/wiki/Hacker_\(Computersicherheit\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Hacker_(Computersicherheit)) [29.6.2018]

⁶ Vgl. <http://www.grimme-online-award.de/archiv/2015/preistraeger/p/d/netwars-out-of-ctrl/>

⁷ Die Laudatio war auf den Seiten des Deutschen eBook Awards zu finden, fiel aber einem Relaunch der Angebots 2017 zum Opfer (<https://deutscher-ebook-award.de>).

gramm für europäische Militärs entwickelt hat. Um die Leistungsfähigkeit des Programms zu demonstrieren, wird ein Angriff auf die Infrastruktur einer skandinavischen Großstadt simuliert. Das Experiment gerät aber außer Kontrolle, als sich eine Bande von Cyberterroristen einschaltet und aus der Simulation Wirklichkeit wird. Max Parsons gerät selbst unter Sabotage-Verdacht und muss fliehen. Am Ende wird der wahre Maulwurf in Parsons Team enttarnt und verhaftet. Die Zielgruppe ist hier leicht erkennbar ein jugendliches Publikum.

- *netwars - Der Code* und *netwars – Totzeit* sind zwei Cyberthriller-Romane des britischen Autors M. Sean Coleman, der auch die Story für die Graphic Novel verfasst hat. Der Hauptvertrieb läuft bei Bastei Lübbe als traditionelles eBook im ePub und Kindl-MOBI-Format, wobei die Kapitel einzeln heruntergeladen werden können. *Netwars – der Code* ist darüber hinaus 2014 auch als Sammelband in Buchform erschienen, mittlerweile aber so nicht mehr erhältlich. In Anlehnung an die Nomenklatur von Fernsehserien werden die beiden Romane medienkonvergent als „Staffeln“, bezeichnet, die jeweiligen Kapitel als „Folgen“. Bei den *netwars*-Romanen hat das auch narrative Konsequenzen: Weil man offenbar davon ausgeht, dass die Folgen in zeitlichem Abstand erworben werden, gibt es analog zu vielen Fernsehserien in allen Kapiteln kurze wiederholende Erklärungen, die an das vorangehende Geschehen anknüpfen (recap). Alle Folgen können außerdem als Hörbuch (gegen Bezahlung) heruntergeladen werden. Hauptperson der Romane und Hörbücher ist Scott Mitchell, der als White Hat- Hacker freiberuflich für die britische National Cyber Crime Unit (NCCU)⁸ arbeitet. Daneben führt Mitchell eine zweite Existenz als rächender Black Hat - Hacker mit den Pseudonymen „Strider“ im ersten Band, bzw. „Phönix“ im Folgebund der Romanreihe. Sein zweites Ich ist ein Vigilant in bewusster Anlehnung an Superheldenfiguren wie Batman. Anders als der Fledermausheld geht Strider buchstäblich über Leichen: Cyberverbrecher/-innen, die den von ihm entwickelten ethischen Code verletzt haben, sich aber der Justiz entziehen können, tötet er z.B. durch ferngesteuerte technische Manipulationen. Seine rächende Hand trifft vor allem Mitglieder der Cybercrime-Terroristenbande „Black Flag“, die u.a. im Deep Web⁹ einen Kinderhändlerring betreibt. Zielgruppe der Romane und Hörbücher sind wohl die vielen Leser/-innen, die Spaß an eher einfach gestrickter Spannungsliteratur haben. Deutlich getrübt wird das Lesevergnügen indes durch einige narrato- und techno-logische Ungereimtheiten. Das gilt vor allem für den zweiten nur als eBook erschienen Band, bei dem Bastei Lübbe nicht nur am Papier, sondern ganz offensichtlich auch am Lektorat gespart hat. Da wird beispielsweise von einem Hacker die CPU eines Laptops zerstört, damit niemand die Daten des Rechners einsehen kann. Ein kaputter Prozessor ist dafür aber überhaupt kein Hindernis, denn die wesentlichen Daten lagern bekanntlich in den Speichermedien wie der Festplatte. Merkwürdig ist z.B. auch, wie es einem auf der Flucht befindlichen Verbrecher in Handschellen gelingen kann, sich in einem Kaufhaus neue Kleidung zu besorgen und anzuziehen: An beiden Händen gefesselt bekommt man eigentlich nicht mal ein T-Shirt über den Kopf.
- Angekündigt war weiterhin eine *netwars*-Fernsehserie für ARTE.¹⁰ Dieser Teil des Projekts ist dann aber doch nicht realisiert worden, was vielleicht dem Umstand geschuldet war, dass in der Zwischenzeit bereits US-Fernserien das Thema aufgegriffen hatten (z.B. MR. ROBOT, USA ab 2015).

2.2.2 Rezipientenansprache

Die von Mahrtdt für Crossmedia-Projekte geforderte Rezipientenansprache kann man in vielen Teilen des *Netwars*-Projekts wiederfinden: Vernetzt, multisensorisch und mit Hinweisen auf weitere Quellen versehen operieren vor allem die Web-Dokumentation und die Graphic Novel. Interaktiv sind nicht nur deren Benutzerführung oder eingebaute spielerische Elemente, sondern auch die Möglichkeit zur Kommunikation mit den Produzenten und anderen Usern. An vielen Stellen gibt es Links zu den sozialen Medien wie Twitter und Facebook, um dort themenspezifisch weiterdiskutieren zu können. App und Web-Doku sind über das Internet vernetzt und beide bewerben auch die Fernsehdokumentation. Zudem können sie mit

⁸ Diese Behörde gibt es tatsächlich. Vgl. <http://www.nationalcrimeagency.gov.uk/about-us/what-we-do/national-cyber-crime-unit> [29.6.2018]

⁹ Deep Web, auch Dark Net genannt: der für normale User unsichtbare und schwer zugängliche Bereich des Internets.

¹⁰ Vgl. <http://www.netwars-project.com/de/project/> [29.6.2018]

dem von Mahrtdt angemahnten „Nutzwert für den Kunden“ aufwarten: Neben vielen Informationen rund um das Thema Cyberwar gibt es dort auch praktische Tipps, wie man sich gegen potenzielle Hackerangriffe schützen kann.

2.2.3 Inhaltliche und formale Vernetzung

Wie steht es nun aber mit der inhaltlichen und formalen Vernetzung, die ein Crossmedia-Projekt wie *netwars* aufweisen sollte? Hier ist zunächst einmal festzustellen, dass alle Teile des Medienensembles narrativ grundiert sind. Erzählen war schon immer ein wirkmächtiges, vielleicht sogar das wirkmächtigste Mittel, um Menschen für Probleme zu sensibilisieren und zu Verhaltensänderungen zu bewegen – man denke z.B. an die Fabel. Roman und Graphic Novel nutzen dafür den klassischen heterodiegetischen Erzähler mit Nullfokalisierung. Die Fernsehdokumentation setzt eine extradiegetische Off-Erzählerin ein, während durch die Webdokumentation ein intradiegetischer Moderator führt. Es handelt sich leicht erkennbar um eine fiktive Figur, gespielt übrigens von Klaus Kinskis Sohn Nikolai Kinski.

Damit sind wir bei einem wesentlichen Verknüpfungsmittel des Crossmedia-Projekts: Personen und Figuren.

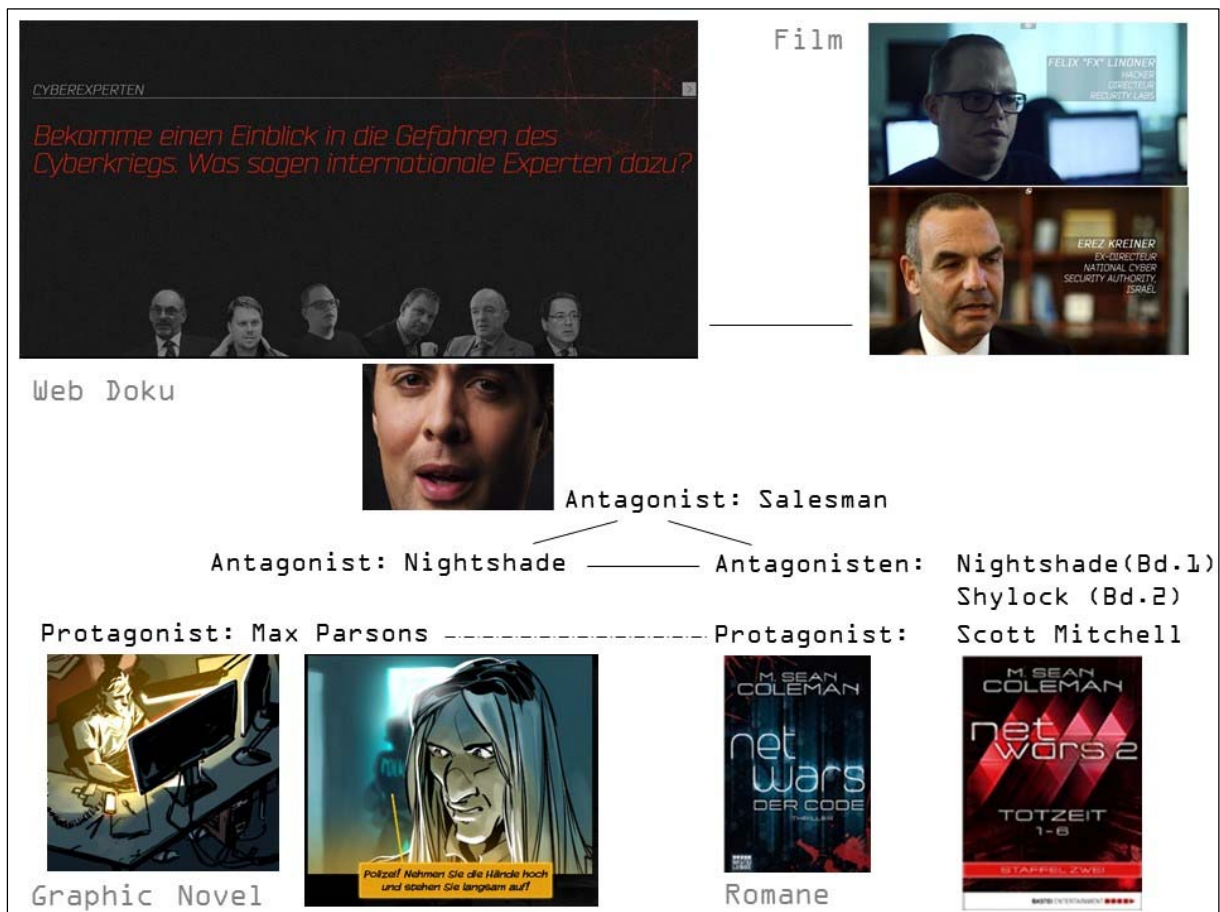


Abb. 2: Personen- und Figurenverknüpfungen im *netwars*-Projekt

Die in der Fernsehdokumentation interviewten Cyber-Experten kommen auch in der interaktiven Web-Doku zu Wort, jedenfalls dann, wenn der User ihnen dazu per Mausklick Gelegenheit gibt.

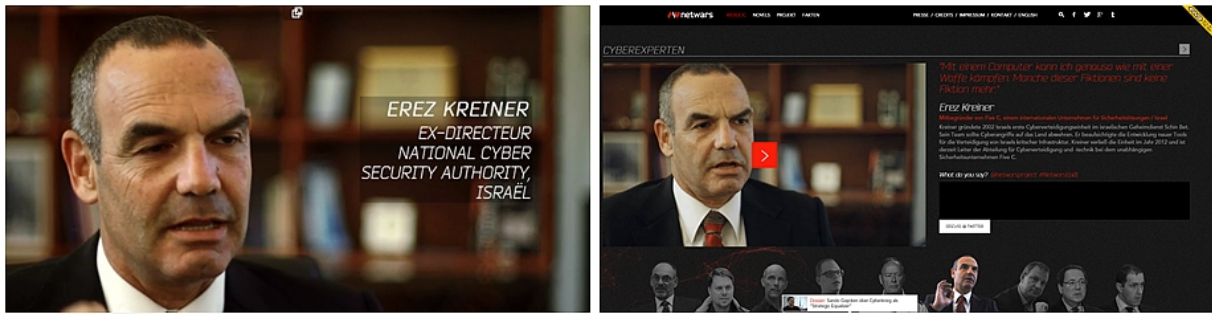


Abb. 3. Cyberexperte in der Fernsehdokumentation und der Web-Doku

Graphic Novel und Romane haben unterschiedliche Protagonisten, nämlich Max Parsons und Scott Mitchell. Beide teilen aber eine gemeinsame Background-Story, denn sie haben ihre Eltern schon früh durch einen Unfall-Tod verloren. Bei Scott Mitchell hatten dabei die Cyberterroristen von „Black Flag“ ihre Finger im Spiel - eine typische Origin-Story vieler amerikanischer Superhelden, mit der deren Kampf gegen das Verbrechen psychologisch motiviert wird. Mitchell und Parsons jagen in der Graphic Novel und *Netwars – Der Code* denselben Gegner: Nightshade, ein Mitglied der Black Flag-Bande. Dass Nightshade in der Graphic Novel den Klarnamen „Eric“ trägt, im Roman aber mit „Simon“ angesprochen wird, dürfte wohl auf eine Nachlässigkeit des Autors zurückzuführen sein. Den Black Flag-Terroristen gehört auch Shylock an, ein Hacker, der in *netwars - Totzeit* die Börsen der Welt zum Kollaps bringen will. Black Flag wird geleitet vom geheimnisvollen Salesman. Und diese Figur verbindet dann auch die fiktionalen Formate mit den faktualen des *netwars*-Projekt, denn der merkwürdige Moderator der Web-Dok gibt sich am Ende der fünften Episode expressiv verbis als „Salesman“ zu erkennen.

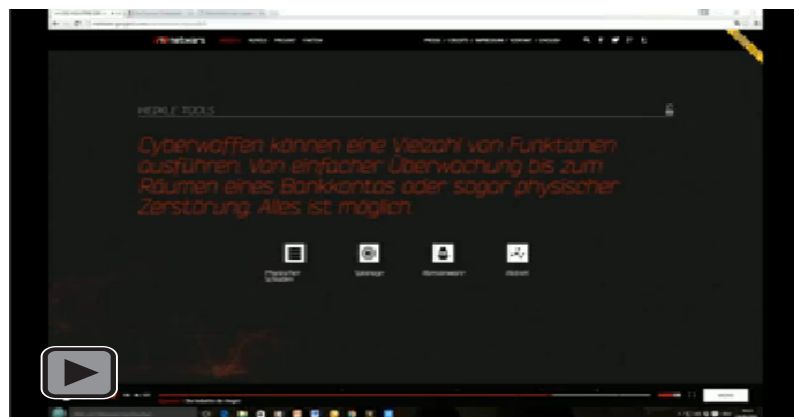


Abb. 4: Der Salesman als Moderator der Web-Doku (screen video)

Sehr aufmerksame User hätten seine Identität auch schon am Ende der ersten Episode enttarnen können, denn sein Name taucht im Programmcode auf, der dort im Hintergrund zu sehen ist (vgl. Abb. 4). Dass der Salesman der Kopf der – fiktiven – Cyberterroristen Black Flag ist, können freilich nur die Leser und Leserinnen der Graphic Novel und/ oder der Romane wissen. Narratologisch ist der Salesman als ein typischer unzuverlässiger Erzähler zu charakterisieren.



Abb. 5: Der Salesman als unzuverlässiger Erzähler

Ob das freilich ein guter Einfall gewesen ist, muss bezweifelt werden, denn für unzuverlässiges Erzählen gilt, dass der Rezipient alles ihm Mitgeteilte in Zweifel ziehen muss. Infos und gute Ratschläge, die zwischen den Auftritten des Salesman in der Webdoku vermittelt werden, sollen aber sicherlich ernst genommen werden.

Wie Comic-Geschichte und Romanreihe inhaltlich zusammenhängen, hat Produzent Michael Grotenhoff 2015 auf dem Münchner DOK-Forum¹¹ in einem Interview erläutert.¹² Ihm zufolge sei die Romanreihe erst später auf Vorschlag von Bastei Lübbe ins Medienensemble hinzugekommen und würde die Vorgeschichte der Graphic Novel erzählen.



Abb. 6: Ausschnitt aus dem Interview mit Michael Grotenhoff auf dem DOK-Forum München 2015.

Hier aber ist dem Produzenten wohl sein eigenes Story-Universum entglitten: *Nightshade* wird am Ende des Graphic Novel von der Polizei verhaftet, am Ende des Romans *Netwars – Der Code* aber von seinem

¹¹ Das DOK-Forum versteht sich als Diskussionsraum und Börse für innovative Dokumentarfilmprojekte. Vgl. https://www.dokfest-muenchen.de/DOK_forum [29.6.2018]

¹² Das Interview konnte bis 2016 auf YouTube abgerufen werden, ist aber mittlerweile gelöscht worden.

Kontrahenten Mitchell alias Strider erschossen. Daher muss der Comic die Vorgeschichte zu den Romanen erzählen und nicht umgekehrt. Zudem verweist eine Passage aus dem ersten Roman direkt auf vorangegangene Geschehnisse in der Graphic Novel:

Nightshade hatte sich die Baupläne des Kraftwerks besorgt, um sicherzustellen, dass er nach seiner Ankunft an den richtigen Ort gelangte. [...] Das war das Schöne daran, wenn man es mit Geräten und Maschinen zu tun hatte, die von SCADA-Systemen kontrolliert wurden, erst recht, wenn es sich um so alte Versionen handelte. Black Flag hatte schon mal einen ähnlichen Hack durchgeführt, um im Auftrag eines Klienten in Norwegen die Drehzahlbegrenzer eines Kraftwerks so zu manipulieren, dass die Turbinen sich immer schneller gedreht hatten, bis sie explodiert waren. (Colman 2014, 252)

Jener Hack wird am Ende der ersten Episode der Graphic Novel erzählt. Kurz zum Hintergrund: Um die Leistungsfähigkeit seiner Firma und Produkte zu demonstrieren, simuliert Max Parsons mit einem Team von Hackern – den Roten – einen Cyberangriff auf ein Wasserkraftwerk nahe Oslo. Ein weiteres Team – die Blauen – versuchen das zu verhindern. Der User der App wird dazu aufgefordert, per Mausklicks die Überhitzung der Turbinen des Kraftwerks einzuleiten und übernimmt damit selbst die Rolle eines Hackers.

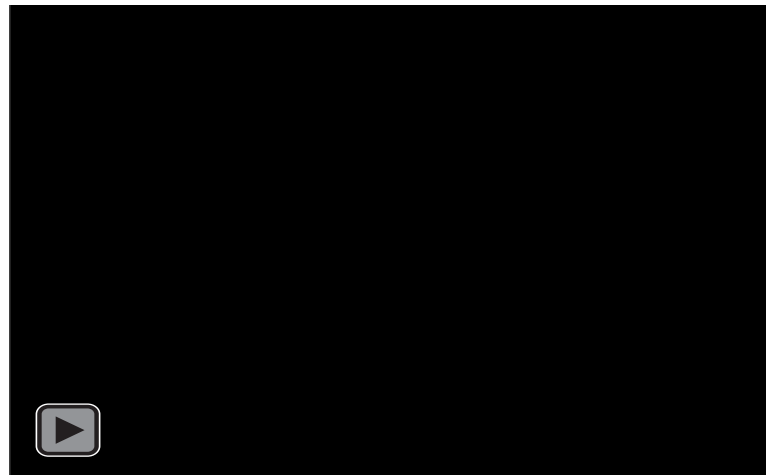


Abb. 7: Ausschnitt aus der interaktiven Graphic Novel *netwars – The Butterfly Attack*. Cyberangriff auf ein Wasserkraftwerk nahe Oslo (1. Episode, screen video)

Angelegt ist hier auch ein Link, der auf die Fernsehdokumentation verweist. Deren Hauptattraktion besteht ebenfalls in der Simulation eines Hackerangriffs auf einen Energieversorger – nur dass es sich diesmal um ein reales Szenario handelt. Gezeigt wird ein sogenannter Penetrationstest auf die Stadtwerke der badischen Kleinstadt Ettlingen. So etwas öffentlich mitverfolgen zu können, hat Seltenheitswert. Penetrationstests lassen zwar alle größeren Unternehmen durchführen, nur zuschauen lassen sie sich dabei eigentlich nie – schließlich steht ihr guter Ruf auf dem Spiel.



Abb. 8: Penetrationstest der Stadtwerk Esslingen. Ausschnitt aus der Fernsehdokumentation NETWARS – KRIEG IM NETZ (D 2014) [Netwars Filmdoku.flv]

Auch die Web-Doku thematisiert die Verwundbarkeit der öffentlichen Infrastruktur durch Cyberangriffe. Verwiesen wird hier, wie in allen anderen Teilen des Projekts, auf veraltete Systeme zur computergesteuerten Anlagensteuerung, das sogenannte SCADA (Supervisory Control and Data Acquisition). Wer hier mit einem Hack angreift, kann unter Umständen selbst Atomanlagen unter seine Kontrolle bekommen. Gleichzeitig wird aber auch auf die Verwundbarkeit des eigenen Computers und die Gefährdung der dort abgelegten Daten aufmerksam gemacht. Natürlich wird dazu nicht wirklich ein Hackerangriff gestartet. Für viele User dürfte aber doch verblüffend sein, welche Informationen alleine schon über das Auslesen der IP-Adresse des eigenen Rechners für Angreifer zugänglich sind.

Neben der Darstellung möglicher Cyberangriffe auf öffentliche Einrichtungen und Problemen mit SCADA-Systemen gibt es weitere Themen und Motive aus dem Umkreis der Cyberkriminalität, die in allen Teilen des Netwars-Projekts gleichermaßen auftauchen. Dazu gehören z.B.

- Gefahr des Eindringens in Netzwerke vor Ort (physische Zugriffe, z.B. über angrenzende Gebäude)

Viele Unternehmen versuchen zu Recht, ihre sicherheitsrelevanten Daten und Systeme vom allgemein zugänglichen Internet abzukoppeln. Hacker müssen in diesem Fall vor Ort einen Netzzugang legen, z.B. über nicht ausreichend geschützte Netzwerkdosen und angrenzende Gebäude, die fahrlässigerweise eine Verbindung zum Zielnetzwerk haben. Auch die Hacker von Ettlingen haben sich so den Zugriff auf die Computer des kommunalen Energieversorgers verschafft.

- Verwendung von Keyloggern zu Kommunikationskontrolle

Keylogger sind kleine, im Hintergrund laufende Programme, die Tastatureingaben protokollieren. In der Schreibprozessforschung hat man damit z.B. die Erstellung von Texten am Computer beobachtet. Aber man kann mit Keyloggern natürlich noch ganz andere Intentionen verfolgen...

- Aufgreifen von Methoden des sogenannten „Social Engineering“

Darunter versteht man mehr oder weniger perfide Wege, an Nutzernamen und Passwörter von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen eines Unternehmens zu kommen, um über deren Account in das betreffende Netzwerk einzudringen. Fast jeder Computernutzer bzw. jede Computernutzerin kennt Phishing-E-mails, die dazu verleiten sollen, den eigenen Benutzernamen und das Passwort für das Online-Banking oder andere sensible Internet-Konten Preis zu geben.

Themen, Motive, Personen, Figuren und Plots bilden zusammen also ein gemeinsames Erzähluniversum, sodass *netwars* auch als ein gelungenes Beispiel für Transmedia Storytelling angesehen werden kann.

2.3 Der Erfolg des Projekts

Direkte Nutzerdaten sind – branchenüblich – nicht zu bekommen. Es gibt aber doch einige indirekte Hinweise, die auf den Publikumserfolg von „Netwars“ schließen lassen: Googles Playstore meldete 2016 für die Graphic Novel-App 1000 Downloads. Das ist nicht gerade viel: Der gleichfalls interaktive Comic *Martels Avengers – Iron Man Mark VII* ist beispielsweise im gleichen Zeitraum über 5 Millionen Mal heruntergeladen worden. Wenn man noch bedenkt, dass bis 2016 nur die erste Episode kostenlos war und mutmaßlich nur ein Bruchteil der User für die Folgeteile bezahlt hat, muss man wohl von einem Misserfolg und finanziellen Desaster ausgehen. Inzwischen verramscht Amazon die App kostenlos über seinen App-Store als einziger Anbieter. Der Roman *Netwars - der Code* hatte 2016 in der Printversion bei Amazon den Verkaufsrang 185.000. Zum Vergleich: Der thematisch sehr ähnlich gelagerte Cyberthriller *Enter* von Karl Osberg, 2015 im Berlin-Verlag erschienen, stand zeitgleich auf Platz 57.000. Da verwundert es nicht, dass nach dem zweiten Band *Totzeit* 2015 keine weitere Staffel der *netwars*-Bücher auf den Markt gekommen ist und die Print-Version des ersten Bandes nach der ersten Auflage nicht mehr nachgedruckt wurde. Osbergs *Enter* dagegen stand 2018 auf dem Verkaufsrang 19133. Wie die Web-Doku bislang angenommen worden ist, lässt sich über die Anzahl der verlinkten Twitter-Beiträge und Facebook-Likes erahnen. Für alle Episoden zusammen findet man kaum mehr als 2800 Tweets und 5000 Likes (Stand 2018). Das größte Publikum hat wohl mutmaßlich die Fernsehdokumentation erreicht.

3. *netwars* im (Deutsch-)Unterricht

Auch an den Schulen ist das Projekt wohl nicht angekommen: Abgesehen von gelegentlichen Hinweisen auf diversen Medienportalen¹³ gibt es bislang keine didaktischen Handreichungen und Unterrichts Anregungen zu *netwars*. Das ist nun wirklich schade und kaum verständlich, denn die didaktischen Intentionen des Projekts sind nicht zu übersehen¹⁴ und haben auch nichts von ihrer Aktualität eingebüßt: Seit 2014 haben zahlreiche Hackerangriffe in Deutschland Schlagzeilen gemacht, darunter mehrere Angriffe auf den deutschen Bundestag (vgl. tagesschau 14.6.2015, tagesschau 28.2.2018). Die Opfer von Cyberkriminalität gehen inzwischen in die Millionen (vgl. Süddeutsche Zeitung 23.1.2018) und verursachen wirtschaftliche Schäden in Milliardenhöhe (Wirtschaftswoche 25.4.2016). Weltweit rüsten Militärs ihr Cyberwaffen-Arsenal auf, sodass die Gefahren eines Cyberkriegs öffentlich diskutiert werden (Süddeutsche Zeitung 30.4.2018). Was in der *netwars*-Fernsehdoku nur ein durchgespieltes Worst-Case-Szenario war und in der Graphic Novel-App Science Fiction, ist inzwischen Wirklichkeit geworden: Im Dezember 2016 verursachten Hacker in der Ukraine durch einen Angriff auf das Stromnetz einen landesweiten Black out und die gleiche Gruppe wird verdächtigt, 2017 auch in Deutschland zwei Stromlieferanten angegriffen zu haben (Süddeutsche Zeitung 3.5.2018).

Dass der Schutz der Infosphäre auch an den Schulen Thema werden muss, ist dem Strategiepapier der KMK „Bildung in der digitalen Welt“ zu entnehmen: Der vierte von sechs dort formulierten Kompetenzbereichen ist mit „Schützen und sicher interagieren“ überschrieben, wozu „Maßnahmen für Datensicherheit und gegen Datenmissbrauch berücksichtigen“, „Privatsphäre in digitalen Umgebungen durch geeignete Maßnahmen schützen“ und „Sicherheitseinstellungen ständig aktualisieren“ gehören (KMK 2017, 17). All das wird im *netwars*-Projekt schülernah angesprochen, verbunden mit entsprechenden Praxistipps. Zudem sollen die Schüler/-innen gemäß dem Kompetenzbereich 6.2.2 „Chancen und Risiken des Mediengebrauchs in unterschiedlichen Lebensbereichen erkennen, eigenen Mediengebrauch reflektieren und ggf. modifizieren.“ (ebd., 18), wozu das *netwars*-Projekt sicherlich ebenfalls anregen kann. Fragen der gesellschaftlichen Entwicklung wurden und werden an der Schule nicht nur in den sozialkundlichen Fächern aufgegriffen, sondern auch im Deutschunterricht. Das gilt nicht zuletzt für die Folgen der

¹³ Vgl. z.B. <https://archiv.tibs.at/content/interaktiv-den-cyberkrieg-der-zukunft-kennenlernen-mit-netwars-bei-heisede> [26.08.2019]

¹⁴ Vielleicht ist der Misserfolg des Projekts gerade seiner offensichtlichen didaktischen Intentionen zu verdanken: Insbesondere die Web-Serie, aber auch die Graphic Novel erweisen sich als unterhaltsam verpacktes Bildungsangebot (Infotainment), das als solches möglicherweise gerade bei einem jugendlichen Publikum außerhalb von Bildungskontexten wie der Schule eher auf Ablehnung stößt. In ihrer Freizeit wollen Schüler/-innen vor allem unterhalten und nicht belehrt werden.

Digitalisierung (vgl. Kepser 2018). Für Arbeitsaufträge im Kontext materialgestützten Schreibens bietet das *netwars*-Projekts eine hervorragende Basis, die sich um aktuelle Netzdokumente leicht ergänzen lässt.

Wenn im Kompetenzbereich 6.1 außerdem verlangt wird, Medien zu analysieren und zu bewerten (vgl. KMK 2017, 18), so kann das *netwars*-Medienensemble selbst zum lohnenswerten Untersuchungsgegenstand im Deutschunterricht werden: Als bislang ambitioniertestes deutschsprachiges Crossmedia-Experiment operiert es mit allen narrativen Möglichkeiten, die uns heute zu Verfügung stehen: analog und digital, mono- und multimodal, rezeptiv und interaktiv, faktual und fiktional, zuverlässig und unzuverlässig, mediendivergent und medienkonvergent. Ab der Mittelstufe können einzelne Teile des Medienensembles vertieft analysiert werden, z.B. nur der Dokumentarfilm (vgl. dazu Kammerer / Kepser 2014) oder nur die interaktive Graphic Novel (vgl. Kepser / Abraham 2016, 201-207). Beide Angebote sind kostenlos und können auch über Smartphones rezipiert werden, was einem digitalen Deutschunterricht nach dem „Bring your own device“-Prinzip entgegenkommt (vgl. dazu Kepser 2018). Am spannendsten, aber auch anspruchsvollsten ist freilich die Analyse des Zusammenspiels aller *netwars*-Medienangebote, wie sie in diesem Beitrag vorgestellt worden ist. Dass hier nicht jeder Teil zu überzeugen vermag und das Projekt auf dem kommerziellen Markt offensichtlich Schiffbruch erlitten hat, ist dabei überhaupt kein Nachteil, denn „Medienkritik“ ist in den verlangten Kompetenzen inkludiert. Hierfür auch die elektronischen Diskussionsplattformen zu nutzen, die das Projekt anbietet, liegt auf der Hand, zumal „Mit Hilfe verschiedener digitaler Kommunikationsmöglichkeiten kommunizieren“ ebenfalls ein KMK-geforderter Kompetenzbereich ist (KMK 2017, 16). So erweist sich das *netwars*-Projekt insgesamt als ein (deutsch-)didaktischer Glücksfall, dem ein zweites Leben in schulischen Bildungskontexten unbedingt zu wünschen ist.

Primärtexte

Coleman, M. Sean (2014): *netwars – Der Code*. Köln: Bastei-Lübbe. (Auch als Hörbuch)

Coleman, M. Sean (2015): *netwars – Totzeit*. Köln: Bastei Lübbe. (Auch als Hörbuch)

Graphic Novel-App *netwars – The Butterfly Attack*. (2014). Buch M. Sean Coleman, produziert von Chimera-Entertainment GmbH im Auftrag von Bastei Lübbe. Kostenlos erhältlich über Amazon-Appstore. [28.06.2018]

Homepage „netwars – Projekt“ (2014). <http://www.netwars-project.com/de/> [28.06.2018]

Homepage „netwars. Eine interaktive dokumentarische Webserie in 5 Episoden zum drohenden Cyberkrieg. Denn du weißt nie, wer die Kontrolle hat.“ (2014) <http://www.netwars-project.com/de/webdoc> [28.6.2018]

MR. ROBOT. USA ab 2015. Created by Sam Esmail. Bisher 3 Staffeln.

NETWARS – KRIEG IM NETZ. D 2014. R. Marcel Kolvenbach. <http://www.bpb.de/mediathek/198229/netwars-krieg-im-netz> oder <https://www.srf.ch/sendungen/myschool/netwars-krieg-im-netz> [28.06.2018]

Sekundärtexte

Crutzen, Paul J. (2002): *Geology of mankind—The Anthropocene*. In: Nature, 415, 23.

Crutzen, Paul Joseph (2006): The ‚anthropocene‘. In: Ehlers, Eckart/ Krafft, Thomas. (Eds.): *Earth System Science in the Anthropocene*. Heidelberg: Springer, S. 13-18.

Floridi, Luciano (2015): *Die 4. Revolution. Wie die Infosphäre unser Leben verändert*. Aus dem Englischen von Axel Walter. Frankfurt a.M.: Surkamp. (Orig. 2014. *The 4. Revolution. How the Infoshere is Reshaping Human Reality*. Oxford: University Press.)

Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald, Klaus (2018): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3. völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.

Hoiß, Christian (2019): *Deutschunterricht im Anthropozän - Didaktische Konzepte einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Inauguraldissertation Ludwig-Maximilian-Universität München. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/24608/1/Hoiss_Christian.pdf. [22.08.2019]

Jenkins, Henry (2006): *Convergenz culture: where old and new media collide*. New York et al.: NYU Press.

- Jenkins, Henry (2008): *Transmedia Storytelling 101*. http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html [28.06.2018]
- Kammerer, Ingo / Kepser, Matthis (2014): Dokumentarfilm im Deutschunterricht. Eine Einführung. In: diess. (Hg.): *Dokumentarfilm im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11-72.
- Kepser, Matthis (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: *Didaktik Deutsch* 34, S. 52-68.
- Kepser, Matthis (2018): Digitalisierung im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Ein Blick zurück und Einblicke in die Zukunft. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 65, H. 3, S. 247-268.
- Kepser, Matthis / Abraham, Ulf (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4. völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Kress, Gunther / van Leeuwen, Theo (1996): *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London, New York: Routledge.
- Kultusministerkonferenz der Länder (KMK): Strategie der Kultusministerkonferenz *Bildung in der digitalen Welt*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf [30.06.2018]
- Mahrdt, Niklas (2009): *Crossmedia: Kampagnen erfolgreich planen und umsetzen*. Wiesbaden: Springer Gabler 2009.
- Osberg, Karl (2015): *Enter*. Berlin: Berlin-Verlag
- Schuhmacher, Peter (2009): *Rezeption als Interaktion. Wahrnehmung und Nutzung multimodaler Darstellungsformen im Online-Journalismus*. Baden-Baden: Nomos.
- Süddeutsche Zeitung (23.1.2018): *23 Millionen Opfer von Cyber-Kriminalität in Deutschland*. <http://www.sueddeutsche.de/news/service/internet-23-millionen-opfer-von-cyber-kriminalitaet-in-deutschland-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-180123-99-758881> [30.06.2018]
- Süddeutsche Zeitung (3.5.2018): *Hacker-Angriff auf deutsche Stromlieferanten*. <http://www.sueddeutsche.de/digital/energieversorgung-hacker-angriff-auf-deutsche-stromlieferanten-1.3966477> [30.06.2018].
- Süddeutsche Zeitung (30.4.2018): *Krieg im Netz. Staaten verwandeln das Internet in ein Schlachtfeld*. Von Georg Mascolo. <http://www.sueddeutsche.de/kultur/krieg-im-netz-staaten-verwandeln-das-internet-in-ein-schlachtfeld-1.3958043> [30.06.2018]
- tagesschau (14.6.2015): *Cyber-Angriff auf den Bundestag. Jetzt geht's auch um Merkels Rechner*. <https://www.tagesschau.de/inland/bundestag-cyberangriff-101.html> [30.06.2018]
- tagesschau (28.2.2018): *Cyberattacke bestätigt. Bundesregierung wurde gehackt*. <https://www.tagesschau.de/inland/hackerangriff-regierungsnetz-101.html> [30.06.2018]
- Wirtschaftswoche (25.4.2016): *Cyberangriffe auf die Industrie. Jedes zweite Unternehmen hat keinen Notfallplan*. <https://www.wiwo.de/unternehmen/industrie/cyber-angriffe-auf-die-industrie-jedes-zweite-unternehmen-hat-keinen-notfallplan-/13496740.html> [30.06.2018]

Brüchige Handlungslogik - Ludonarrative Dissonanzen und narrative Handlungslogik im Computerspiel

Friedrich Werther

Universität Würzburg | friedrich.werther@uni-wuerzburg.de

Abstract

Narrative Computerspiele verbinden das Erlebnis des Spielens mit der Rezeption einer zumeist spannenden Geschichte. Dabei werden beide Elemente geschickt miteinander verwoben, sodass Spielende in die Spielwelt eintauchen und gebannt vor dem Bildschirm sitzen. Dieses immersive Game Design narrativer Computerspiele erschwert dabei einen analytischen Zugriff auf die Strukturen und Funktionsweisen narrativer Computerspiele und folglich auch ein medienspezifisches literarisches Lernen. Im folgenden Beitrag wird gezeigt, wie mithilfe des Phänomens der ludonarrativen Dissonanz ein analytischer Zugriff auf die ludischen und narrativen Strukturen des Spiels genutzt werden kann, um ein gegenstandsspezifisches literarisches Lernen zu ermöglichen. Um dies zu leisten, wird in einem ersten Schritt der Begriff der ludonarrativen Dissonanz anhand des Computerspiels *Tomb Raider* (2013) problematisiert. Anschließend werden die Strukturen auf spielerischer und narrativer Ebene analysiert und gezeigt, wie diese während des Spielens zusammenwirken. Erst dann ist eine exakte Darstellung des Dissonanzphänomens möglich, die daran anschließende literaturdidaktische Überlegungen erlaubt. Dabei wird der Aspekt der narrativen Handlungslogik um die dem Computerspiel immanente Logik der Ziele erweitert und gezeigt, dass beide Ebenen eine Rolle bei der Rezeption eines Computerspiels spielen. Die Dissonanz Erfahrung dient in diesem Zusammenhang als ‚irritierende Störung‘ der Rezeption, die eine analytische Trennung beider Ebenen vereinfacht und somit einen erleichterten Zugang zum komplexen Computerspiel erlaubt. Anhand des Spiels *The Book of Unwritten Tales* wird abschließend gezeigt, wie sich Dissonanz Erfahrungen provozieren lassen und inwieweit diese helfen, fachspezifische und gegenstandsspezifische Aspekte des computerspielbasierten literarischen Lernens zu vermitteln.

Schlagwörter

Mediendidaktik; Deutschunterricht; Neue Medien; literarisches Lernen; Computerspiele; ludonarrative Dissonanz

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>

1. Einleitung

Schon seit einigen Jahren mehren sich die Bestrebungen, das Computerspiel als Gegenstand für den Deutschunterricht fruchtbar zu machen. So legt Jan M. Boelmann dar, dass narrative Computerspiele Ziele des literarischen Lernens befördern (Boelmann 2015) und René Hofer und Stefan Bauer liefern einen umfassenden Überblick über die didaktischen Potenziale des Gegenstandes (Bauer / Hofer 2016). Neben literaturdidaktischen Qualitäten des erzählenden Computerspiels gilt es, auch die gegenstandsspezifischen Strukturen und Eigenschaften mehr in den Blick zu nehmen, um dem kulturellen Artefakt in seinem Umfang gerecht werden zu können (vgl. beispielsweise Bauer / Hofer-Krucker Valderrama 2015). Ein solcher Versuch des integrativen Zugriffs auf ludische (spielerische) und narrative Aspekte bietet der vorliegende Beitrag an, der das computerspielspezifische Phänomen der *ludonarrativen Dissonanz* aufgreift und Anschlussstellen in Bezug auf das Verständnis der narrativen und dramaturgischen Handlungslogik (vgl. Spinner 2006, 10) sowie gegenstandsspezifische Aspekte identifiziert.

Das Computerspiel – wie andere Spiele auch – spannt einen Zauberkreis auf (vgl. Huizinga 1949, 17f.), der es von der Realität abgrenzt und durch den Raum des Spiels repräsentiert wird. Letzterer besteht üblicherweise aus Objekten, d. h. virtuellen Spielbestandteilen unterschiedlicher Qualität, die sich dadurch ausdrückt, ob ein Objekt durch Spielende manipuliert werden kann oder nicht. Jene Möglichkeiten der Manipulation werden durch Mechaniken realisiert, die Miguel Sicart als „methods invoked by agents, designed for interaction with the game state [Konfiguration aller Objekte im virtuellen Raum zu einem Zeitpunkt x, F.W.]“ (Sicart 2008, o. p.) bezeichnet. Das Anwenden von Methoden bzw. Mechaniken auf Objekte, um das Spiel in Bezug auf das Spielziel zu beeinflussen, wird unter dem Begriff *Gameplay* subsumiert. Das narrative Computerspiel liefert zudem eine Erzählung, die sich (teilweise) auf Mechaniken und Objekte bezieht und deren Erscheinen und Einsatz in der Spielwelt plausibilisiert. Damit wird die Narration nicht als bloßes Beiwerk des Spiels abqualifiziert, denn durch das Schaffen eines narrativen Rahmens ist sie Teil des Zauberkreises, der das Spiel gegenüber der außerspielerischen Realität abgrenzt. *Gameplay* und Narration werden über eine audiovisuelle Darstellung realisiert. So „entwickeln Videospiele durch die Vermischung unterschiedlichster medialer Einflüsse und Spielkonzepte neue Qualitäten, die über die Eigenschaften klassischer Spiele und Erzählungen hinausgehen und neue Spielformen schaffen“ (Rauscher 2018, 70). Diese ‚Vermischung‘ betrifft im narrativen Computerspiel audiovisuelle, narrative und ludische (spielerische) Elemente, wobei deren Qualität nicht durch ein einfaches Nebeneinander entsteht, sondern in funktional-semantischen Beziehungen, die einander bedingen und plausibilisieren. Dieses Verhältnis wird hier als *ludonarrative Harmonie* bezeichnet. Das Phänomen der *ludonarrativen Dissonanz* setzt bei dieser Beziehung an, indem es Störungen in der Beziehung von Narration und Spiel in den Blick nimmt: Sie tritt immer dann auf, wenn Elemente von Narration und *Gameplay* keine Entsprechung auf der jeweils anderen Ebene aufweisen und die damit evozierten Erwartungen bzw. Antizipationen auf Seiten der Spielenden nicht bedient und somit enttäuscht werden.

Um eine Anschlussfähigkeit der ludonarrativen Dissonanz zum literarischen Lernen herzustellen, bedarf es einer ausführlicheren Darstellung der ludonarrativen Harmonie. Ist dies geschehen, kann das Dissonanzphänomen differenzierter dargestellt werden, um schließlich eine Verbindung zum literarischen Lernen herzustellen. Begonnen wird jedoch mit einer exemplarischen Darstellung des Phänomens und dessen begrifflicher Herkunft.

2. Lara Croft und spielerische Ambivalenz

Die Spielreihe *Tomb Raider*, die 1996 ihren Anfang nahm, erfuhr 2013 einen Neustart, d. h. die Geschichte um die Protagonistin Lara Croft wird neu erzählt¹. Die junge Archäologin kentert zusammen mit der Schiffscrew des Forschungsschiffes *Endurance* vor der Insel Yamatai im Japanischen Meer. Auf der sagenumwobenen Insel, auf der die Besatzung strandet, leben eine Sekte und mysteriöse Wächter, die den

¹ Es sei darauf hingewiesen, dass *Tomb Raider* (2013) von der USK keine Jugendfreigabe erhielt, sodass ein Einsatz im Unterricht kaum in Frage kommt. Der Titel dient hier als exemplarischer Unterbau für die Darstellung des Begriffs der ludonarrativen Dissonanz und greift damit jenes Beispiel auf, dass auch im Spielejournalismus, in Spielepodcasts und Internetforen im Zusammenhang mit dem Phänomen thematisiert wird. Für die Gestaltung von Unterricht wird an dieser Stelle auf das Beispiel am Ende dieses Beitrags verwiesen.

Gestrandeten nach dem Leben trachten. Aufgabe ist es, die Crew zu retten und Yamatai wieder zu verlassen. Lara begreift anfangs die Vorkommnisse auf der Insel nicht und erst nach und nach deckt sie die Geheimnisse hinter der Sekte und der Sonnengöttin Himiko auf. Die Geschichte im ersten Teil der *Tomb Raider*-Trilogie erzählt die Anfänge der zähen Abenteurerin, die den Herausforderungen zögerlich und mit Angst begegnet und im Verlauf der Handlung zu einer vollwertigen und mutigen Schatzsucherin avanciert. Der Titel vereint Elemente eines Third-Person-Shooters (die Kamera zeigt den zu steuernden Avatar aus der Verfolgerperspektive) und eines Adventures, sodass sich das Spiel dem Genre des Action-Adventures zuordnen lässt. Spielende haben die Aufgabe, Feuergefechte mit NPCs (Non Player Character) zu bestreiten und sich kletternd, hüfend und rätselnd einen Weg über die Insel zu bahnen.

Das Spiel nimmt sich zu Beginn einiges an Zeit, die Figur Lara Croft zu entwickeln. Sie strandet auf der Insel, befreit sich aus der darauffolgenden Gefangennahme und ergreift erste Maßnahmen, ihr eigenes Überleben zu sichern sowie die anderen Crewmitglieder zu finden. Ausgerüstet mit Pfeil und Bogen erlegt Lara zu Beginn des Spiels ein Reh, eine Spielszene, in der eine gefühlvolle junge Frau dargestellt wird, die sich bei dem sterbenden Tier entschuldigt. Wenig später setzen ihr die bewaffneten Sektenmitglieder weiter zu, bis es zu einer gewaltsamen Auseinandersetzung kommt, in der sie einen Mann in Notwehr erschießt. In der Szene wird deutlich, dass Lara erstmals einen Menschen getötet hat, denn sie bricht neben der Leiche zusammen, rafft sich jedoch kurz darauf wieder auf, um den anderen zu Hilfe zu kommen. Nach weiteren fünf Toten thematisiert sie das traumatische Erlebnis in einem Funkgespräch mit ihrem Mentor, der Teil der Schiffscrew ist, und räumt ein, dass ihr das Töten „erschreckend leicht“ gefallen sei. Von da an, bis zum Ende des Spiels wird Lara rund 400 Männer töten, ohne dass dieses Vorgehen hinsichtlich des vergangenen Erlebnisses in irgendeiner Weise kommentiert wird.

Während Spielende auf Ebene der Erzählung die Protagonistin als zögerliche und zweifelnde Figur erfahren, spielen sie einen Avatar, der professionell und routiniert Waffen gegen menschliche Gegner einsetzt. Das Spiel zeichnet eine ambivalente Protagonistin, deren Verhalten sich nicht konsequent in Narration und Gameplay einordnen lässt und Irritationen hervorruft. Ein Phänomen, dass sich nicht nur bei *Tomb Raider* zeigt, sondern auch in anderen Spielen. Auf dieses irritierende Verhältnis von Narration und Gameplay machte Clint Hocking (2007) aufmerksam und schuf den Begriff: *ludonarrative Dissonanz*.

3. Zum Begriff ludonarrative Dissonanz

Hocking nutzt den Terminus *ludonarrative Dissonanz* erstmals im Titel einer Kritik zum Computerspiel *BioShock* (vgl. Hocking 2007 o. p.). In seiner Argumentation wird die Dissonanz als ein Widerspruch beschrieben, der zwischen den spielerischen Aktionen und der linearen Geschichte bestehe. Basierend auf der Beobachtung, dass Wirkungen und Erwartungen durch Narration und Mechaniken evoziert würden, bemängelt er, dass die antizipierten Handlungsfolgen im Spiel nicht eingelöst würden. Dabei würden entsprechende Annahmen und Wirkungen nicht nur durch eine Narration evoziert, sondern genauso über die Mechaniken eines Spiels (vgl. ebd.). Für Hocking sollten solche Erwartungen nicht nur in Bezug auf die jeweilige Ebene von Mechanik oder Narration erfüllt werden, sondern sich gegenseitig befördern. Eben dies geschieht in *BioShock* nicht, denn Spielende können auf Basis der Mechaniken Entscheidungen treffen, bleiben gleichzeitig jedoch an eine lineare Narration gebunden, die keine Wahlmöglichkeiten bereitstellt, sondern die Spielenden geradlinig durch das Spiel führt. Ähnliches zeigt sich im oben beschriebenen Beispiel: Die in *Tomb Raider* dargebotene Narration weckt die Erwartung, dass Lara Croft kaum Erfahrung im Umgang mit Waffen und im Kampf hat, also keine professionelle Kämpferin ist. Während des Spielens tritt aber genau das Gegenteil ein, sodass die Erwartungen, die die Narration aufbaut, durch Spielhandlungen nicht erfüllt werden. In beiden Beispielen findet sich eine „Inkongruenz von Spielmechanik und Narration“ (Backe 2014, 47), denn in *Tomb Raider* suggeriert die Narration einen anderen Spielablauf (s.o.). Nur von einer Inkongruenz zu sprechen, wird dem von Hocking angesprochenen Sachverhalt nicht gerecht.

Frédéric Seraphine deutet ludonarrative Dissonanzen in diesem Zusammenhang als einen Widerspruch zwischen den Anreizen, die ein Spiel durch seine Möglichkeiten vermittelt, und den Grenzen, die gleichzeitig durch die Narration gezogen werden (vgl. Seraphine 2016, 2). Zudem bezieht er sich auf Ballantyne,

der im Vergleich zu kognitiven Dissonanzen schreibt: „[L]udonarrative dissonance isn't about your beliefs, it's about the system's imposed beliefs“ (Ballantyne 2015, o. p.). In Analogie zu kognitiven Dissonanzen, bei denen Handelnde die Möglichkeit haben, ihr Handeln oder Denken an die Situation anzupassen, um den Widerspruch aufzulösen, sind Spielende auf das System angewiesen. Dieses ist allerdings statisch und unveränderbar, sodass die Dissonanz zumeist bestehen bleibt. Da das System ‚Spiel‘ nicht Teil der realen Welt der Spielenden ist, also nur im Zauberkreis stattfindet, gibt es keine Möglichkeit, eine Dissonanz aufzulösen, als mit den Bestandteilen (einschließlich der Narration) des Spiels selbst. Spielende können sich zwar über solche Phänomene in Foren oder auf anderen Plattformen austauschen, dies ändert jedoch nichts daran, was das Computerspiel den Rezipierenden anbietet. Im Zuge einer Dissonanz Erfahrung wird der Zauberkreis brüchig und die Glaubwürdigkeit der Spielwelt kann von Spielenden angezweifelt werden (vgl. Seraphine 2016, 3). Dies ermöglicht wiederum eine distanzierte Betrachtung des narrativen Computerspiels.

Das Dissonanzphänomen bezieht sich mehr auf ludische und narrative Aspekte des Computerspiels, während die visuelle Repräsentation des Geschehens eine untergeordnete Rolle spielt. Jan-Noël Thon bezeichnet solche visuellen Widersprüche im Zusammenhang mit einer (intersubjektiven) Storyworld von Computerspielen als Inkonsistenzen zwischen Gameplay und Narration (vgl. Thon 2015, 129; vgl. auch Bojahr 2012, 154). Damit sind unterschiedliche visuelle Darstellungen in narrativen und spielerischen Sequenzen gemeint, die irritierend wirken.

Mit dem oben ausgeführten Beispiel und der daran anschließenden Darstellung der bisherigen Diskussion des Begriffs wird deutlich, dass es sich im Falle der ludonarrativen Dissonanz um ein computerspiel-spezifisches Phänomen handelt, das einer klareren Differenzierung bedarf. Dies geschieht hier kontrastiv, d. h. im Spiegel des harmonischen Zusammenwirkens der Ebenen von Narration und Gameplay. Dazu werden im Folgenden beide Strukturen näher betrachtet, deren Zusammenwirken erläutert und anschließend ein Konzept der ludonarrativen Dissonanz auf Basis dieser Strukturen entwickelt.

4. Ludische Strukturen des narrativen Computerspiels

Das Gameplay ist eines von zwei Teilen der ludonarrativen Harmonie. Das Spielen i. e. S. wie auch Handeln im Allgemeinen erfordert ein Ziel, denn ohne dies wäre keine Möglichkeit gegeben, die Handlung in irgendeiner Weise zu steuern und gleichzeitig zu vermitteln, inwieweit das Handeln erfolgreich war. Um ein Ziel zu erreichen, müssen Akteure systematisch handeln, sodass Teilhandlungen vollzogen werden, die hierarchisch gegliedert sind. Nach Charles Carver und Michael Scheier lässt sich für Handlungen eine Hierarchie aufstellen, an deren Spitze abstrakte Oberziele stehen, die dann konkretere Realisierungen in den darunter folgenden Ebenen der Zielklassen, Handlungsziele und Teilziele erfahren (vgl. Carver / Scheier 2001, 67). Dieses Gliederungsprinzip lässt sich auch auf das Handeln im Computerspiel anwenden. Dabei gibt das Spiel entweder Ziele vor oder den Spielenden wird die Möglichkeit eingeräumt, eigene Ziele im Spiel zu verfolgen; in beiden Fällen liegt jedoch immer eine hierarchische Gliederung vor, die der Theorie nach Carver und Scheier folgt. In *Tomb Raider* wird die Ordnung der Ziele vorgegeben: Lara Croft muss mit ihrer Schiffscrew von der Insel fliehen (Oberziel), zuvor werden die Crewmitglieder gerettet und Hindernisse überwunden (Zielklassen), während immer wieder Kämpfe ausgetragen und Rätsel gelöst werden (Handlungsziele). Deren Grundlage ist wiederum das Anwenden und Verwalten von Waffen und Ausrüstung und die Navigation des Avatars auf der Insel (Teilziele).

Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist, dass Handlungs- und Teilziele nicht alle Prozesse regeln, sondern Leerstellen eröffnen, die von Spielenden gefüllt werden müssen. Wie ein konkretes Ziel erreicht wird, bleibt aufgrund unterschiedlicher Möglichkeiten des Gameplays offen. Mit welchen Waffen werden Konfrontationen bestritten? Welche Fähigkeiten erwirbt Lara, um sich einen Vorteil zu verschaffen? Dieses Angebot einer Wahlmöglichkeit findet sich nur auf den Ebenen von Handlungszielen und der damit verbundenen Kombination von Teilzielen. Während Lara Croft ein Lager von Gegnern räumt (Handlungsziel), um ein Hindernis zu überwinden (Zielklasse), besteht die Möglichkeit, dies im offenen Feuergefecht mit Schusswaffen zu erledigen oder heimlich und vor allem leise mit Hilfe des Bogens und Nahkampfgriffen. Die Varianz der Vorgehensweise lässt sich jedoch nicht allein aus einer hierarchischen Anordnung

von Zielen erklären. Die Möglichkeit, unterschiedliche Handlungsstrategien in Bezug auf ein Ziel anwenden zu können, findet sich in Konzepten soziologischer Handlungstheorien wieder. Mateusz Stachuras Ausführungen bezüglich der Handlungsregeln (vgl. Stachura 2009, 162f.) im Zusammenhang mit dem Konzept sozialer Produktionsfunktionen nach Lindenberg liefern einen Ansatzpunkt, unterschiedliche Möglichkeiten des Handelns in Bezug auf eine Situation zu erklären. Das Ergebnis solcher Überlegungen lässt sich folgendermaßen darstellen:

<i>Zielklassen im digitalen Spiel</i>	<i>Beschreibung der Klassen</i>
<i>Zielregel/Oberziel</i>	Wird das Ziel erreicht, ist das Spiel erfolgreich beendet. Damit endet auch die Narration.
<i>Normative Ziele</i>	Die Ziele sind Voraussetzung für die Erfüllung des Oberziels und somit obligatorisch. Diese sind meist Kämpfe gegen Bosse [besonders starke Gegner] und/ oder mit dem Erwerb neuer Fähigkeiten verbunden.
<i>Instrumentelle Ziele</i>	Teilweise substituierbare Ziele, die die Voraussetzung für die Erfüllung normativer Ziele bilden.
<i>Ebene der Objekte und Mechaniken</i>	Konkrete Ziele der Manipulation von Objekten.

Tab. 1: Zielklassen im Computerspiel

Im Gegensatz zu Stachura werden instrumentelle und normative Ziele nicht auf derselben Ebene verortet, sondern einander untergeordnet. Somit spiegeln instrumentelle Ziele die Möglichkeiten der Variation im Gameplay wider, die in den normativen Zielen zusammenlaufen.

Das Oberziel oder die Zielregel beendet das Spiel: Lara Croft rettet die verbliebenen Crewmitglieder und beendet die Machenschaften der Sekte und den Fluch, der die Insel umgibt. Die Zielklassen lassen sich als normative Ziele beschreiben, die die Bedingungen für das Oberziel darstellen. Damit Lara und die anderen von der Insel fliehen können, muss sie verschiedene Aufgaben lösen. Beispielsweise müssen ein Funksignal gesendet oder besonders starke Gegner (sog. Bosse) besiegt werden. Diese Ebene ist Grundlage des Erreichens der Oberziele: Um ein Spiel zu beenden, müssen alle durch das Spiel vorgegebenen normativen Ziele erfüllt werden: Alle Missionen müssen abgeschlossen, alle Rennen einer Meisterschaft gefahren oder der Antagonist/Endgegner besiegt werden – erst dann gilt das Spiel als erfolgreich abgeschlossen (vgl. Tab. 1). Oberziel und normative Ziele beschreiben Zustände, die durch spielerisches Handeln erreicht werden sollen bzw. müssen. Die anderen beiden Ebenen (instrumentelle Ebene und Mechaniken und Objekte) von Zielen beziehen sich hingegen auf Prozesse des spielerischen Handelns selbst.

Spielende manipulieren mithilfe von Mechaniken Objekte, um diese in einen gewünschten – gemäß den instrumentellen Zielen – Status zu versetzen. Die gegebene spielerische Freiheit (s.o.) erlaubt es dabei, eigene Präferenzen zu verfolgen, um ein normatives Ziel zu erreichen, sodass Kämpfe vermieden, unterschiedliche Routen durch den Raum erschlossen und Objekte in einer bestimmten Reihenfolge manipuliert werden oder verschiedene Ressourcen zum Einsatz kommen. Die Ziele dieser Klasse verlangen von Spielenden eine Entscheidung und sind teilweise substituierbar, um normative Ziele zu verwirklichen. Dabei lässt sich beobachten, dass die Ebenen von Oberziel und normativen Zielen eng mit der Erzählung des Spiels verbunden sind, da diese hauptsächlich durch die Narration vorgegeben werden und den Zielen eine Bedeutung für das spielerische Handeln verliehen wird. Instrumentelle Ziele hingegen können auch aus der konkreten Situation geschlossen werden: Wenn eine Gruppe von Gegnern auf Lara Croft schießt, erfordert dies in vielen Fällen, alle Gegner aus dem Spiel zu nehmen.

5. Ludonarrative Strukturen des erzählenden Computerspiels

Ähnlich der Hierarchie der ludischen Ebene lässt sich auch eine narrative Struktur identifizieren (vgl. bspw. Grünvogel et al. 2010, 53f.). Zwischen beiden Strukturen lassen sich Transferebenen erkennen, die verdeutlichen, welche strukturellen Voraussetzungen eine ludonarrative Harmonie – das plausible Zusammenwirken von ludischer und narrativer Struktur – aufweisen muss. Jan Boelmann bezieht in seinen Überlegungen zum erzählerischen Gerüst des narrativen Computerspiels das spielerische Handeln mit ein, indem seine analytische Differenzierung der narrativen Strukturebenen auf der Unterscheidung von Repräsentations- und Handlungssequenzen des Spiels beruht. Das Konzept unterscheidet zwischen Makro-, Meso- und Mikro-Ebene (vgl. Boelmann, 116-119). Die Makro-Ebene umfasst einen größeren Zusammenhang von Ereignissen, die Meso-Ebene gliedert sich in Präsentations- und Handlungssequenzen und die Mikro-Ebene verweist auf die Möglichkeiten des Handelns im Computerspiel. Lara Crofts Inselabenteuer, das mit dem Kentern des Forschungsschiffes beginnt und mit der erfolgreichen Flucht von der Insel endet, bildet den Rahmen der Geschichte und lässt sich mit der Makro-Ebene erfassen. Deutlich wird dabei eine Verwandtschaft mit dem Oberziel auf der ludischen Ebene des Spiels, das ebenfalls das Verlassen der Insel einfordert. Ähnliches gilt auch für die Meso-Ebene, die mit den normativen Zielen in einem Zusammenhang steht. Dass Lara einzelnen Mitgliedern der Crew helfen oder spezielle Orte erreichen muss und es den Sektenführer zu besiegen gilt, sind nicht nur normative Ziele, sondern zugleich Binnengeschichten des Spiels. Lara hat die Aufgabe, einen Funkturm zu besteigen, um ein Notsignal abzusetzen. Das Ziel wird dabei nicht durch eine Einblendung vorgegeben, sondern Lara wird dies in einem Dialog mit einem Nicht-Spieler-Charakter (NPC) aufgetragen. Über die bloße Vergabe von Zielen hinaus werden in solchen Repräsentationssequenzen Figurenperspektiven und deren Beziehung zueinander vermittelt. Auf dem Weg zum Funkturm muss Lara immer wieder Gefechte austragen und Hindernisse überwinden. Das spielerische Geschehen bzw. das Vorankommen wird dabei durch Lara selbst oder durch Funksprüche mit ihren Begleitern kommentiert und vorangetrieben. Die Abenteurerin schafft es zum Funkturm (normatives Ziel) und dem dazugehörigen Bunker, kann dort das Signal aber nicht absetzen. Daraufhin wird ihr erklärt, dass sie auf den Turm steigen muss. Die einzelnen Ereignisse formen so die Binnengeschichte und werden auf der Mikro-Ebene mit dem Terminus Narratem verortet. Zusammenfassend lassen sich narrative und ludische Struktur folgendermaßen darstellen:

<i>Narrationsbasierte Differenzierung durch Umfang von Repräsentations- und Handlungssequenzen (vgl. Boel- mann 2015, 114-119)</i>		<i>Zielklassen im digitalen Spiel</i>
<i>Handlung des digitalen Spiels</i>	Makro-Ebene	<i>Zielregel/Oberziel</i>
<i>Handlung von Spielabschnitten</i>	Meso-Ebene	<i>Normative Ziele</i>
<i>Bestandteile der Narra- tion/Ebene des Gameplays</i>	Mikro-Ebene / Narratem	<i>Instrumentelle Ziele</i>
		<i>Ebene der Objekte & Mechaniken</i>

Tab. 2: Transferebenen ludischer und narrativer Strukturen

Die Zielklassen in Tabelle 2 zeigen in Bezug auf Makro- und Meso-Ebene ein kongruentes Muster: Die Makro-Ebene ist mit dem Ende der globalen Narration verbunden, normative Ziele entsprechen der Meso-Ebene, wenn beispielsweise Bosse besiegt, Level beendet oder andere Aufgaben erledigt werden. Die Narrateme wiederum orientieren sich an Ereignissen auf der Ebene des Gameplays; hier geht es um

den Erwerb und die Verwaltung von Items und Ressourcen oder um das Lösen einzelner Herausforderungen, die keine Binnengeschichte erzählen, sondern nur Teilereignisse sind.

Ludonarrative Harmonien erzeugen durch das Zusammenwirken von Narration und Gameplay eine konsistente virtuelle Spielwelt (vgl. dazu Thon 2015), die die Ereignisse der Narration in Verbindung mit dem Gameplay bringt und umgekehrt. Im Spiegel dieses Zusammenwirkens lassen sich nun genauere Aussagen bezüglich der ludonarrativen Dissonanz treffen.

6. Formale Darstellung der ludonarrativen Dissonanz

In Bezug auf die ludonarrative Dissonanz lassen sich nun die Bereiche identifizieren, zwischen denen ein Widerspruch auftritt, d. h., wo Strukturebenen von Narration und Gameplay keine Entsprechung auf der jeweils anderen Ebene aufweisen. Dieser ergibt sich im Fall von *Tomb Raider* (2013) auf den Ebenen der Narrateme und der instrumentellen Ziele.

Das Narratem, in dem Lara einen Mann tötet und danach einen Schock erleidet, ist in sich plausibel und nachvollziehbar. Zentrales instrumentelles Ziel des Gameplays ist in vielen Fällen das Töten von Gegnern. Die Dissonanz ergibt sich aus einer fehlenden Entsprechung auf der narrativen Ebene, die einerseits das Töten eines Menschen problematisiert, aber nicht darauf Bezug nimmt, dass tödliche Gewalt legitimes Mittel ist, um das Spiel voranzutreiben. Das System Spiel weist demnach eine Leerstelle auf einer der beiden Ebenen auf, die dafür sorgt, dass die sonst als verlässlich oder glaubhaft erfahrenen Ereignisse keine Plausibilisierung auf der anderen Ebene erfahren. Somit finden die instrumentellen Ziele (Gegner töten) keine Referenz auf den Strukturebenen der Narration. Für das Spiel bedeutet diese Dissonanz eigentlich nichts, es funktioniert und kann erfolgreich beendet werden. Für Spielende, die das Geschehen auf dem Bildschirm verfolgen und beeinflussen, kann das Spielerlebnis dennoch gestört werden: Dabei geht es nicht nur um Irritationen oder eine nicht eingelöste Logik zwischen beiden Ebenen, sondern um die Erwartungen, die mit dem Wahrgenommenen verbunden sind. Wird Spielenden eine zögerliche, teilweise ängstliche Figur gezeigt, liegt der Schluss nahe, dass auch die Art und Weise des Gameplays sich an dieser Vorlage orientiert.

Durch diese gegenseitige Bezugnahme von Erzählung und Gameplay sind ludonarrative Dissonanzen ein genuines Phänomen digitaler Spiele und tauchen in unterschiedlichen Ausformungen auf. Avatar und Protagonist Nathan Drake tritt in der Erzählung von *Uncharted 4: A Thief's End* als „netter Gauner“ auf und verkörpert auf der Ebene des Gameplays einen Massenmörder (nebenbei: Für 1000 erledigte Gegner verleiht das Spiel Spielenden die virtuelle Trophäe ‚Ludonarrative Dissonanz‘). Der Unterschied zwischen *Uncharted 4* und *Tomb Raider* (2013) besteht in der Thematisierung von traumatischen Gewalterlebnissen. Während Letzteres sich mit dem Problem des Tötens (im Ansatz) auseinandersetzt, geschieht dies in *Uncharted 4* in keiner Weise. Die Problematik des Tötens und der moralische Konflikt sind im Fall von *Tomb Raider* jedoch Teil des Zauberkreises und etablieren eine Erwartungshaltung in Bezug auf den Fortgang des Spiels. Damit sind die Gewalt und deren Problematisierung Teil der ‚ludonarrativen‘ Handlungslogik des Spiels *Tomb Raider* (2013), die im Zusammenhang mit der ludonarrativen Dissonanz das literarische Lernen herausfordert. Ethische Fragen der Gewalt werden im Zauberkreis von *Uncharted 4* erst gar nicht gestellt und Spielende können zwar entsprechende Fragen auf das Spiel projizieren, tragen diese jedoch selbst an das Spiel heran (vgl. dazu Thon 2013, 127). Damit lassen sich lediglich Sinnbildungsprozesse thematisieren, die durch das Hinterfragen der Gewalt angeregt werden.

Die Beispiele der Dissonanzerscheinungen in Computerspielen zeigen, dass die Erfahrung eines Widerspruchs zwischen Gameplay und Narration unterschiedlich ins Gewicht fällt. Vorteilhaft für ein Nachdenken oder Lernen in Bezug auf das Zusammenwirken von ludischer und narrativer Ebene ist die durch das Phänomen erzeugte Distanz, die in Lehr-Lern-Situationen für Analysen fruchtbar ist.

Im Beispiel zu *The Book of Unwritten Tales* am Ende des Beitrags wird deutlich, dass das Design eines Spiels im Zusammenhang mit spielerischen Handlungen ebenfalls zu einer Disharmonie beider Ebenen führen kann, wodurch Erwartungen der Spieler möglicherweise nicht erfüllt werden. Allerdings geschieht dies auf Basis einer subversiven Spielweise, sodass eine ludonarrative Dissonanz provoziert wird, um zu

zeigen, inwieweit überhaupt eine Distanz im Dienste fach- und gegenstandsspezifischer Intentionen erzeugt werden kann.

7. Literarisches Lernen und ludonarrative Dissonanzen

Im Sinne fachspezifischer Kompetenzen bieten sich bezüglich des narrativen Computerspiels Ziele des literarischen Lernens an (vgl. dazu Boelmann 2011). Jene narrative Handlungslogik, wie sie Kaspar H. Spinner beschreibt (Spinner 2006, 10), beruht auf dem Verstehen von intratextuellen Bezügen, die sich aus der Verknüpfung von vorausgegangenem und aktuellem Geschehen im Text ergeben. Während dabei die Narration eines Textes im Vordergrund steht, muss ein solches Verstehen einer Logik ebenso auf die ludische Ebene des Computerspiels bezogen werden – im Sinne einer *ludonarrativen Handlungslogik*. Die Harmonie beider Ebenen, die sich im wechselseitigen Bezug ausdrückt und somit eine Plausibilität des Spielgeschehens erzeugt, kommt im Zusammenhang mit einer ludonarrativen Dissonanz deutlich zum Ausdruck. In Bildungskontexten heißt dies für Lernende, „sich von Komfort und Beharrungskräften [der etablierten Erwartungen und Rezeptionsmuster] zu lösen“ (Combe / Gebhard 2009, 54). Die mit dem Dissonanzerleben zusammenhängende Irritation von Spielenden erzeugt eine Distanz zum Geschehen, die einen leichteren analytischen Zugang zu den Strukturebenen des Spiels ermöglicht. Wenngleich das harmonische Zusammenspiel beider Ebenen während des Spielens kaum reflektiert wird – eben dies versucht ein immersives Game Design zu befördern –, können die ludonarrative Dissonanz und die damit ausgelöste Irritation Ankerpunkte für eine Reflexion der ludonarrativen Struktur bilden. Ziel ist dabei nicht das Aufspüren ludonarrativer Dissonanzen, sondern ein tieferes Verständnis der Harmonie und der damit verbundenen Handlungslogik.

Die Störung erfährt auf diese Weise – denkt man an ihre sonst eher negative Konnotation – eine ungemaine Aufwertung, da sie nicht mehr nur als unliebsamer Unfall betrachtet wird, sondern – als Bedingung der Analyse von Medialität gedacht – einen entscheidenden Erkenntnisgewinn ermöglicht. (Bojahr 2012, 147)

In Verbindung mit literarischem Lernen müssen die Anforderungen in Bezug auf die Handlungslogik auf beiden Ebenen gedacht werden. Mithilfe des *Bochumer Modells literarischen Lernens* legen Julia Klossek und Jan Boelmann eine differenzierte Darstellung der narrativen und dramaturgischen Handlungslogik vor (vgl. Boelmann / Klossek 2013, 57), die eine genauere Einordnung des Phänomens in Bezug auf das Computerspiel erlaubt:

<i>Niveau: Übergeordnete Operationalisierung</i>	<i>Konkrete Operationalisierung</i>	<i>Prozesse, die den Durchdringungsstufen zugrunde liegen</i>
<i>Niveau I: Identifizieren</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Inhalt mit eigenen Worten sachrichtig wiedergeben (Reproduktion) 	<i>Informationsentnahme</i> <ul style="list-style-type: none"> - explizite und implizite Informationen entnehmen - lokale wie globale Kohärenzbildung - Reorganisation von Textinhalten - Wesentliches von Unwesentlichem trennen
<i>Niveau II: Analysieren</i>	<ul style="list-style-type: none"> - formale Strukturen begründet anwenden - in der Logik der Geschichte weiterdenken/Antizipieren - vergleichen 	<i>Schlussfolgern</i> <ul style="list-style-type: none"> - Vorwissen einbringen und anwenden - implizite Informationen nutzen - am Text begründen/Textbezüge einbringen - Intentionen entschlüsseln
<i>Niveau III: Reflektieren und Bewerten</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Funktion und Aufbau der Handlungslogik bewerten - Sachverhalte auf die (eigene) Lebenswelt übertragen - zur Handlung Stellung nehmen 	<i>Komplex begründen</i> <ul style="list-style-type: none"> - Konstruktion des Textes durchdringen - komplexes Vorwissen einbringen und mit zentralen Aspekten verbinden - Bezüge zu anderen Texten herstellen

Tab. 3: Niveaustufen: Narrative und dramaturgische Handlungslogik im thematischen Zusammenhang verstehen. (Boelmann / Klossek 2013, 57)

Die Herausforderung der Handlungslogik besteht bezüglich des digitalen Spiels darin, dass diese durch die Harmonie von Gameplay und Narration doppelt gegeben ist. Auf diese Weise ist die Kohärenz der Narration immer vor dem Hintergrund des Gameplays zu betrachten und umgekehrt. Selbst auf der niedrigsten Niveaustufe bedeutet dies, dass nicht nur der Inhalt der Erzählung wiedergegeben wird, sondern ebenfalls das Gameplay und die damit verbundenen Ziele eine Rolle spielen. Im Sinne der literarischen Performanz scheint hier wie auch auf anderen Niveaustufen die Möglichkeit gegeben, die Schwächen im Verständnis einer Ebene durch die andere zu kompensieren (vgl. Boelmann / Klossek 2013, 53f.). Besteht die Logik der Erzählung darin, dass das Überleben Lara Crofts durch das Jagen eines Tieres sichergestellt werden kann, so schließen sich logischerweise Ereignisse wie das Finden einer Waffe, das Jagen und Erlegen eines Tieres an. Dabei ist diese Progression nicht nur eine Sequenz von Narratemen, sondern zugleich Zielsetzungen des Gameplays, die einer ähnlichen logischen Abfolge unterworfen sind, da die Mechaniken und Regeln eine andere ludische Reihenfolge verbieten. Für Kontexte von Bildung scheint im Falle des digitalen Spiels der Prozess der impliziten und expliziten Informationsentnahme (vgl. Tab. 3, Z. 2) ein lohnenswerter Aspekt: Lernende, die selbst Spielende sind und möglicherweise Nicht-Leser, können hier auf implizite Wissensressourcen zurückgreifen, deren logische Struktur auf der Ebene der Narration gespiegelt wird. Eine ludonarrative Dissonanz erleichtert durch Irritation und Distanz den Zugriff auf beide Ebenen und ermöglicht somit eine genauere Betrachtung der Harmonie bzw. der Ebenen von Narration und Gameplay, weil beide unabhängig voneinander operieren.

Noch mehr berührt die Dissonanz Erwartungen auf der zweiten Niveaustufe, da hier die Deutung der Strukturen auf die Probe gestellt bzw. irritiert wird. Während in ludonarrativer Harmonie die Strukturen beider Ebenen parallel auf dramaturgische Schwerpunkte und Spielziele hindeuten und logisch miteinander verknüpft sind, zerfällt diese mit der Dissonanz Erfahrung, indem Spielziele oder Gameplay nicht vereinbar mit den Intentionen der Narration sind. Die Erwartungen, die in Bezug auf die Harmonie ein konkretes Antizipieren der Erzählung verlangen (vgl. Tab. 3, Z. 3), können im konkreten Fall der Dissonanz nur auf der jeweiligen Ebene selbst erfüllt werden, sofern deren Logik nicht berührt wird. Dies ist im obigen Beispiel *Tomb Raider* der Fall: Gameplay und Narration nehmen unterschiedlich Bezug auf das Motiv

von Gewalt und Tod. Während das Narratam den gewaltsamen Tod eines Menschen als traumatisch charakterisiert und Lara an ihrem Vorgehen zweifelt, fordert das Gameplay das Töten immer wieder ein. Die Wirkung beider Ebenen divergiert und in diesem Moment werden implizite Leseerwartungen enttäuscht. Gerade dies macht die ludonarrative Dissonanz anschlussfähig an literale Praktiken, da der wechselseitige Bezug der Ebenen infrage gestellt wird und zugleich ein Reflektieren der Strukturen im Hinblick auf Handlungsmotive und -abfolgen ermöglicht. In *Tomb Raider (2013)* steht auf der narrativen Ebene eine angehende und zögerliche Abenteurerin im Mittelpunkt, die sich mit einer harten und unwirtlichen Welt konfrontiert sieht. Die ludische Ebene liefert dabei ein interessantes und actiongeladenes Gameplay, das permanent Gefahrensituationen durch Umwelt und Antagonisten inszeniert. Beide schließen sich prinzipiell nicht aus, jedoch konterkarieren die wiederkehrenden drastisch in Szene gesetzten Schusswechsel die moralisch-ethischen Ambitionen der Narration.

Erst wenn die ludonarrative Dissonanz verortet wurde und die Strukturen hinsichtlich der wechselseitigen Bezüge untersucht wurden, bieten sich Überlegungen an, die das Reflektieren und Bewerten der Handlungslogik betreffen (Tab. 3, Z. 4). Damit hängt im *Bochumer Modell* eine Reflexion der Passung von Handlungsstruktur und Handlung zusammen, die jedoch um die Struktur des Gameplays erweitert wird. Neben der separaten Betrachtung der jeweiligen Strukturen beispielsweise bezüglich ihrer Komplexität und Möglichkeiten ist die Harmonie ihres Zusammenwirkens von Interesse. Das Absetzen eines Hilferufs an der entsprechenden Funkstation ist insbesondere Ziel des Spielens und Element der Handlungsstruktur, denn zum einen wird spielerisches Handeln plausibilisiert (Lara kämpft sich zur Station durch) und zum anderen ist das Erklimmen des Turms, das Absetzen des Funkspruchs und der damit verbundene Flugzeugabsturz einer der ersten narrativen Höhepunkte. Dabei sind Plausibilität oder durch den Text evozierte Erwartungen Kriterien, die sich als Referenz für eine Reflexion der ludonarrativen Strukturen eignen. Gerade dort setzt eine Dissonanz an, die die Möglichkeit bietet, die strukturelle Harmonie von Narration und Gameplay zu hinterfragen.

8. Exemplarische Differenzierung zwischen ludonarrativer Harmonie und Dissonanz

Den Abschluss des Beitrags bildet eine exemplarische Darstellung einer ludonarrativen Dissonanz im Computerspiel *The Book of Unwritten Tales*. Im Unterschied zu den besprochenen Beispielen wird hier die ludonarrative Harmonie durch subversives Spielen gestört. Damit wird gezeigt, dass eine Dissonanz herbeigeführt werden kann, um Irritationen auf Seiten von Lernenden zu provozieren. Zudem ist die Dimension der betroffenen Strukturen kleiner, als dies bei *Tomb Raider* der Fall ist, wodurch deutlich wird, dass die Dissonanz bezüglich der Strukturebenen variabel ist. Die kleinere Dimensionierung erleichtert zudem das Nachvollziehen der Strukturen, da die Zusammenhänge durch die Nähe der Ereignisse leichter zu erfassen sind.

Das Computerspiel *The Book of Unwritten Tales (2009)* ist ein Vertreter des Genres des Point&Click-Adventure, in dem mit der Maus Objekte und Personen im virtuellen Raum angewählt werden. Spielende haben die Aufgabe, Rätsel zu lösen, um die Geschichte des Spiels voranzutreiben. Somit sind die Voraussetzungen für das Spielen denkbar gering, da diese Bedienungsmuster eine Grundlage der Bedienung eines Computers darstellen. Nur punktuell müssen Spielende unter Zeitdruck Tasten betätigen oder ein bestimmtes wenig komplexes Bewegungsmuster ausführen.

Erzählt wird die Geschichte von Wilbur Wetterquarz und seinen Freunden, die versuchen, ein magisches Artefakt zu bergen, das den herrschenden Krieg zwischen der Allianz und den Schatten entscheiden kann (Makro-Ebene). Wilbur's Reise beginnt damit, dass ihm ein Gremlin vor die Füße fällt, der ihn dazu auffordert, einen Ring zum Erzmagier, dem Führer der Allianz, zu bringen. Wilbur macht sich auf den Weg und landet schließlich in der Stadt Seefels, wo er den Erzmagier zu finden hofft. Jedoch ist es nur diplomierten Magiern vorbehalten, die obere Stadt, in der der Erzmagier zu finden ist, zu betreten, weswegen Wilbur erst ein Magierdiplom vorweisen muss. Aufgabe ist es nun, ein solches zu erwerben (Meso-Ebene). Der Gnom besucht die Magierschule und muss für die Prüfung unter anderem einen Zauber vorführen. Da sein Lehrer kaum Hinweise gibt, bittet Wilbur andere NPCs um Hilfe, woraufhin der Schausteller Wupper-

mann einen Zaubertrick vorschlägt, für den ein Kaninchen und ein Zylinder besorgt werden müssen (instrumentelles Ziel/Mikro-Ebene). Dabei plausibilisiert die Narration die Aktionen auf der Ebene des Gameplays, denn „die Geschichte ist bereits geschrieben, bevor sie gespielt wird“ (Boelmann 2011, 123).

Die Ausführungen zur Dissonanz und den damit verbundenen Anschlussstellen für literarisches Lernen beziehen sich auf die Beschaffung des o. g. Kaninchens. Bevor jedoch auf die Dissonanzerscheinung eingegangen wird, folgt die Darstellung der ludonarrativen Harmonie, um das Verständnis zu erleichtern und generelle Potenziale narrativer Computerspiele im Sinne der narrativen Handlungslogik aufzuzeigen.



Abb. 1: Relation der Objekte Kaninchen und Setzling vor dem Stadttor (beschnittener Screenshot)

Spricht der Gnom Wilbur mit dem NPC, dann wird daraus deutlich, welche Funktion das Kaninchen, das seit Beginn des Kapitels vor dem Stadttor sitzt, innehat. Es liegt an den Spielenden, herauszufinden, wie das Kaninchen zu fangen ist: Hinsichtlich des Setups der Objekte im Raum (vgl. Abb. 1) wird nahegelegt, dass eine Falle gebaut werden muss. Dabei greifen Spielende auf ihr Weltwissen zurück, um zu antizipieren, wie ein Kaninchen gefangen wird (Niveau II: Antizipieren; vgl. Tab. 3). Alternativ bietet sich die Möglichkeit des Herumprobierens mit unterschiedlichen Objekten an, um die richtige Lösung zu ermitteln.

Das folgende Schema (Abb. 2) zeigt den Ablauf der Ereignisse auf ludischer Ebene (blau) und die korrespondierenden Narrateme (rot). Die Utensilien der Falle werden an verschiedenen Orten (Karotte auf Lichtung / Seil im Sumpf) gefunden und müssen dann mit dem Setzling vor dem Stadttor kombiniert werden. Das richtige Lösen der Aufgabe wird mit entsprechenden Narratemen als geskriptete Sequenzen (automatisierte Spielabläufe) quittiert. Eine ludonarrative Harmonie entsteht durch die wechselseitige Plausibilisierung von Gameplay und Narration, sodass ein logischer Zusammenhang bzw. eine Handlungslogik der Ereignisfolge nicht nur auf der jeweiligen Ebene gegeben ist, sondern ebenfalls zwischen den Ebenen in Form einer Harmonie existiert.



Abb. 2: Schematische Darstellung einer ludonarrativen Harmonie in The Book of Unwritten Tales

Wuppermanns Hilfestellung hebt entsprechende Objekte hervor, fordert deren Beschaffungen ein und setzt diese in ein nachvollziehbares Verhältnis zueinander, um ein Ziel zu erreichen:

The book of unwritten tales eignet sich nicht zuletzt durch seine klar und logisch erzählte Geschichte [...] für einen Einsatz im Unterricht. [...] Die Geschichte wird linear gespielt, wobei der Spieler einzelne Narrateme in Form von Rätseln zu einer Geschichte zusammensetzt. Gerade dieses kleinschrittige Vorgehen ist eine Eigenheit des Adventurespiels, die sich für didaktische Zwecke vor allem mit Blick auf das Verständnis der narrativen und dramaturgischen Handlungslogik nutzbar machen lässt. (Boelmann 2011, 133)

Aufgrund dieser engen Handlungsfolge auf Seiten von Narration und Gameplay lassen sich die Niveaus I und II der Handlungslogik aus Tab. 3 schon auf eine solche kurze Spielsequenz beziehen. Boelmann weist darauf hin, dass Spielende die Handlung in Bezug auf das Fangen des Kaninchens korrekt antizipieren müssen, um einen Fortgang des Spiels zu ermöglichen (ebd., 133). Diese Antizipationsleistung im Sinne des Kaninchenfangens beruht auf dem Erkennen narrativer Zusammenhänge bezüglich der Narration (Zaubertrick → Kaninchen vor dem Stadttor) und dem Entnehmen von impliziten und expliziten Informationen des Textes (Objektanordnung und Kommentierung durch den Avatar Wilbur) unter Rückgriff auf ein Vorwissen bzgl. des Fallenstellens. Die zu dieser Sequenz gehörenden Mechaniken werden entsprechend der Antizipationsleistung auf Objekte der Spielwelt angewendet und zusätzlich durch Narrateme aufgewertet, die die Mechanikanwendung narrativ einkleiden. Dies geschieht hauptsächlich auf Grundlage des Gameplays, das durch seine Reglementierung der Anschlussfähigkeit von Objekten und Mechaniken nur eine Lösungsmöglichkeit vorgibt; zudem fordert die Objektanordnung von Setzling und Tier zu einer solchen Handlung auf (vgl. Abb. 2). Durch die harmonische Struktur wird deutlich und plausibel,

dass ein Zaubertrick als mögliche Prüfungsleistung akzeptiert wird, dass hierfür Gegenstände besorgt werden müssen und Wuppermann anschließend zeigt, wie der Trick aufzuführen ist.

Die Harmonie und die damit verbundene Nähe von Narration und Gameplay erschweren eine Unterscheidung beider Ebenen, die jedoch für eine Durchdringung der Konstruktion des Textes (Niveaustufe III) notwendig ist. Eine ludonarrative Dissonanz, die eine Trennung der Ebenen herbeiführt, erleichtert mit der damit verbundenen Irritation bezüglich der ‚Leseerwartungen‘ den Zugang zur Textstruktur und den damit zusammenhängenden Zugriff auf textspezifische Strukturformen.

Gameplay-Ebene		Narrative Ebene				
Oberziel	Wilbur spricht mit Meister Markus	Keine narrative Referenz zu Zielen	Meister Markus erläutert die drei Prüfungen, die für das Diplom notwendig sind	Makro-Ebene		
	Wilbur nimmt Karotte an sich (Lichtung)		Kommentare von Wilbur			
Normative Ziele	Wilbur nimmt Seil an sich (Sumpf)		Instrumentelle Ziele werden nicht plausibilisiert		Das Kaninchen tappt in die Falle	Meso-Ebene
	Wilbur baut die Falle					
Instrumentelle Ziele	Kaninchen wird ins Inventar aufgenommen	Instrumentelle Ziele werden nicht plausibilisiert	Wuppermann verlangt nach einem Zylinder ohne auf den Zaubertrick zu verweisen	Mikro-Ebene (realisiert durch Narrateme)		
	Wilbur spricht mit Wuppermann					
Mechaniken und Objekte						

Abb. 3: Schematische Darstellung einer ludonarrativen Dissonanz in The Book of Unwritten Tales

Die Freiheit auf der Ebene des Gameplays (instrumentelle Ziele) lässt es zu, dass das Kaninchen auch ohne das Gespräch mit Wuppermann gefangen werden kann, sodass die Möglichkeit besteht, eine ludonarrative Dissonanz herbeizuführen. Voraussetzung ist das Gespräch mit Wilburs Lehrer Meister Markus über die Prüfungen, denn erst, wenn dieser Spielstand erreicht wurde, erscheint die Karotte in einem Käfig bei Wuppermann und wird der Sumpf, in dem sich das benötigte Seil befindet, zugänglich. Spricht daraufhin Wilbur mit Wuppermann, wird über (!) der Dialogoption „Ich muss einen Zauberspruch lernen... Können Sie mir dabei helfen?“ Die Option „Hier habe ich ein Kaninchen!“ angezeigt. Wählen Spielende nun die erste verfügbare Option, wird Wuppermann nicht den Zaubertrick erklären, sondern lediglich den benötigten Zylinder einfordern (vgl. Abb. 4). Damit entfällt die narrative Plausibilisierung durch die Erläuterung des Zaubertricks und das Kaninchen bleibt ohne einen kausalen Bezug zur Handlungslogik des Spiels im Inventar des Avatars. Diese narrativen Ausführungen sind jedoch für die Antizipation der Handlungsabfolgen der Aufgabe hilfreich und wecken zudem Erwartungen in Bezug auf die Gegenstände und das Bestehen der Prüfung.



Abb. 4: Dialogoptionen Wuppermann nach dem Fangen des Kaninchens

Im Moment dieser Irritation tritt die ludische Ebene des Spiels deutlich hervor und bleibt einziger Anhaltspunkt für einen Fortgang des Spiels. Damit wird zugleich das treibende Prinzip des Point&Click-Adventure enttarnt: Beschaffe Gegenstände, um Forderungen von NPCs zu erfüllen! Spielende erledigen dann eine Aufgabe (Zylinder beschaffen), die unabhängig von narrativen Einkleidungen ist und stoßen zugleich darauf, dass das Spiel aufgrund dieser Abweichung nicht endet oder abstürzt, sondern das Gameplay tragendes Grundgerüst des Spiels ist. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass eine Geschichte, die das Spiel erzählt, nicht nur eine unterhaltsame Dreingabe ist, sondern maßgeblich für das Nachvollziehen der Ziele auf Ebene des Gameplays. Somit verweist die Reflexion der ludonarrativen Dissonanz deutlich auf die Textstruktur, die sich aus narrativer und ludischer Ebene zusammensetzt (Niveau III, Tab. 3).

9. Fazit

Die Ausführungen zur ludonarrativen Dissonanz zeigen eine Möglichkeit auf, ein tiefergehendes Verständnis der Textstruktur auf Basis ihrer spielimmanenten Trennung anzubahnen. Dabei kann das beschriebene Phänomen in unterschiedlicher Dimensionierung auftreten: Während in *Tomb Raider* hierarchiehöhere Strukturebenen auf Seiten des Gameplays betroffen sind, zeigt sich in *The Book of Unwritten Tales* eine auf niedrigeren Hierarchieebenen anzusiedelnde Dissonanz. Zugleich besteht ein weiterer Unterschied zwischen beiden Titeln: Die Dissonanz wird in *The Book of Unwritten Tales* durch das Spielsystem selbst aufgelöst, indem Wuppermann bei Erhalt des Zylinders alles noch einmal erklärt, sodass Spielende die Leerstelle der Narration schließen oder ihre eigenen Schlüsse korrigieren können, während *Tomb Raider* keine Lösung der Dissonanz anbietet.

Ludonarrative Dissonanzen sind ein genuines Phänomen des narrativen Computerspiels und erweisen sich als fruchtbar für textanalytische Betrachtungen, die die Strukturen des Spiels offenlegen sowie deren Wechselwirkungen und funktionalen Charakter beschreiben wollen.

Primärtexte

BioShock. 2007 (2K Games).

Batman: Arkham Asylum. 2009 (Warner Bros. Interactive Entertainment).

The Book of Unwritten Tales. 2009 (HMH Interactive).

Tomb Raider. 2013 (Square Enix).

Uncharted 4: A Thief's End. 2016 (Sony Interactive Entertainment).

Sekundärtexte

Backe, Hans-Joachim (2014): Entfremdete Pixelhelden. Brechung von Immersion und Identifikation im Computerspiel. In: helden. heroes. héros. E-Journal zu Kulturen des Heroischen, H. 2, S. 41-55. https://www.sfb948.uni-freiburg.de/de/publikationen/ejournal/ausgaben/2.1.2014/helden.heroes.heros._heft_2_sommer2014.pdf [20.05.2018].

Ballantyne, Nick (2015): The What, Why & WTF: ludonarrative Dissonance. <https://gamecloud.net.au/features/wwwtf/twwwtf-ludonarrative-dissonance> [19.05.2018].

Bauer, René / Hofer, Stefan (2016): Computerspiele im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Möbius, Thomas (Hg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 401-457.

Bauer, René / Hofer-Krucker Valerrama, Stefan (2015): DiscriminationPong im Literaturunterricht – Wie ein Computerspiel das poetische Verstehen und die Auseinandersetzung mit Diskriminierung entscheidend befördern kann. <http://www.paidia.de/discriminationpong-im-literaturunterricht-wie-ein-computerspiel-das-poetische-verstehen-und-die-auseinandersetzung-mit-diskriminierung-entscheidend-befordern-kann/> [09.12.18].

Boelmann, Jan M. (2011): Narrative Computerspiele im Literaturunterricht – The book of unwritten tales als Gegenstand literarischen Lernens. In: Jost, Roland / Krommer, Axel (Hg.): Comics und Computerspiele im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 120-137.

Boelmann, Jan M. (2015): Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium. München: Kopaed.

Boelmann, Jan M. / Klossek, Julia (2013): Das Bochumer Modell literarischen Verstehens. In: Boelmann, Jan M. / Frickel, Daniela A. (Hg.): Literatur-Lesen-Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 43-66.

Bojahr, Philipp (2012): Störungen des Computerspiels. In: GamesCoop (Hg.): Theorien des Computerspiels. Zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag, S. 147-178.

Carver, Charles / Scheier, Michael (2001): On the Self-Regulation of Behavior. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.

Combe, Arno / Gebhard, Ulrich (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrung in schulischen Lernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 3., S. 549-571.

Grünvogel, Stefan / Grützmacher, Benno / Wages, Richard (2010): Benutzerführung und Strukturen nichtlinearer Geschichten. In: Bopp, Matthias / Neitzel, Britta / Nohr, Rolf F. (Hg.): »See? I'm real ...« Multidisziplinäre Zugänge zum Computerspiel am Beispiel von »Silent Hill«. Münster u.a.: Lit Verlag, S. 41-57.

Hocking, Clint (2007): Ludonarrative Dissonance in Bioshock. The problem of what the game is about. http://click-nothing.typepad.com/click_nothing/2007/10/ludonarrative-d.html [10.05.2018].

Huizinga, Johan (1949): homo ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelements der Kultur. 3. Auflage. Basel u.a.: Pantheon Verlag.

Rauscher, Andreas (2018): Story. In: Beil, Benjamin / Hensel, Thomas / Rauscher, Andreas (Hg.): Game Studies. Wiesbaden: Springer VS, S. 63-85.

Seraphine, Frédéric (2016): Ludonarrative Dissonance: Is Storytelling About Reaching Harmony? https://www.academia.edu/28205876/Ludonarrative_Dissonance_Is_Storytelling_About_Reaching_Harmony [19.05.2018].

- Sicart, Miguel (2008): Defining Game Mechanics. In: Game Studies. The international journal of computer game research. <http://gamestudies.org/0802/articles/sicart> [01.06.2018].
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, H. 200, S. 6-16.
- Stachura, Mateusz (2009): Brückenhypothesen. Kritik der ökonomischen Theorie der Ziele. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 2, S. 152-169.
- Thon, Jan-Noël (2015): Game Studies und Narratologie. In: Hombach, Klaus-Sachs; Thon, Noel: Games Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung. Düsseldorf: Herbert v. Halem, S. 104-164.

Mit Würfel und Stift – Das Pen-and-Paper-Rollenspiel und seine Potenziale für medienübergreifendes literarisches Lernen.

Ergebnisse einer Interviewstudie

Jan-Niklas Meier / Ulrike Preußner

Universität Bielefeld | jmeier1@uni-bielefeld.de
Universität Bielefeld | ulrike.preusser@uni-bielefeld.de

Abstract

Pen-and-Paper-Rollenspiele sind zwar seit den 1970er-Jahren Teil einer globalen Spielkultur mit bedeutendem Einfluss auf moderne Computerspielgenres, aus deutschdidaktischer Perspektive sind sie jedoch noch keiner genaueren Betrachtung unterzogen worden, obwohl sie hohe Anforderungen an verschiedene literarische Teilkompetenzen der Partizipierenden stellen. Der Beitrag möchte die literaturdidaktischen Potenziale des Pen-and-Paper-Rollenspiels auf Basis seiner Beschaffenheit und seiner Funktionen skizzieren – allerdings nicht vornehmlich aus einer theoretischen Perspektive, sondern aus der Reflexion der praktischen Erfahrung.

Im Rahmen einer qualitativen Studie wurden daher mit Hilfe von Leitfrageninterviews Rollenspieler*innen befragt, um einerseits die Faszination am Spiel transparent machen zu können und um andererseits durch die Klassifizierung des Rollenspiels als außerschulische literale Praxis die Nähe zu Rezeptions- und Produktionsformen von Literatur aufzudecken. Die Ergebnisse der Studie werden vor dem Hintergrund einer möglichen Integration in den Deutschunterricht kontextualisiert und es wird der Stellenwert des Pen-and-Paper-Rollenspiels für ein zunehmend medienkonvergent in Erscheinung tretendes Handlungsfeld Literatur (Kepser/Abraham 2016) diskutiert.

Schlagwörter

Mediendidaktik; Deutschunterricht; Neue Medien

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>

1. Einleitung

Das Pen-and-Paper-Rollenspiel ist bereits seit den 1970er Jahren Teil der populären Kultur, hat aber trotz seiner hohen Anforderungen an verschiedene literarische Teilkompetenzen der Spieler*innen in der literaturdidaktischen Diskussion noch kaum Beachtung gefunden. Um das Potenzial des Rollenspiels für literarische Lernprozesse weniger auf sachanalytischer Basis, sondern auf Grundlage der Erfahrungen und Einschätzungen aktiver Spieler*innen (und damit vom unmittelbaren Umgang mit dem Gegenstand ausgehend) transparent machen zu können, haben Verfasser und Verfasserin dieses Beitrags leitfadengestützte Interviews mit Rollenspielern¹ geführt. Aus diesen sollen im Folgenden Hinweise auf die Literarizität des Spiels² an sich rekonstruiert und es soll ein Bezug zu den Teilbereichen literarischer Kompetenz hergestellt werden, die maßgeblich die Ebenen der Narration betreffen (vgl. Spinner 2010, 102; Boelmann/Klossek 2013, 54). Neben einer Thematisierung der Teilbereiche der narrativen und dramaturgischen Handlungslogik sowie dem Nachvollzug der Perspektive und Handlungsmotivationen literarischer Figuren sollen zudem Aspekte der Transtextualität (Genette 1993, 9) herausgestellt werden, die die Spieler aus ihrer praktischen Erfahrung heraus dem Rollenspiel zuschreiben.

2. Das Pen-and-Paper-Rollenspiel – Eine kurze Begriffsbestimmung

Unter dem Begriff ‚Pen-and-Paper-Rollenspiel‘ oder ‚Tabletop-Rollenspiel‘ (TRPG) wird eine Form der kollaborativ erspielten Narration verstanden, bei der eine Gruppe von Teilnehmer*innen unter Berücksichtigung eines Regelsystems die Rolle von Figuren einnimmt, die innerhalb einer von ihnen erschaffenen fiktionalen Storyworld existieren. Konventionell agiert ein/e Teilnehmer*in in der Rolle der/des Spielleiter*in, die/der auf die spontanen Interaktionen der anderen Teilnehmer*innen reagiert und in Hinblick auf die Konstruktion der fiktionalen Welt bestimmte Sonderrechte besitzt. Die Spielhandlungen finden in individuellen Spielsitzungen statt, die Episoden oder Abenteuer innerhalb des Lebens der fiktionalen Figuren darstellen (vgl. Mackay 2001, 4-5; Cover 2010, 168).

Im Gegensatz zu anderen Spielformen wie beispielsweise Brett- und Kartenspielen, besitzen Pen-and-Paper-Rollenspiele keinen quantifizierbaren Ausgang im Sinne eines Gewinnens oder Verlierens, sondern sind prinzipiell unendlich fortführbar, was sie im Rahmen einer allgemeinen Spieldefinition eher als Randphänomen erscheinen lässt (vgl. Juul 2003, o.S.; Salen/Zimmerman 2004, 81).

Grundlage für die Durchführung eines Pen-and-Paper-Rollenspiels sind spezifische, in schriftlicher Form erschienene Regelwerke, die teilweise auch Sets mit Spielmaterial (Würfel, Würfelbecher, Charakterbogen mit Talentbeschreibungen, Landkarten etc.) beiliegen. Sie präsentieren einerseits ein System an Regeln, die Parameter in Bezug auf die Gestaltung der Spielfiguren festlegen oder die Ergebnisse bestimmter Handlungen oder Ereignisse simulierbar machen. Andererseits legen sie ein narratives Setting fest, auf dessen Basis die fiktionale Welt konstruiert und die Ausrichtung der Erzählung angedeutet wird (vgl. Mackay 2003, 29). Diese Regelwerke bieten den Teilnehmer*innen am Pen-and-Paper-Rollenspiel die Möglichkeit, ihre individuellen Storyworlds zu erschaffen und zu kontrollieren. Konventionell obliegt es den Spielleiter*innen, auf Basis des jeweiligen Regelwerks den narrativen Rahmen näher zu definieren und Handlungsszenarien zu entwickeln, in denen die von den anderen Spieler*innen geführten Figuren interagieren. Welche konkreten Elemente des Regelwerks in die individuellen Storyworlds der Spielgruppe integriert werden, liegt letztlich in der Hand der jeweiligen Gruppe beziehungsweise des/der Spielleiter*in selbst; man kann somit nach Hammer (2007, 71) von unterschiedlichen Formen der Autorschaft sprechen: Primäre Autor*innen verfassen die spezifischen Regelwerke und definieren das System und das Setting, sekundäre Autor*innen erschaffen den Rahmen einer Erzählung und besitzen Kontrolle über große Teile der Storyworld.

¹ Die Probanden, die sich an der Interviewstudie beteiligen wollten, waren ausschließlich männlich.

² Der Begriff der Literarizität wird nach Roman Jakobson (1960) verwendet. Die Frage nach den Merkmalen des Gegenstands Literarizität wird im vorliegenden Kontext auf andere Medien übertragen, um bestimmen zu können, inwiefern diese über Eigenschaften verfügen, die mit denen literarischer Texte deckungsgleich oder wenigstens vergleichbar sind.

In narratologischer Hinsicht klassifiziert sich das Pen-and-Paper-Rollenspiel als emergente Erzählung, die sich auf dynamische Weise aus der Interaktion zwischen Rezipient*innen und Text entwickelt (vgl. Cover 2010, 22). Als ‚Text‘ soll hierbei die Menge aller von den Spieler*innen während einer Rollenspiel-sitzung getätigten Sprechakte definiert werden, die neben Aussagen, welche die Erzählung betreffen, auch Äußerungen enthält, die sich anderen kommunikativen Rahmungen zuordnen lassen, wie zum Beispiel Gespräche über die Spielregeln, aber auch Alltagskommunikation (vgl. Stenros 2004, 76; Fine 1983, 181ff.). Aufgrund dieser Dynamik und Performanz während der Konstruktion einer Narration befinden sich die Spieler*innen in einem ständigen Kreislauf aus Interpretation und Produktion neuer narrativer Funktionen, weswegen man folglich auch noch von einer tertiären Form der Autorschaft sprechen kann, die in Verbindung mit der sekundären Autorschaft der Spielleiter*innen auftritt (vgl. White et al. 2018, 64).

In seiner knapp 50-jährigen Geschichte, deren Grundstein mit dem Erscheinen des Spiels *Dungeons and Dragons* (1974)³ gelegt wurde, hatte das Pen-and-Paper-Rollenspiel teils bedeutenden Einfluss auf andere populärkulturelle Medien: So lassen sich schon früh Verbindungen zum Bereich der Computerspiele nachweisen, zuerst durch Spiele wie *Adventure* (1974) auf das Genre der Textadventures, spätestens ab den 1980er-Jahren dann durch die Etablierung eines eigenen Genres, dem Computer-Rollenspiel (CRPG). Der Computer übernahm in diesem Fall die primäre und sekundäre Autorfunktion, indem einerseits Regelsysteme implementiert, andererseits fiktionale Welten erschaffen wurden, die von den Spieler*innen mittels virtueller Avatarfiguren erkundet werden konnten. Durch die Verbreitung des Internets auch auf Heimrechnern wurden diese Welten mittels Multiplayer-Online-Rollenspielen (MMORPGs) abermals auch für Spielgruppen erlebbar (*Neverwinter Nights*, USA 1991, Stormfront Studios; *Ultima Online*, USA 1997, Origin).

Bereits aus dieser knappen Bestimmung des Pen-and-Paper-Rollenspiels gehen erste Parallelen zu einem literarischen Text hervor, insofern es sich um eine kollaborativ erzeugte Narration handelt, für die alle Teilnehmenden (mehr oder weniger) Autorschaft beanspruchen können. Es sollen in diesem Beitrag jedoch die Spieler selbst zu Wort kommen und ihre Sicht auf das Pen-and-Paper-Rollenspiel beschrieben werden, um von der Gegenstands- zur Rezipient*innenperspektive zu wechseln. Welche Sicht auf das Spiel nehmen die Spieler ein? Woher bekommen sie die Ideen für die Gestaltung der Narrationen? Welche Nähe oder Distanz bauen sie zu den Spielcharakteren auf? In welchen Relationen zu anderen Medien sehen sie das Pen-and-Paper-Rollenspiel?

3. Das leitfadengestützte Interview – Zielvorstellungen, Konzeption und Durchführung

Das Leitfadeninterview wurde als Erhebungsinstrument gewählt, um „an die Informationen [zu gelangen], anhand derer wir den uns interessierenden sozialen Prozess rekonstruieren können, um so zu der von uns letztlich angestrebten Erklärung zu gelangen“ (Gläser/Laudel 2010, 143). Die im Leitfaden operationalisierten Fragen haben im ersten Teil überwiegend eine Türöffnerfunktion und sollen die Proband*innen darüber hinaus dazu motivieren, beim Darlegen ihrer Genrepräferenzen einen Einblick in ihre Sicht auf die besonders anregenden Aspekte des Rollenspiels zu geben. Im zweiten und dritten Teil werden die Erfahrungen als Spieler*in und als Spielleiter*in fokussiert, die sowohl die narrative Dimension des Pen-and-Paper-Rollenspiels in den Blick nehmen, als auch die Ausgestaltung der jeweiligen Rolle betrachten. Die im Zuge dessen gestellten Fragen vertiefen zum einen Aspekte der emotionalen Nähe zur Konstruktion des Charakters und der Art und Weise, wie er ausgespielt wird. Zum anderen eröffnen sie die Möglichkeit, die Narration an sich einer Reflexion zu unterziehen und mögliche Beziehungen zu anderen Texten, die zu ihrer Entstehung beigetragen haben, aufzudecken (Transtex-

³ Im deutschsprachigen Raum sorgte vor allem das 1984 erschienene System *Das Schwarze Auge* für das Bekanntwerden dieser Spielform. Das bis heute noch publizierte Pen-and-Paper-Rollenspiel ist das meistgespielte Rollenspiel in Deutschland. Dies kann auch im Rahmen der Interviewstudie belegt werden: Die Mehrheit der Probanden referierten in ihren Interviewbeiträgen auf dieses Spielsystem. Im Rahmen dieses Beitrages soll jedoch ein erweiterter Blick auf das Pen-and-Paper-Rollenspiel geworfen werden, um die systemübergreifenden Funktionsweisen zu identifizieren.

tualität). Im vierten Teil steht die soziale Praxis des Spielens im Vordergrund, während im abschließenden fünften Provkationen platziert sind, um die Probanden zu möglichst präzisen Antworten zu verleiten. Mit Ausnahme des ersten durchziehen alle Teile des Interviews Fragen nach dem Bezug des Spiels zur eigenen Person bzw. zu Querverbindungen zum Lebensumfeld außerhalb des Spiels. Damit soll die Reflexion über Aspekte der Individuation, der Sozialisation und der Enkulturation angeregt werden, um das Rollenspiel als weitreichend bedeutsames Handlungsfeld (vgl. Kepser/ Abraham 2016, 19-36) bestimmen oder aber eine solche Einschätzung ausschließen zu können.

Die bislang sieben⁴ Interviews sind alle entlang der im Anhang (Anhang I) einsehbaren Leitfragen geführt worden und haben je nach Auskunftsfreude der Befragten zwischen 31 und 64 Minuten gedauert. An allen Interviews haben jeweils Verfasser und Verfasserin des Beitrags teilgenommen: Während eine/r die Fragen gestellt hat, hat der bzw. die andere das Gespräch verfolgt, um gegebenenfalls Rückfragen stellen zu können, die dem bzw. der Gesprächsführenden entgangen sind.

Die Probanden waren alle männlich, zum Interviewzeitpunkt (zwischen Oktober 2017 und März 2018) zwischen 25 und 40 Jahre alt und beruflich unter anderem als Systemadministratoren, Lehrer oder promovierte Mathematiker tätig.

Einige aus allen Interviews rekonstruierbare Tendenzen zur Betrachtung des Pen-and-Paper-Rollenspiels und seiner ihm implizit oder explizit zugeschriebenen Literarizität sowie besonders interessante, zu weiterführenden empirischen Überprüfungen anregende Äußerungen sollen nun im Folgenden vorgestellt werden.

4. Ergebnisse der Interviewstudie

Auf die Frage, welches Rollenspielsystem er zuletzt gespielt habe bzw. aktuell spiele, antwortet Proband PPR01 wie folgt:



PPR01: Ich spiele das Schwarze Auge, das ist ein Spiel, bei dem man eigentlich nur einen Charakterbogen braucht und einen Stift, deswegen nennt man es Pen-and-Paper-Rollenspiel. Und es geht eigentlich darum, dass man als Gruppe eine Geschichte spielt, also jeder schlüpft in eine Rolle, in eine, in eine Figur hinein, denkt sich die vorher aus und spielt dann eben mit der Gruppe, die am Tisch ist, mit seinen Freunden zusammen ein Abenteuer. Es gibt einen, der dabei die Rolle des Erzählers übernimmt, der quasi diese Geschichte irgendwie lenkt, und alle anderen spielen ihre Figur, die sie sich vorher erdacht haben.

Aus der Spielbeschreibung, die der Proband vornimmt, wird deutlich, welche Aspekte des Gegenstands ihm erwähnenswert erscheinen, vor allem jedoch, welche Charakteristika er von sich aus sprachlich so darstellt, dass die Nähe zu einem narrativen literarischen Text erzeugt wird: Es geht darum „als Gruppe eine Geschichte“, ein „Abenteuer“ zu spielen und dass dabei jeder in die „Rolle“ einer „Figur“ schlüpft, die er sich vorher ausgedacht hat – mit Ausnahme des Spielers, der dabei „die Rolle des Erzählers übernimmt“ und die „Geschichte irgendwie lenkt“. Insofern beschreibt der Proband das Rollenspiel als inszenierten literarischen Text: Begriffe wie „Figur“ und „Erzähler“ verweisen dabei auf die aus verschiedenen Erzähltheorien bekannten Grundbegriffe, die in einen Kontext der Aufführung bzw. Aushandlung eingebettet werden (*als Gruppe eine Geschichte spielen, in eine Rolle schlüpfen, eine Figur spielen, die man sich vorher ausgedacht hat*). Der Begriff „Abenteuer“ wird in diesem Kontext nicht näher definiert. Er stellt jedoch eine paratextuelle Markierung dar, die viele Rollenspielpublikationen explizit aufweisen und deutet darüber hinaus auf eine „anthropologische Grundkonstruktion“ (Hebrik 2011, 64) hin, die nicht nur begrifflich als Genre, sondern auch strukturell in vielen literarischen Formen auffindbar ist: Das Abenteuer bezeichnet insofern das Überschreiten gewohnter Normsysteme innerhalb einer zeitlich begrenzten Episode, das auch die Rückschau der beteiligten Individuen an das Erlebte beinhaltet (vgl. ebd., 66). Aus rezeptionsästhetischer Perspektive zeichnet sich das *Abenteuer*

⁴ Sobald auch noch weibliche Probanden gewonnen worden sind, werden weitere Interviews geführt.

im literarischen Text dadurch aus, dass das (Mit-)Erleben abenteuerlicher Episoden aus einer abgesicherten Position erfolgt, ohne dass die Leser*innen unmittelbar an einem solchen, meist mit Gefahren verbundenen Überschreitungsprozess beteiligt wären.

In ähnlicher Weise operiert auch das Pen-and-Paper-Rollenspiel und bewegt sich damit in Bezug auf die Rezeption zwischen den Polen der Nähe- und Distanzeinnahme: Zwar befinden sich die Rezipient*innen in einer abgesicherten Position des Miterlebens, jedoch auch in der Rolle einer Figur, die unmittelbar am Geschehen beteiligt ist und deren Handlungen Einfluss auf den Ausgang des Abenteurers besitzen. Diese Differenz ermöglicht verschiedene Rezeptionshaltungen, die auch in den einzelnen Interviewbeiträgen zum Vorschein kommen.

4.1 Zum Verhältnis von Figur und Spieler*in

Figuren im Rollenspiel bewegen sich gemäß seines Hybridcharakters auf zwei unterschiedlichen Ebenen: Auf der Ebene der Simulation ist die Rollenspielfigur eine Spielfigur, die mit den durch das Regelsystem festgelegten ludischen Ereignissen konfrontiert ist, durch die ihr zum Beispiel numerische Eigenschaftswerte zugeordnet werden oder aufgrund dessen bestimmte Erfolgswahrscheinlichkeiten für das Gelingen von Handlungen ermittelt werden. Auf der Ebene der Narration hingegen ist sie Entität einer fiktionalen Storyworld, in der sie als Aktant*in Ereignisse durchlebt. Aufgrund dieses Doppelstatus, dem Figuren im rollenspieleigenen Produktions- und Rezeptionsprozess unterworfen sind, besitzen sie im Gegensatz zu Figuren in literarischen Texten eine spezielle Dynamik, die Regine Hebrik an ihrem Fiktionalitätsstatus festmacht:

Wir haben es im Falle der Pen-and-Paper-Rollenspiele tatsächlich mit imaginären Figuren zu tun, die von den fiktiven Figuren, die wir in Romanen, Novellen und anderen Erzählformen finden, unterschieden werden sollen. Fiktive Figuren sind insofern relativ stabil, als größere Veränderungen an ihnen, die über die Interpretationsleistung des Lesers hinausgehen, sehr selten vorgenommen werden. Hat sie ein (wie auch immer gearteter) Autor einmal beschrieben, so ist diese Beschreibung – im Sinne eines Irserschen ‚Bedeutungspotentials‘ – relativ statisch. Im Gegensatz dazu bleiben die imaginären Figuren des Rollenspiels in einem Schwebezustand des Imaginären, der sich zwar auf einige schriftlich fixierte Eckpunkte stützt, darüber hinaus jedoch der ständigen Veränderbarkeit durch den Spieler, der die Figur führt, unterliegt. (Hebrik 2011, 91)

Es lässt sich resümierend festhalten, dass auch das Pen-and-Paper-Rollenspiel mit fiktionalen Wirklichkeitsmodellen arbeitet, die es in doppelter Hinsicht zu einem *game of make-believe* (Walton 1990, 69) werden lassen: Einerseits, weil es aufgrund seiner Spielkomponente als *pretend play* erscheint, wie man es beispielweise auch in Formen des Kinderspiels („Räuber und Gendarm“) wiederfindet, andererseits, weil es grundsätzlich das Einlassen auf die literarische Fiktionalität erfordert (vgl. Ryan 2013, 378). Die Zuordnung, ob es sich um einen fiktionalen Gegenstand handelt, erfolgt in der Regel durch bestimmte extra- und intratextuelle Marker (vgl. Ryan 2010, 9f.): Bereits die Orientierung vieler Pen-and-Paper-Rollenspielsysteme an literarischen Genres, aber auch die extratextuelle soziale Situation, in die sich die Partizipierenden begeben, um gemeinsam eine fiktionale Welt zu konstruieren, stellen solche Marker dar, die vor allem durch die kommunikativen Rahmungen während des Spiels geschaffen werden (vgl. Hebrik 2011, 94-95).

Da im Vergleich zum Computerspiel im Pen-and-Paper-Rollenspiel in der Regel nicht das Führen einer Avatarfigur vonnöten ist, sondern Spieler*innen die gespielte Figur zumindest auf sprachlicher Ebene verkörpern, lassen sich unterschiedliche Grade der Involvierung feststellen. Auffällig ist hierbei die häufige kommunikative Gleichsetzung von Spieler*in und Spielfigur während des Spielprozesses, indem über die Figur beispielsweise in der ersten Person gesprochen wird. Dies ist zwar kein Phänomen, das nur in Pen-and-Paper-Rollenspielen auftritt, sondern auch in vielen Formen des Brett- und Kartenspiels („Ich gehe über Los“ [...], „Ich kann dich schlagen““ [Hebrik 2011, 102]), dennoch zeigen die Probandeninterviews, dass eine solche Gleichsetzung auch auf narrativ-beschreibender Ebene geschehen kann, was eine Äquivalenz zur literarischen Perspektivübernahme evoziert. So beschreibt PPR03 eine Spielfigur, die er für eine Rollenspielsitzung erstellt hat, folgendermaßen:

PPR03: (...) Ich hab mir den als einen Charakter ausgedacht, der eher zur Wissenschaft geneigt ist, in diesem Fall nicht Wissenschaft, sondern eher Magie, was ja in dem Setting, ja in dem Setting eher eine Art Wissenschaft ist und weniger konk-. Also, ich bin ein bisschen ab vom Menschen und mehr zur Magie hin. Also ich fühle mich von allem Magischen angezogen, ich will alles Magische erforschen, das ist bei mir dann auch teilweise auch so, dass wenn wir eine Aufgabe haben, ich mich und die Gruppe auch in Gefahr bringe.⁵

Beginnend mit einer klaren Trennung zwischen Spieler und Spielfigur („Ich habe mir einen Charakter ausgedacht“) mündet diese Beschreibung in einer Gleichsetzung der beiden Entitäten, die durch die gehäufte Verwendung des Personalpronomens „Ich“ markiert ist. Durch „ich fühle mich von allem Magischen angezogen“ wird dabei auf eine emotionale Ebene referiert, die die Motivation der Spielfigur näher beschreiben soll.

Die ludische wie auch die narrative Ebene von Rollenspielfiguren berührt die Aussage von PPR01, wenn er auf die Frage, ob schon einmal einer seiner Charaktere gestorben sei und was er dabei empfunden habe, Folgendes antwortet:

PPR01: Das kommt immer darauf an, wie lange ich schon diesen Charakter spiele. Also wenn ich den gerade neu gebaut habe und nur ein-, zweimal mit dem gespielt habe, dann ist es für mich auch traurig, weil ich natürlich auch ein wenig Mühe und Arbeit da hineingesteckt habe. Aber wenn ich einen Charakter über Jahre spiele, dann habe ich natürlich auch einen größeren persönlichen Bezug dazu. Und dann ist es schon ein wenig traurig, wenn man solch einen Charakter verliert. Also hatte ich auch schon einmal, habe ich über zwei Jahre einen Charakter gespielt, den ich dann verloren habe und das war schon traurig, seinen Charakterbogen dann zu zerreißen und etwas Neues spielen zu müssen.

Das Erschaffen des Charakters, das Hineinstecken von „Mühe und Arbeit“, aber auch das Zerreißen des Charakterbogens verweisen dabei auf die ludische Ebene, da die damit in Verbindung stehenden Formulierungen auf den regelgeleiteten Konstruktionsprozess verweisen. Das Ausspielen (insbesondere über Jahre hinweg) hingegen zielt auf den expandierenden Ausbau eines fiktiven Charakters, dessen Teilhabe und Mitgestaltung einer Storyworld kennzeichnend für die narrative Ebene ist.

Die Äußerung von PPR01 oszilliert darüber hinaus aber auch zwischen Nähe und Distanz, die der Proband bemüht ist, herzustellen. Er nimmt eine deutliche Trennung zwischen seiner Person und seiner erfundenen und ausgespielten Figur vor, die durch eine den gesamten Äußerungszusammenhang durchziehende Oppositionsbildung verstärkt wird: Die eigene Person wird dabei mit dem Sem⁶ [lebendig] bzw. [aktiv] belegt, was sich an Selbstzuschreibungen wie „ich [...] spiele“ (an mehreren Stellen im Text), [es ist] für mich traurig“, „ich [habe] Mühe und Arbeit da hineingesteckt“, „ich [habe] einen größeren persönlichen Bezug“ erkennen lässt. Die erfundene Figur demgegenüber wird auf das Sem [unbelebt] bzw. [passiv] monosemiert, indem von ihr gesagt wird, dass sie vom Probanden „gebaut“ worden ist und ihr ‚Tod‘ mit dem Zerreißen des „Charakterbogens“ beschrieben wird. Gleichzeitig treten Spieler und Figur mit der Oppositionsbildung in ein Hervorbringungsverhältnis (Erzeuger-Produkt), das die emotionale Haltung des Spielers zu seiner Figur implizit begründet. Es lässt sich damit die Aussage von PPR01 nachvollziehen, dass die emotionale Bindung an die Figur mit der Länge der Spielzeit, die mit ihr verbracht wird, wächst. Insofern steigert sich auch das Gefühl des Verlusts, das bei kurzer Verweildauer mit „auch traurig“ und nach längerer Zeit mit einem nachdrücklichen „schon traurig“ beschrieben wird. Die Äußerung des Probanden zeigt demnach einerseits eine scharfe Trennung zwischen Realität und Spiel, andererseits eine wachsende Verbundenheit zwischen der eigenen Person und der imaginierten Figur. Offensichtlich ereignet sich in dem Prozess, den der Proband an-

⁵ Bei der Transkription der Interviews werden die Basisregeln nach Gläser/Laudel (2010, 194) verwendet. Es wird insofern u.a. in Standardorthografie verschriftet und nonverbale akustische Äußerungen wie Räuspern und Zwischenlaute werden nur bei offensichtlicher Bedeutungsverschiebung aufgenommen.

⁶ Die semanalytischen Begriffe werden verwendet nach Eicher/Wiemann (2001).

gesichts der gestellten Fragen vor Augen hat, ein Wechselspiel zwischen Abgrenzung und Identifikation, das in häufig nicht so expliziter Form kennzeichnend für Perspektivübernahmeprozesse in literarischen Texten ist.

PPR05 geht im Folgenden auf die Frage ein, woher er die Ideen für seine Figuren habe:

PPR05: Also ich glaube, man spielt so ein Stück weit sich selbst oder der, der man gerne wäre oder der, den man gerne sein würde, das äußert sich aber eher unterbewusst. Also dass ich bewusst auf Erfahrungen zurückgreife, die ich selber gemacht habe, um das in einen Charakter umzumünzen, das habe ich bisher eigentlich nicht gemacht. Häufig verfällt man schnell in so Stereotype. Zum Beispiel bei meinem ersten Charakter, diesem Zwerg, das war dann eben der raufende, saufende Zwerg, der immer einen frechen Kommentar hatte und der immer so ein bisschen aufs Reizen aus war. Und das ist dann eher so, so kenne ich halt Zwerge aus dem Film oder aus anderen Settings, sag ich mal. Also das ist eher der, der Erfahrungsschatz mit, mit anderen, aus anderen Medien, als dass ich mich da rein transportiere. [...] Naja, ich meine, wenn ich jetzt an Zwerge denke, denke ich sofort an Herr der Ringe, wo dann auch der Zwerg derjenige ist, der immer so ein bisschen barsch ist und der, der rau ist und gern kämpft. Und das prägt halt, glaub ich schon, wie man's halt, wie man's halt kennt.

An seinen Ausführungen wird zweierlei deutlich: Zum einen die starke Verbindung zwischen Selbst und erfundener Spielfigur und zum anderen ihre Zusammensetzung aus verschiedenen medialen Erfahrungen, die der Proband bereits gemacht hat und die er im Prozess des Erfindens und Auspielens produktiv macht.

Die starke Bindung zwischen Selbst und Spielfigur wird hier explizit gemacht („man spielt so ein Stück weit sich selbst [...]“) und insofern das Hervorbringungsverhältnis nicht nur (wie aus vorangegangener Antwort von PPR01 deutlich geworden ist) markiert, sondern sogar mit dem Hinzufügen von Eigenem begründet. Dieses Eigene speist sich, wie im Laufe der Explikation von PPR05 deutlich wird, weniger aus eigenen Erfahrungen in der außersprachlichen Realität, sondern zunächst aus transtextuellen Bezügen, die offensichtlich aus unterschiedlichen medialen Quellen stammen und als qualitativ und quantitativ stark variierende Kontexte für die Figurengestaltung genutzt werden können.

4.2 Mediale Bezugnahmen (inter- und transmediale Bezüge)

Konkret verweist der Proband auf die Rezeption der *Herr der Ringe*-Trilogie, die sowohl in Buchform als auch als Filmreihe erschienen ist, und bezieht sich auf das Bild des Zwergs, das ihn bei der Erstellung seiner Spielfigur inspiriert hat. Er referiert hierbei vor allem auf seine mediale Prägung („das prägt halt“) sowie auf seine persönliche Medienkenntnis („wie man's halt kennt“). Ähnliche Bezüge stellt auch Proband PPR02 her, wenn er nach den Parallelen zwischen Pen-and-Paper-Rollenspielen und anderen Medien gefragt wird:

PPR02: Also ich glaube schon, dass bei dem, was man, was man liest, wenn man ein Abenteuer kauft, dann ist das schon sehr klassisch angeordnet. Also man weiß irgendwie, okay, da kommt jetzt ein Spannungsbogen, da geht's, also das hat dann schon eine Struktur, wie man sie auch in irgendwelchen Abenteuerromanen oder so vorfindet. Und ich glaube schon, dass sich das irgendwie auch wechselseitig beeinflusst. Also ich glaube schon, dass also natürlich, weil auch Rollenspiele auch nicht aus ihrer Haut rauskommen. Also auch die knüpfen natürlich an bekannte Erzählmuster an und ich glaube, das macht man auch ganz bewusst so, weil natürlich die Spieler auch nicht zu sehr überfordert werden sollen. Auch die müssen natürlich an irgendwas anknüpfen, was sie schon kennen, was sie vielleicht schon einmal gelesen haben. Und so gibt es, also es gibt sozusagen bei jedem Rollenspiel, das ist mir auch aufgefallen, gibt es immer irgendwie eine Grundlage, die sich in dem Medium wie Romanen auch findet. Also zum Beispiel basiert jetzt Shadowrun als Beispiel, basiert eben auf William, wie heißt der? Ist ja auch egal, der Autor von Neuromancer.

Wie Proband PPR05 zieht PPR02 am Ende seines Beitrags einen direkten Vergleich zwischen dem Pen-and-Paper-Rollenspiel und einer medialen Vorerfahrung, indem er das Rollenspielsystem *Shadowrun* mit der *Neuromancer*-Trilogie von William Gibson in Verbindung bringt. Das System selbst basiert jedoch nicht explizit auf den Werken Gibsons, sondern referiert lediglich auf ein narratives Setting oder Genre („irgendwie eine Grundlage“), das Einfluss auf die Konstruktion der fiktiven Rollenspielwelt und auf das Regelsystem besitzt. Das Pen-and-Paper-Rollenspiel bedient sich in diesem Fall gezielt Formen der Architextualität und Intertextualität, indem primäre Autoren fiktive Elemente in ihre Publikationen integrieren, die auf bereits bestehende Texte oder Genres direkt oder indirekt anspielen. Die Aussage des Probanden, dass Spieler*innen von Pen-and-Paper-Rollenspielen „an irgendwas anknüpfen [müssen], was sie schon kennen“ verweist auf die notwendige Identifikation dieser Elemente unter Rückgriff auf bereits gemachte mediale Vorerfahrungen, die den Teilnehmer*innen das Erstellen und Ausspielen ihrer Charaktere, aber auch den allgemeinen Konstruktionsprozess der fiktiven Welt erleichtern können (vgl. Mackay 2001, 77-78). Diese Eigenschaft stellt Pen-and-Paper-Rollenspiele in eine Reihe mit einer Vielzahl anderer populärkultureller Medien, denen ähnliche Verweis- und Zuordnungsstrukturen innewohnen. Entscheidender Unterschied ist jedoch, dass ein Text bzw. eine Narration erst von den Rezipient*innen erschaffen werden muss, es also an den Teilnehmenden liegt, inwieweit diese referierenden Elemente letztlich in das Spiel einfließen. Mit Blick auf die primäre Autorschaft liefern hierbei die Regelwerke der einzelnen Pen-and-Paper-Rollenspiele bestimmte kontextuelle Rahmungen, die eine derartige Rezeptionshaltung und Interpretation aktivieren. Nach David Jara enthalten u.a. die Para- und Peritexte eines Rollenspielregelwerkes solche Rahmungen, wie beispielsweise Titel, Buchdeckel und Prologe, aber auch das Regelsystem selbst, das im Kontext des festgelegten narrativen Settings oder Genres gezielt Spielmechanismen integriert, die bestimmte Handlungsmöglichkeiten hierarchisieren (vgl. Jara 2016, 46-52).

In seinem Beitrag verweist Proband PPR02 auf ein weiteres Phänomen, das vor dem Hintergrund medialer Bezugnahme bedeutsam ist: Durch die Erwähnung von „Spannungsbogen“, „Struktur“ und eine nachfolgende Referenz auf „Abenteuerromane [...]“ wird auf die narrativen Strukturen eines Pen-and-Paper-Rollenspiels Bezug genommen. Mit Blick auf vorgefertigte Szenariopublikationen („wenn man ein Abenteuer kauft“) betont der Proband die dramaturgische Gestaltung der Ereignissequenzen, die sich anderen Medien annähert oder auch durch diese „wechselseitig beeinflusst“ wird. Dem Pen-and-Paper-Rollenspiel wird insofern attestiert, „natürlich an bekannte Erzählmuster“ anzuknüpfen, was vor allem den medienunabhängigen Transfer bestimmter narrativer Elemente und Strukturen evokiert, aber gleichzeitig erneut durch „bekannt[e] Erzählmuster“ auf die Medienerfahrungen der Teilnehmer*innen abzielt. Das Pen-and-Paper-Rollenspiel bietet somit auf allen Stufen der Autorschaft das Potenzial für komplexe mediale Bezugnahmen, sowohl auf intermedialer Ebene durch Formen der Einzelreferenz als auch auf transmedialer Ebene durch den Verweis auf Genres, Motive oder Narrationsstrukturen. Durch die semantische Opposition, die aus der Gegenüberstellung des Semems „bekannt“ ([für den Spielprozess hilfreich]) mit dem Semem „überfordert“ ([dem Spielprozess abträglich]) entsteht, wird in diesem Interviewbeitrag die Wichtigkeit medialer Vorerfahrungen verdeutlicht – dies nicht nur in Bezug auf das eigene Handeln im Pen-and-Paper-Rollenspiel, sondern auch mit Blick auf das Spielen in der Gruppe. Neben der Kenntnis bestimmter Texte und Genres ist in diesem Fall vor allem die dramaturgische Gestaltung der Narration von Bedeutung, die – in den in primärer Autorschaft geschaffenen Szenariopublikationen – besonders zum Tragen kommt.

4.3 Spielleitung, Dramaturgie und Handlungslogik

Definieren die Publikationen primärer Rollenspielautorschaft in erster Linie ein narratives Setting und eine fiktionale Welt, wird die Rolle der sekundären Autorschaft von den Spielenden eingenommen, die dieses Setting an die individuellen Vorlieben der Spielgruppe anpassen. Dabei liegt eine Aufgabe der Spielleiter*innen unter anderem in der Definition eines narrativen Rahmens, in dem die von den anderen Spieler*innen erschaffenen Figuren agieren. Dies kann sowohl mithilfe bereits erwähnter Szenariopublikationen geschehen, jedoch auch gänzlich nach eigenem Ermessen; manche Rollenspielsys-

teme ermöglichen darüber hinaus das Erschaffen narrativer Elemente durch spezielle Spielmechaniken. Zu der Rolle von Spielleiter*innen bei der Entstehung einer Narration äußert sich PPR02 folgendermaßen:

PPR02: Aber er erzählt eben eine Geschichte, nur der Unterschied zu einem reinen Geschichtenerzähler, würde ich sagen, dass ein Geschichtenerzähler ja von dem, was er erzählt, nicht abweicht. Aber der Spielleiter muss sozusagen abweichen, wenn die Figuren nicht das machen, womit er sozusagen gerechnet hat im Vorfeld. Ja, also es gibt sozusagen so ein paar, es gibt immer so ein paar Stichpunkte, an denen man sich entlanghangeln kann, aber theoretisch haben die Figuren natürlich die Möglichkeit, komplett aus dem, was er erwartet hat, auszubrechen. Und das ist eben das Spannende auch da dran, dass man manchmal eben auch improvisieren muss.

Indem PPR02 den Spielleiter als einen „Geschichtenerzähler“ bezeichnet, verweist er auf die orale Tradition des Erzählens, die auch dem Pen-and-Paper-Rollenspiel innewohnt. Im Gegensatz zur narrativen Alltagskommunikation transportiert der Begriff „Geschichte“ durch die o.g. Analogie das Erzählen im Rollenspiel auf eine fiktionale Ebene, was einen weiteren extratextuellen Marker für die spezifische Kommunikationssituation darstellt. Die Gestalt der Narration wird vor allen Dingen semantisch durch die Negation der Seme [linear] und [erwartbar] charakterisiert, was insbesondere durch Verben wie „abweichen“, „gerechnet“, „erwartet“, „auszubrechen“ und „improvisieren“ signalisiert wird. Der Proband beschreibt hiermit die emergente Struktur der Pen-and-Paper-Rollenspielnarration, die im Rahmen tertiärer Autorschaft geschieht: Der sekundäre Autor erschafft nur einen narrativen Rahmen („so ein paar Stichpunkte, an denen man sich entlanghandeln kann“), der verschiedene Interaktionsmöglichkeiten bietet und je nach Reaktion der restlichen Spieler*innen improvisiert werden muss. Nach R. Sean Borgstrom (vgl. 2007, 58) entwickelt sich im Kontext der Stufen der Autorschaft absteigend eine Verengung möglicher Narrationen, die letztlich von den tertiären Autor*innen auf eine Narration reduziert wird, also auf ein Set von Ereignissen, die eingetreten sind, während die anderen möglichen Ereignisse nicht stattfanden. Wie die Mehrzahl an Computerspielen klassifiziert sich das Pen-and-Paper-Rollenspiel als ergodischer Text (vgl. Aarseth 1997,1), der neben dem reinen Dekodierungsprozess von Zeichen einen Mehraufwand in Bezug auf die Auswahl verschiedener Handlungsalternativen entwickelt. Wo Computerspiele eine definierte Menge an Interaktionsmöglichkeiten bieten, besitzen Pen-and-Paper-Rollenspiele nahezu unendliche Möglichkeiten des Handelns, die jedoch im Kontext der dreistufigen Autorschaft individuell durch Faktoren der Wirkmächtigkeit (*agency*) und Autorität gerahmt sind (vgl. Hammer 2007, 73).

Durch den Aufbau ihrer Narration und deren hoher Komplexität fordern Pen-and-Paper-Rollenspiele insbesondere von den Spielleitenden eine verstärkte Auseinandersetzung mit der spielinternen Handlungslogik und Dramaturgie, da je nach Handeln der Spieler*innen eine Improvisation erforderlich wird. Letztgenannte operieren ebenfalls in einem Verhältnis aus Distanzeinnahme und Involvierung, indem sie einerseits mit Blick auf die Perspektivübernahme die Interessen ihrer Spielfigur verfolgen können, andererseits jedoch auch in anderen kommunikativen Rahmen über bestimmte Handlungsalternativen nachdenken. Hebrik zeigt empirisch, dass dieses Verhalten in der Kommunikation vor allem durch ein Reden im Irrealis geschieht, indem (auch bereits verstrichene) Handlungsoptionen bewusst thematisiert werden (vgl. Hebrik 2011, 200).

5. Fazit – Potenziale für den Literaturunterricht

Pen-and-Paper-Rollenspielen ist nicht nur aus theoretischer Perspektive, sondern auch – wie sich zeigt – nach subjektiver Einschätzung der in der Interviewstudie befragten Probanden eine Reihe von Merkmalen zu eigen, die sie zu inszenierten, multimedial geprägten literarischen Texten werden lassen.

Als gemeinsam im Spiel herzustellende Narrationen laden sie zu literarischen Lernprozessen vor allem im Bereich der narrativen und dramaturgischen Handlungslogik (vgl. Spinner 2010, 102; Boelmann/Klossek 2013, 56ff.) ein. Auf einer Metaebene bieten sie die Möglichkeit, über verschiedene Ei-

genschaften von Literatur nachzudenken: Insbesondere das Phänomen der Autorschaft, dessen komplexe Anlage im Rollenspiel greifbar wird, öffnet den Blick für die Konstruktion (und die Wirkung) von Narrationen. Indem die Spieler*innen nicht nur am Erzeugen der Erzählung beteiligt, sondern letztlich sogar für ihr Aufrechterhalten verantwortlich sind, regen sie zu Ausbau und Gebrauch der so oft im Literaturunterricht vernachlässigten literarischen Produktionskompetenz an. Insbesondere im Zusammenhang mit der Perspektivübernahme scheint das Pen-and-Paper-Rollenspiel viele Erprobungsmöglichkeiten in sich zu bergen. Versteht man mit Florian Rietz unter den besonderen Herausforderungen der Perspektivübernahme das Verständnis der „Konstruktion der narrativen Welt durch den Erzähler und seine Perspektive auf diese Welt“ (Rietz 2017, 85) und die (entwicklungspsychologisch bedingte) Leistung des Rezipienten, die sich aus – im Schwierigkeitsgrad ansteigend – Perspektivkoordinierung, Perspektivkonstruktion und Perspektivrelativierung zusammensetzt, ermöglicht das Pen-and-Paper-Rollenspiel gleichzeitig ein Erproben und Aushandeln dieser sonst – während des Lesens – im Stillen ablaufenden Prozesse.

Darüber hinaus spielen sowohl die Regelwerke als auch die Spieler*innen stets mit transtextuellen Bezügen, die aus verschiedenen literarischen Gattungen und Genres stammen und in unterschiedlichen (von den Kenntnissen der Spieler*innen abhängigen) medialen Repräsentationen (Film und Fernsehen, Computerspiele, bildende Kunst etc.) unter Bezugnahme sowohl auf literale als auch auf orale Traditionen aktualisiert werden.

Für den Literaturunterricht stellen Pen-and-Paper-Rollenspiele eine Herausforderung dar, da viele der verbreiteten Systeme umfangreiche Quellen- und Regelsammlungen besitzen, die aufgrund ihrer Länge, ihrer Komplexität und des daraus resultierenden Vorbereitungsaufwands sowohl für Schüler*innen als auch Lehrkräfte wenig unterrichtstauglich erscheinen. In den letzten Jahren sind jedoch vor allem im englischsprachigen Raum (mittlerweile auch in deutscher Übersetzung) eine Reihe an Systemen erschienen, die nur wenig bis keinen Vorbereitungsaufwand erfordern und das Potenzial besitzen, in kurzer Zeit abgeschlossene Narrationen zu generieren, ohne dabei den Spieler*innen kreative Gestaltungsfreiräume zu entziehen (so zum Beispiel *Fiasco*, *The Warren*, *Dread* oder *Don't Walk in Winter Wood*). Konkrete Unterrichtsszenarien wären freilich erst noch zu erproben und zu evaluieren.

Eine weitere, bisher nur wenig beachtete bzw. nur im Kontext anderer Formen des Rollenspiels vorgeschlagene Möglichkeit (vgl. u.a. Torner 2016) stellt die Gameifizierung eines im Literaturunterricht präsenten Gegenstandes dar: Hier wird ein bereits bestehendes Pen-and-Paper-Rollenspielsystem auf einen literarischen Gegenstand adaptiert, um durch die spezielle Form der Involviertheit die bewusste interpretative Auseinandersetzung mit dem Text zu fördern.

Sekundärtexte

- Aarseth, Espen (1997): *Cybertext. Perspectives on ergodic literature*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins Univ. Press.
- Boelmann, Jan / Klossek, Julia (2013): Das Bochumer Modell literarischen Verstehens. In: Frickel, Daniela A./ Boelmann, Jan (Hg.): *Literatur - Lesen - Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 43-66.
- Borgstrom, R. Sean (2007): Structure and Meaning in Role-Playing Game Design. In: Harrigan, Pat / Wardrip-Fruin, Noah (Hg.): *Second Person: Role-Playing and Story in Games and Playable Media*. Cambridge, MA: MIT Press, S. 58-66.
- Eicher, Thomas / Wiemann, Volker (2001): *Arbeitsbuch: Literaturwissenschaft*. 3. Auflage. Stuttgart: UTB.
- Fine, Gary (1983): *Shared Fantasy: Role-Playing Games as Social Worlds*. Chicago: Chicago Press.
- Gläser, Jochen / Laudel, Grit (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grouling Cover, Jennifer (2010): *The Creation of Narrative in Tabletop Role-Playing Games*. Jefferson, N.C.: McFarland.
- Genette, Gerard (1993): *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Hammer, Jessica (2007): Agency and authority in role-playing „texts“. In: Knobel, Michele / Lankshear, Colin (Hg.): A New Literacies Sampler. New York et al.: Peter Lang, S. 67-93.
- Hebrik, Regine (2011): Die kommunikative Konstruktion imaginärer Welten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jakobson, Roman (1960): Linguistik und Poetik. In: Ihwe, Jens (Hg.) (1971): Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven, Frankfurt a. M.: Athenäum, S. 142-178.
- Jara, David (2016): A Closer Look at the (Rule-) Books: Framings and Paratexts in Tabletop Role-Playing Games. In: International Journal of Role-Playing, H.4, S. 39-54.
- Juul, Jesper (2003): The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness. In: Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings. Utrecht: Utrecht University. <http://www.jesperjuul.net/text/gameplayer-world/> [15.8.2018]
- Kepser, Matthis / Abraham, Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Mackay, Daniel (2001): The Fantasy Role-Playing Game. A New Performing Art. Jefferson, N.C.: McFarland.
- Rietz, Florian (2017): Perspektivübernahmekompetenzen. Ein literaturdidaktisches Modell. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ryan, Marie-Laure (2010): Fiction, Cognition, and Non-Verbal Media. In: Grishakova, Marina / Ryan, Marie-Laure (Hg.): Intermediality and Storytelling. Berlin, New York: DeGruyter, S. 8-26.
- Ryan, Marie-Laure (2013): Transmedial Storytelling and Transfictionality. Poetics Today 34.3, S. 361-388.
- Salen, Katie / Zimmerman, Eric (2004): Rules of Play. Game Design Fundamentals. London: MIT Press.
- Stenros, Jaakko (2004): Notes on Role-Playing Texts. In: Montola, Markus / Stenros, Jaakko (Hg.): Beyond role and play. Tools, toys and theory for harnessing the imagination. Helsinki: Ropecon, S. 75-79.
- Spinner, Kaspar H. (2010): Literaturunterricht in allen Schulstufen und -formen: Gemeinsamkeiten und Besonderheiten. In: Rösch, Heidi (Hg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 93-112.
- Torner, Evan (2016): Teaching German Literature Through Larp: A Proposition. In: International Journal of Role-Playing, H.6, S. 55-59.
- Walton, Kendall L. (1990): Mimesis as Make-Believe. On the Foundations of the Representational Arts. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, William J./ Arjoranta, Jonne/ Hitchens, Michael / Peterson, Jon / Torner, Evan / Walton, Jonathan (2018): Tabletop Role-Playing Games. In: Deterding, Sebastian / Zagal, José P. (Hg.): Role-Playing Game Studies. A Transmedia Approach. New York: Routledge, S. 63-86.

Anhang

Leitfrageninterview: Erfahrungen im Umgang mit Rollenspielen

Einstieg:

Wie bist du zum Rollenspiel gekommen?

Welches System hast du zuletzt gespielt?

Beschreibe es kurz!

Hast du Genrepräferenzen, sei es bei der Systemauswahl oder bei den jeweiligen Abenteuern?

Warum?

Falls deutlich wird, dass der/die Interviewte mehrere Systeme kennen: Welches ist dein Lieblingssystem? Woran liegt das?

Übergang: Spielleiter oder Spieler?

Spieler:

Welchen Charakter spielst du in deiner aktuellen Spielrunde?

Beschreibe ihn kurz!

Woher hattest du die Idee für den Charakter?

Wie spielst du den Charakter aus?

Ist schon einmal einer deiner Charaktere gestorben? (Auch hypothetisch)

Was hast du dabei empfunden/was würdest du empfinden?

Statement: Denkst du über die Gedanken und Ziele deines Charakters auch nach, wenn du gerade nicht spielst?

Spielleiter

Was für ein Abenteuer oder Szenario spielt ihr in eurer aktuellen Spielrunde?

Beschreibe die Handlung kurz!

Woher kommen die Ideen für die Ausgestaltung der Abenteuer?

Spielrunde

Übergang: Wie oft spielst du Rollenspiele? Hast du eine feste Spielrunde?

Wie sieht ein typischer Rollenspielabend bei euch aus?

Wenn du nicht spielst, hat das Spiel Einfluss auf deinen Alltag?

Positionen zum Rollenspiel

Übergang: Unterschiedliche Spielrunden haben unterschiedliche Spielstile,

Was ist deiner Meinung nach ein gutes Rollenspiel?

Provokation 1: Meinst du also, dass es wichtig ist, dass das Abenteuer regelkonform abläuft?

Provokation 2: Meinst du also, dass es besser ist, wenn am Ende des Abenteuers eine gute Geschichte herauskommt?

Inwiefern spiegelt das Rollenspiel Erfahrungen aus der Realität?

Eventuell präzisieren: Welche Parallelen zwischen Rollenspielen und anderen Medien, z. B. Literatur, Film oder Computerspiel, siehst du?

Grafisch erzählte Geschichten im Bilderbuchkinogespräch – David Wiesners *Herr Schnuffels* in der Grundschule

Jeanette Hoffmann

Technische Universität Dresden | Jeanette.Hoffmann@tu-dresden.de

Abstract

In den letzten Jahren haben grafisch erzählte Geschichten zunehmend Aufmerksamkeit erfahren in der Kinder- und Jugendliteraturforschung, in der Deutschdidaktik und in der Unterrichtspraxis. Grafische Bilderbücher, die primär in Bildern und mitunter ohne Text erzählen, bieten bereits jüngeren Kindern Möglichkeiten, mit grafischen Erzählformen vertraut zu werden. Im unterrichtlichen Kontext erfordern Sie andere Präsentations- und Gesprächsformen als traditionelle didaktische Ansätze wie etwa das Vorlesegespräch oder das literarische Gespräch, die insgesamt stärker textorientiert sind. Bilderbuchkinogespräche, die die grafisch erzählten Geschichten in der Rezeption entstehen lassen, eröffnen gemeinsame Imaginationsräume und vielfältige Deutungsmöglichkeiten. Dass diese soziale Form der Rezeptionssituation sowie eine Verlangsamung des Rezeptionsprozesses von Bedeutung sind, zeigt sich an der ansonsten zu beobachtenden eher flüchtigen individuellen Rezeptionspraxis mit textlosen Bilderbüchern. Wie GrundschülerInnen sich grafische Geschichten im geselligen Austausch in einer gemeinsamen Rezeptionssituation aneignen, wird im folgenden Beitrag empirisch anhand eines Bilderbuchkinogesprächs zu David Wiesners *Herr Schnuffels* aufgezeigt. Der Analysefokus liegt hierbei auf der Aneignung von Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit, auf der Verbindung von Handlungs- und Bewusstseinslandschaften sowie auf szenischen Formen der Rezeption.

Schlagwörter

Mediendidaktik; Deutschunterricht; Neue Medien; Grafische Literatur; Rezeptionsforschung; Bilderbuchkino; Grundschule

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>

1. Einleitung

Grafische Formen des Erzählens nehmen in den letzten Jahren zunehmend Raum ein in der Kinder- und Jugendliteratur, insbesondere in Bilderbüchern. Mit ihrer Nähe zum Zeichentrick- bzw. zum animierten Film sprechen sie dabei außerschulische mediale Rezeptionserfahrungen vieler Kinder an. Ihre Aneignung birgt allerdings verschiedene narrative und symbolische Herausforderungen. Insofern bieten sich gemeinsame Bildbetrachtungssituationen mit literarisch und medial Erfahreneren an, um in eine Kultur des Bilder-Sehens und Geschichten-Imaginierens hineinzuwachsen. Ein *Bilderbuchkinogespräch* kann eine Möglichkeit – neben anderen – sein, Transformationsprozesse zwischen Bildern und Sprache im Sinne einer Verbindung von *visual literacy* und Sprachbildung (vgl. Dehn 2014) anzuregen. Im vorliegenden Beitrag geht es darum, diese Transformationsprozesse zwischen Bildern und Sprache erwerbsorientiert zu rekonstruieren. Dies geschieht am Beispiel eines Bilderbuchkinogesprächs zu David Wiesners *Herr Schnuffels* (2014) in einer zweiten Grundschulklasse und knüpft an bisherige Analysen mit einer Kindergarten- und einer Vorschulgruppe (vgl. Hoffmann 2019) an. Zunächst wird ein Einblick gegeben in den theoretischen, didaktischen und empirischen Forschungskontext. Anschließend werden das qualitativ-empirische Forschungsprojekt *Erzählen in Texten und Bildern*, das ausgewählte Bilderbuch sowie der Ansatz des *Bilderbuchkinogesprächs* vorgestellt. Im Fokus des Beitrags stehen rekonstruktive Analysen ausgewählter Gesprächspassagen aus der Bilderbuchrezeption der Grundschul Kinder, die mit denen der Kindergarten- und Vorschulkinder in Verbindung gebracht werden und schließlich in ein Resümee münden.

2. Forschungskontext – theoretisch, didaktisch, empirisch

Um die im Zentrum dieses Beitrags stehenden Rezeptionsanalysen von Bilderbuchkinogesprächen in der Grundschule zu einer grafisch erzählten Geschichte theoretisch, didaktisch und empirisch einordnen zu können, wird zunächst der Forschungskontext hinsichtlich des erzähltheoretischen Hintergrunds, der interdisziplinären didaktischen Zugänge sowie der Erkenntnisse aus der empirischen Rezeptionsforschung skizziert.

2.1 Erzähltheoretischer Hintergrund

Auch wenn das grafische Erzählen als literarästhetisch und narrativ innovatives Moment der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur betrachtet werden kann, so greifen Bilderzählungen kulturgeschichtlich bereits auf eine lange Tradition zurück (vgl. Uhlig 2014, 11). In den letzten Jahren entspann sich eine intensive Fachdiskussion über eine begriffliche Differenzierung von in Bildern erzählten Geschichten, sei es als Bildgeschichte, Bilderbuch, Comic oder Graphic Novel (vgl. z.B. Giesa 2014, Grünwald 2014, Dolle-Weinkauff 2015, Abel/Klein 2016, Oziewicz 2016), auf die ich an anderer Stelle ausführlicher eingehe (Hoffmann 2014, 124f., Hoffmann 2018, 205f.). An dieser Stelle sei lediglich auf die fließenden Übergänge zwischen den Erzählweisen verwiesen, wenn eine hochkomplexe Geschichte wie *Herr Schnuffels* grafisch und weitestgehend ohne Text in einem Bilderbuchformat, mit filmischen Erzählmitteln und in der Bildsprache des Comics erzählt wird (in seiner Panelstruktur, der Verwendung von Sprechblasen, Speedlines, Soundwords, bewegungsdarstellenden Überblendungen etc.). Das grafische Erzählen als sequentielles Erzählen in Bildern mit seinen intermedialen, transmedialen und multimodalen Dimensionen (vgl. Schüwer 2008, Krichel 2018, Führer 2017) ist eine von vielen verschiedenen Erzählformen des Bilderbuchs. Aufgrund seiner narrativen Diversität kann das Bilderbuch Piet Mooren zufolge als „Schirmgattung“ (Mooren 2011) bezeichnet werden, die in unterschiedliche Subgattungen (z.B. das ABC-, das Poesie-, das textlose Bilderbuch etc.) unterteilt werden kann. Diese Subgattungen sieht er als „Sprungbrett“ (ebd., 65) dazu, bereits bei den ersten Literaturbegegnungen mit der Gattungsvielfalt von Literatur vertraut zu werden. Insofern kann etwa das (mitunter textlose) grafisch erzählende Bilderbuch als Sprungbrett für Comics und Graphic Novels gelten und erhält hiermit eine elementare Bedeutung bereits in der frühen Lese- und Mediensozialisation. Wengleich grafisch erzählende Bilderbücher vor diesem Hintergrund als Einstiegslektüre dienen können, so stellt das grafische Erzählen doch ganz eigene Herausforderungen an die kindliche Rezeption. Um diese erzählerischen Herausforderungen rezeptionsorientiert herauszuarbeiten und auszudifferenzieren, wird als theoretische Grundlage die intermediale Erzähltheorie grafischer Literatur von Martin Schüwer (2008) herangezogen. Schüwer benennt als zentrale Aspekte

grafischen Erzählens die Darstellung von *Bewegung, Raum und Zeit* sowie das Zusammenspiel von *Sprache, Schrift und Bild*.

2.2 Deutsch- und kunstdidaktische Zugänge

Entgegen einer in der didaktischen Diskussion wahrzunehmenden Konzentration auf individualistische Konzepte einer quantitativ messbaren „reading literacy“ (Artelt et al. 2001, 80), die von kompetenten LeserInnen ausgehen, orientiere ich mich didaktisch an soziologisch orientierten Studien aus der „emergent literacy“-Forschung (vgl. Wieler 2013b, 47f.), die den Erwerbsprozess fokussieren. Mein Forschungsinteresse gilt dabei dem Zusammenhang von *visual literacy* und Sprachbildung (vgl. Dehn 2014), den es erwerbsorientiert zu rekonstruieren gilt. Dabei betrachte ich den Rezeptionsprozess grafischer Geschichten als Aneignung in dem Sinn, als dass Kinder sich erzählende Bilder zu eigen machen und gleichzeitig etwas Eigenes daraus machen (vgl. Lompscher / Nickel 1997, 26). Ein solcher Aneignungsbegriff versteht grafische Geschichten als Sinnangebote und deren Rezeption als (inter)aktiven Prozess der Bedeutungs(ko)konstruktion und hat als theoretischen Bezugspunkt die „Sozialisation von Literalität“ (Hurrelmann 2009, 27).

Aus kunstdidaktischer Perspektive betont Bettina Uhlig, dass man Texte „lesen“ kann, Bilder aber „sehen“ muss (Uhlig 2014, 9), denn die Rezeptionsprozesse von Bildern und die von Texten sind verschieden. Beiden gemeinsam ist die Imagination, im Fall grafisch erzählender Bilderbücher die Imagination einer Geschichte mit ihren Figuren und Handlungsstrukturen. Da Imaginationen in intersubjektiven Resonanzräumen zu verorten sind, bedarf es im Erwerbsprozess Situationen gemeinsamer Vorstellungsbildung (vgl. Sowa 2015).

Aus deutschdidaktischer Perspektive erachtet Mechthild Dehn verschiedene Phasen der Bildrezeption als bedeutsam: das *Fokussieren des ersten Blicks* (Dehn 2014, 127) und *Transformationsprozesse* (ebd., 128) zwischen Bildern und Sprache. Die in einem solchen Kontext entstehenden Gespräche über Bilder zeichnen sich durch *Fiktionalitätssignale* (ebd., 130) aus, wie bspw. die Verwendung des Konjunktivs, ein „als ob“ oder „vielleicht“. Hier werden die „Unbestimmtheit des Bildes und die Ungewissheit des eigenen Verständnisses“ (Dehn 2016, 396) sichtbar und für einen Austausch zugänglich. Vor diesem Hintergrund habe ich das Konzept des *Bilderbuchkinogesprächs* entwickelt (vgl. Hoffmann 2013, 53f.). Dabei geht es darum, die in Bildern erzählten Geschichten in einem abgedunkelten Raum an die Wand zu projizieren und dadurch allen Kindern zugänglich zu machen, einen visuell gemeinsamen Imaginationsraum zu schaffen. In einem deutenden, suchenden, Figuren und Handlungen imaginierenden Gespräch, das primär durch die betrachtenden Kinder gestaltet wird und einem Austausch, einem Aushandeln von Deutungen gleicht, wird die in Bildern erzählte Geschichte im sozialen Kontext angeeignet und eine (zunächst beschreibende, deutende) Sprache gefunden. Dieses *Bilderbuchkinogespräch* unterscheidet sich von in der pädagogischen Praxis etablierten Bilderbuchkinos (z.B. Hintz 2006, Näger 2013) dadurch, dass die GesprächsleiterInnen nicht vorlesen oder erzählen und sich insgesamt eher zurückhalten. Es bietet eine „Inkubationszeit des Mündlichen“ (Wardetzky 2015) und ermöglicht das gemeinsame *Fokussieren der Aufmerksamkeit*. *Transformationsprozesse* in eine erzählende Sprache finden im Anschluss beim individuellen Schreiben der Kinder zu selbstaugewählten Bildern statt.

2.3 Empirische Rezeptionsforschung

Bilderbücher haben in den letzten Jahren eine wachsende Aufmerksamkeit in der Didaktik, der Unterrichtspraxis und auch der empirischen Rezeptionsforschung erfahren, was sich u.a. in zahlreichen Sammelbandpublikationen niederschlägt (z.B. Jantzen / Klenz 2013, Kruse / Sabisch 2013, Knopf / Abraham 2014, Evans 2015, Scherer / Volz 2016, Uhlig / Lieber / Pieper 2019). In jüngster Zeit werden dabei zunehmend grafisch erzählte Geschichten berücksichtigt. Insbesondere in mehrsprachigen Kontexten werden sie als eine Möglichkeit betrachtet, möglichst allen Kindern Partizipationsspielräume in der Rezeption zu eröffnen. In diesem Kontext ist vor allem auf die internationale Studie *Visual Journeys through Wordless*

Narratives (Arizpe / Colomer / Martínez-Roldán 2014) hinzuweisen. Im deutschsprachigen Raum sind bislang eher Einzelfallstudien, insbesondere zu textlosen Bilderbüchern (z.B. Dammann-Thedens 2013, Wieler 2013a, 2015), zu Bilderbüchern, die (zunächst) ohne Text betrachtet wurden (Hoffmann 2013, Merklinger 2015) oder zu grafisch erzählenden Bilderbüchern (Hoffmann 2018, 2019, Preußner 2017) erfolgt. Um die Analysen des vorliegenden Beitrags in diesen Forschungskontext einordnen zu können, werden die dafür relevanten Erkenntnisse zum einen in Bezug auf die sprachliche Gestaltung der Gespräche, zum anderen in Bezug auf die narrativen Herausforderungen des Erzählens in Bildern zusammengefasst.

In Bilderbuchkino- und in Vorlesegesprächen lassen sich Prozesse *literarischen Lernens* (vgl. Spinner 2006, zur Rezeption und Diskussion dieser Aspekte vgl. Kepser / Abraham 2016, 12f.) rekonstruieren, z.B. in Bezug auf Vorstellungsbildung, Perspektivenübernahme, subjektive Involviertheit und genaue Textwahrnehmung, narrative und dramaturgische Handlungslogik oder die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses (vgl. Hoffmann 2013, Merklinger 2015, Preußner 2017). Im Vergleich zu im Zusammenspiel von Text und Bild erzählenden Bilderbüchern, in denen die Rezeption der Bilder häufig eher vom Text ausgehend erfolgt (vgl. Scherer / Volz 2013, 110f.), fordern reine Bilderzählungen die RezipientInnen dazu heraus, sich die Handlungsstruktur und Figurenbeziehungen allein aus den Bildern anzueignen (vgl. Dammann-Thedens 2013, 161f., Hoffmann 2013, 53f.)

Auch die in didaktischen Kontexten gestalteten Rezeptionssituationen unterscheiden sich: Während bei in Text und Bild erzählenden Bilderbüchern den Bildern sehr unterschiedliches Gewicht beigemessen wird – bis zu dem Extremfall, dass die Bilder den Kindern gänzlich vorenthalten werden (vgl. Kruse 2013, 143f.) – sind die Bilder in textlosen Bilderbüchern die alleinige Rezeptionsgrundlage und müssen dementsprechend allen Kindern zugänglich gemacht werden, bspw. durch vergrößernde (digitale) Projektionen an die Wand (vgl. Hoffmann 2019, 210). Dementsprechend unterscheiden sich auch die Gesprächsformen während des Rezeptionsprozesses. Während Bilderbücher mit Bild und Text häufig im Vorlesegespräch angeeignet werden, in dem Passagen des Vorlesens durch Gesprächspassagen zu Text- und Bildimpulsen unterbrochen werden (vgl. Spinner 2005, Kruse 2010), müssen zu textlosen Bilderbüchern andere Gesprächsformen gefunden werden. Eine Möglichkeit bietet das *Bilderbuchkinogespräch* in Form eines offenen Austauschs, in dem interaktiv Deutungen zur Narration der Bilder entfaltet werden (vgl. Hoffmann 2013, 52f.) In *Bilderbuchkinogesprächen*, die stärker durch die Kinder selbst gestaltet werden, werden verstärkt Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit (Fiktionalitätssignale) verwendet (vgl. Merklinger 2015, 155, Hoffmann 2019, 221). In diesen zeigen sich musterhafte Strukturen von der „spontanen Entdeckung“ über die „Deutung auf der Handlungsebene“ bis zur „Deutung auf der Bewusstseinsebene“ (Hoffmann 2013, 54). Auch das Szenische Spiel zu den narrativen Bildern ist in dieser Form der Aneignung zu beobachten (vgl. Hoffmann 2019, 172f.).

Wenngleich mehrsprachige Grundschul Kinder sich insbesondere im Schreiben von Texten zu Bilderzählungen stärker an konzeptionell schriftlichen Sprachformen üben, als ihnen dies zunächst im medial mündlichen Gespräch gelingt (vgl. Wieler 2015, 265f.), zeigt sich jedoch auch, dass ihnen sprachliche Formulierungen und gemeinsam entfaltete Deutungen in Bilderbuchkinogesprächen sprachliche Muster für anschließende Texte bieten können (vgl. ebd., 269f., Hoffmann 2018, 213f.). Insbesondere für mehrsprachige Kinder eröffnet das grafische Erzählen mit seinen multimodalen Zugängen Rezeptionsmöglichkeiten, die über sprachliche Zugänge hinausgehen. Allerdings ist der Austausch über die Rezeption grafischer Erzählungen wiederum auf Transformationsprozesse zwischen Bildern und Sprache angewiesen. Daher sind vor allem mehrsprachige Kinder auf die oben erwähnte *Inkubationszeit des Mündlichen* bei der Auseinandersetzung mit narrativen Bildern und insbesondere vor dem Schreiben zu Bildern angewiesen (vgl. Wieler 2013a, 270).

Bezüglich der Herausforderungen grafischen Erzählens lässt sich erkennen, dass Kinder im Grundschulalter mit den Konventionen grafischen Erzählens insbesondere in schriftlichen und visuellen Ausdrucksformen *spielerisch* und *medienkombinierend* (vgl. Jenkins 2009, 22f., Groeben / Christmann 2013, 89f.) umgehen (vgl. Hoffmann 2018, 211f.), dass sie zur Erschließung der narrativen Handlungslogik der Geschichte im Gespräch jedoch zeitweise noch die Unterstützung der literarisch und medial erfahrenen Gesprächsleiterin benötigen (vgl. Preußner 2017, 106f.). Forschungsdesiderate werden in Bezug auf die von den Kindern anzueignenden „Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit“ (Dehn 2016, 395) for-

muliert, zum einen, was die Bedingungen für ihr Zustandekommen anbetrifft (vgl. ebd., 399), zum anderen hinsichtlich ihrer Ausdifferenzierung (vgl. Merklinger 2015, 156). Erste Systematisierungen unterscheiden zwischen „kognitiven“ und „imaginierenden“ Sprachformen (Merklinger 2015, 155). Vor diesem Forschungshintergrund fokussieren die folgenden Analysen die interaktiven Bedeutungs(ko)konstruktionen und Sprachformen in Bilderbuchkinogesprächen zu einer grafisch erzählten Geschichte in einer mehrsprachigen zweiten Grundschulklasse.

3. Das Forschungsprojekt – *Erzählen in Texten und Bildern*

3.1 Forschungsdesign

Die Studie *Erzählen in Texten und Bildern – Graphic Novels im Deutschunterricht*, in deren Zusammenhang die folgenden Analysen entstanden sind, nähert sich grafischen Erzählungen in Bilderbüchern oder Romanen von Seiten der sehenden, lesenden, sprechenden, schreibenden und zeichnenden Kinder, dies mit dem Ziel, die Aneignungsprozesse von Bilderzählungen erwerbsorientiert zu rekonstruieren. Hierzu werden im Sinne der interpretativen Unterrichtsforschung (vgl. Krummheuer / Naujok 1999) Videografien und Transkriptionen (vgl. Selting et al. 2009) von Unterrichts- und Rezeptionsgesprächen angefertigt sowie Kindertexte und -bilder dokumentiert (vgl. Ritter 2009). Aus diesen Daten werden *key incidents* – Schlüsselsequenzen, die auf allgemeinere Strukturen verweisen (vgl. Kroon / Sturm 2002) – ausgewählt und mithilfe der ethnografischen Gesprächsanalyse (vgl. Deppermann 2000) sowie der ‚Spurensuche‘ nach literarischen und medialen Mustern (vgl. Dehn 2005) analysiert. Forschungsfragen sind, wie Kinder mit den narrativen Herausforderungen grafischer Erzählungen umgehen und welche sprachlichen, literarischen und ästhetischen Erfahrungen in den kommunikativen Anschlusshandlungen sichtbar werden.

Bislang wurden in einer ersten, ethnographisch orientierten Teilstudie Unterrichtsinteraktionen zu verschiedenen grafischen Romanen in Grundschulen und weiterführenden Schulen beobachtet und hinsichtlich der Gestaltung von *Lesetagebüchern*, *Vorlesegesprächen* und *Literarischen Unterrichtsgesprächen* analysiert (vgl. z.B. Hoffmann 2014, 2015). Über dieses Forschungsinteresse hinaus werden in einer zweiten, didaktisch ausgerichteten Teilstudie frühe Aneignungsprozesse grafisch erzählender Bilderbücher in *Bilderbuchkinogesprächen* mit Kindergarten-, Vorschul- und Grundschulkindern untersucht (vgl. Hoffmann 2018, 2019). Der vorliegende Beitrag greift auf die Daten des zweiten Forschungszusammenhangs zurück und fokussiert die Rezeption des grafisch erzählten Bilderbuchs *Herr Schnuffels* anhand rekonstruktiver Analysen eines Bilderbuchkinogesprächs in einer zweiten, mehrsprachigen und sozial heterogenen Grundschulklasse. Diese werden abschließend mit Gesprächsanalysen aus der Vorschul- und der Kindergartengruppe zum gleichen Bilderbuch hinsichtlich der Verwendung von Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit verglichen.

3.2 Herr Schnuffels von David Wiesner

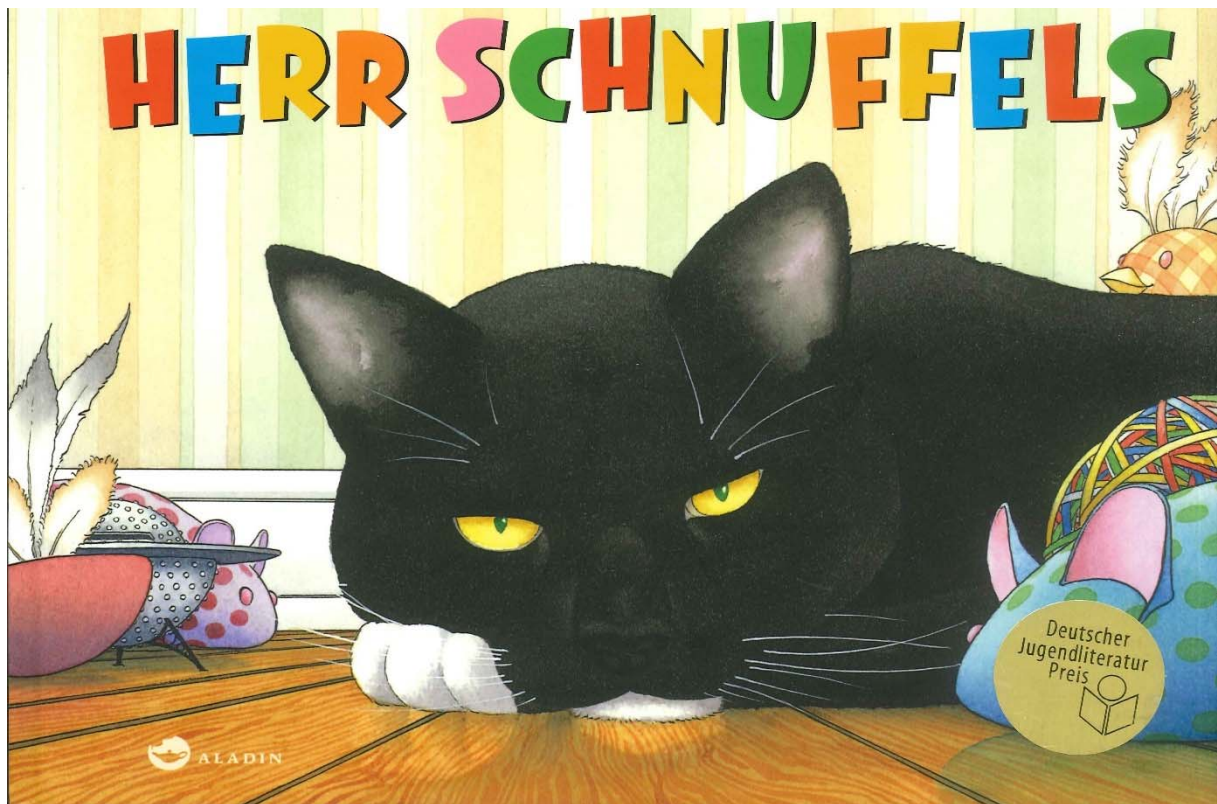


Abb. 1: *Herr Schnuffels* (Wiesner 2014, Cover)

Das 2015 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnete Bilderbuch *Herr Schnuffels* von David Wiesner (2014) erzählt die Geschichte zweier Welten, die aufeinandertreffen: die realistische Welt eines gelangweilten Katers und die phantastische Weltforschender Außerirdischer, die mit ihrem Raumschiff auf der Erde gelandet sind – mitten in Herrn Schnuffels Wohnzimmer (s. Abb. 1). Hier entspinnt sich eine spannende Verfolgungsjagd: Während der Kater „nur spielen“ möchte, geht es für die Außerirdischen ums Überleben. Auf ihrer Flucht vor dem Kater freunden sie sich mit verschiedenen Insekten an, finden Formen der gegenseitigen Verständigung und schmieden schließlich gemeinsam einen Fluchtplan. Erzählt wird sequentiell, abwechselnd die Perspektive des Katers und die der Außerirdischen beleuchtend. Ganzseitige Bilder wechseln sich mit in Panels eingeteilten Bildfolgen ab. Während auf eine Erzählerstimme in Blocktexten verzichtet wird, ist die Figurenrede in Sprechblasen sichtbar. Die verschiedenen Sprachen der Figurengruppen werden durch unterschiedliche Zeichensysteme repräsentiert. Rückbezüge auf vergangene sowie Verweise auf zukünftige Zeiten werden in Form von Wandzeichnungen (ähnlich Höhlenmalereien) dargestellt, die auf die Kulturgeschichte der Schrift verweisen. Die symbolische Farbgebung von Gegenständen und Kleidungsstücken sowie der perspektivische Einfall von Licht und Schatten sind für die grafische Entfaltung der erzählten Geschichte bedeutsam. Die Figuren und ihre Beziehungen stehen im Zentrum der Geschichte, die von Feind- und Freundschaft, von Fremdheitserfahrungen und Verständigung erzählt. Die *Landschaft der Handlung* (vgl. Bruner 1986, 14) wird bewegungsreich gestaltet, z.T. mit schnellen Bildfolgen, eindrucksvollen Perspektiven und fließenden Bewegungsabläufen. Ebenso tiefgründig wird die *Landschaft des Bewusstseins* (ebd.) erzählt, die sich in Gesten und Gesichtsausdrücken der Figuren, ihren Körperhaltungen und Blicken spiegelt.

3.3 Bilderbuchkino als Gesprächsanlass

Um den Verlauf der Aneignung grafisch erzählter Geschichten in kokonstruktiven Settings zu rekonstruieren, wurde in insgesamt drei Lerngruppen mit Kindergarten-, Vorschul- und Grundschulkindern in Dresden von einer Studentin der Grundschulpädagogik, die den Kindern bereits als Vorlesepatin bzw. Praktikantin vertraut war, die Geschichte von *Herr Schnuffels* als Bilderbuchkino präsentiert. Die eingescannten Bilderbuchseiten wurden mit dem Beamer an die Wand projiziert, sodass sie für alle gut sichtbar waren. Im Fokus dieses Beitrags steht das Bilderbuchkinogespräch in der *Grundschule* (zur Vorschule s. Hoffmann 2019). Die Lerngruppe, eine zweite Klasse, bestand aus 24 Kindern, 11 Mädchen und 13 Jungen zwischen sieben und acht Jahren aus einem sozial heterogenen Dresdener Einzugsgebiet. Die Gruppe war auch sprachlich heterogen: Drei Kinder sprachen in ihrer Familie Vietnamesisch, zwei Jungen Arabisch, zwei Mädchen Englisch und Deutsch (mit je einem zugewanderten Elternteil aus Afrika), ein Junge Persisch, ein Junge Kroatisch und ein Mädchen Albanisch. Ein Junge hatte einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Vier Jungen waren an dem Tag der Beobachtungen nicht anwesend. Vor dem Bilderbuchkinogespräch stimmte die Studentin die Kinder durch verschiedene Gegenstände aus der Geschichte („Katzenspielzeuge“) auf das Bilderbuch ein. Das Bilderbuchkinogespräch gestaltete sie entsprechend des entwickelten Konzepts (s.o.) als offenes, den Rezeptionsprozess der Bilder begleitendes, primär durch die Bilddeutungen der Kinder gestaltetes Gespräch. Sie gab den Kindern Zeit zur Betrachtung jeder Bildseite, formulierte Impulse und Fragen zur Bildrezeption und ließ die Kinder an narrativ bedeutsamen Stellen ihre Aufmerksamkeit fokussieren. Dabei brachte sie sich auch selbst als Betrachterin mit ein. Im Anschluss an das Gespräch wurden die Kinder aufgefordert, zu der Geschichte zu zeichnen und zu schreiben, was ihnen wichtig war.

4. Empirische Analysen – Bilderbuchkinogespräch in der Grundschule

Im Folgenden werden einzelne Gesprächspassagen herausgegriffen und rekonstruktiv analysiert hinsichtlich der narrativen Herausforderungen an die kindlichen RezipientInnen sowie der literarischen, sprachlichen und ästhetischen Erfahrungen, die sich hierin zeigen. Die *key incidents* werden in chronologischer Reihenfolge des Gesprächsverlaufs und anhand der erzähltheoretischen Dimensionen des Zusammenspiels von *Sprache, Schrift und Bild* sowie der Darstellung von *Raum, Zeit* und *Bewegung* vorgestellt. Sie dokumentieren die interaktive Deutungsentfaltung durch die Verbindung von Handlungs- und Bewusstseinslandschaften, die Verwendung von Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit sowie durch das szenische Spiel mit Sprache.

4.1 Sprache, Schrift und Bild – „ich glaub das ist eine geheimsprache“

Die Grundschul Kinder werden bereits zu Beginn der Geschichte bei der erfolgreichen Landung des Raumschiffs in Herrn Schnuffels Wohnzimmer (noch bevor dieser es entdeckt hat) (s. Abb. 2) durch die „komischen“ Zeichen in den Sprechblasen der Aliens auf deren „andere sprache“, ihre „geheimsprache“ aufmerksam.¹

¹ Die Namen der Kinder wurden durch Pseudonyme ersetzt.

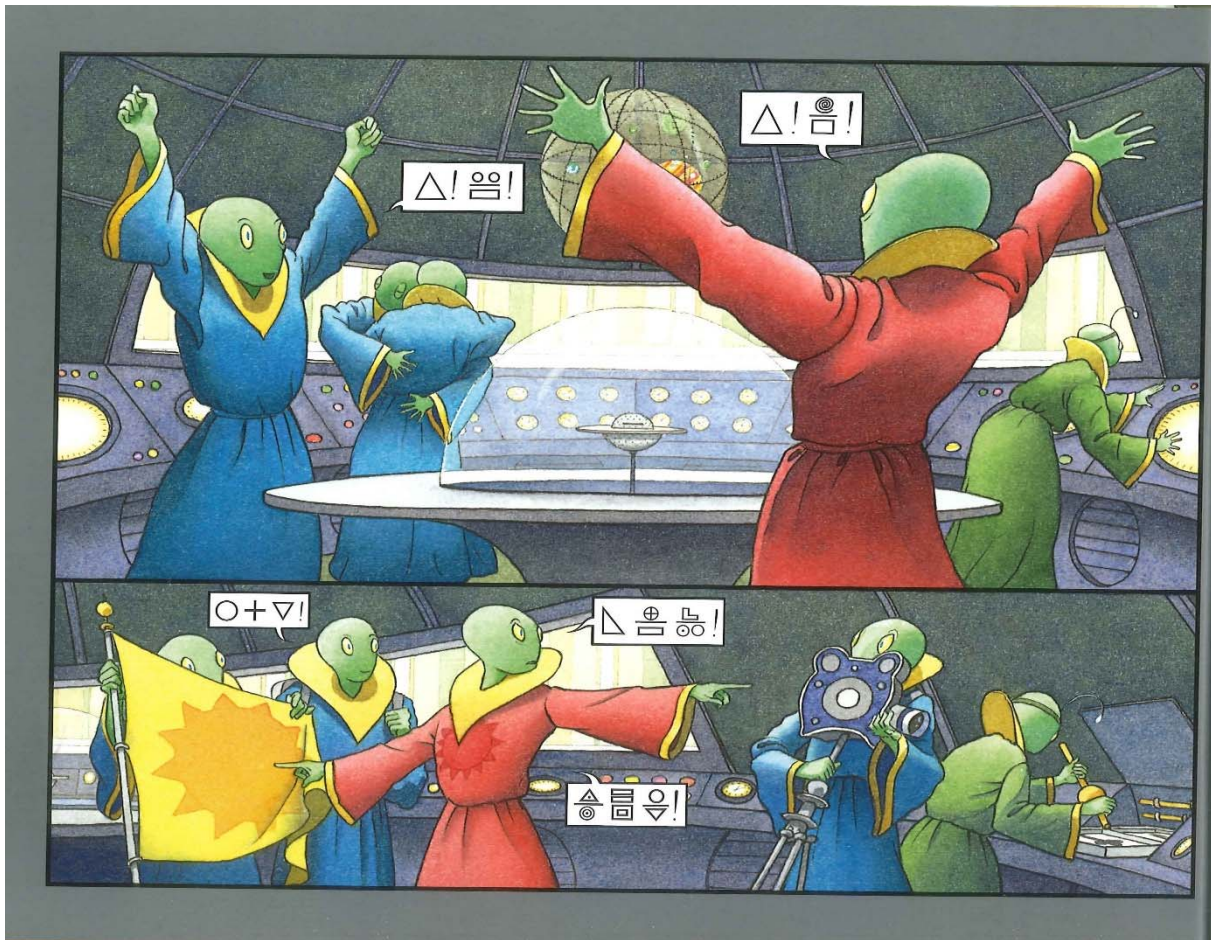


Abb. 2: Herr Schnuffels (Wiesner 2014, o.S.): Symbolische und piktorale Zeichen

82	Studentin	ah ok (---) schauen wir mal was die machen
83	?	was ist da
84	Dung Thong	[bla bla blub
85	Magdalena	[das ist ne geheimsprache
86	?	((ist der hugo))
87	Catarina	[geheimspache
88	Studentin	[magdalena sag nochmal ja
89	Magdalena	ich glaub das ist eine geheimsprache (-)
90	Studentin	warum denkst du dass es eine geheimsprache ist (-)
91	Magdalena	denn da sind so (--) da sind so kreise (--) und so (-) <<immer leiser werdend> das sind (-) das sind so (-) das (-) das sind ich glaub das sind (einfach eben) (-) (ne andere sprache (-) die sie dort sagen)>
92	Studentin	[luise
93	Luise	[das sind ganz komische zeichen (-)
94	Studentin	was sind denn das für zeichen
95	Luise	(3.0) ((zieht die Schultern hoch)) dreiecke kreise (-)
96	Studentin	ja [lisa
97	Lisa	[ein plus
98	Studentin	und was noch
99	Lisa	(3.0) ein ausrufezeichen

100	Studentin	(2.0) elsa
101	Elsa	ich denke die steuern das ganze irgendwo hin damit sie näher an die (-) an die katze rankommen da sind ja auch noch tasten dort drinne
102	Studentin	mhm (--) franka
103	Franka	bei der (fahne) das mit der sonne drauf könnte es ja auch sein dass die zu der sonne wollen

Während Dung Thong die symbolischen Zeichen in den Sprechblasen mit „bla bla blub“ onomatopoesisch in Szene setzt und sich damit eines Stilmittels des Comics bedient, deuten Magdalena und Catarina die Zeichen als „geheimsprache“. Magdalena ist jedoch sichtlich damit herausgefordert, ihre Deutung der Zeichen zu begründen, wie an den häufigen Pausen, Abbrüchen und Neuanfängen bei der versuchsweisen Beschreibung der Zeichen zu erkennen ist, die schließlich in der Deutung „ich glaub das sind (einfach eben) (-) (ne andere sprache (-) die sie dort sagen)“ mündet. Hiermit betont sie nicht mehr interpretierend die kommunikative Funktion („geheimsprache“), sondern eher beschreibend die Alterität („andere sprache“) der Zeichen, während Luise abschließend eine Wertung der Zeichen selbst („komische zeichen“) vornimmt. Aufgefordert durch die Frage der Studentin, was „denn das für zeichen“ seien – versucht sie zusammen mit Lisa, deren äußere Form in der geometrischen, arithmetischen und grammatischen Fachsprache genau zu beschreiben („dreiecke kreise“, „plus“, „ausrufezeichen“). Dies scheint jedoch den Kindern bei ihrer Imagination der Geschichte an dieser Stelle nicht bedeutsam, was u.a. durch das Schulterzucken Luises zum Ausdruck gebracht wird oder auch durch die Verschiebung des thematischen Fokus im unmittelbaren Anschluss von den symbolischen Zeichen in den Sprechblasen zu den Handlungsintentionen der Figuren, die u.a. von dem piktoralen Zeichen einer Sonne auf einer Flagge – in verfremdeter Form die japanische Flagge – begleitet werden. Zu einem späteren Zeitpunkt jedoch werden die SchülerInnen noch einmal auf die symbolischen Zeichen im Zusammenspiel von Sprache, Schrift und Bild zu sprechen kommen (s. Abschnitt 3.3). Insgesamt wird die musterhafte Struktur des gemeinsamen Sprechens über narrative Bilder in dieser Sequenz deutlich: Die Kinder benennen das in den Bildern Sichtbare („da sind ja auch noch tasten dort drinne“, „bei der (fahne) das mit der sonne drauf“), sie beschreiben die vermuteten Handlungen der Figuren („die steuern das ganze irgendwohin“) und deuten die dahinterliegenden Intentionen („damit sie näher an die (-) an die katze rankommen“, „dass die zu der sonne wollen“). Durch die von ihnen gewählten Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit „ich glaub“, „ich denke“, „irgendwo“, „könnte es ja auch sein“ markieren die Kinder in dieser Sequenz, dass sie sich im Austausch miteinander an eine mögliche Deutung der grafisch erzählten Geschichte herantasten.

4.2 Raum – „da hat die katze das wahrscheinlich umgedreht weil da alles [...] auf dem kopf ist“

Wurde die Geschichte bislang perspektivisch in zwei voneinander unabhängigen Erzählsträngen an unterschiedlichen Handlungsorten erzählt (der mit Spielzeug gefüllte Wohnzimmerboden als das Terrain des Katers und das Raumschiff als Wirkungsstätte der Aliens), so treffen auf der siebten Bildseite in dem oberen Panel die realistische und die phantastische Welt erstmalig aufeinander (s. Abb. 3). Die Figuren nehmen einander wahr und der dramatische Handlungsverlauf beginnt. Zunächst werden die Kinder beim Aufblenden der Bildseite durch die funkelnden Katzenaugen auf den Eintritt des Katers in die Welt der Aliens aufmerksam. Auch die im Blick des Katers aufscheinende, drohende Gefahr wird spürbar, wie an erschrockenen Geräuschen der Kinder oder Dung Thongs Kommentierung „oh oh“ zu erkennen ist.



Abb. 3: Herr Schnuffels (Wiesner 2014, o.S.): Zusammentreffen der Erzählperspektiven

112	Studentin	[alissa was siehst du
113	?	[<<füsternd> katze>
114	Alissa	ä:m (-) ja auch ne katze (-)
115	Dung Thong	oh oh
116	Studentin	und was passiert dann (2.0) jana
117	Jana	also die katze
118	Studentin	(7.0) luise
119	Luise	na die wollen wahrscheinlich nach der katze greifen (-) aber die sind so klein vielleicht sind die ja auch doch flöhe
120	Studentin	du denkst (-) die (--) aliens wollen nach der katze greifen (-) mh catarina
121	Catarina	alle dort auf_m zweiten bild wo_n auge rausguckt und so zu_ner (riesen)hand ist (-) ich glaube das ist ein krake ((lacht)) uh riesig und das (-) das obere das ist (-) von (-) das ist die äh die augen von der katze (-) von dem herr schnuffels
122	Studentin	mh (-) was erkennt ihr denn auf dem unteren bild was passiert da
123	?	[äh
124	Studentin	[ja marla
125	Marla	da hat die katze das wahrscheinlich umgedreht weil da alles auf dem auf dem kopf ist
126	?	(7.0) aha

Auf die Frage der Studentin, die sich zunächst auf das Sichtbare, in einer Momentaufnahme im Bild Festgehaltene, bezieht, antworten verschiedene Kinder mit dem nun neu Sichtbaren, nämlich der „katze“. Erst auf die Nachfrage, was dann passiere, die sich auf das untere Panel bezieht und direkt auf die Handlung fokussiert, erläutern drei Mädchen ihre Gedanken zum Verlauf der Handlung in komplexeren Redebeiträgen: Luise nimmt die Perspektive der Aliens ein und deutet eine ausgestreckte Hand als Greifversuch, gleichzeitig einschränkend auf den Größenunterschied und die damit einhergehende Unterlegenheit der Aliens verweisend. Catarina versucht in beiden Panels einzeln die zentralen Details den Figuren zuzuordnen: Die ausgestreckte Hand gehöre vermutlich einer „krake“, die Augen seien die der „katze“, die sie mit Herrn Schnuffels als Protagonist der Geschichte spezifiziert. Erst als die Studentin nochmals nach dem Handlungsverlauf im unteren Panel fragt, deutet Marla die aus der Perspektive der Aliens dargestellte Situation als durch den Kater verursachte: „da hat die katze das wahrscheinlich umgedreht weil da alles auf dem [...] kopf ist“, was bei einem weiteren Kind nach einigen Sekunden ein Verständnis der Situation bewirkt: „aha“. Insgesamt werden die Kinder sich in diesem *key incident* der Mehrperspektivität der Geschichte bewusst und markieren ihre Deutungen mit den Fiktionalitätssignalen „wahrscheinlich“, „vielleicht“ und „ich glaube“ als verschiedene Möglichkeiten einer plausiblen Geschichte.

4.3 Sprache, Schrift und Bild – „ist eigentlich völlig normal dass die ne andere sprache haben“

Das bereits eingangs betrachtete Zusammenspiel von Sprache, Schrift und Bild wird aufgrund seiner Komplexität und Relevanz im Rezeptionsprozess an dieser Stelle ein weiteres Mal aufgegriffen. Als der Kater seinen Gefallen an dem Herumwirbeln des ungewöhnlichen Spielzeugs verloren und sich zu einem Schläfchen hingelegt hat, kommen die Außerirdischen langsam wieder zu sich. Allmählich werden sie sich der Zerstörung der für sie wichtigen Technik ihres Raumschiffs bewusst und beschließen, es möglichst ungesehen zu verlassen. Doch der Kater wacht auf und verfolgt sie. Durch die Unterstützung eines herbeifliegenden und den Kater ablenkenden Marienkäfers gelingt den Außerirdischen die Flucht und sie landen wohlbehalten unter einer Heizungsverkleidung, in den Augen der Kinder ein „regal“. Hier stoßen die Aliens auf gezeichnete Bilder an der Wand, die auf Höhlenmalereien anspielen und von vergangenen Kämpfen des Katers mit unterschiedlichen Insekten und Nagetieren erzählen. In der folgenden Szene begegnen die Außerirdischen den BewohnerInnen des Unterschlupfs (s. Abb. 4). Die Verständigung unter den Figuren wird in den Panels auf piktoraler Ebene (in den Wandzeichnungen), auf symbolischer Ebene (in den Zeichen in den Sprechblasen) als auch auf leiblicher Ebene (in Mimik und Gestik der Figuren) dargestellt.



Abb. 4: Herr Schnuffels (Wiesner 2014, o.S.): Bild, Symbol und Geste

285	Magdalena	ich glaub die ma:lt das (-) damit die mit den ameisen und den marienkäfern (-) damit die sich anfreunden damit die katze zusammen ärgern
286	Studentin	warum malen die aliens das nochmal (-) catarina
287	Catarina	weil äm die sich nicht gegeneinander verstehen und die zeichnen halt (-) was passiert ist und warum die äm überhaupt hier sind
288	Studentin	warum denkst du dass die sich [nicht verstehen
289	Catarina	[weil äm: (--)] weil die äm ja aus dem weltall kommen und die ameisen sind die auf der erde und (-) aliens und menschen verstehen sich au nich
290	?	((lacht))
291	Catarina	guck weil die zeichnen und die ameisen die sprechen was und die verstehen sich nicht
292	Studentin	wie sehen denn die zeichen von den ameisen aus (2.0) elsa
293	Elsa	bei der (andermal) (-) da sehen die ganz sind ganz kleine strichchen (-) in der sprechblase
294	Studentin	mojtaba
295	Mojtaba	äm (-) ja das wollt ich auch sagen
296	Studentin	und bei den (-) aliens was sind da für zeichen
297	Mojtaba	na so l oder o ich weiß nicht was
298	Studentin	ja (2.0) felix

299	Felix	die sind (-) (zich) zeichen (---) die man sich ausgedacht worden und die dann einfach so als sprechen genannt worden weil die von_nem anderen planeten kommen ist eigentlich völlig normal dass die ne andere sprache haben
-----	-------	---

In dem Gespräch zwischen der Studentin und den SchülerInnen geht es um die Bedeutung der piktoralen Wandzeichnungen sowie erneut um die symbolischen Zeichen in den Sprechblasen und die Intentionen der Figuren. Es geht um Freundschaft und Feindschaft, um unterschiedliche Sprachen und gegenseitige Verständigung. Dabei steht das Zusammenspiel von Sprache, Schrift und Bild beim Erzählen der Geschichte im Fokus. Während im vorhergehenden *key incident* zu diesem Zusammenspiel die Sprache und die Kommunikation innerhalb der Gruppe der Aliens das Thema war, geht es hier um die durch unterschiedliche Schrift-Zeichen dargestellten verschiedenen Sprachen der einander fremden Figurengruppen und die Schwierigkeiten, die dadurch für die Verständigung zwischen ihnen entstehen. Angeregt durch die Studentin schauen die Kinder sich die Zeichen noch einmal sehr genau an und beschreiben sie versuchsweise als „so ganz kleine strichchen“ (bei den Ameisen) bzw. „so l oder o“ (bei den Aliens) und benennen dabei auch die narrative Form der „sprechblase“ – neben der Panelstruktur ein weiteres Stilmittel des Comics. Die Arbitrarität von Schrift, die Willkürlichkeit der Zuordnung von Zeichen, wird von Felix abschließend sehr treffend zusammengefasst: „die sind [...] zeichen (---) die man sich ausgedacht worden und die dann einfach so als sprechen genannt worden weil die von_nem anderen planeten kommen ist eigentlich völlig normal dass die ne andere sprache haben“. Insgesamt fordert die Studentin die Kinder in diesem stärker strukturierten Gesprächsausschnitt durch ihre Fragen zur genauen Betrachtung, zur Reflexion und zur Begründung ihrer Beobachtungen heraus. Dabei markieren die Kinder ihre Bilddeutungen durch die Verwendung von „ich glaub“ oder „eigentlich“ als sich auf eine fiktionale Welt beziehende. Auch hier werden Handlungsebene („die ma:lt das“, „die zeichnen halt“, „die sprechen was“) mit der Bewusstseins-ebene („damit die sich anfreunden“, „damit die katze zusammen ärgern“, „weil äm die sich nicht gegeneinander verstehen“) verbunden.

Während im vorherigen Gesprächsausschnitt das obere und die mittleren drei Panels der Bildseite (s. Abb. 4) im Fokus der Aufmerksamkeit standen, wird im Anschluss die gesamte Bildseite und insbesondere das untere Panel von einer Schülerin in Form eines Resümees gedeutet, indem sie insbesondere auf die Verständigung unter den Figuren auf den verschiedenen Ebenen eingeht.

300	Studentin	okay pass kann nochmal einer zusammenfassen was wir jetzt hier auf dem bild sehen (1.0) catarina
301	Catarina	äm (-) ich dachte dass das nochmal (ein paar da krimi-ameisen raus die marienkäfer) (-) äm (-) die sagt irgendwas greif uns nicht an oder so und die ameise mit dem fragezeichen (-) die hat äm die erste die hat_s bestimmt bestimmt ni verstanden was die gesagt haben (-) dann haben die_s angezeichnet was überhaupt passiert ist (---) dann haben die anderen noch was gezeichnet (-) und der äh der (-) der alien im roten gewand der hat (-) ne ameise die hände gehalten der sagt was und die ameise sagt auch was (-) und der alien im blauen gewand der hat sich äm die ameise mal angefasst (-) und sie sich bestimmt ein bisschen gewundert wie sich das anfühlt so_ne ameise (-)

Vor dem Hintergrund des gesamten Gesprächsverlaufs sind in diesem *key incident* die Länge des Redebeitrags der Schülerin, die wechselnde Übernahme unterschiedlicher Figurenperspektiven, die szenische Gestaltung und die Intensität der Verwendung von Fiktionalitätssignalen hervorzuheben. In ihrer sprach-

lichen Darstellung dieser Sequenz geht die Schülerin auf den Handlungsverlauf jedes einzelnen der insgesamt fünf Panels ein. Dabei benennt sie zum einen die Figuren anschaulich („krimiameisen“, „marienkäfer“, „alien im roten gewand“, „alien im blauen gewand“). Zum anderen gestaltet sie die Kommunikation zwischen den Figuren szenisch aus, etwa die Erstbegegnung in dem ersten Panel: „die sagt irgendwas greif uns nicht an oder so“, dabei vermutlich die Geste der Figur (eine erhobene, ausgestreckte Hand) deutend. Eine Interpretation verschiedener symbolischer Zeichen in den Figurensprechblasen zeigt sich im Hinweis auf die Verstehensschwierigkeiten der Figuren aufgrund ihrer unterschiedlichen Sprachen „und die ameise mit dem fragezeichen [...] die hat_s [...] bestimmt ni verstanden was die gesagt haben“. Die Figurenhandlung im dritten und vierten Panel fasst sie als geglückte wortlose Kommunikation auf: „dann haben die_s angezeichnet was überhaupt passiert ist (---) dann haben die anderen noch was gezeichnet“, die in einer Sprachbarrieren überschreitenden Zugewandtheit im unteren Panel mündet „der sagt was und die ameise sagt auch was“. Der Leiblichkeit der Interaktionen zwischen den Figuren schenkt Catarina besondere Aufmerksamkeit, indem sie etwa auf die körperlichen Berührungen eingeht: „der alien im roten gewand der hat (-) ne ameise die hände gehalten“ oder „der alien im blauen gewand der hat sich äm die ameise mal angefasst“. Dabei beleuchtet sie neben der *Landschaft der Handlung* jeweils auch die unterschiedlichen *Landschaften des Bewusstseins*. So wie sie explizit das Fragezeichen in der Sprechblase der Ameise zu Beginn der Sequenz als Nichtverstehen deutet, so imaginiert sie auch den Tastsinn und die Empfindungen der die Ameisen berührenden Aliens zum Schluss dieser Sequenz: „der hat sich [...] bestimmt ein bisschen gewundert wie sich das anfühlt so_ne ameise“. Der gesamte Redebeitrag der Schülerin ist durchzogen von den unterschiedlichsten Fiktionalitätssignalen: „ich dachte“, „irgendwas“, „oder so“, „bestimmt“ (3x) oder „ein bisschen“, die auf den Entwurfscharakter einer erzählten Welt hinweisen. Auf der Ebene der Wortwahl ist der literarische Ausdruck hervorzuheben, der sich etwa in den farbigen „Gewändern“ der Aliens oder auch im „wundern“ dokumentiert.

4.4 Zeit – „kann sein dass sie sich nen plan machen“

Nachdem sie durch die Zeichnungen einen Weg der Verständigung gefunden und durch ein gemeinsames Mahl von Kekskrümeln ihre Freundschaft gefestigt haben, ist es den Aliens gelungen, in Zusammenarbeit mit den Insekten und mithilfe ihrer Laserschwerter sowie unterschiedlicher Gegenstände (Schrauben, Murmeln, Bleistifte u.a.), die sie unter der Heizungsverkleidung gefunden haben, die zerstörten Teile der Technik, die für den Antrieb des Raumschiffes sorgen – die Kinder bezeichnen sie als „münzen“ –, wieder zu reparieren bzw. zu ersetzen (s. Abb. 5). An dieser Stelle entspinnt sich folgendes Gespräch.

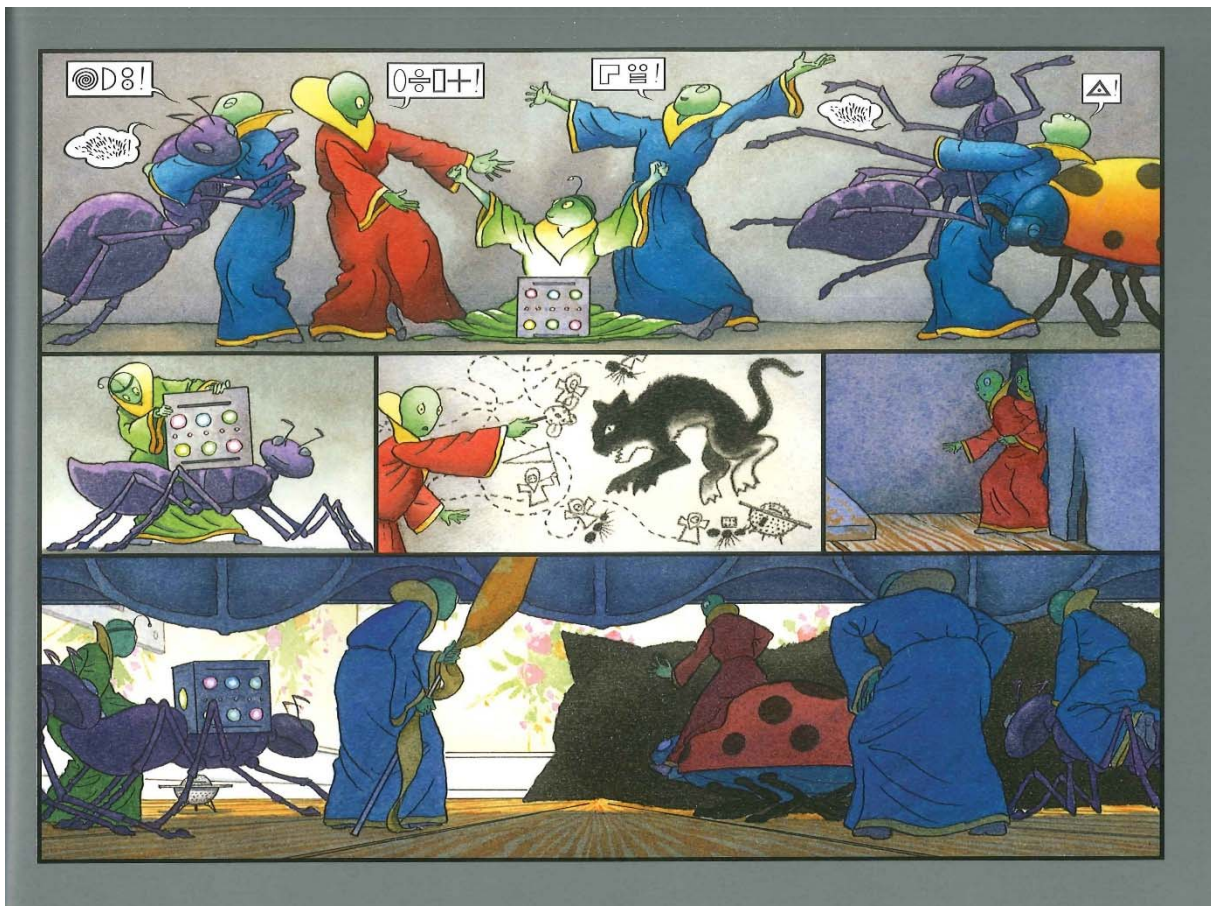


Abb. 5: Herr Schnuffels (Wiesner 2014, o.S.): Gegenwart und Zukunft

373	Samira	ich glaub die (jetzt haben die das geschafft das zu bauen) (-) (das sieht so aus als würden die jubeln auf dem bild)
374	Studentin	die würden jubeln auf dem oberen bild und es sieht aus wie wenn_s gebaut ist hat die samira gesagt (-) und was seht ihr noch (---) alissa
375	Alissa	äm (-) die katze (-) an der wand (-) und (-) der eine hält der rote (-) der alien mit dem roten anzug der malt da grad nen marienkäfer an (-) kann sein dass sie sich nen plan machen wie sie die katze verscheuchen o-der ärgern
376	Studentin	(4.0) dung thong
377	Dung Thong	ich denke dass die eine ablenkung machen mit_m marienkäfer (---) der macht so <<melodisch> bä bä bä bä bä> und die anderen gehen schnell (-) ins ufo rein

In diesem *key incident* entwerfen drei SchülerInnen plausible Deutungen des Handlungsverlaufes. Sie verbinden mit ihren Deutungen des in der Vergangenheit (im Zwischenraum) Geschehenen und des in der Zukunft (in den Zeichnungen entworfenen) Folgenden verschiedene Zeithorizonte miteinander. Dabei gestalten die Kinder jeweils sowohl die *Landschaften der Handlung* als auch die *Landschaften des Bewusstseins* aus. So fokussiert Samira zunächst die Aktivitäten der Figuren: „ich glaub [...] (jetzt haben die das geschafft das zu bauen)“ und geht dann imaginierend auf die inneren Empfindungen der Figuren ein: „(das sieht so aus als würden die jubeln auf dem bild)“, beide Male die Fiktionalität markierend („ich glaub“, „das sieht so aus als würden“). Auch Alissa geht erst auf die sichtbare Handlung ein: „der alien

mit dem roten anzug der malt da grad nen marienkäfer an“, um anschließend die dahinterstehenden Intentionen zu ergründen, die sie als auf die Zukunft bezogen imaginiert: „kann sein dass sie sich nen plan machen wie sie die katze verscheuchen oder ärgern“. An diese Deutung knüpft schließlich Dung Thong an, indem er sie szenisch ausgestaltet: „ich denke dass die eine ablenkung machen mit_m marienkäfer (---) der macht so <<melodisch> bä bä bä bä bä> und die anderen gehen schnell (-) ins ufo rein“. Dass eine solche kokonstruktive Form der Bedeutungsentfaltung im Gespräch möglich ist, ist maßgeblich der Verwendung von Fiktionalitätssignalen zu verdanken: „kann sein“, bzw. „ich denke“, die beide Deutungen als Entwürfe markieren und so einander ergänzen lassen. Dung Thong bedient sich wie bereits einige Kinder zuvor auch des szenischen Spiels durch die Erfindung und musikalische Untermalung wörtlicher Rede, um seine Imaginationen auszudrücken.

4.5 Bewegung – „die katze hat drei köpfe [...] weil sie so ganz schnell hin und her guckt“

In einem handlungsreichen Finale glückt schließlich die gemeinsam durch Außerirdische und Insekten raffiniert geplante Flucht, indem sie den Kater überraschen, ablenken und verwirren (s. Abb. 6). Die Bewegungsintensität und Schnelligkeit wird in dieser Szene insbesondere in dem letzten Panel durch die Überblendung des hin- und herschauenden Kopfes des Katers ausgedrückt. Nachdem sich Mojtaba im szenischen Spiel dem ersten Panel gewidmet und dem „alien im roten gewand“ ein schadenfreudiges „BYE (-) katze“ in den Mund gelegt hat – was die anderen Kinder amüsiert und sofort zum unteren Panel hat springen lassen – beginnt der folgende Gesprächsausschnitt.

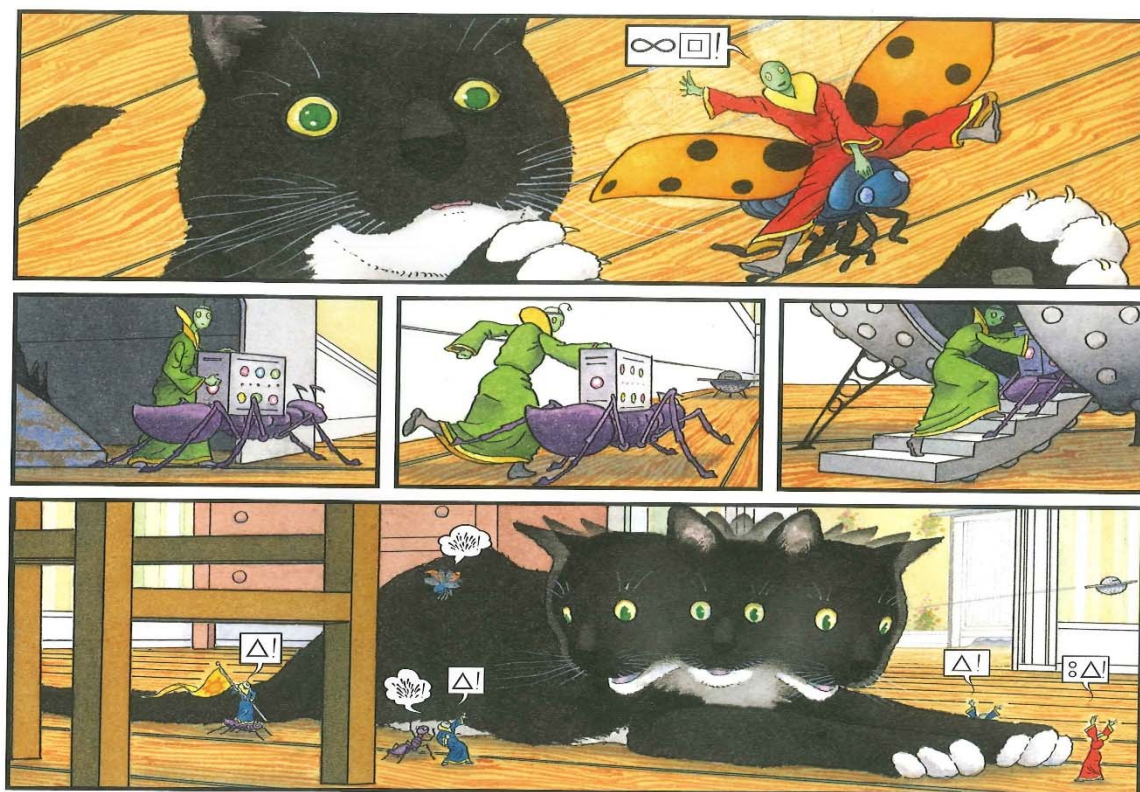


Abb. 6: Herr Schnuffels (Wiesner 2014, o.S.): Überblendung

400	Studentin	schaut euch die bilder wieder der reihe nach an was passiert da (-) lisa
401	Lisa	der grüne der tut das (-) gepäck auf die ameise und die gehen dann wieder in die rakete und wollen es wahrscheinlich reparieren (-)
402	Dung Thong	ha (-)
403	Studentin	okay (2.0) luise
404	Luise	die katze hat drei köpfe (-)
405	mehrere	((reden durcheinander))
406	Dung Thong	die guckt so ((bewegt den Kopf schnell hin und her, Lisa und Elsa ebenfalls))
407	?	die hat sich ()
408	Studentin	dung thong was macht die katze
409	Dung Thong	die guckt gerade so oh hö hö hö hö hö ((schüttelt den Kopf hin und her, Luise und Francis ebenfalls)) (-) damit die
410	Studentin	mojtaba
411	Mojtaba	sie weiß nicht welche die sie: aufessen will (-) weil sie guckt (-) so
412	Studentin	alissa
413	Alissa	die katze hat dreizehn ohren (-)
414	Studentin	warum hat die katze so viele ohren
415	Alissa	weil sie so ganz schnell hin und her guckt

Zunächst fordert die Studentin die SchülerInnen auf, die Bilder „der reihe nach“ anzuschauen. Damit verlangsamt sie zum einen die Rezeption und weist zum anderen wie bereits zuvor auf die kulturellen Konventionen der Lese- bzw. Betrachtungsrichtung hin: hier von oben nach unten und von links nach rechts. Im Gegensatz zu den Gesprächen mit den Vorschulkindern, in denen sie jeweils explizit die jeweiligen Richtungen nennt, genügt bei den Grundschulkindern bereits der allgemeine Hinweis: „der reihe nach“. Die Aufforderung annehmend geht Lisa auf die anschließende mittlere Panelfolge ein, indem sie die sichtbare Figurenhandlung zunächst beschreibt: „der grüne der tut das (-) gepäck auf die ameise und die gehen dann wieder in die rakete“. Die mit der Handlung verbundenen unsichtbaren Intentionen imaginiert sie wie folgt: „und wollen es wahrscheinlich reparieren“ und markiert diese durch das Fiktionalitätssignal „wahrscheinlich“ als eine von mehreren Möglichkeiten. Der Bewegungsreichtum und die Schnelligkeit der Szene stehen jedoch in der Rezeption der Kinder im Fokus und so erlangt das untere Panel besondere Aufmerksamkeit. Luises Beobachtung „die katze hat drei köpfe“ ist der Auslöser für heftiges Kopfschütteln mehrerer Kinder, teilweise begleitet durch ratlos wirkende Ausrufe „höhöhöhö“, die der auf der Bildebene in Überblendung dargestellten Bewegung szenisch Ausdruck verleihen. Neben dieser szenischen Interpretation der „drei köpfe“ – wie sie auch in der Vorschulgruppe engagiert vorgenommen wird (vgl. Hoffmann 2019, 175f.) – und der „dreizehn ohren“ wird von Mojtaba eine sprachliche Deutung formuliert. Diese spielt auf die Verwirrung der Katze an und greift damit die *Landschaft des Bewusstseins* auf: „sie weiß nicht welche [...] sie: aufessen will“. Alissas Begründung bezieht sich hingegen eher auf die Herausforderung des bildlichen Darstellens der *Landschaft der Handlung*: „weil sie so ganz schnell hin und her guckt“.

5. Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit vom Kindergarten bis zur Grundschule

Zusammenfassend werden nun die Analysen des Bilderbuchkinogesprächs von Grundschulkindern mit denen von Vorschulkindern und Kindergartenkindern (ebenfalls zu *Herr Schnuffels*) verglichen, dies im

Hinblick auf die Verwendung von Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit, die Fiktionalität ausdrücken.

Im gesamten Verlauf aller drei Bilderbuchkinogespräche sind die tentativ deutenden Formulierungen der Kinder auffällig. Die Kinder verwenden die unterschiedlichsten Fiktionalitätssignale und markieren ihre Imaginationen damit immer wieder als Entwürfe einer plausiblen Geschichte. Auf diese Weise verleihen sie der „Unbestimmtheit des Bildes“ und der „Ungewissheit des eigenen Verständnisses“ (Dehn 2016, 396) Ausdruck und können so auch unterschiedliche Deutungen gleicher Szenen nebeneinanderstehen lassen. Die Gesprächsleiterin regt die Kinder zu Deutungen der Bildfolgen an, räumt ihnen Zeit für die Entfaltung ihrer Deutungen ein und greift dabei ihrerseits auf Fiktionalitätssignale zurück. Insgesamt lassen sich in den Gesprächen verschiedene sprachliche Formen des suchenden, tastenden Imaginierens finden: *deskriptiv-relativierende*, *kognitiv-perspektivierende* und *imaginativ-generierende* (s. Abb. 7). Mit dieser Einteilung der Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit knüpfe ich an die von Daniela Merklinger eingeführten Kategorien „kognitive“ und „imaginierende“ Sprachformen (Merklinger 2015, 155) an, differenziere die kognitiven Sprachformen aufgrund ihrer unterschiedlichen Bezugnahmen auf Wahrscheinlichkeit bzw. Perspektivität weiter aus in *deskriptiv-relativierende* und in *kognitiv-perspektivierende* Sprachformen und hebe das schöpferische Moment bei den *imaginativ-generierenden* Sprachformen hervor.

Fiktionalitätssignal	Kinder			Gesprächsleiterin		
	Kindergarten 3-4 J. (25 min)	Vorschule 5-6 J. (32 min)	Grundschule 7-8 J. (37 min)	Kindergarten 3-4 J. (25 min)	Vorschule 5-6 J. (32 min)	Grundschule 7-8 J. (37 min)
deskriptiv-relativierend						
<i>oder (so)</i>	1x	14x	12x	13x	6x	-
<i>vielleicht</i>	3x	10x	13x	5x	6x	-
<i>bestimmt</i>	2x	13x	7x	2x	-	-
<i>eigentlich</i>	1x	-	4x	4x	-	-
<i>wahrscheinlich</i>	-	-	4x	-	1x	-
<i>wohl</i>	-	1x	1x	-	-	-
<i>irgendwie</i>	-	-	5x	1x	1x	-
<i>irgendwas/irgendein</i>	-	-	5x	2x	-	-
<i>ein bisschen</i>	-	1x	1x	2x	-	-
<i>irgendwann/irgendwo</i>	-	-	2x	-	-	-
kognitiv-perspektivierend						
<i>glaub ich/ich glaub glaubst du/glaubt ihr</i>	-	9x	27x	1x	-	-
<i>ich denke/denke ich denkst du/denkt ihr</i>	-	3x	15x	3x	4x	10x
<i>ich finde/finde ich (ich) weiß nicht</i>	-	1x	1x	-	-	-
<i>(ich) weiß nicht</i>	-	2x	2x	-	-	-
<i>ich meine/meine ich meinst du/meint ihr</i>	-	-	1x	1x	1x	1x
imaginativ-generierend						
<i>sieht (so) aus (wie/als)</i>	-	-	4x	5x	2x	1x

<i>kann (so/gut) sein</i>	-	-	1x	-	2x	3x
<i>anscheinend, scheint</i>	-	-	-	1x	1x	-
<i>(als) ob/wie wenn</i>	-	-	-	2x	2x	1x
<i>könnte sein</i>	-	-	2x	7x	3x	9x
<i>würde</i>	1x	-	1x	-	-	2x
<i>wär</i>	-	1x	-	-	-	-
Insgesamt	8	55	108	49	29	27

Abb. 7: Verwendung von Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit

Vergleicht man die Häufigkeit der Markierungen von Ungewissheit und Unbestimmtheit in den verschiedenen Kindergruppen miteinander (der 3-4-jährigen Kindergartenkinder, der 5-6-jährigen Vorschulkinder und der 7-8-jährigen Grundschul Kinder), so ist eine auffällige, mit zunehmendem Alter einhergehende Steigerung zu verzeichnen: Im Rahmen ihrer Gespräche zum gleichen Bilderbuchkino verwenden die Kindergartenkinder 8 mal, die Vorschulkinder 55 mal und die Grundschul Kinder 108 mal Fiktionalitätssignale (wobei hier berücksichtigt werden muss, dass die Gespräche mit zunehmendem Alter der Kinder tendenziell auch länger werden: von 25 zu 32 zu 37 Minuten). Neben der quantitativen Zunahme der Fiktionalitätssignale ist auch qualitativ eine Steigerung zu verzeichnen. So wählen die jüngeren Kindergartenkinder vereinzelt *deskriptiv-relativierende* Fiktionalitätsmerkmale auf der Wortebene, die die Wahrscheinlichkeit ihrer Deutungen markieren, wie „bestimmt“ oder „vielleicht“. Die Vorschulkinder benutzen hingegen auch *kognitiv-perspektivierende* Fiktionalitätssignale auf der Satzebene wie z.B. „ich glaub“ oder „ich denke“, wodurch sie die Perspektivität ihrer Deutungen zum Ausdruck bringen. Die Grundschul Kinder wiederum verwenden darüber hinaus *imaginativ-generierende* Fiktionalitätssignale auf der Satzebene und z.T. im Konjunktiv wie etwa „könnte sein“ oder „sieht aus wie“, mit denen sie auf sprachlicher Ebene Vorstellungsräume eröffnen. Die Gesprächsleiterin bietet den Kindern dabei jeweils Muster des Sprechens über fiktionale Geschichten an, wobei auffällig ist, dass diese Angebote mit zunehmendem Alter der Kinder zurückgehen (von 49 zu 29 und 27 Verwendungen von Fiktionalitätssignalen in je einem Gespräch), also gegenläufig zu den Formulierungen der Kinder sind. Hier wird die Struktur des *Lernens in Formaten* (vgl. Bruner 1987, 114) sichtbar, indem die Gesprächsleiterin den Kindern ein Gerüst gibt und sich mit deren erfahrungsbedingter zunehmender Selbstständigkeit in der Interaktion immer mehr zurücknimmt. Auf die (sowohl quantitativ als auch qualitativ) zunehmende Verwendung von Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit im weiteren Verlauf der Grundschulzeit lässt sich mit einem Blick in die Forschung schließen. In ihren Analysen eines Bilderbuchkinogesprächs in einer vierten Grundschulklasse zeigt Merklinger auf, dass einen Vorstellungsräum eröffnende imaginative (*imaginativ-generierende*) Formulierungen, die sich in dem hier untersuchten Gespräch bereits vereinzelt bei den SchülerInnen der zweiten Klasse, vor allem jedoch bei der literarisch erfahrenen Gesprächsleiterin finden, von den von ihr beobachteten ViertklässlerInnen bereits intensiv verwendet werden (vgl. Merklinger 2015, 155).

6. Resümee – Gemeinsames Imaginieren im Gespräch zu Bildern

Abschließend werden aus den Erkenntnissen der Analysen des Bilderbuchkinogesprächs in der Grundschule die narrativen Herausforderungen der grafisch erzählten Geschichte sowie die literarischen, sprachlichen und ästhetischen Erfahrungen der Grundschul Kinder zusammengefasst und die Bedeutung von Entschleunigung und Partizipation hervorgehoben.

6.1 Narrative Herausforderungen

Insgesamt zeigt sich in den analysierten *key incidents* zum Bilderbuchkinogespräch zu *Herr Schnuffels* unter den ZweitklässlerInnen, dass die Grundschul Kinder durch die grafisch erzählte Geschichte herausgefordert sind und sich intensiv mit den verschiedenen Erzähldimensionen (*Sprache, Schrift und Bild, Raum, Zeit* sowie *Bewegung*) der narrativen Bilder auseinandersetzen. Durch die symbolischen Zeichen in den Sprechblasen, das piktorale Zeichen auf der Fahne oder die an Höhlenmalereien erinnernde Wandzeichnungen beschäftigen sie sich mit unterschiedlichen *Sprachen, Schriften und Bildern* sowie deren kommunikativen Funktionen und erfahren, dass Verständigung auch über Sprachgrenzen hinweg möglich werden kann. Durch die perspektivischen *Raumdarstellungen* lernen sie die unterschiedlichen Erzähl-Perspektiven kennen. Die Figuren imaginieren sie als handelnde, denkende und fühlende Personen, die zueinander in einer Beziehung stehen und miteinander interagieren. Sie deuten die Wandzeichnungen, Handlungen und Gesten der Figuren als Möglichkeit der Verständigung über *Zeit-* (und *Raum-*) Grenzen hinweg. Die *Bewegungsdarstellung* durch Überblendung der Bilder fordert sie insbesondere zu szenischen Interpretationen heraus.

6.2 Sprachliche, literarische und ästhetische Erfahrungen

Im gesamten Gespräch lassen sich die Grundschul Kinder auf die Fiktionalität der Geschichte ein und markieren ihre Deutungen durch *Fiktionalitätssignale* immer wieder als Möglichkeiten, wobei sie sich auf allen Ebenen bewegen: *deskriptiv-relativierend, kognitiv-perspektivierend* und *imaginativ-generierend*. Die Grundschul Kinder verwenden vereinzelt auch den Konjunktiv und spielen mit dem imaginierenden „sieht aus wie“. Wenn auch ihre Sprache im Bilderbuchkinogespräch überwiegend der konzeptionellen Mündlichkeit verhaftet bleibt, so klingen bereits hier vereinzelt *konzeptionell schriftsprachliche Wendungen* wie „Gewand“ oder „sich wundern“ an. In ihrer Aneignung der narrativen Bilder gehen sie sowohl auf die *Landschaften der Handlung* ein („sagen“, „gehen“, „zeichnen“, „bauen“, „Hände halten“, „anfassen“, „hin- und hergucken“) als auch auf die *Landschaften des Bewusstseins* der Figuren: auf ihre körperliche Empfindungen („sich anfühlen“), ihre emotionalen Ausdrücke („jubeln“), ihre Intentionen („greifen wollen“, „aufessen wollen“, „reparieren wollen“), ihre Kognitionen („nicht wissen“, „sich wundern“, „sich ausdenken“) oder ihre sozialen Interaktionen „sich (nicht) verstehen“, „sich anfreunden“, „sich ärgern“. Transformationsprozesse werden sichtbar sowohl in der Versprachlichung von Deutungen als auch in der *szenischen Interpretation* von narrativen Bildern (Sprechblasen vertonen: „bla bla blub“, Kopf schütteln: „hö hö hö hö hö“, melodisch singen: „bä bä bä bä bä“, Dialoge gestalten: „greif uns nicht an“, „bYE (-) katze“). Letztere hilft insbesondere den mehrsprachigen Kindern, der Atmosphäre der grafisch erzählten Geschichte Ausdruck auf einer anderen Ebene zu verleihen (vgl. zu multimodalen Ausdrucksformen beim szenischen Erzählen auch Naujok 2018, 2f.). Im Vergleich zu den Vorschulkindern, deren szenische Interpretation stärker auf der körperlichen Ebene ausgedrückt wurde, spielen die Grundschul Kinder szenisch insbesondere mit Sprache.

6.3 Entschleunigung und Partizipation

Schließlich ist die Fokussierung von Aufmerksamkeit im Zusammenhang mit der Entschleunigung des Rezeptionsprozesses und der Eröffnung von Partizipationsspielräumen hervorzuheben, wobei Entschleunigung und Partizipation sich gegenseitig bedingen. Auch wenn das Bilderbuch digital als Kino und somit eher flüchtig inszeniert wird, so zeichnet sich dessen Rezeption aus durch *Entschleunigung*, durch die Verlangsamung des Rezeptionsprozesses (die einzelnen Bilder im Bilderbuchkino werden mitunter mehrere Minuten gezeigt), durch die Muße des Sehens (nach einem Bildwechsel kommt es in der Regel zu mehreren Sekunden Pause, bevor das Gespräch beginnt) und die Achtsamkeit des sprachlichen Deutens (die Kinder suchen nach und ringen um passende Formulierungen). Bei ihren Imaginationsprozessen begleitet die literarisch erfahrenere Studentin die Kinder im Gespräch und unterstützt sie dabei, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren, ihre Gedanken zu versprachlichen und auf die erzählenden Bilder zu beziehen sowie interaktiv ihre Deutungen zu entfalten. Dass das Bilderbuchkinogespräch *Partizipations-spielräume* für alle Kinder in einer sprachlich-kulturell und auch sozial heterogenen Lerngruppe eröffnet,

lässt sich daran erkennen, dass Teilhabemöglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen angeboten werden: Räume, Gegenstände und Figuren benennen, vermutete Handlungen beschreiben, Intentionen und Gefühle der Figuren deuten. In dieser Form literarischer Anschlusskommunikation kann grafische Literatur individuell, sozial und kulturell bedeutsam werden (vgl. Kepser / Abraham 2016, 19f.). Von den 20 in dieser Klasse anwesenden Kindern beteiligten sich alle am insgesamt 37-minütigen, intensiven Gespräch, die meisten davon wiederholt, und trugen damit zur gemeinsamen Deutungsentfaltung bei. Nicht zuletzt ist die vergnügliche Atmosphäre bedeutsam für Gespräche, in denen Unbestimmtheiten und Ungewissheiten zur Sprache kommen, sie trägt zu einer gelungenen narrativen und imaginativen Bildrezeption bei.

Primärtexte

Wiesner, David (2014): Herr Schnuffels. Hamburg: Aladin.

Sekundärtexte

Abel, Julia / Klein, Christian (Hg.) (2016): Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler.

Arizpe, Evelyn / Teresa Colomer / Carmen Martínez-Roldán (2014): Visual Journeys through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and *The Arrival*. London / New York: Bloomsbury.

Artelt, Cordula et al. (2001): Lesekompetenz. Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, Jürgen et al. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 69-137.

Bruner, Jerome S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA / London: Harvard University Press.

Bruner, Jerome S. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.

Dammann-Thedens, Katrin (2013): Sprechen über Sichtbares und Unsichtbares in Bilderbüchern. Bildnerische Handlungsausgestaltung als narrative Herausforderung? In: Kruse, Iris / Sabisch, Andrea (Hg.): *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale*. München: kopaed, S. 151-166.

Dehn, Mechthild (2005): Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial. In: Dehn, Mechthild / Hüttis-Graff, Petra (Hg.): *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Ein Studienbuch*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 8-32.

Dehn, Mechthild (2014): Visual literacy, Imagination und Sprachbildung. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): *Bilderbücher. Theorie*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider, S. 125-134.

Dehn, Mechthild (2016): Bildverstehen. Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit. In: Glas, Alexander et al. (Hg.): *Sprechende Bilder. Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis*. München: kopaed, S. 385-402.

Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: *Gesprächsforschung*, H. 1, S. 96-124. www.gespraechsforschung-ozs.de [11.09.2019]

Dolle-Weinkauff, Bernd (2015): Die ‚Graphic Novel‘. Phänomen oder Phantom? In: *kj&m*, H. 3, S. 3-15.

Evans, Janet (Hg.) (2015): *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*. London / New York: Routledge.

Führer, Carolin (2017): Reading Panels. Zum performativen Potential multimodaler Texte. In: *ide*, H. 3, S. 66-74.

Giesa, Felix (2014): Comic, Graphic Novel & Co. als bildbasierte Erzählliteratur. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): *Bilderbücher. Bd. 1 Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 66-77.

Groeben, Norbert / Ursula Christmann (2013): Literalität im kulturellen Wandel. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea / Rosebrock, Cornelia (Hg.): *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Weinheim / München: Beltz Juventa, S. 86-96.

Grünewald, Dietrich (2014): Die Kraft der narrativen Bilder. In: Hochreiter, Susanne / Klingeböck, Ursula (Hg.): *Bild ist Text ist Bild. Narration und Ästhetik in der Graphic Novel*. Bielefeld: transcript, S. 17-51.

Hintz, Ingrid (2006): Das Auge hört mit. Vorlesen mit dem Bilderbuchkino. In: *Praxis Deutsch*, H. 199, S. 16-18.

- Hoffmann, Jeanette (2013): „Vielleicht sehnt der sich nach Sonne ...“ – Entfaltung von Perspektiven im Gespräch zum Bilder(buch)kino einer vielstimmigen Geschichte. In: Jantzen, Christoph / Klenz, Stefanie (Hg.): Text und Bild – Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 37-72.
- Hoffmann, Jeanette (2014): Rezeptionsspuren von Graphic Novels in Lesetagebüchern. In: Scherer, Gabriela / Volz, Steffen / Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hg.): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung – Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier: WVT, S. 123-139.
- Hoffmann, Jeanette (2015): Graphic Novels als Einladung zum Lesen, Sehen und Imaginieren. In: Dehn, Mechthild / Merklinger, Daniela (Hg.): Erzählen – vorlesen – zum Schmöckern anregen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, S. 209-222.
- Hoffmann, Jeanette (2018): *Detektiv John Chatterton* – Grundschulkindern reden, zeichnen und schreiben zu einem grafisch erzählten Katzenkrimi. In: Anders, Petra / Wieler, Petra (Hg.): Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien. Tübingen: Stauffenburg, S. 205-225.
- Hoffmann, Jeanette (2019): „guck mal jetzt (-) jetzt hat die katze drei köpfe“. Aneignung narrativer Bilder im Kindergarten am Beispiel von David Wiesners *Herr Schnuffels*. In: Uhlig, Bettina / Lieber, Gabriele / Pieper, Irene (Hg.): Erzählen zwischen Bild und Text. München: kopaed, S. 165-180.
- Hurrelmann, Bettina (2009): Literalität und Bildung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea / Rosebrock, Cornelia (Hg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim / München: Beltz Juventa, S. 21-42.
- Jantzen, Christoph / Klenz, Stefanie (Hg.) (2013): Text und Bild – Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Jenkins, Henry (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kepser, Matthis / Abraham, Ulf (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4. völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.) (2014): *BilderBücher*. Bd. 1 Theorie. Baltmannsweiler: Schneider.
- Krichel, Anne (2018): Transmedialität im (fast) textlosen Bilderbuch. Das Potenzial visueller Narration für einen literarästhetischen Deutschunterricht in der Grundschule am Beispiel von David Wiesners *Herr Schnuffels* (2014). In: Anders, Petra / Wieler, Petra (Hg.): Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien. Tübingen: Stauffenburg, S. 167-189.
- Kroon, Sjaak / Sturm, Jan (2002): „Key Incident Analyse“ und „internationale Triangulierung“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Kammler, Clemens / Knapp, Werner (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 96-114.
- Krummheuer, Götz / Naujok, Natalie (1999): *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kruse, Iris (2010): Das Vorlesen lernförderlich gestalten. Astrid Lindgrens Märchen „Sonnenau“ – Ein Unterrichtsbeispiel zum „Höreraktivierenden Vorlesen“. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, H. 57, S. 18-22.
- Kruse, Iris (2013): „...und hier ist dann das Bild.“ Zum Umgang mit Text-Bild-Korrespondenzen beim schulischen Bilderbuchvorlesen. In: Kruse, Iris / Sabisch, Andrea (Hg.): *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale*. München: kopaed, S. 151-166.
- Kruse, Iris / Sabisch, Andrea (Hg.) (2013): *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale*. München: kopaed.
- Lompscher, Joachim / Nickel, Horst (1997): *Entwicklung und Erziehung*. In: Lompscher, Joachim et al. (Hg.): *Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule*. Berlin: Luchterhand, S. 7-32.
- Merklinger, Daniela (2015): Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit: Literarisches Lernen im Vorlesegespräch. In: Gressnich, Eva / Müller, Claudia / Stark, Linda (Hg.): *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 143-159.
- Mooren, Piet (2011): Das Bilderbuch als Schirmgattung. Gattungsmerkmale als Brückenbauer. In: Jost, Roland / Krommer, Axel (Hg.): *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 65-82.
- Näger, Sylvia (2013): Das Bilderbuchkino. In: *Kindergarten heute*, H. 1, S. 44-45.
- Naujok, Natascha (2018): *Erzählbrücken – Erzählen für neu zugewanderte Kinder in Berliner Willkommensklassen*. In: *leseforum.ch*, H. 2, 1-17 www.leseforum.ch [11.09.2019]
- Oziewicz, Marek (2016): *The invention of the Graphic Novel: Creating New Narrative Playspace through Format-Mashing*. Vortrag gehalten am 21.05.2016 auf der Internationalen Konferenz „Children’s literature and play“ an der Universität Wrocław, Polen.

- Preußner, Ulrike (2017): „Boah, geil – ist das ab 18?“ Aspekte literarischen Lernens im Vorlesegespräch am Beispiel des Bilderbuchs *Der kleine Fischer Tong*. In: Dietz, Florian / Wind, Gerd Peter (Hg.): Zwischen Büchern und Bildschirmen. Lesen und Schreiben lernen in verschiedenen Medien. Herzogenrath: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 95-115.
- Ritter, Michael (2009): Literarisierte Erfahrungswelten. Kindertexte als Ausdrucksform des Kinderlebens. In: BIOS, H.1, 143-151.
- Scherer, Gabriela / Volz, Steffen (2013): Zur Rezeption zeitgenössischer Bilderbücher durch Grundschul Kinder. (Erste) Überlegungen und Erkundungen. In: Kruse, Iris / Sabisch, Andrea (Hg.): Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale. München: kopaed, S. 109-123.
- Scherer, Gabriela / Volz, Steffen (Hg.) (2016): Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung. Trier: WVT.
- Schümer, Martin (2008): Wie Comics erzählen. Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur. Trier: WVT.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung, H. 10, 353-402. www.gespraechsforschung-ozs.de [11.09.2019]
- Sowa, Hubert (2015): Gemeinsam vorstellen lernen. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung. München: kopaed.
- Spinner, Kaspar (2005): Höreraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur. In: Wieler, Petra (Hg.) (2005): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, H. 200, S. 6-16.
- Uhlig, Bettina (2014): „Ich sehe etwas, was du nicht siehst.“ Bildsehen und Bildimagination bei der Betrachtung von Bilderbüchern. In: Scherer, Gabriela / Volz, Steffen / Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hg.): Bilderbuch und literarästhetische Bildung – Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier: WVT, S. 9-22.
- Uhlig, Bettina / Lieber, Gabriele / Pieper, Irene (Hg.) (2019): Erzählen zwischen Bild und Text. München: Kopaed.
- Wardetzky, Kristin (2015): Inkubationszeit des Mündlichen. Über das Zuhören beim Märchenerzählen. In: Dehn, Mechthild / Merklinger, Daniela (Hg.): Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, S. 47-56.
- Wieler, Petra (2013a): Die Bildergeschichte als Lerngegenstand vs. Geschichtenerzählen zu Bildern mit mehrsprachigen Grundschulkindern. In: Becker, Tabea / Wieler, Petra (Hg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute – Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 255-278.
- Wieler, Petra (2013b): Varianten des Literacy-Konzepts und ihre Bedeutung für die Deutschdidaktik. In: Abraham, Ulf et al. (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Neuaufl. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 47-68.
- Wieler, Petra (2015): Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschul Kinder zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität. In: Eder, Ulrike (Hg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Wien: Praesens, S. 119-142.

Werbung sehen – Literatur verstehen? Zum Potenzial von Werbeclips für den Aufbau literarischer Kompetenz

Teresa Scheubeck

Universität Regensburg | teresa.scheubeck@ur.de

Abstract

Dieser Artikel geht der Frage nach dem konkreten didaktischen Potenzial narrativer Werbeclips nach. Im Rahmen einer empirischen Untersuchung im schulischen Kontext wird untersucht, inwiefern ein Strategietraining an audiovisuellen Formaten, hier narrativen Werbeclips, Facetten literarischer Kompetenz fördern kann, die für das Erschließen von Literatur hilfreich sind. Der Beitrag geht von dem Diskurs um literarische Kompetenz aus, der in der Deutschdidaktik sehr intensiv geführt wird. Im Zusammenhang mit diesen Überlegungen steht gerade auch eine Öffnung des schulischen Unterrichts für audiovisuelle Medien und populäre Texte, die nicht zwingend dem hochkulturellen Kanon entstammen müssen. Die Umsetzung dieser Überlegungen in ein Studiendesign wird in diesem Beitrag aufgezeigt: Sowohl das entwickelte Unterrichtsmaterial mit konkreten Aufgabenstellungen als auch exemplarische Schülerergebnisse werden illustriert. Darüber hinaus wird die Evaluation des Konzepts vorgestellt und Einblicke in erste tentative Ergebnisse gegeben und diese gedeutet.

Schlagwörter

Mediendidaktik; Deutschunterricht; Neue Medien; Literaturunterricht; Literarische Kompetenz, empirische Literaturdidaktik, Werbung im Deutschunterricht

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>

1. Werbung und Literatur – zwei unvereinbare Gegenstände?

Die Frage, die in der Überschrift zu diesem Artikel aufgeworfen wird, mag auf den ersten Blick provokativ erscheinen: Werbeclips werden im konkreten Dienst einer Marke zu Verkaufs- oder Imagezwecken entwickelt, literarische Texte entstehen hingegen in völlig anderen Kontexten und mit völlig anderen Intentionen. Beide in einem Atemzug zu nennen und diese dabei auch noch miteinander in Verbindung zu bringen, wirkt zunächst ungewöhnlich. Nicht umsonst jedoch ist hier die Kombination solcher scheinbar weit voneinander entfernter Gegenstände mit einem Fragezeichen versehen: Das vorliegende Projekt versucht einer in den letzten Jahren in der literaturdidaktischen Forschung zunehmend interessant gewordenen Frage anwendungsorientiert und konkret nachzugehen.

Das bereits in verschiedenen Forschungsbeiträgen herausgestellte Potenzial von – gerade narrativen – Werbeclips für das literarische Verstehen (Vgl. dazu z.B. Pflugmacher 2006; Leubner/ Saupe 2008) soll hier in einer konkreten schulischen Anwendung erprobt und auf seine Wirksamkeit hin untersucht werden. Durch eine empirische Untersuchung im Rahmen schulischen Unterrichts wird versucht einer Beantwortung der eingangs aufgeworfenen Frage näher zu kommen. Bei den im Rahmen dieses Artikels skizzierten Vorgehensweisen handelt es sich um eine erste Pilotierung für ein größer angelegtes Forschungsprojekt im Rahmen einer Dissertation. Der Schwerpunkt lag in der Pilotierungsphase besonders darauf, die Potenziale und Chancen für den Einsatz narrativer Werbeclips im Literaturunterricht zu untersuchen, also ein konkretes unterrichtliches Vorgehen zu erproben. Auch die Überprüfung der Wirksamkeit dieses Vorgehens wurde dabei vorgenommen und lieferte erste tentative Hinweise, die jedoch in einer Folgestudie vertiefend überprüft werden.

Die Fragestellung, die in diesem Zusammenhang entwickelt wurde, soll im Folgenden zunächst kurz skizziert werden.

1.1 Werbung sehen – Literatur verstehen? – Entwicklung einer Fragestellung

Wenngleich es zu diesen Überlegungen bisher noch keine empirischen Untersuchungen gibt, so wurden sie dennoch bereits theoretisch im Kontext der Modellierung literarischer Kompetenz diskutiert: In ihrem Band *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz* schlussfolgern Schilcher/ Pissarek (Schilcher/ Pissarek 2015b) grundlegend und für das vorliegende empirische Projekt entscheidend: Literarische Kompetenz kann nicht nur an kanonischen Texten geschult werden, sondern auch an populärkulturellen Werken, wie etwa Popsongs, Comics (Vgl. Schilcher/ Pissarek 2015b, 23) oder eben Werbeclips; denn aus der Erwerbsperspektive kann – dieser Position folgend – nichts dagegen sprechen, literarische Kompetenz auch an weniger kanonisierten, dafür aber den Schülerinnen und Schülern umso mehr aus dem Alltagskontext bekannten und häufig rezipierten Werken aufzubauen. Zunächst stellen solche Werke natürlich bereits an sich einen interpretationswürdigen Gegenstand dar. Gerade im Bereich der Populärkultur gibt es durchaus komplexe Texte, die hohe interpretatorische Anforderungen stellen – etwa Serienformate wie *Breaking Bad* oder die deutsche Produktion *Babylon Berlin*. Darüber hinaus können leichter zugängliche Formate – wie etwa Werbeclips – aber auch genutzt werden, um daran Fähigkeiten zu erwerben, die sich dann auf hermetischere Werke – etwa des literarischen Kanons – anwenden lassen (Vgl. Schilcher/ Pissarek 2015b, 23). Das Potenzial audiovisueller Formate kann also darin liegen, die Methodik an Vertrautem zu schulen und dann auf weniger Vertrautes zu übertragen. Die Fragestellung, auf deren Basis ein empirisches Vorgehen realisiert werden kann, lautet:

Kann ein Strategie-Training an audiovisuellen Formaten – hier: narrativen Werbeclips – Facetten literarischer Kompetenz fördern, die für das Erschließen von Literatur hilfreich sind?

1.2 Theoretische Grundlagen des Projekts und Einordnung in den Forschungsdiskurs Literarische Kompetenz – ein Paradigmenwechsel mit Folgen

Die didaktische Forschung und der schulische Diskurs stehen – auch im Bereich des literarischen Lernens – zunehmend „im Zeichen von Kompetenzorientierung“ (Frickel/ Kammler/ Rupp 2013). Diese aktuelle Tendenz basiert auf einer durch die PISA-Studie angestoßenen Diskussion und der anschließenden Verlagerung der Blickrichtung von der Sache, also dem literarischen Text und dem idealen Rezeptionsprozess, auf die Lernprozesse der Schüler/-innen (Vgl. Schilcher/ Pissarek 2015b, 9). Jener Paradigmenwechsel verstärkt die bereits seit den 1970er Jahren eingeleitete Abkehr von eng auf die Hochkultur beschränkten Unterrichtsgegenständen und begründet diese vor allem durch eine Konzentration auf an verschiedenen Medienformaten erlernbare Fähigkeiten (Vgl. Frederking/ Brüggemann 2012, 15). Lange Zeit stand eine literaturwissenschaftlich und literaturdidaktisch umfassend begründete Theorie literarischer Rezeptions- und Verstehenskompetenz noch aus (Vgl. Frederking/ Brüggemann 2012, 15). Mittlerweile gibt es allerdings neben kleinschrittigeren Modellen heuristische Entwürfe eines solchen Konstrukts (Vgl. Schilcher/ Pissarek 2015b, 11) wie etwa die Entwicklung von elf Aspekten literarischen Lernens nach Kaspar H. Spinner (Vgl. Spinner 2006), die breit diskutiert worden sind (Vgl. Kepser/ Abraham 2016, 113-114). Zudem ist die Zusammenstellung von Kammler (Vgl. Kammler 2006) ebenso zu nennen wie die begrifflich etwas anders gelagerte Darstellung zur Narrationskompetenz von Leubner/ Saupe (Vgl. Leubner/ Saupe 2009, 15). Wichtig sind zudem die Überlegungen vor allem zur Abgrenzung von anderen Bereichen wie etwa der Lesekompetenz von Abraham (Vgl. Abraham 2008) oder das bereits sehr differenzierte Modell von Boelmann und Klossek (Boelmann/ Klossek 2018 (in Vorbereitung)). Außerdem legt insbesondere das semiotische Modell literarischer Kompetenz (Vgl. Schilcher/ Pissarek 2015a) konkret operationalisierbare Teilfacetten dar, die literarisches Lernen sukzessive ermöglichen. Darüber hinaus wurde in diesem Zusammenhang ein Schema für ein didaktisches Vorgehen erarbeitet, durch das sich diese Fähigkeiten entwickeln lassen (Vgl. Schilcher/ Pissarek 2015b, 15). Es gibt im Rahmen dieses Modells also für verschiedene Teilfacetten literarischer Kompetenz – wie beispielsweise semantische Ordnungen, Handlungsverläufe oder Figurenanalyse – konkrete Überlegungen zu den Kompetenzanforderungen und Möglichkeiten zu deren Vermittlung. Das Modell wurde im Laufe seiner Erprobung mittlerweile dahingehend überarbeitet, dass die verschiedenen Teilkompetenzen auf unterschiedlichen kognitiven Ebenen zu verorten sind. Der Einbezug von Kontextwissen etwa oder das Fiktionalitätsbewusstsein wurden in einer neueren, überarbeiteten Version des Modells als grundlegende Dispositionen eingeordnet, die weitere Dimensionen literarischer Kompetenz überhaupt erst ermöglichen (Vgl. Schilcher 2018).

1.2.1 Die Folgen – eine mediale Erweiterung des schulischen Kanons

Der Erwerb literarischer Kompetenz ist folglich an unterschiedlichsten Gegenständen möglich, seien dies nun Werke verschiedener Epochen, Genres, Medien oder für bestimmte Altersgruppen (man denke beispielsweise an die Kinder- und Jugendliteratur). Der Blick auf das zu entwickelnde Können der Schüler/-innen macht einen erweiterten Gegenstandsbereich möglich, der nicht unbedingt nur auf klassischen Texten beruhen muss, sondern besonders auch auf die Entwicklung konkreter Fähigkeiten, wie etwa bestimmter literarischer Prozeduren (Vgl. Schilcher/ Pissarek 2015b, 23), abzielt. Dafür ist es entscheidend, dass die Gegenstände Anlass für eine kognitiv anregende Herangehensweise bieten, die den Erwerb von Facetten dieser Kompetenz ermöglicht: Die zu analysierenden Gegenstände werden nicht als „sakrosankte Kunstwerke“ gesehen, sondern als „Lerngelegenheit für den Erwerb spezifischer Kompetenzen“ (Schilcher/ Pissarek 2015b, 23). Kompetenzorientierter Literaturunterricht steht also immer auch in einem Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch, dass sich Kompetenzen einerseits auf konkrete fachliche Gegenstände beziehen und andererseits aber ebenso übertragbar sein müssen (Vgl. Köpcke/ Winkler 2017, 46).

„Nichtschriftliche und popkulturelle Medien“ werden nicht nur „Gegenstand essayistischer und wissenschaftlicher Beobachtung“ (Maiwald 2005, 11), sondern auch die literaturdidaktische Forschung und die schulische Praxis öffnen die Grenzen des Faches. Es finden ausgehend von einem erweiterten Textbegriff (Vgl. zum Verständnis von filmischen Elementen als Text unter semiotischer Perspektive

Gräf/ Großmann/ Klimczak/ Krah/ Wagner 2011, 27, aus medialer Sicht Frederking/ Krommer/ Maiwald 2008, 18–20, und unter narrativem Blickwinkel Abraham 2012, 39f. sowie 51) nicht mehr nur geschriebene Texte Eingang in den Deutschunterricht, sondern ebenso werden auch andere Medien – wie etwa Kinofilme, Musikvideoclips oder Werbung – als Texte aufgefasst und folglich auch entsprechend analysiert und interpretiert (Vgl. Maiwald 2005, 35). Dieser Diskurs fand in den letzten Jahren verstärkt Eingang in die Bildungsstandards und Lehrpläne: Die Bildungsstandards für das Gymnasium sprechen beispielsweise dezidiert von „Texten unterschiedlicher medialer Form“ (KMK Bildungsstandards 2012, 20), zu denen explizit auch Filme gezählt werden (Vgl. KMK Bildungsstandards 2012, 20). Der bayerische Lehrplan PLUS – um hier nur ein Beispiel zu nennen – ermöglicht es zudem mittlerweile „die Lektüre einer Ganzschrift [...] durch die Analyse eines Films [zu ersetzen]“ (ISB Bayern: Lehrplan PLUS für Gymnasien, Bayern, Fach Deutsch, 8. Jahrgangsstufe).

1.2.2 Von der Theorie zur Empirie – ein Einblick in die Forschung

Bisher existieren im Bereich literarischer Kompetenz vor allem zwar anwendungsorientierte, aber dennoch theoretische Modelle. Wenngleich vieles bereits sehr durchdacht und auch intuitiv nachvollziehbar ist, fehlt nach wie vor in vielen Bereichen ein empirischer Nachweis ihrer unterrichtlichen Wirksamkeit (Vgl. Schilcher/ Pissarek 2015b, 10). Erst die Entwicklung einer tatsächlichen Ausarbeitung exemplarischer Unterrichtskonzepte auf der Basis der theoretischen Modelle und eine Realisierung im schulischen Kontext ermöglicht eine empirische und domänenspezifische Forschung: Die Wirksamkeit kann nur nachgewiesen werden, indem überprüft wird, ob tatsächlich (bessere) Fortschritte im Lernprozess der Schüler erzielt werden (Vgl. Schilcher/ Pissarek 2015b, 10). Die Literaturdidaktik entwickelte sich so in den letzten Jahren zunehmend von einer „rein heuristischen Wissenschaft zu einer auf heuristischen Annahmen aufbauenden empirischen Bildungsforschung“ (Boelmann 2017, 289-290).

In diesem Bereich gibt es bislang zwei Zugänge zur Forschung: Einerseits ist hier die Grundlagenforschung zur literarischen Kompetenz als Forschungsansatz zu nennen. Mittlerweile gibt es verschiedene Projekte, die diese Forschungsrichtung entwickeln: Die grundsätzliche Erprobung der Modellierung literarästhetischer Urteilskompetenz wurde im Rahmen des LUK-Projekts untersucht. Das Projekt legt in einer empirischen Untersuchung nahe, literarästhetische Urteilskompetenz auf fünf Dimensionen zu modellieren (Vgl. Frederking/ Brüggemann/ Hirsch 2016, 211-234). Andererseits gibt es einen Forschungsansatz, der versucht Lernprozesse im Rahmen literarischen Verstehens zu untersuchen. Boelmann sieht beispielsweise literarische Kompetenz als Fähigkeiten, die an unterschiedlichen Medien gezeigt werden können. Er konnte in einer empirischen Untersuchung nachweisen, dass bei Schüler/-innen die Rezeption von Videospiele ähnliche Bereiche literarischer Kompetenz in den Vordergrund stellt wie die eines narrativen Textes, dass sich literarische Kompetenz also teilweise auf individueller Ebene medienunabhängig präsentiert (Vgl. Boelmann 2015, 254).

Was bisher allerdings im Forschungsdiskurs noch fehlt, ist eine Verbindung zwischen diesen beiden Wegen. Hier knüpft das vorliegende Projekt an, geht dabei aber außerdem noch einen Schritt weiter: Indem es – ausgehend von bereits bestehenden Modellen einzelner Facetten literarischer Kompetenz und deren Anforderungsbereichen sowie Vermittlungsmöglichkeiten – ein konkretes unterrichtliches Konzept anhand eines Strategietrainings entwirft, fragt es auch nach der Erlernbarkeit literarischer Verstehensprozesse und der Anwendbarkeit in unterschiedlichen medialen Kontexten. Durch die schulische Umsetzung soll es empirisch erste Hinweise auf die Überprüfung der theoretischen Modelle und Konzepte liefern. Im Rahmen des vorliegenden Projekts wurden die Verstehensprozesse von Lernenden in Bezug auf literarische – und dabei speziell narrative – Strukturen und deren Anregung durch die Auseinandersetzung mit audiovisuellen Medien in den Vordergrund gestellt. Das quasi-experimentelle Prä-/ Post-Design der Studie fokussiert auf zwei Gruppen – eine Interventions- und eine Kontrollgruppe –, die an zwei unterschiedlichen Unterrichtssequenzen teilnehmen.

2. Entwicklung einer Unterrichtssequenz als Intervention – inhaltliche Konzeption, praktische Umsetzung und exemplarische Antworten der Schüler/-innen

2.1 Inhaltliche Konzeption und Ablauf der Intervention

Die Interventionsgruppe des Projekts arbeitete in einem Zeitrahmen von fünf Unterrichtsstunden mit einem speziell entwickelten strategiebasierten Training zur Schulung ausgewählter Facetten literarischer Kompetenz: Der Fokus lag auf der semantischen Ordnung, der Ereignisstruktur, den Eigenschaften der Figuren und der Charakterisierung der Figuren. Konkret erhielten die Schüler/-innen ein Arbeitsheft, mit dem sie relativ selbstständig vorgehen konnten. Die Lehrkraft bekam eine inhaltliche Einführung in die Thematik. Außerdem konnte sie mit einer Lehrerversion des Arbeitshefts Lösungsvorschläge anbieten. Sie stand den Lernenden unterstützend und beratend zur Seite; nach Fertigstellung jedes Kapitels fand eine Besprechung der Inhalte mit der Lehrkraft statt, um eventuelle Fehler oder Unklarheiten auszuräumen.

Der Ablauf dieses Strategietrainings wird in Abb. 1 überblicksartig skizziert. In fünf Kapiteln – für jedes der Kapitel ist eine Unterrichtsstunde vorgesehen – vermittelt das Arbeitsheft den Schüler/-innen vier unterschiedliche Facetten literarischer Kompetenz, das letzte Kapitel fordert eine eigenständige Anwendung alles bisher Gelernten und Geübten ein. Die theoretische Grundlage für die Analyse bildet hierfür das Modell literarischer Kompetenz auf semiotischer Grundlage nach Schilcher/ Pissarek (2015a). In den ersten vier Kapiteln wird zudem jeweils eine Facette der Filmanalyse betrachtet, die den Fokus vor allem auf die visuelle Gestaltung legt. Hierfür bildet die theoretische Grundlage das filmanalytische Modell nach Keutzer / Lauritz / Mehlinger / Moormann (2014) und Hickethier (2012) außerdem Mikos (2015). Gegenstand der Analyse ist in jedem Kapitel ein Werbeclip.

Da der Fokus im Rahmen dieses Projekts auf Aspekten der Analyse narrativer Texte liegt, wurden entsprechend nur solche Werbeclips als Lerngegenstand ausgewählt, die tatsächlich narrative Strukturen aufweisen. Im vorliegenden Zusammenhang werden Werbeclips also nicht primär in ihrer ökonomischen Funktion analysiert, sondern es steht im Vordergrund, dass Werbeclips auch – wenngleich natürlich nicht immer in der gleichen Deutlichkeit – erzählenden Charakter haben. Alle ausgewählten Werbeclips beziehen sich auf eine relativ deutlich sichtbare und klar strukturierte semantische Ordnung, die durch ein eindeutig identifizierbares Ereignis durchbrochen wird. Alle Werbeclips zeigen sich im Rahmen eines Raum-Zeit-Gefüges bewegende Figuren, die sowohl explizit als auch implizit charakterisiert werden und anhand ihrer Eigenschaften die semantische Ordnung widerspiegeln (Vgl. Müller 2015, Pissarek 2015, Schilcher 2015). All diese Aspekte treten in den Werbeclips aufgrund ihrer Überzeichnung, ihrer Kürze und Prägnanz nahezu überdeutlich auf und sind deshalb für Schüler/-innen gut identifizierbar.

Kapitel / Unterrichts- stunde	Literaturanalyse	Analyse visueller Gestal- tungsmittel	Lerngegenstand
1	SEMANTISCHE ORDNUNGEN	GESTALTUNGSMITTEL FARBE	WERBECLIP DACIA LODGY „STATUSSYMBOL“
	+	+	
2	EREIGNISSTRUKTUR	GESTALTUNGSMITTEL PERSPEKTIVE	WERBECLIP HORN- BACH „SAG ES MIT DEI- NEM PROJEKT“
	+	+	
3	EIGENSCHAFTEN DER FIGUREN	GESTALTUNGSMITTEL EINSTELLUNGSGRÖSSE	WERBECLIP EDEKA „#HEIM- KOMMEN“
	+	+	
4	CHARAKTERISIERUNGSTECHNI- KEN	GESTALTUNGSMITTEL KAMERABEWEGUNG	WERBECLIP CONGSTAR „HIPSTER HORST“
	+	+	
5	EIGENSTÄNDIGE ANWENDUNG DER ERLERNTEN ANALYSEAS- PEKTE		WERBECLIP ADOBE „WOO WOO“

Tab. 1: Aufbau des Trainings, konzipiert auf der Basis der theoretischen Grundlagen nach Schilcher/ Pissarek (Hrsg.) (2015a), Keutzer / Lauritz / Mehlinger / Moormann (2014), Hickethier (2012) und Mikos (2015). Nummerierung des Kapitels / der Unterrichtsstunde, die jeweils durch unterschiedliche Farben gekennzeichnet sind (linke Spalte), Überblick über die jeweiligen Facetten literarischer Kompetenz (zweite Spalte von links), die jeweiligen visuellen Gestaltungsmittel (zweite Spalte von rechts) und die jeweils zugrunde liegenden Werbeclips als Lerngegenstand (rechte Spalte).¹

Die einzelnen Aspekte werden hier sukzessive eingeführt. Im jeweils folgenden Kapitel wird bereits Bekanntes wiederholt und am neuen Werbeclip erprobt. Anschließend kommt stets eine neue Facette der Literaturanalyse und eine der Filmanalyse hinzu. Alle Facetten werden immer strategiebasiert geschult, das heißt, es werden stets konkrete Strategien vermittelt, die zunächst erlernt, dann eingesetzt und erprobt und im Folgenden auch in den weiteren Kapiteln selbstständig angewendet werden. Ein Beispiel dafür zeigt der folgende Ausschnitt aus dem Arbeitsheft (Abb. 2). Dem Arbeitsheft liegt eine Schnittvorlage für einen Strategiefächer bei, sodass nach jedem der Kapitel 1 bis 4 eine Karte jenes Fächers ausgeschnitten werden kann. Am Ende entsteht ein vollständiger Fächer mit allen erlernten Strategien.

¹ Tab. **Fehler! Nur Hauptdokument:** Aufbau des Trainings, konzipiert auf der Basis der theoretischen Grundlagen nach Schilcher/ Pissarek (Hrsg.) (2015a), Borstnar/ Pabst/ Wulff (2008) und Hickethier (2012). Nummerierung des Kapitels / der Unterrichtsstunde, die jeweils durch unterschiedliche Farben gekennzeichnet sind (linke Spalte), Überblick über die jeweiligen Facetten literarischer Kompetenz (zweite Spalte von links), die jeweiligen visuellen Gestaltungsmittel (zweite Spalte von rechts) und die jeweils zugrunde liegenden Werbeclips als Lerngegenstand (rechte Spalte).

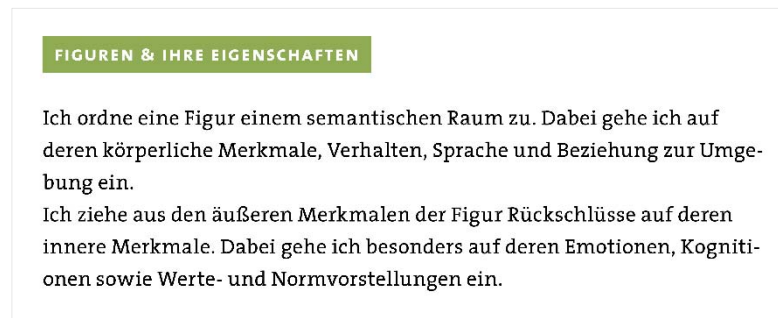


Abb. 1: Beispiel aus dem Arbeitsheft: Strategien für die Auseinandersetzung mit den Eigenschaften der Figuren.²

2.2 Veranschaulichung der Vorgehensweise der Intervention

Die Vorgehensweise des Trainings soll exemplarisch anhand ausgewählter Aufgaben und Schülerantworten illustriert werden. Hierfür wird das Kapitel 3, in dem der Werbeclip *#heimkommen* des Lebensmittelmarktes EDEKA (Werbeclip *#heimkommen* von EDEKA: <https://www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqoRo> (08.02.2018)) analysiert wird, herangezogen.

Dieser Werbeclip erlangte im Jahr 2015 – kurz vor Weihnachten – gerade auch aufgrund des darin gezeigten Tabubruchs und der sehr intensiven Emotionalisierung deutschlandweite Bekanntheit mit mittlerweile über 59 Millionen Klicks auf der Plattform Youtube (Werbeclip *#heimkommen* von EDEKA: <https://www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqoRo> (08.02.2018)). Erzählt wird die Geschichte eines älteren Mannes, der auf den Weihnachtsbesuch seiner Kinder und Enkel wartet. Während er allein in seiner Küche das Essen zubereitet, sagen jedoch nach und nach alle ab. Um Weihnachten nicht völlig allein verbringen zu müssen, greift er deshalb zu einem Trick: Er verschickt seine eigene Todesanzeige an seine Familie. Sofort eilen alle betroffen nach Hause. Als sie mit traurigen Mienen das Elternhaus betreten, erwartet sie dort jedoch eine festlich gedeckte Weihnachtstafel und ein Vater, der froh ist, alle wieder an einen Tisch bekommen zu haben.

2.2.1 Facetten der Literaturanalyse

Die semantische Ordnung des Werbeclips erkennen und deuten

Der Werbeclip bietet Anregungspotenzial in vielerlei Hinsicht: Einerseits kann auf der Ebene der literaturwissenschaftlichen Analyse beispielsweise sehr anschaulich die semantische Ordnung herausgearbeitet werden: Die Ordnung des „Modells von Welt“ (Müller 2015, 88), die ein literarischer Text entwirft, zeigt sich üblicherweise „an den Korrelationen (Beziehungen), die der Text erzeugt“ (Müller 2015, 88): Gemeinsamkeiten von Textelementen bilden dabei äquivalente Aspekte, unterschiedliche Textelemente werden in Opposition einander gegenüber gestellt (Vgl. Müller 2015, 88-89). Im vorliegenden Werbeclip zeigt sich eine solche Ordnung auf sehr plakative Weise: Die Einsamkeit des älteren Mannes wird dem hektischen Alltag der vielbeschäftigten jungen Erwachsenen gegenübergestellt: Der Vater lebt im kleinstädtischen Umfeld allein in einem gemütlichen, aber für ihn viel zu großen Haus, in dem er zwar viel Wärme und Zuneigung ausstrahlt, aber dennoch unter der Einsamkeit des Alters leidet. Die jungen Erwachsenen leben in modernen, urbanen Wohnungen, gehen in ihren Berufen oder der Fürsorge für die eigene Familie auf – ihr Leben ist ausgefüllt, aber auch arbeitsreich und hektisch. Die Anregung zu einer solchen Auseinandersetzung ist im Rahmen des Arbeitsheftes nun beispielsweise folgende:

Schau dir den Edeka-Werbeclip *#heimkommen* an.

² Abb. 1: Beispiel aus dem Arbeitsheft: Strategien für die Auseinandersetzung mit den Eigenschaften der Figuren.

Beschreibe, inwiefern sich hier zwei unterschiedliche semantische Räume gegenüberstehen. Benenne die Merkmale, die für dich den jeweiligen semantischen Raum charakterisieren. Gehe dabei auch auf die Zuordnung der Orte und Schauplätze ein.

Konzentriere dich auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Über eine solche Auseinandersetzung mit der semantischen Ordnung auf der Textoberfläche ist es zudem möglich, eine abstraktere semantische Tiefenstruktur zu rekonstruieren. So zeigt sich häufig das Werte- und Normensystem, das einem literarischen Text zugrunde liegt (Vgl. Müller 2015, 91-92). Auch darauf kann bei der Analyse des vorliegenden Werbeclips referiert werden. Familiärem Zusammenhalt, Nähe, Wärme und Ruhe könnten beispielsweise beruflicher Erfolg, Souveränität, Selbstbewusstsein, aber auch Hektik, Anonymität und Distanziertheit des großstädtischen Umfelds gegenüberstehen. Eine Aufgabe dazu lautet im Training dann beispielsweise:

Erschließe jetzt die Werte und Normen, die im Werbeclip in der jeweiligen „Welt“ gelten.

Die Ereignisstruktur des Werbeclips erarbeiten

Was dem Rezipienten literarischer Texte zumeist besonders in Erinnerung bleibt, sind diejenigen Momente, in denen tatsächlich die Handlung angestoßen wird (Vgl. Schilcher 2015, 199). Aus semiotischer Sicht spricht man dabei von einem Ereignis, also von dem Moment, in dem die Grenze zwischen den semantischen Räumen überschritten wird (Vgl. Schilcher 2015, 199).

Der ältere Mann bricht in dem Moment, als er den Brief mit der Todesnachricht verschickt, die bestehende Ordnung auf, er begeht einen Tabubruch, setzt sich über geltende Normen hinweg. Er sorgt für Bewegung im starren Gefüge, seine Kinder kommen tatsächlich nach Hause, das auch ihr Zuhause ist. So verändert sich einerseits dieser semantische Raum: Es ziehen wieder Frohsinn, Gemeinschaftsgefühl und Wertschätzung für die Familie ein. Gleichzeitig jedoch verändern sich hierbei auch die Figuren: Der alte Vater gibt seine Melancholie auf, kann wieder lachen und fröhlich sein, seine erwachsenen Kinder und Enkel nähern sich der Familie wieder an und genießen es, zusammen zu sein.

Eine Aufgabe dazu lautet im Arbeitsheft dann beispielsweise:

Notiere auf dem folgenden Zeitstrahl das oder die für dich entscheidende/-n Ereignis/-se des Werbeclips und beschreibe, wer hier aufeinandertrifft und ob sich Figuren verändern oder die sie umgebenden semantischen Räume.

Die Eigenschaften der auftretenden Figuren erkennen und beschreiben

Geht man davon aus, dass Figuren als „intentionale Konstrukte“ (Pissarek 2015, 137) des Textes mit einem begrenzten Bündel an Merkmalen als Repräsentanten der oben beschriebenen Kontrast- und Äquivalenzrelationen im Rahmen der semantischen Ordnung verstanden werden (Vgl. Pissarek 2015, 138 u. 146), so ist ein Erkennen ihrer äußeren und inneren Eigenschaften besonders wichtig. Im Werbeclip *#heimkommen* beispielsweise gehört der Vater klar zum eher altmodischen und traditionellen Zuhause, in dem Ruhe, aber auch Einsamkeit herrschen: Als älterer Mann ist er ruhig, aber eben auch etwas melancholisch, traurig, einsam. Seine Kinder gehören zum oppositionell gegenübergestellten Raum: sie alle sind sicher, routiniert, selbstbewusst; sie meistern ihre Aufgaben und leben ihr eigenes Leben. Eine Aufgabe hierzu lautet beispielsweise:

Ordne alle auftretenden Figuren den beiden semantischen Räumen zu und begründe deine Zuordnung bei jeder Figur anhand ihrer Eigenschaften. Achte darauf, dass du nicht nur äußere Beobachtungen mit einbeziehst, sondern gehe auch auf die Persönlichkeit der Figur ein.

Zu den Charakterisierungstechniken gibt es in Kapitel 3 keine Aufgaben, da diese erst in Kapitel 4 eingeführt werden. Eine exemplarische Aufgabe zur genannten Facette wird im Folgenden bei der Darstellung der Evaluation angeführt.

2.2.2 Facetten der Filmanalyse

Gerade das gekonnt eingesetzte Spiel mit filmischen Gestaltungsmitteln ist bei diesem Werbespot lohnend für eine Analyse.

Den Einsatz der Farben erkennen und interpretieren

Das Spiel mit der Wirkung der eingesetzten Farben trägt deutlich zur Emotionalisierung (Zur Emotionalisierung aus filmanalytischer Sicht vgl. Hickethier 2012, 45, zum Einsatz von Emotionen in der Werbung vgl. z.B. Kroeber-Riel/ Esch 2011, 323-344) des Unterschiedes der beiden semantischen Räume bei: Während einerseits eher kühle Farben mit einem hohen Blauanteil und geringer Sättigung verwendet werden (hier beispielsweise in den Standbildern links und rechts oben und links unten), dominieren vor allem gegen Ende des Werbeclips warme Farben mit hohem Rotanteil, die auch durch das eingesetzte Kerzenlicht entstehen (hier beispielsweise im Bild rechts unten).



Abb. 2-5: Standbilder aus dem Werbeclip #heimkommen von EDEKA: <https://www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqoRo> (von links oben nach rechts unten: min. 0:11, min. 0:32, min. 0:49, min. 1:28).³

Eine Aufgabe hierzu wäre dann beispielsweise:

Beschreibe den Einsatz der Farben in diesem Werbeclip. Überlege, welche Farben hier dominieren und wie sie wirken. Verändert sich der Einsatz der Farben im Verlauf des Films?

Unterschiedliche Perspektiven als Gestaltungsmittel wahrnehmen und interpretieren

Interessant ist bei diesem Werbeclip auch der Umgang mit der Perspektive der Kamera. Zeigt sie das Geschehen von oben (Aufsicht, Vogelperspektive) oder von unten (Untersicht, Froschperspektive), oder wird auf Augenhöhe (Normalsicht) gefilmt (Vgl. Hickethier 2012, 60-61)?

³ Abb. 2-5: Standbilder aus dem Werbeclip #heimkommen von EDEKA: <https://www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqoRo> (von links oben nach rechts unten: min. 0:11, min. 0:32, min. 0:49, min. 1:28).



Abb. 6-9: Standbilder aus dem Werbeclip #heimkommen von EDEKA: <https://www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqoRo> (von links oben nach rechts: unten min. 0:15, min. 0:55, min. 1:07, min. 1:46).⁴

Tatsächlich ist der Betrachter in beinahe jeder Situation auf Augenhöhe mit den agierenden Figuren. So wird Nähe zum Geschehen geschaffen und der Betrachter wird einbezogen.

Dazu wird beispielsweise folgende Aufgabe gestellt:

Betrachte die folgenden Standbilder aus dem Werbespot. Welche Perspektive wurde jeweils gewählt? Überlege, aus welchem Grund an dieser Stelle gerade diese Perspektive gewählt worden sein könnte und wie sie hier wirkt.

Die Einstellungsgröße der Kamera erkennen und interpretieren

Die Einstellungsgröße der Kamera kann grundsätzlich sehr unterschiedlich sein: von Detail- und Nahaufnahmen über Großaufnahmen bis hin zur Totalen oder zum Panorama gibt es verschiedenste Möglichkeiten (Vgl. Hicketier 2012, 56-59). In diesem Werbeclip dominieren – wie die Abbildungen 10-13 veranschaulichen – in sehr vielen Momenten nahe Einstellungen, die die Gesichter der auftretenden Figuren sehr genau in den Blick nehmen. Auf diese Weise können Emotionen besonders gut transportiert werden.

⁴ Abb. 6-9: Standbilder aus dem Werbeclip #heimkommen von EDEKA: <https://www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqoRo> (von links oben nach rechts: unten min. 0:15, min. 0:55, min. 1:07, min. 1:46)



Abb. 10-13: Standbilder aus dem Werbeclip #heimkommen von EDEKA: <https://www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqoRo> (von links oben nach rechts unten: min. 0:15, min. 0:41, min. 0:44, min. 0:57).⁵

Eine Aufgabe hierzu ist beispielsweise folgendermaßen formuliert:

Schau dir nun die folgenden Standbilder aus dem Werbeclip an. Benenne bei jedem der Bilder, um welche Einstellungsgröße der Kamera es sich hierbei handelt. Begründe zudem, warum hier gerade diese Einstellungsgröße gewählt worden sein könnte. Hängt diese mit der Situation, in der sich die gezeigte Figur befindet, zusammen?

Das Gestaltungsmittel Kamerabewegung wird erst in Kapitel 4 eingeführt. Es wird an diesem Werbeclip also nicht behandelt.

2.3 Exemplarische Schülerantworten aus der Intervention

Inwiefern eine solche Analyse auch von Schüler/-innen geleistet wird, sollen die folgenden Beispiele illustrieren. Die Lernenden konnten ihre Erkenntnisse stets in eine Überblicksgrafik eintragen, die im Folgenden gezeigt wird. So wurde die eigentliche Analyse von anderen Faktoren – wie etwa der Schreibkompetenz – entlastet, um eine Konzentration auf das Wesentliche zu ermöglichen.

In der folgenden Schülerantwort (Abb. 14) werden die Merkmale der semantischen Räume klar benannt und umfassend beschrieben und zudem voneinander abgegrenzt. Auch relativ komplexe Aspekte der semantischen Tiefenstruktur werden geleistet: Links wird etwa aufgeführt, dass die Arbeitswelt hier Vorrang hat und dabei keine Zeit für die Familie bleibt. Rechts wird die Freude daran, beisammen zu sein und Zeit mit der Familie zu haben, in den Fokus gestellt.

⁵ Abb. 10-13: Standbilder aus dem Werbeclip #heimkommen von EDEKA: <https://www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqoRo> (von links oben nach rechts unten: min. 0:15, min. 0:41, min. 0:44, min. 0:57)



Abb. 14: Exemplarische Schülerantwort aus der Interventionsgruppe.⁶

Auch die Unterscheidung der semantischen Räume hinsichtlich visueller Gestaltungsmittel wird hier deutlich: Es wird klar zwischen den „helle[n] Farben“ in der „hektischen Welt“ und „grau, schwarz, trübe[n] Farben“ in der Welt der „Familie“ unterschieden.

Der folgende Schülertextausschnitt (Abb. 15) zeigt ein Beispiel, bei dem auch der ereignishaft Übergang von einem semantischen Raum in den anderen erläutert wird: „Alle kommen zum Haus“, heißt es dort innerhalb des Pfeils in der Mitte, der den Übergang zwischen den beiden semantischen Räumen markiert. Erwähnt wird an dieser Stelle außerdem der „Tod“, bzw. die „Beerdigung“.

⁶ Abb. 14: Exemplarische Schülerantwort aus der Interventionsgruppe.

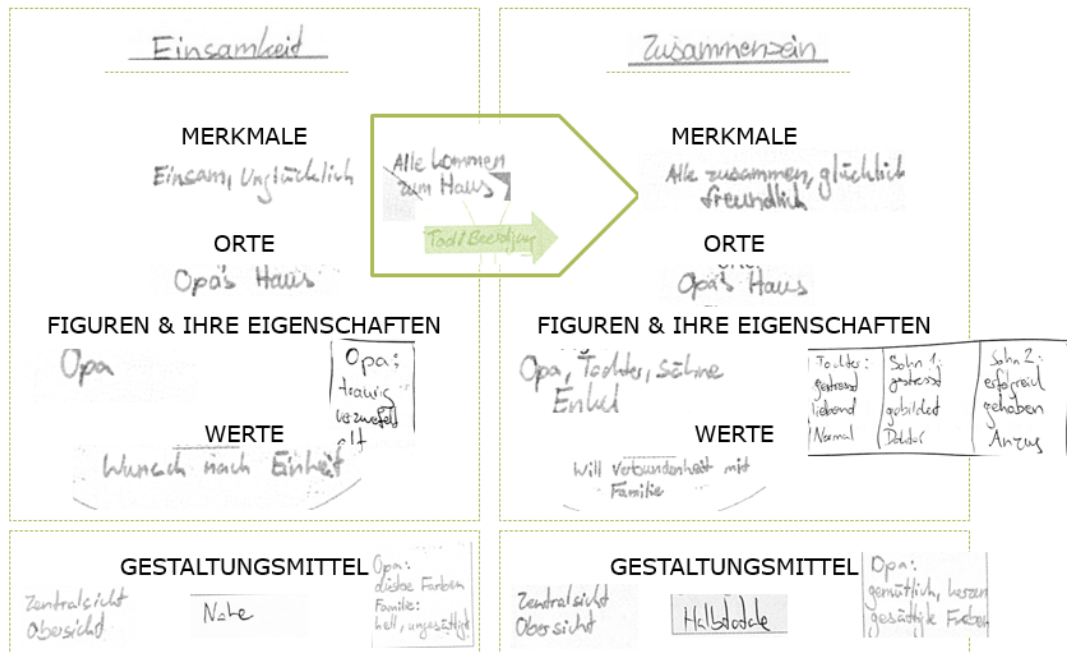


Abb. 15: Exemplarische Schülerantwort aus der Interventionsgruppe.⁷

In der letzten hier aufgeführten Schülerantwort (Abb. 16) zeigt sich besonders deutlich die Bewegung der Figuren über die Grenze der semantischen Räume: „Opa“ und „Familie“ bewegen sich von der „einsame[n] Welt“ in das „Familienleben“ und finden auf diese Weise wieder zusammen.



Abb. 16: Exemplarische Schülerantwort aus der Interventionsgruppe.⁸

⁷ Abb. 15: Exemplarische Schülerantwort aus der Interventionsgruppe.

⁸ Abb. 16: Exemplarische Schülerantwort aus der Interventionsgruppe.

Hier werden ebenfalls Farben als visuelle Gestaltungsmittel einbezogen: „kalt“ und „warm“ stehen sich ebenso gegenüber wie „unbunt“ und „bunt“. Auch die Perspektive wird hier durch den Begriff „Augenhöhe“ erwähnt. Außerdem wird erkannt, dass lediglich in der letzten – entscheidend positiven – Einstellung eine leichte Übersicht eingesetzt wird.

2.4 Evaluation der Intervention

2.4.1 Aufbau und Inhalt des Evaluationsinstruments

Ob und inwiefern die vorliegende Unterrichtssequenz als Intervention Lernzuwächse ermöglicht, wurde im Rahmen des Projekts evaluiert. Dafür wurden entsprechend der theoretischen Grundlagen dieselben vier Facetten literarischer Kompetenz ausgewählt, die auch in der Intervention maßgeblich sind: die semantische Ordnung, die Ereignisstruktur, die Eigenschaften der Figuren und die Charakterisierungstechniken. Diese Facetten wurden anhand mehrerer offener Aufgaben sowohl vor als auch nach der Intervention überprüft. Die Schüler/-innen bearbeiteten die gleichen Evaluationsaufgaben zu beiden Zeitpunkten anhand desselben Textgegenstandes.

Im Rahmen der Evaluation analysierten die Schüler/-innen, nachdem sie über mehrere Unterrichtsstunden hinweg Strategien anhand audiovisueller Texte eingeübt hatten, einen gedruckten literarischen Text (Julia Franck: *Streuselschnecke*. 2012) hinsichtlich der vier Facetten literarischer Kompetenz. Die Erzählung dreht sich um ein Mädchen im Teenageralter, das eines Tages von einem Mann angerufen wird. Aus der Perspektive der Ich-Erzählerin wird in der Folge geschildert, wie die beiden Hauptfiguren zunächst zaghaft miteinander in Kontakt treten und sich dann immer besser kennenlernen. Als der Mann schwer erkrankt, besucht das Mädchen ihn im Krankenhaus, bringt ihm Gebäck – die titelgebenden Streuselschnecken – vorbei und sorgt sich bis zu seinem Tod um ihn. Erst mit dem letzten Satz der Kurzgeschichte wird das Verhältnis aufgelöst, in dem der Mann und das Mädchen zueinander stehen: „Meine Mutter [...] hatte [...] meinen Vater zu wenig gekannt und nicht geliebt.“ (Frank 2012, 45).

Es finden sich im Evaluationsbogen sechs Aufgaben, die das Verständnis der semantischen Ordnung innerhalb der Erzählung überprüfen sollen. Insgesamt können bei diesen Aufgaben 15 Punkte erreicht werden. Ein Beispiel für eine solche Aufgabe wäre etwa:

Beschreibe die gegensätzlichen Wert- und Normvorstellungen, die hier einander gegenübergestellt werden.

Drei Aufgaben wurden zum Handlungsverlauf und der Ereignisstruktur gestellt. Dabei können maximal 12 Punkte erreicht werden. Als beispielhafte Aufgabe ist hier etwa zu nennen:

Erkläre, an welcher Stelle des Textes der entscheidende Moment liegt, also das wichtigste Ereignis stattfindet.

Vier Aufgaben sollen Aufschluss über die Auseinandersetzung mit Figuren und deren Eigenschaften geben, wobei insgesamt 12 Punkte erreicht werden können:

Beschreibe die folgenden Figuren sowohl in ihren äußeren als auch in ihren inneren Eigenschaften.

Die letzten drei Aufgaben beziehen sich auf die Figurencharakterisierung und ermöglichen insgesamt 18 Punkte.

Erläutere, welche Eigenschaften der Figuren direkt im Text genannt und welche durch Gedanken oder Verhalten ausgedrückt werden.

2.4.2 Auswertung des Evaluationsinstruments

Alle Aufgaben besitzen hier ein offenes Antwortformat. Die Aufgaben zielen auf eine eigene Produktion von Lösungen und Antworten ab, wobei eine Auflistung von Stichworten oder eine Nennung von Schlagwörtern genügt. Es wurde dezidiert nicht die Entwicklung eines Fließtexts erwartet, da in diesem Fall zusätzlich die Schreibkompetenz der Schüler/-innen eine zu große Rolle spielen und so die Ergebnisse verfälschen könnte.

An dieser Stelle wurde mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse gearbeitet (Vgl. Heins 2016). Diese gilt gerade für Pilotstudien als besonders geeignete Methode, da auf diese Weise Kategorien und Instrumente für Erhebung und Auswertung gut entwickelt und überarbeitet werden können (Vgl. Mayring 2015, 23). Die einzelnen Kategorien, die hier untersucht wurden, wurden deduktiv aus der Theorie – die eben auch der Intervention zugrunde lag – abgeleitet. Jede Kategorie wurde für den gewählten Text definiert und mit möglichen Beispielen untermauert (Vgl. Heins 2016, 307-308). Auf dieser Basis wurde ein Bepunktungssystem anhand einer maximal erreichbaren Anzahl richtiger Aspekte entwickelt. So wurden die von den Schüler/-innen produzierten Antworten auf die entsprechenden Kategorien hin untersucht. Für die Eigenschaften der Hauptfigur – des Mädchens – war beispielsweise die Nennung von vier entscheidenden Aspekten möglich. So ergaben sich für jedes Item bestimmte Punktzahlen, die anschließend zu einer Gesamtskala summiert wurden.

Alle Daten wurden pseudonymisiert; die Kodierung erfolgte verblindet durch die Projektentwicklerin. Hierbei war nicht nachvollziehbar, zu welcher Gruppe – also Interventions- oder Kontrollgruppe – und zu welchem Messzeitpunkt – also Messzeitpunkt I oder II – der jeweils ausgewertete Evaluationsbogen gehörte. Die Auswertungsobjektivität wird durch einen Abgleich mit zwei weiteren Ratern in der Hauptstichprobe des Dissertationsprojekts überprüft.

3. Ergebnisse der Evaluation

3.1 Stichprobe und Durchführung

Am Projekt nahmen zwei 10. Klassen eines bayerischen Gymnasiums teil. Die Schülerinnen und Schüler blieben im Rahmen des Projekts im Klassenverband, die Stichprobe wurde nicht randomisiert. Die Evaluationsbögen von Personen, die nicht an beiden Testzeitpunkten teilnahmen, werden in der Auswertung nicht berücksichtigt. Die Stichprobe besteht aus 38 Teilnehmer/-innen. In der Interventionsgruppe verbleiben 20 Teilnehmer/-innen, in der Kontrollgruppe 18.

Während die Interventionsgruppe am oben beschriebenen etwa fünf Unterrichtsstunden umfassenden Training teilnahm, erhielt die Kontrollgruppe zwischen den Evaluationszeitpunkten einen regulären, von der Lehrkraft selbst gestalteten Deutschunterricht ohne genaue Festlegung thematischer oder methodischer Schwerpunkte.

3.2 Leistungsentwicklung

Die im Folgenden vorgestellten Daten geben erste tentative Einblicke in die Wirksamkeit der Intervention. In der auf diese erste Pilotierung folgenden Hauptstudie des Projekts werden diese selbstverständlich erneut überprüft.

Zur Auswertung wurde ein gemischtes lineares Modell an die Daten zu den zwei Messzeitpunkten (Vgl. Döring/Bortz 2016, 211) angepasst, in dem jeweils die von den Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der vier einzelnen Facetten beziehungsweise der Gesamtskala der literarischen Kompetenz erreichte

Gesamtpunktzahl mittels der dummy-codierten (d.h. auf 0 bzw. 1) Prädiktoren „Gruppenzugehörigkeit“ und „Messzeitpunkt“ vorhergesagt wurde. Dieses Modell erlaubt einerseits die Kontrolle von in der Evaluation zu Messzeitpunkt I zwischen beiden Gruppen bestehenden Leistungsdifferenzen, die bezüglich der Facette der Figurencharakterisierung ($F(1,36) = 12,38, p < 0,01$) und des Gesamtergebnisses ($F(1,36) = 4,92, p = 0,03$) signifikant sind. Andererseits vermag es trotz geringer Stichprobengrößen selbst kleine Effekte aufzudecken und führt auch bei etwaiger Verletzung von Verteilungsannahmen zu robusten Parameterschätzungen (Vgl. Hilbert et al., 2019). Zudem lässt sich der unstandardisierte Regressionskoeffizient des Interaktionsterms zwischen Gruppenzugehörigkeit und Messzeitpunkt ($\beta_{\text{Gruppe} \times \text{Test}}$) mit Blick auf die vorliegende Forschungsfrage nach der Wirksamkeit der Intervention direkt als Differenz der Leistungsentwicklung zwischen beiden Gruppen interpretieren. Dies bedeutet, dass der Interaktionskoeffizient direkt die Leistungszunahme der Interaktionsgruppe in Rohpunkten abzüglich der anzunehmenden Leistungsveränderung in der Kontrollgruppe angibt. Dies lässt sich in Tabelle 2 anhand des Aspekts der semantischen Ordnung exemplarisch illustrieren: Hier verbessert sich die Kontrollgruppe im Durchschnitt um 0,5 Rohpunkte, die Interventionsgruppe absolut um 3,60 Rohpunkte. Berücksichtigt man also den Leistungszuwachs der Kontrollgruppe, dann nimmt das Wissen der Interventionsgruppe um 3,10 Rohpunkte zu. Dieser signifikante bereinigte Unterschied zwischen beiden Messzeitpunkten in der Interventionsgruppe hinsichtlich der semantischen Ordnung ist interessant. Mittels des Trainings gelingt es also relativ gut, Schüler/-innen anhand von Werbespots zu schulen, die semantische Ordnung wahrzunehmen, und diese verbesserte Fähigkeit auch an einem anderen Medium – nämlich an einem gedruckten literarischen Text, der Kurzgeschichte – anzuwenden.

Skala	Gruppe	N	Prätest M (SD)	Posttest M (SD)	β_{Gruppe} (SE)	β_{MZP} (SE)	$\beta_{\text{Gruppe} \times \text{MZP}}$ (SE)
Semantische Ordnung	Kontr.gr.	18	6,58 (2,18)	7,08 (2,15)	-0,06	0,50	3,10**
	Int.gr.	20	6,53 (2,82)	10,13 (2,38)	(0,78)	(0,70)	(0,96)
Ereignisse	Kontr.gr.	18	4,58 (2,03)	4,36 (2,10)	-0,38	-0,22	2,25**
	Int.gr.	20	4,20 (2,04)	6,23 (2,15)	(0,68)	(0,57)	(0,79)
Figuren-eigen- schaften	Kontr.gr.	18	3,72 (3,50)	2,56 (2,42)	0,30	-1,17	4,07**
	Int.gr.	20	4,03 (3,08)	6,93 (1,87)	(0,90)	(0,71)	(0,98)
Figuren-charak- terisierung	Kontr.gr.	18	8,00 (2,14)	5,92 (2,92)	-2,75**	-2,08**	4,61**
	Int.gr.	20	5,25 (2,62)	7,78 (1,99)	(0,79)	(0,66)	(0,92)
Gesamt	Kontr.gr.	18	23,47 (4,91)	19,92 (6,73)	-3,47*	-3,56*	14,61**
	Int.gr.	20	20,00 (4,74)	31,05 (5,00)	(1,75)	(1,42)	(1,96)

Bem.: N = Stichprobengröße, M = arithmetisches Mittel, SD = Standardabweichung, β = unstandardisierter Regressionskoeffizient, SE = Standardfehler, *: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$

Tab. 2: Überblick über Mittelwerte und Standardabweichungen der Leistungen der beiden Gruppen in der Evaluation zu Messzeitpunkt I und II sowie über die Regressionskoeffizienten des Modells.⁹

Die Ergebnisse einer differenzierten Betrachtung sind auch bei den folgenden einzelnen Facetten interessant und aufschlussreich: Die deskriptiv geringste Verbesserung zeigt sich für die Interventionsgruppe im Bereich der Ereignisse. Es fällt Schüler/-innen also offensichtlich auch nach einer Übungsphase noch relativ schwer, abzuschätzen, an welchen Stellen des Texts die Grenze zwischen semantischen Räumen überschritten wird. Dies scheint ein relativ komplexer Bereich zu sein, der durch ein – doch relativ wenige Unterrichtsstunden umfassendes Training – weniger effektiv geschult werden kann als andere Bereiche.

⁹ Tab. 2: Überblick über die Ergebnisse.

Betrachtet man den Aspekt der Eigenschaften der auftretenden Figuren, weist die Leistungsentwicklungsdifferenz zwischen Interventions- und Kontrollgruppe eine Steigerung von 4,07 aus, eine Betrachtung der Rohpunkte verdeutlicht allerdings, dass die auffällige Größenordnung dieses Wertes darauf zurückzuführen ist, dass die Leistungen der Kontrollgruppe abnehmen, wohingegen die der Interventionsgruppe deskriptiv um 2,90 zunehmen. Dieser absolute Leistungsfortschritt ist weiterhin signifikant.

Der Bereich der Figurencharakterisierung ist ebenfalls interessant: Die Leistungsentwicklungsdifferenz zwischen beiden Gruppen zeigt hier mit 4,61 eine ebenfalls hohe Steigerung. Auch hier wird allerdings bei Betrachtung der Rohpunkte deutlich, dass die Leistung der Kontrollgruppe abfällt, während die Interventionsgruppe eigentlich 2,53 Rohpunkte hinzugewinnt.

Über alle Facetten hinweg – zu lesen in der untersten Zeile der Tabelle – zeigt sich, dass sich die Interventionsgruppe unter Berücksichtigung der Kontrollgruppe um 14,61 verbesserte. Auch hier entsteht die auffällige Größenordnung des Wertes durch den Leistungsabfall der Kontrollgruppe. Der Wert der Interventionsgruppe in Rohpunkten ist 11,05.

Um dies zu veranschaulichen kann ein Interaktionsdiagramm (Abb. 17) herangezogen werden. Die hohen Effekte der Interventionsgruppe sind also teilweise auf deren Lernzuwachs zurückzuführen, teilweise entstehen sie auch durch die negative Entwicklung, die bei der Kontrollgruppe zu verzeichnen ist. Dennoch sind auch die absoluten Leistungsveränderungen in der Interventionsgruppe signifikant. Das heißt, die Intervention wirkt also nicht nur deshalb, weil die Kontrollgruppe sich verschlechtert, sondern die Intervention hat tatsächlich auch per se einen Wert.

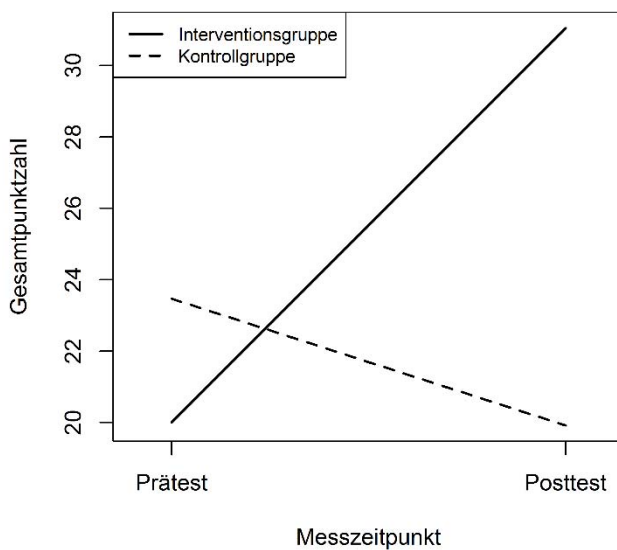


Abb. 17: Interaktionsdiagramm hinsichtlich der Gesamtscores der Interventions- und Kontrollgruppe zu den Messzeitpunkten I und II.¹⁰

Hier zeigt sich deutlich die paradoxe Entwicklung der Interventions- und der Kontrollgruppe zwischen den beiden Messzeitpunkten: Die Kontrollgruppe steigt zunächst höher ein als die Interventionsgruppe. Während die Interventionsgruppe dann jedoch sehr stark an Punkten gewinnt, verliert gleichzeitig die Kontrollgruppe an Punkten. Auf mögliche Gründe für diese paradoxe Entwicklung geht nun insbesondere die kritische Betrachtung der Ergebnisse ein.

¹⁰ Abb. 17: Interaktionsdiagramm hinsichtlich der Gesamtscores der Interventions- und Kontrollgruppe zu den Messzeitpunkten I und II.

4. Kritische Betrachtung der Ergebnisse und Ausblick

Die vorliegenden Ergebnisse ermöglichen einen ersten Einblick in die Wirksamkeit der Intervention. Es scheint Förderpotenzial hinsichtlich literarischer Kompetenz anhand narrativer Werbespots vorhanden zu sein. Es gelingt – allem Anschein nach – tatsächlich, durch ein Strategie-Training an Werbespots Facetten literarischer Kompetenz fördern, die für das Erschließen von Literatur hilfreich sind. Diejenigen Schüler/-innen, die in der Interventionsphase an einem solchen Training teilnahmen, bearbeiteten im Mittel die Aufgaben zum literarischen Text – der Kurzgeschichte – zum Messzeitpunkt II besser als zum Messzeitpunkt I. Dies gilt auch, wenn man die Ergebnisse aus der Kontrollgruppe in die Auswertung mit einbezieht.

Wie groß das Förderpotenzial des Unterrichts anhand der ausgewählten Werbespots im Vergleich zu anderen Gegenständen ist, ist anhand der vorliegenden Daten nur bedingt abzuschätzen. Über die Gründe für den oben erläuterten Rückschritt der Kontrollgruppe lassen sich etwa an dieser Stelle nur Vermutungen anstellen: Zum einen wurden Störvariablen wie etwa Motivation oder Interesse in diesem Projekt nicht miterhoben. Diese könnten durchaus einen Einfluss auf die Leistungsentwicklung haben. Ebenso könnten sich auch Versuchsleitereffekte ausgewirkt haben (Vgl. dazu Kepser/ Abraham 2016, 138). Auch Kontextvariablen – wie beispielsweise eine unterschiedliche Tageszeit bei beiden Messzeitpunkten oder Klassenarbeiten in der vorangegangenen Stunde – wurden nicht erhoben.

Die Verwendung des gleichen literarischen Textes für die Evaluation sowohl zu Messzeitpunkt I als auch zu Messzeitpunkt II könnte die Ergebnisse möglicherweise durch Behaltenseffekte oder durch motivationale Faktoren beeinflusst haben.

Auch die Konzeption des Unterrichts, an dem die Kontrollgruppe teilnahm, war im vorliegenden Fall zu unkonkret. Der Lehrkraft wurde völlig freie Hand gelassen, die Vorgabe war lediglich, dass in diesem Zeitraum der normale Unterricht und dabei vor allem Literaturunterricht stattfinden sollte. Dieses Vorgehen ist zu frei, da es die Kontrollgruppe im Gegensatz zur Studiengruppe möglicherweise benachteiligt. Die Ergebnisse könnten weniger eindeutig ausfallen, wenn auch die Lehrkraft der Kontrollgruppe konkretere Vorgaben zu den zu behandelnden Texten und Themenbereichen umgesetzt hätte.

Die vorliegenden Ergebnisse bieten also zwar durchaus erste Hinweise auf den Stellenwert audiovisueller Medien für die Förderung einiger Facetten literarischer Kompetenz, es bedarf allerdings weiterer Forschungen. Auf der Basis der vorliegenden Daten und im Bewusstsein der damit einhergehenden Problematik kann nun insbesondere die Evaluation weiterentwickelt und verbessert werden: In der Hauptstichprobe erfolgt die Evaluation zum einen zu Messzeitpunkt I und II an jeweils unterschiedlichen – aber natürlich vergleichbar schwierigen – Texten. Zudem werden dafür nicht nur Kurzgeschichten als Untersuchungsgegenstand eingesetzt, sondern auch narrative Werbeclips. Die Aufgabenstellung wird dabei sehr viel freier, um allen Gruppen möglichst gleiche Erfolgschancen zu ermöglichen. In der Hauptstichprobe wird auf der Basis von zahlreichen Experteneinschätzungen, theoretischen Grundlagen und der Sichtung der Lehrpläne und Bildungsstandards ein sehr viel umfangreicheres und valideres Kodiermanual entwickelt. Im Rahmen der Hauptstichprobe kann zudem mit einer deutlich größeren Stichprobe ($n = \text{ca. } 300$) eine erneute Überprüfung der vorliegenden Erkenntnisse erfolgen.

Auch die Intervention wird für die Hauptstichprobe überarbeitet und erweitert: Einerseits werden für die Gruppe, deren Unterricht die Lehrkraft gestaltet, deutlich genauere Vorgaben – etwa für die konkrete Textauswahl – gemacht. Zudem wird eine dritte Gruppe in das Projekt einbezogen, die die gleichen Interventionsmaterialien erhält wie die erste Gruppe, wobei diese allerdings auf den Lerngegenstand Kurzgeschichten fokussiert sind.

Insgesamt lässt sich also sagen, dass die Ergebnisse des vorliegenden Projekts zwar durchaus Anlass zur Diskussion bieten und weitere Untersuchungen notwendig machen, dabei aber erste Hinweise auf die Potenziale audiovisueller Medien für die Förderung literarischer Kompetenz bieten.

Primärtexte

Franck, Julia (2012): Streuselschnecke. In: dies.: Bauchlandung. Geschichten zum Anfassen. Frankfurt a. M.: Fischer Verlag, S. 44-45.

Werbespot #heimkommen von EDEKA: <https://www.youtube.com/watch?v=V6-0kYhqRo> (08.02.2018).

Sekundärtexte

Abraham, Ulf (2012): Filme im Deutschunterricht. 2. Auflage. Seelze: Klett Kallmeyer.

Abraham, Ulf (2008): Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch, Heidi (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, S. 13-26.

Bildungsstandards im Fach Deutsch für die allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.02.2012. EP:

http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (08.02.2018)

Boelmann, Jan M./ Klossek, Julia (2018): Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das Bochumer Modell literarischen Verstehens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Boelmann, Jan M. (2015): Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen. Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium. München: kopaed.

Boelmann, Jan M. (2017): Zur Schwierigkeit literarische Kompetenz zu messen. In: Dawidowski, Christian/ Hoffmann, Anna R./ Stolle, Angelika R. (Hg.): Lehrer- und Unterrichtsforschung in der Literaturdidaktik. Konzepte und Projekte. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 289-310.

Döring, Nicola/ Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Frederking, Volker/ Brüggemann, Jörn/ Hirsch, Matthias (2016): Fünf Dimensionen von Literary Literacy und ihre interdisziplinären Implikationen am Beispiel der Geschichtsdidaktik. In: Lehmann, Katja/ Werner, Michael/ Zabold, Stefanie (Hg.): Historisches Denken – jetzt und in Zukunft. Münster: LIT, S. 211-234.

Frederking, Volker/ Brüggemann, Jörn (2012): Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung. In: Frickel, Daniela A./ Kammler, Clemens/ Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, S. 15-40.

Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Maiwald, Klaus (2008): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt.

Frickel, Daniela/ Kammler, Clemens/ Rupp, Gerhard (2012) (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.

Gräf, Dennis/ Großmann, Stephanie/ Klimczak, Peter/ Krahs, Hans/ Wagner, Marietheres (2011): Filmsemiotik. Eine Einführung in die Analyse audiovisueller Formate. Marburg: Schüren.

Heins, Jochen (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Mit dem Rüstzeug der QIA neue Wege gehen. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. 2. durchgesehene Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 305-323.

Hickethier, Knut (2012): Film- und Fernsehanalyse. 5. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler.

Hilbert, Sven/ Stadler, Matthias/ Lindl, Alfred/ Naumann, Ferdinand/ Bühner, Markus (2019): Analyzing longitudinal intervention studies with linear mixed models Testing, Psychometry, Methodology. In: Applied Psychology, 26, S. 101-119.

ISB Bayern: Lehrplan PLUS für Gymnasien, Bayern, Fach Deutsch, 8. Jahrgangsstufe.

<http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/8/deutsch> (02.12.2017)

Kammler, Clemens (2006) (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett Kallmeyer.

Kepser, Matthias/ Abraham, Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch: eine Einführung. 4. völlig überarb. u. erw. Neuauflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co..

- Keutzer, Oliver / Lauritz, Sebastian / Mehlinger, Claudia / Moormann, Peter: Filmanalyse. Wiesbaden: Springer VS 2014.
- Köpcke, Klaus-Michael/ Winkler, Iris: Nur im Zusammenspiel tragfähig! Zum Verhältnis von Kompetenzorientierung und Gegenstandsorientierung in der Fachdidaktik Deutsch. In: Kilian, Jörg/ Pfeiffer, Joachim/ Schlobinski, Peter/ Staiger, Michael (Hg.): Der Deutschunterricht 2017, Heft 2, 69. Jahrgang, Friedrich Verlag, S. 46-57.
- Kroeber-Riel, Werner/ Esch, Franz-Rudolf (2011): Strategie und Technik der Werbung. Verhaltens- und neurowissenschaftliche Erkenntnisse. 7. Aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Leubner, Martin/ Saupe, Anja (2008): *Crossing*: Überlegungen zum didaktischen Potenzial narrativer Werbefilme. In: Lecke, Bodo (Hg.): Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 379-393.
- Leubner, Martin/ Saupe, Anja (2009): Erzählungen in Literatur und Medien und ihrer Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Maiwald, Klaus (2005): Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München: kopaed.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: beltz.
- Mikos, Lothar: Film- und Fernsehanalyse. Konstanz / München: UVK Verlagsgesellschaft 2015. Müller, Karla (2015): Grundlegende semantische Ordnungen erkennen. In: Schilcher, Anita/ Pissarek, Markus (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 3. korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 87-104.
- Pflugmacher, Torsten (2006): Die Kaufkraft der Liebe – Werbespots analysieren. In: Deutschunterricht 2006, Heft 3, 59. Jahrgang, S. 38-42.
- Pissarek, Markus (2015): Merkmale der Figur erkennen und interpretieren. In: Schilcher, Anita/ Pissarek, Markus (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 3. korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 135-168.
- Schilcher, Anita (2018): Kompetenzorientiert unterrichten. In: Schilcher, Anita/ Finkenzeller, Kurt/ Knott, Christina/ Pronold-Günthner, Friederike/ Wild, Johannes (Hg.): Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte. Seelze: Friedrich.
- Schilcher, Anita/ Pissarek, Markus (2015a) (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 3. korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schilcher, Anita/ Pissarek, Markus: Literarische Kompetenz – zur Modellierung des Begriffs. In: Schilcher, Anita/ Pissarek, Markus (2015b) (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 3. korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9-34.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. November 2006. Band 200. Seelze: Friedrich, S. 6-16.

Das Social Web als literaturdidaktisches Arbeitsfeld

Nathalie Kónya-Jobs

Universität zu Köln | n.konya-jobs@uni-koeln.de

Abstract

Ausgehend von aktuellen technisch-medialen und sozialen Rahmenbedingungen des literarischen Lesens in der Partizipationskultur sozialer Medien, stellt der Beitrag den Gegenstand der Social-Web-Literatur anhand der sich ergänzenden Perspektiven Literatur und Autorschaft sowie Leser*innen und Lektüremodi vor und grenzt dieses literarische Phänomen von verwandten Erscheinungen wie der Netz- oder Internetliteratur ab. Nach der Beschreibung der Datenbasis, methodischer Grundlagen und des empirischen Forschungsdesigns folgt die Darstellung der qualitativen Inhaltsanalyse einer Stichprobe nutzergenerierter Daten aus den sozialen Medien *Facebook* und *YouTube*. Ausgewertet wurden Leserreaktionen auf literarische Inhalte von Julia Engelmann, Jan Philipp Zymny und Stefanie Sprengnagel anhand des Textverstehensmodells von T. van Dijk und W. Kintsch sowie selbst erstellter Kategorien zu rezeptionspragmatischen Handlungen im Social Web. Einzelanalyse und anschließender Vergleich der Kommentarfeeds ergeben Hinweise auf medienspezifische Rezeptionsmuster und das markante Überwiegen bestimmter Lektüremodi. Abschließend stellt der Beitrag vielfältige Lernanlässe vor, die sich Schüler*innen und Studierenden bei der Beschäftigung mit Social-Web-Literatur bieten und fokussiert die fachdidaktischen Reflexionen in Richtung der Fähigkeitsdimensionen der Leser*innen im Sinne einer kritischen Medienbildung.

Schlagwörter

Mediendidaktik; Deutschunterricht; Neue Medien; Social-Web-Literatur; Autorschaft; Partizipationskultur; Literaturdidaktik; Mediendidaktik

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>

1. Eröffnende Überlegungen zum Lesen in der Partizipationskultur

Die technischen Möglichkeiten des Social Web (Walsh 2011) verändern seit gut zehn Jahren nicht nur die Wege des Informationsaustauschs, die Pflege sozialer Beziehungen und die Kommunikation unter Nutzer*innen, sondern auch die Rezeptionsweisen für literarische Inhalte. So weist Wagner (2011) in seinem medienpädagogischen Positionspapier darauf hin, dass sich

[m]it der Etablierung partizipativer Mediensysteme (Web 2.0, Social Media, etc.) das Mediennutzungsverhalten von Kindern und Jugendlichen radikal verändert. Medien werden heute nicht [überwiegend] passiv konsumiert. Vielmehr tritt zunehmend ein aktiver, produktionsorientierter und in gewisser Weise auch spielerischer Umgang mit Medien und deren Inhalten in den Vordergrund. (Wagner 2011, 1)

Um das Jahr 2000 bestand die deutschsprachige digitale Literatur der Pioniere dieses Genres wie Susanne Berkenheger, Johannes Auer und Claudia Klinger aus Hypertexten, kollaborativen Schreibprojekten und Medien-Installationen, die aufgrund ihrer experimentellen und avantgardistischen Eigenschaften ein Nischenphänomen innerhalb des literarischen Marktes darstellten und von einer überschaubaren Gruppe von Expert*innen geschaffen und rezipiert wurden. Demgegenüber spricht die Literaturszene, die sich seit etwa 2010 parallel zu ihrem Offline-Pendant im Social Web entwickelt, ein breiteres Publikum an, erregt öffentliche Aufmerksamkeit und erlangt Popularität bei Leser*innen. Neben der zahlenmäßigen Ausweitung der Adressatengruppe sind die Rahmenbedingungen der „participatory culture“ (Jenkins 2006) für das literarische Lesen im Social Web von Bedeutung. Henry Jenkins definiert Partizipationskultur wie folgt:

For the moment, let's define participatory culture as one:

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

Participatory culture shifts the focus of literacy from one of individual expression to community involvement. (Jenkins 2006, 7)

Zu den hiermit verbundenen spezifischen Fähigkeiten der Rezipient*innen gehören laut Jenkins die Fähigkeit zu spielerischen Problemlösestrategien (play), das Ausagieren alternativer Identitäten (performance), die Simulation von Weltmodellen (simulation), die Wiederverwendung von Medieninhalten (appropriation), das Multitasking, die Aufmerksamkeitskontrolle (distributed cognition), kollektive Intelligenz, kritische Urteilsfähigkeit (judgement), transmediales Lesen (transmedia navigation), die Fähigkeit zur Informationsvernetzung (networking) und die Bereitschaft zur Aushandlung von Positionen und Bedeutungen (negotiation) (vgl. ebd., 4).

In der Nachfolge von Jenkins hat sich der Schweizer Medientheoretiker Felix Stalder (2016) dem Phänomen der Digitalität in kulturwissenschaftlicher Perspektive gewidmet. So umfasse die „Kultur der Digitalität“ drei Formen im Sinne des „Wie“ kultureller Praktiken, welche charakteristisch seien: Erstens die Referentialität, d.h. die Nutzung bestehenden kulturellen Materials für die eigene Produktion, in deren Folge Auswählen und Zusammenführen zu Akten der Bedeutungsproduktion, aber auch von Selbstkonstitution werde. Zweitens die Gemeinschaftlichkeit, die dazu führe, dass nur über einen kollektiv getragenen Referenzrahmen Bedeutungen stabilisiert, Handlungsoptionen generiert und Ressourcen zugänglich gemacht werden können. Und drittens die Algorithmizität der kulturellen Landschaft, die geprägt sei durch automatisierte Entscheidungsverfahren, die den Informationsfluss reduzieren und formen. (vgl. Stalder 2016, 5) Einen Schritt weiter geht der Kunstpädagoge Benjamin Jörisen (2017), wenn er von ästhetischer Bildung in der Kultur der *Post-Digitalität* spricht (Hervorhebung von der Autorin):

„Post-Digitalität“ ist der passende Begriff für einen Zustand, in dem die Digitalisierung so weit abgeschlossen ist, dass das Digitale eine omnipräsente, ubiquitäre Infrastruktur darstellt. Das Digitale ist einerseits ein Netzwerk aus den Maschinen, Leitungen, Satelliten,

Software, Algorithmen, Protokollen, Datenstrukturen, Daten, Interfaces, RFID-Sendern, GPS-Sendern, zahllosen Endgeräten mit ihren medialen und sensorischen Komponenten usw. Es ist jedoch längst mehr, indem die Strukturen digitaler Infrastruktur sich in die materiell-ökonomischen, die kommunikativsozialen und die artikulativen und individuellen Sphären, letztlich in die Kultur in ihrer ganzen Breite und Tiefe längst eingeschrieben haben. (Ebd.)

Die Verbreitung literarischer Inhalte in sozialen Medien stellt unter den genannten Bedingungen die Leseforschung und Literaturdidaktik vor neue Aufgaben. Dazu gehört es sowohl, die für das literarische Lernen aktivierbaren Komponenten der Partizipationskultur in sozialen Medien reflektiert zu nutzen als auch möglicherweise problematische Effekte des Umgangs mit literarisch-künstlerischen Inhalten in diesen Medien wahrzunehmen und kritisch in unterrichtliche Konzepte einzubinden. Es ist also danach zu fragen, wie das Medienhandeln von Schüler*innen zwischen informellen und formalen Kontexten zum Wohle ihrer literarischen Medienbildung zueinander in Beziehung gesetzt werden kann.

Der Beitrag beschäftigt sich zunächst mit den für das literarische Lesen und Lernen relevanten Eigenschaften von Literatur und Autorschaft im Social Web. Sodann werden Rahmenbedingungen des literarischen Lesens in sozialen Medien betrachtet. Anschließend folgen Ausführungen zur Datenbasis, den methodischen Grundlagen und dem empirischen Forschungsdesign der Untersuchung. Als Nächstes werden erste Untersuchungsergebnisse vorgestellt, die der Analyse nutzergenerierter Daten entstammen. Sie dokumentieren Rezeptionshandlungen in Facebook und YouTube zu Texten von Julia Engelmann, Stefanie Sprengnagel und Jan Philipp Zymny. Der abschließende Teil des Beitrages stellt auf Grundlage der qualitativ-empirischen Forschungsergebnisse literaturdidaktische Reflexionen und diesbezügliche Forschungsdesiderata vor.

2. Literatur und Autorschaft im Social Web

Für weitere Überlegungen müssen zunächst verschiedene Literaturformen unterschieden werden: In der Literaturdidaktik hat Matthis Kepser bereits im Jahr 2000 eine Aufschlüsselung des Begriffs „Internetliteratur“ (Kepser 2000) vorgenommen, die nach wie vor Gültigkeit beanspruchen kann. Kepser unterscheidet grundsätzlich zwischen der Literatur *über* das Internet und *der* Internetliteratur, wobei er Internetliteratur zusätzlich in drei Subkategorien einordnet. Literatur über das Internet umfasst im Bereich der pragmatischen Texte technische Einführungen und Sachbücher, die das Phänomen Internet unter soziologischer, marktwirtschaftlicher oder philosophischer Perspektive betrachten. Im Bereich der fiktionalen Literatur finden sich in dieser Kategorie (Erzähl-)Texte, die das Internet zum Thema und Motiv machen. (Kepser 2000, 107-108) Dem gegenüber versteht Kepser unter Internetliteratur Texte, „bei denen das Netz der Netze zur Produktion, Distribution und/oder Rezeption tatsächlich benutzt wird [und schränkt] Internetliteratur weiter auf solche Texte ein, die überwiegend Schriftsprache verwenden und deren Bezugssystem die Fiktion ist.“ (Kepser 2000, 108-109). Hier gehört in die erste Subkategorie „fiktionale Literatur, die über das Internet verbreitet wird und die ansonsten keine intendierten medienspezifischen Besonderheiten aufweist (Literaturarchive, Ezines und Newsgroups).“ (Kepser 2000 109). Die zweite Kategorie bilden literarische Texte, „die die Möglichkeiten der Seitenbeschreibungssprache HTML und die Programmierwerkzeuge ‚Java‘ bzw. ‚Java-Script‘ ästhetisch [nutzen], aber keine Online-Verbindung zur Produktion oder Rezeption voraussetz[en] (Schein-Internetliteratur).“ (ebd.) Die dritte Gruppe bildet die „echte Internetliteratur, die die Ästhetik des neuen Mediums literarisch fruchtbar macht.“ (ebd.) Sie ist dann vorhanden, wenn das „Kunstereignis an das Medium Internet gebunden ist und nicht ohne Verlust mit einem anderen Medium erzeugt werden kann.“ (ebd. 120) Neben der Verwendung von Programmiersprachen impliziert dies die Aktualisierbarkeit, die Vernetzung sowie die Zweiseitigkeit des Kommunikationskanals. (ebd.) In der Literaturwissenschaft hat Simone Winko ein Jahrzehnt später eine weitgehend mit Kepsers Typologie übereinstimmende Unterscheidung zwischen digitalisierter Literatur, digitaler Literatur und Netzliteratur vorgenommen. Unter digitalisierter Literatur versteht sie literarische Inhalte, die ursprünglich im Printmedium erschienen, erst nachträglich digitalisiert wurden und als E-Books offline oder auf Webpages online verfügbar sind

(d. i. Kepsers erste Kategorie der lediglich im Internet vertriebenen Literatur). Digitale Literatur (d. i. Kepsers Schein-Internetliteratur) benötigt für ihre Produktion digitale Technologien, die ggf. auch für ihre Rezeption zum Einsatz kommen können, es ist aber auch möglich, sie offline am Bildschirm zu rezipieren und oft sogar auszudrucken. Netzliteratur ist im Rahmen ihrer Produktion, Rezeption und Distribution hingegen untrennbar an die spezifische Ästhetik und die Partizipationskultur des World Wide Web in seiner aktuellen Form als Social Web gebunden und offline nicht realisierbar (Winko 2009, 293-294). Diese Form der Netzliteratur, die Kepsers mit dem Begriff ‚echte Internetliteratur‘ bezeichnet, bildet die gegenständliche Basis der medienästhetischen und literaturdidaktischen Ausführungen dieses Beitrags. Da mein Erkenntnisinteresse auf das Lesen literarischer Inhalte in sozialen Medien mittels der Betrachtung von User-Generated-Content gerichtet ist, welches Blogs und Mikroblogs (z. B. Twitter), Content Communities (z. B. YouTube) und sozialen Netzwerken (z. B. Facebook) entstammt, spreche ich im Folgenden von Social-Web-Literatur als einer Variante der ‚echten‘ Internetliteratur nach Kepsers (2000). Social-Web-Literatur zeichnet sich als eine Variante der ‚echten‘ Internet-Literatur ihr gegenüber durch einige weitere Charakteristika aus. Dazu gehört, dass sie von der Mehrzahl der User nicht mehr standortgebunden am Rechner, sondern online auf mobilen Endgeräten wie Smartphones oder Tablets über die korrespondierende App (Facebook-App, YouTube-App, Twitter-App) gelesen und auch kommentiert wird und das Lesen am PC verhältnismäßig sehr viel seltener vorkommt. Betrachtet man etwa Facebook, das Ende 2018 mit über 32 Millionen aktiven Nutzern in Deutschland (davon über 23 Millionen täglich aktive Nutzer) meistverbreitete soziale Netzwerk (vgl. allfacebook.de), dann stellt man fest, dass mittlerweile gut 90 % der Facebook-Nutzer in Deutschland (das sind über 29 Millionen mobile Nutzer und davon 22 Millionen täglich mobil aktive Nutzer) die mobile Version des Netzwerks nutzen. Obgleich es auch schon vor der Verbreitung erschwinglicher mobiler Daten-Tarife, Smart-Devices und Apps möglich war und weiterhin ist, literarische Inhalte wie Blogs usw. per RRS-Feed zu abonnieren und die Inhalte am PC zu lesen, ohne die eigentliche Webseite besuchen zu müssen, machen die Newsfeeds der Social-Media-Applikationen auf mobilen Endgeräten die Inhalte für die Nutzerinnen der Generation ‚always on‘ nun zum allgegenwärtigen Bestandteil ihres Privatlebens. Die Texte der Autor*innen, deren Seiten man zuvor durch einen ‚Gefällt mir‘ – Eintrag abonniert hat, erscheinen beim Öffnen der App im Newsfeed des Nutzers. Die Apps weisen die Leser*innen zusätzlich per Push-Nachrichten und ggf. einem akustischen Signal auf neue Beiträge der abonnierten Autor*innen hin oder auch auf Kommentare von Freunden zu einem abonnierten Inhalt bzw. zu weiteren Kommentaren fremder Nutzer*innen zu einem Inhalt, den man selbst zuvor kommentiert hat.¹ Hat man eine Social-Web-Autor*in abonniert, begleitet sie einen durch den Alltag, denn für Social-Web-Autor*innen sind die hohe Frequenz aktueller kurzer Beiträge mehrmals pro Woche oder sogar mehrmals täglich eine typische Distributionsform. Hinzu kommt, dass die Nutzer*innen nach dem Abonnement einer z.B. Poetry-Slam-Künstlerin, die ästhetische Narrative auf ihrer Facebook-Autoreiseite veröffentlicht, Empfehlungen für ähnliche Seiten erhalten, sodass sie in der Folge häufig mehr als nur einer Autor*in dieses Genres folgen.

Unter den 16- bis 18-Jährigen sind nach dem Messenger-Dienst WhatsApp (96%), YouTube (76 %) und Facebook (65 %) die beliebtesten sozialen Medien, die auch zahlreiche literarische Inhalte anbieten und in dieser Altersklasse überwiegend mobil über das Smartphone (77%) genutzt werden (www.bitkom.org). Die Erhebungen der Nutzerdaten für Deutschland aus dem Jahr 2017 zeigen, dass die Facebook-Nutzer bis zu einem Alter von 24 Jahren ein Viertel der Gesamtpersonenzahl in diesem Netzwerk ausmachen. Wenn man die 25 bis 34-jährigen hinzuzählt, so bildet diese Gruppe 55 % der deutschen Facebook-Mitglieder. Der typische Facebook-Nutzer (www.civey.com 2018) ist Student, zwischen 18 und 29 Jahre alt, ledig und auch auf Twitter und Instagram aktiv. Die Zahl der männlichen Nutzer (50,3 %) übertrifft leicht die der weiblichen (49,7 %). Wenngleich keine belastbaren statistischen Daten dazu vorliegen, wie viele von diesen jungen Nutzer*innen das Lehramtsstudium des Faches Deutsch verfolgen oder absolviert haben, ist anzunehmen, dass auf Seiten, die mit studentischen Szenen für literarische Praktiken verbunden sind, wie es beim Poetry-Slam (Dannecker 2012, Anders 2012) oder auch

¹ Während der Newsfeed bei Facebook eine Mischung aus Status-Updates und Aktivitäten der Kontakte, Postings der abonnierten Seiten und ‚gelikte‘ Beiträge, Fotos und Videos darstellt, die durch den Algorithmus von Facebook gefiltert werden, enthalten die Newsfeeds von Instagram und Twitter schlicht alle Postings der abonnierten Kontakte.

verwandten Szenen wie der Lesebühne oder Stand-Up-Comedy der Fall ist, Studierende und Berufsanfänger des Lehramtes Deutsch in signifikanter Zahl an literarischen Inhalten partizipieren.

Die Social-Web-Literatur der letzten Dekade zeichnet sich durch neuartige und spezifische Eigenschaften aus, die für die Leseforschung und integrierte Literatur- und Mediendidaktik von Interesse sind. Denn die Texte sind an die Wahrnehmungsformen der Partizipationskultur gebunden und verfügen häufig über eine ausgeprägte Multimodalität. Wenn diese Texte nachträglich als Printausgaben erscheinen, verlieren sie konstitutive Merkmale, die schwerlich in ein Buch überführt werden können. Diese Zweitveröffentlichungen sind deshalb defizitäre Varianten der Originale (vgl. Regener 2011: *Logbücher*, Sargnagel 2011: *Fitness*). Denn der abgedruckte Text ist sowohl vom Social Web als Basis seiner Entstehung als auch vom ursprünglichen Kontext seiner Rezeption getrennt, insofern Stimmen des Publikums und die Spuren der Kommunikation zwischen Leser*innen und Autor*innen für den Druck getilgt werden. Zudem können im Social Web mit Videos, Bildern, auditiven Texten, kommunikativen Austauschmöglichkeiten und Verknüpfungen mit anderen Texten und Medien multimodale Codes genutzt werden, die im Buchmedium kaum nachgebildet werden können. Trotz dieser Defizite sind derartige Zweit-Veröffentlichungen auf dem Buchmarkt in der Regel ökonomisch erfolgreich. Denn netzliterarische Inhalte und die aus ihnen entstandenen Bücher stehen nicht in Konkurrenz zueinander. Vielmehr ist im Sinne der Medienkonvergenz ein Nebeneinander der Angebote zu konstatieren. Der Weg kann die einzelnen Leser*innen vom Online-Angebot zum Buch oder vom Buch zum korrespondierenden Blog oder dem Social-Media-Kanal der Autorin oder des Autors führen, ohne dass eine Art der Rezeption grundsätzlichen Vorrang beansprucht. Die Autor*innen unterlaufen Regeln und Mechanismen des konventionellen Literaturmarktes und Literatur- und Kulturbetriebes, indem sie die Distribution ihrer Werke meist ohne Mitsprache von Lektoren, Herausgebern und Verlegern selbst ausführen. Verlage übernehmen – wenn überhaupt – eine nachgeordnete Funktion. Freilich war mit dem Prinzip Book-On-Demand auch schon vor der breiten Etablierung des Social Web die Möglichkeit geschaffen worden, an den traditionellen Distributionswegen vorbei zu publizieren. Im Falle der Social-Web-Literatur kommt jedoch noch ein weiterer Faktor hinzu: Neben den literarischen Vermittlungshandlungen des Verlagswesens und Buchhandels werden auch literarische Verarbeitungshandlungen², die für gewöhnlich von Expert*innen wie Literaturkritiker*innen, Redakteur*innen, Herausgeber*innen und Literaturwissenschaftler*innen übernommen werden, im Sinne der Partizipationskultur immer häufiger an das Publikum übertragen.

3. Leser*innen und Lektüremodi im Social Web

Die Rezeptions- und Verarbeitungshandlungen, die die Literaturszene in sozialen Medien bereitstellt, führen dazu, dass sich – ähnlich wie im Rahmen politischer Kultur – ein Teil des für die Gegenstände typischen Diskurses von der ‚Realwelt‘ in die ‚virtuelle Welt‘ (vgl. zu Virtualität in kommunikativen Zusammenhängen: Adams 2014) verschiebt und ‚viral‘ geführt wird. Es entstehen Rezeptions- und Kommunikationsräume auf einschlägigen medialen Oberflächen, die die Akte der Anschlusskommunikation für alle sichtbar mit dem Ausgangstext verknüpfen. In einschlägigen Handlungsräumen des Social Web finden sich Spuren von individuellen Lektüreprozessen und von kollaborativer literarischer Anschlusskommunikation, die bislang nicht systematisch ausgewertet wurden und die im Rahmen einer Maßnahme zur qualitativ-empirischen Wirkungsforschung kategorisiert und typisiert werden sollten. Diesbezügliche fachdidaktische Reflexionen setzen einige rezeptionstheoretische Vorüberlegungen voraus, die im Folgenden angestellt werden. Anders als Akte der Anschlusskommunikation in formalen (Aus-)Bildungsprozessen, beruflichen Kontexten und Institutionen der Hochkultur (seriöses Pressewesen, literarische Gesellschaften usw.) liefern die Rezeptionshandlungen im Social Web keinen direkten Nutzen für die Akteur*innen. Dennoch investieren Leser*innen in beträchtlichem Maße Zeit und Engagement für die Lektüre und damit verbundene rezeptionspragmatische Handlungen. Der netzliterarische Diskurs ist ein freiwilliger und selbstständiger, der in der Freizeit oder in Erholungspausen im Alltag geführt wird. Damit stellt er das Gegenteil dessen dar, was von manchen Leser*innen in Schule und

² Mit Siegfried J. Schmidt werden innerhalb des Systems Literatur die Handlungsrollen Produzent, Vermittler, Rezipient, Verarbeiter unterschieden. Vgl. Schmidt: 1991, S. 52.

Studium als Zwangslektüre empfunden wird. Die literarischen Rezeptionshandlungen im Social Web versprechen den Leser*innen keine unmittelbaren Gratifikationen im Sinne institutionalisierten kulturellen Kapitals wie Noten, Abschlüsse und akademische Titel und sind deshalb — anders als im schulischen oder universitären Kontext erworbene Bildungsgüter — auch kaum in ökonomisches Kapital konvertierbar. Anders steht es mit dem inkorporierten kulturellen Kapital als einer Investition, die das Individuum „in sich“ (Bourdieu 1993, 55) vornimmt: „Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der Person, zum Habitus geworden ist; aus „Haben“ ist „Sein“ geworden.“ (ebd., 56). Es ist anzunehmen, dass Leser*innen im Social Web diese Art der ‚Bildung‘ erwerben können. Ob sie dort auch soziales Kapital generieren können, ist ungleich schwerer zu bestimmen. Unter sozialem Kapital versteht man mit Pierre Bourdieu „die Gesamtheit der [...] Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von [...] institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind“ (Bourdieu 1992, 63). Ein Beispiel hierfür wäre die Zugehörigkeit eines Alumnus zu einer Gruppe von Absolventen einer renommierten Universität. Im Kontext des Social Web müsste von Fall zu Fall entschieden werden, inwiefern eine virtuelle Gemeinschaft in einen Kollektivzusammenhang gesetzt werden kann und eine Art Institution bildet, die auch im ‚real life‘ von Bedeutung ist, denn dies bildet in der Regel die Voraussetzung der Konvertierbarkeit der dort erworbenen Ressourcen in andere Kapitalformen.

Im Falle populärer Autor*innen³, die soziale Medien zum Veröffentlichen ihrer Texte (hier also dem ‚Posten‘) nutzen, sich selbst in die Diskussion über ihre Texte einschalten oder die Leserschaft zu literarischen Gesprächen animieren, ist die Bereitschaft bei den Adressat*innen recht hoch, ihre Leserreaktionen öffentlich darzustellen. So verfügt Julia Engelmann alleine auf Facebook über eine halbe Million Abonnenten, die einzelne Beiträge mit zehntausenden ‚Likes‘ und Kommentaren versehen. Patrik Salmen hat dort 55 000 Abonnenten und seine literarischen Dialoge, Kurzgeschichten und Slam-Videos werden mit tausenden ‚Likes‘ und mehreren hundert Kommentaren versehen. Die Facebook-Autorin Stefanie Sprengnagel (alias Sargnagel) verzeichnet bei 56 000 Facebook-Fans Partizipationsaktivitäten in ähnlich hoher Zahl. Gergély Téglasy folgten beim Schreiben seines Facebook-Romans *Der Zwirbler* 13 000 Abonnenten, von denen mehrere hundert Leser*innen täglich Kommentare unter den Romanausschnitten hinterließen. Mark-Uwe Kling hat rund 230 000 Abonnenten, die seine Beiträge mit zehntausenden ‚Likes‘ und mit Kommentaren im drei- und vierstelligen Bereich versehen. Es kann vermutet werden, dass die Hemmschwelle zur Beteiligung an einem literarischen Gespräch im Social Web geringer ist als etwa im Rahmen einer professionellen Lesung, eines Messe- oder Festivalauftritts oder im Anschluss an eine Buchlektüre in Form eines gewöhnlichen Leserbriefes. Hinzu kommt, dass die Distributionsformen des Social Webs selbst es sind, die die spezifischen kommunikativen Bedürfnisse innerhalb der Partizipationskultur (Jenkins 2006, Clinton 2016) erst generieren und gleichzeitig auch Mittel zu deren Befriedigung bereitstellen. Diese Partizipationsbedürfnisse sind wahrscheinlich im literarischen Diskurs ebenso wirksam wie in den öffentlichen Diskursen zu Politik, Sport, Reisen, Zeitgeschehen, Musik, Bildende Kunst und Persönliches. Die genannten Vermutungen müssten künftig mittels empirischer Untersuchungen des typischen Nutzerverhaltens überprüft werden. Neben den Schüler*innen gerät im Rahmen dieser Überlegungen auch eine weitere Gruppe von Adressat*innen in den Blick. Dies sind Studierende des Lehramtsfaches Deutsch aller Schulformen und Berufsanfänger*innen im Lehramt etwa ab dem Jahrgang von 1990. Sie sind in privaten Zusammenhängen häufig bereits als Prosument*innen in der literarischen Partizipationskultur sozialisiert worden. Wie beeinflussen ihre in sozialen Netzwerken eingeübten Lektüremodi ihren Umgang mit Literatur, ihre private und schulische Lektüreauswahl und ihr Handlungsrepertoire im Umgang mit fiktionaler Literatur? Für die integrierte Literatur- und Mediendidaktik stellt sich die Aufgabe, in der Lehramtsausbildung Resonanzräume zur Klärung dieser Fragen zu schaffen. Dies kann sie erreichen, indem sie die literarische Sozialisation der künftigen Deutschlehrer*innen, die veränderte Wahrnehmung des Sozialsystems Literatur und den damit verbundenen Umgang mit literarisch-ästhetischen Inhalten curricular aufnimmt. Neben literatur- und medientheoretischen Fragen können dabei Ansätze der Medienkulturdidaktik (Staiger 2007) und des digitalen Deutschunterrichts (Wampfler 2017) hilfreich sein. Versteht man das Social Web zudem auch als Ort informeller literarischer Bildung von Lehramtsstudierenden,

³ Links zu den Seiten aller im Folgenden angesprochenen Autor*innen finden sich im Literaturverzeichnis.

müsste geklärt werden, welchen Lektüremodi diese informellen Bildungsprozesse üblicherweise folgen. Die explorativ zu Tage geförderten Tendenzen gilt es anschließend kritisch-konstruktiv zu betrachten. Kommentierte Beispiele für Rezeptionstendenzen von Kurzgeschichten und Poetry-Slam-Videos der drei Social-Web-Autor*innen Julia Engelmann, Stefanie Sprengnagel und Jan Philipp Zymny, die einer qualitativen Inhaltsanalyse entstammen, finden sich, mit weiterführenden Links versehen, im Kapitel 5. Zu literarischen Gegenständen im „Dispositiv Internet“ (Hartling 2009, 195), die den Ansprüchen der Partizipationskultur genügen, gehören ebenfalls Weblogs mit literarisch-fiktionalen und literarisch-autobiographischen Inhalten, die Kommentarfunktionen zulassen, sowie Romane als Work-In-Progress-Projekte im Netz, für die Kommentarfunktionen der Leser*innen bereitstehen wie der Facebook-Roman *Der Wirbler*. Sie können jedoch im Rahmen dieses Beitrags keiner näheren Betrachtung unterzogen werden.

4. Datenbasis, methodische Grundlagen, empirisches Forschungsdesign

Als Datenmaterial, das Aufschluss über die bisher skizzierten Fragen im Bereich des digitalen Lesens geben kann, wurde nutzergeneriertes Material in Form von Kommentaren und anderen Effekten literarischer Rezeptionshandlungen (Teilen, Verweisen, Verlinken, Empfehlen) von Leser*innen der Social-Media-Literatur auf *Facebook* und *YouTube* gesammelt. Die nutzergenerierten Inhalte sind der Ertrag von Online-Recherchen und das Ergebnis des Erhebungsverfahrens der Non-Reaktiven-Messung. Das heißt, die Daten lagen bereits unabhängig von der Studie vor und mussten lediglich ausgewählt und gesichert werden. Die Daten enthalten neben den literarischen Ausgangstexten Spuren der Rezeptionshandlungen einzelner Leser*innen in Bezug auf konkrete Texte mit verschiedenen Komplexitätsgraden. Das Datenmaterial gestattet es, Leser-Autor-Interaktionen und den kommunikativen Austausch über konkrete Texte zwischen einzelnen Lesern nachzuvollziehen. Im Vergleich mit anderen Erhebungsverfahren (wie Fragebögen oder Interviews) fehlen bei der Analyse von nutzergenerierten Daten weitgehend die soziometrischen Zugriffsmöglichkeiten. Das Material ist zwar authentisch und nicht durch eine Experimentalsituation beeinflusst sowie leicht zugänglich, doch dafür muss man sich für die Forschung mit den knappen Angaben in den Userprofilen begnügen und der Seriosität der dortigen Angaben vertrauen. Das Kategoriensystem zur Codierung wurde sowohl induktiv über die Beschäftigung mit literarischen Anschlussgesprächen im Social Web als auch theoriegeleitet über ein Textverstehensmodell entwickelt. Das Material wird fortlaufend im Rahmen einer computergestützten, qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und es liegen bislang nur Zwischenergebnisse vor. Zum jetzigen Untersuchungszeitpunkt ist noch unklar, ob Teile dieses semi-konversationellen Materials aus den Kommentarspalten auch einen gesprächsanalytischen Zugriff erlauben. Sollte dies möglich sein, kann eine Sequenzanalyse mit einer Teilmenge des Datenkorpus angeschlossen werden. Angesichts der oben bereits angesprochenen, eingeschränkten Reichweite der Dokumentenanalyse von ‚user generated content‘ (Walsh et al. 2011) wird zum Zweck der Triangulation erwogen, in Zukunft narrative Interviews mit studentischen Lesern von Social-Media-Literatur im Lehramtsstudiengang Deutsch zu führen, um weitere Informationen über das Lektüerverhalten junger Leser*innen im Social Web einzuholen. Im Kontext des Social Web ergeben sich praktische Hürden der Forschung, die mit der Dynamik der Angebote und mangelnder Archivierung zusammenhängen. Schwerwiegender sind forschungsethische und forschungsrechtliche Herausforderungen. So stellen sich die Fragen: Was darf ich als Forscher*in überhaupt erheben? Wozu benötige ich von wem explizite Einwilligungen? Welcher nutzergenerierte Inhalt ist wirklich ‚frei‘ verfügbar? Die Urheberrechte für Facebook-Seiten liegen etwa stets zu gleichen Teilen beim jeweiligen Mitglied und bei dem Betreiber. Nutzer*innen können ihre Seiten jederzeit löschen, einzelne Kommentare können ebenfalls gelöscht werden. Für Forschungszwecke kann zwar auf Offline-Kopien von Texten und audiovisuellen Materialien zurückgegriffen werden, doch diese entsprechen möglicherweise noch vor Abschluss der Auswertung nicht mehr dem, was aktuell im Netz zu finden ist. Hinzu kommt, dass sich die sozialen Netzwerke strukturell deutlich unterscheiden. Inhalte und Kommentare in YouTube sind auch Personen, die dort kein eigenes Konto besitzen und keinen Kanal unterhalten, einsehbar. Um Inhalte von Facebook oder Twitter einzusehen, muss man dort selbst einen Account anlegen und Nutzer*innen folgen. Damit unterwirft man sich den Ge-

schäftsbedingungen der Betreiber und wird selbst unweigerlich ein Teil dieser Social-Web-Plattformen und in der eigenen Wahrnehmung von deren Algorithmen (mit)gesteuert. Da noch nicht alle Fragen des Urheberrechts und der Einwilligungspflicht geklärt werden konnten, muss im Rahmen dieses Beitrags bedauerlicherweise auf direkte Zitate aus User-Kommentaren verzichtet werden.

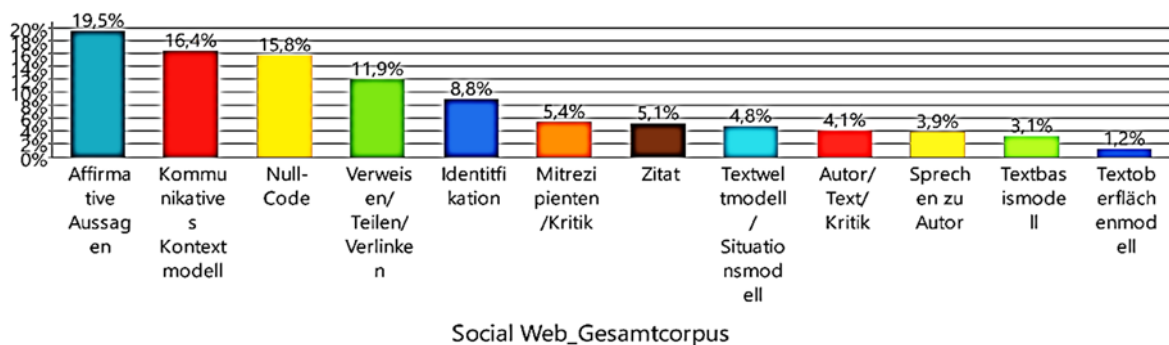
In den Bereichen Marketing und Unternehmensberatung wird auf kommerzielle Auftragsforschung zurückgegriffen. So ist es üblich, nutzergenerierte Daten oder Nutzerprofile von Social-Media-Konzernen wie Facebook käuflich zu erwerben und Untersuchungen zum Nutzerverhalten beim Sozialen Netzwerk selbst oder einem seiner Subunternehmen in Auftrag zu geben. Diese Praktiken scheiden m. E. für die fachdidaktische Forschung jedoch aus, da sie mit ihren forschungsethischen Standards wie Unabhängigkeit, Distanziertheit und Integrität des Forschenden sowie der Verpflichtung zum Datenschutz nicht kompatibel sind.

5. Kommentierte Beispiele für Texte und Akte der Anschlusskommunikation aus sozialen Netzwerken

Da Schüler*innen und Lehramtsstudierende gleichermaßen als Rezipientengruppe im Fokus stehen, wurden Textbeispiele der Social-Web-Literatur ausgewählt, die sowohl jugendliche Leser*innen als auch junge Erwachsene im vorwiegend studentischen Milieu ansprechen. Die Inhalte decken einen weiten Literaturbegriff ab: Es sind multimodale, sprachkünstlerische Texte, die Fotografien, Film und Audiomaterial integrieren (können). Mit der literaturdidaktischen Fragestellung korrespondiert die Auswahl fiktionaler Erzählprosa und Lyrik sowie autopoetischer Inhalte. Journalistische Texte, Arbeiten der Literaturkritik und Rezensionen zu Printmedien scheiden aus. Die Oberflächen Facebook und YouTube, auf denen die ausgewählten Inhalte online veröffentlicht wurden, lassen Kommentarfunktionen der Leser*innen zu. Das Lesen und die rezeptionspragmatischen Handlungen (Müller-Michaels 1977) im Anschluss finden auf derselben Oberfläche statt; Ausgangstexte und Kommentare sind für alle sichtbar miteinander verknüpft. Die ausgewählten Texte genügen basalen literaturästhetischen Ansprüchen und die Einschätzung der Leser, es handle sich bei den vorliegenden um literarische Texte, wird an den kommunikativen Rezeptionshandlungen deutlich. Textseitige Merkmale als Voraussetzung dafür, dass die literaturdidaktischen Potenziale des Social Web beispielhaft herausgearbeitet werden können, liegen vor. Zu nennen sind erkennbare literarische Intentionen der Autor*innen, Fiktionalität, ein Mindestmaß an inhaltlicher und formaler Komplexität, Polyvalenz, Bedeutsamkeit, das Herausfordern von Deutungen und das Zulassen von mehr als einer Interpretation. Die Auseinandersetzung über die Texte findet in Form des schriftlichen Austausches mit den Autor*innen und anderen Leser*innen statt und kann sich von der schlichten Äußerung des Gefallens unter Verwendung von Emoticons bis hin zum Berichten von Lektüreerfahrungen, der Diskussion über Lektürevarianten und zur Formulierung von Deutungen erstrecken. Ein Teil der Kategorien des Kodiersystems lehnt sich an die Forschungsergebnisse von Theun A. van Dijk und Walther Kintsch (van Dijk & Kintsch 1983) zu mentalen Repräsentationen von Leser*innen an. So bezieht sich das Textoberflächenmodell (TOM) auf Repräsentationen des Textäußeren wie des Schriftbildes (oder des Klanges der Stimme im Falle von Videos), den Reim oder Rhythmus sowie der Identifikation von einzelnen Worten auf subsemantischer Ebene. Das Textbasismodell (TBM) nimmt Bezug auf die semantische Struktur eines Textes von der Wortwahl bis zu seiner gesamten Argumentationsstruktur. Das Textweltmodell oder Situationsmodell (TWM) ist die mentale Repräsentation des vom Text geschilderten Weltausschnitts. Auf dieser Ebene äußern sich Leser*innen zu Ereignissen, Handlungen, Figuren und anderen Elementen der fiktiven Textwelt. Mentale Repräsentationen des kommunikativen Kontextes (KKM) umfassen zahlreiche Aspekte. Dazu gehören: Äußerungen zum Autor des Textes oder dessen vermuteten Intentionen, zu pragmatischen Aspekten des Sprechaktes, zur Rezeptionssituationen des vorliegenden oder ähnlicher Texte, die Einordnung des Textes zu einer Textgruppe, Gattung oder Genre, das Erkennen intertextueller Bezüge, Zitate, Anspielungen sowie die persönliche Deutung. Kommentaranteile, die keiner der vier mentalen Textrezeptionen zugeordnet werden konnten, wurden mit einer ‚Null-Kategorie‘ kodiert. Zusätzlich zu diesen dem Textverstehensmodell von van Dijk und Kintsch entlehnten Kategorien, die Aufschluss über mentale Repräsentationen des literarischen Textes geben (Dimension 1), wurden induktiv weitere für den Kodierleitfaden gebildet, die als rezeptionspragmatische Handlungen die

spezielle Rezeptionssituation im Social Web gestalten (Dimension 2). Dies sind erstens Verweisen, Teilen, Verlinken, zweitens explizit geäußerte Kritik an Mitrezipienten aus dem Kommentar-Chat, drittens unterhalb des Referenzbeitrags gepostete Kritik am Autor oder dem jeweiligen Text, viertens gepostete Zitate aus dem vorliegenden oder aus anderen Texten der Autor*in, die kommunikativ genutzt werden, fünftens das direkte Ansprechen des Autors im Rahmen des Kommentars, sechstens Aussagen zur persönlichen Identifikation mit dem Autor oder dem Text und siebtens sprachlich ausformulierte affirmative Aussagen, die über ein ‚Gefällt mir‘ hinausgehen.⁴

Die qualitative Inhaltsanalyse von Kommentarfeeds aus Facebook und YouTube zu vier Slam-Texten von Julia Engelmann und Jan Philipp Zymny und sechs im Vergleich deutlich kürzeren poetischen Statusmeldungen Stefanie Sprengnagels⁵ ergibt in der Gesamtschau der vierzehn aus nutzergenerierten Daten bestehenden Corpora folgendes Bild:



(Eigene Abbildung Nr. 1)

Betrachtet man als erstes die vier Bereiche des Textverstehensmodells von van Dijk/Kintsch, die in den Kodierleitfaden aufgenommen wurden, stellt man fest, dass sie zusammengenommen 25,5% der erhobenen Rezeptionshandlungen zu mentalen Textrepräsentationen ausmachen. Ihnen stehen 58,7% rezeptionspragmatische Handlungen gegenüber, von denen angenommen wird, dass sie typisch für die Lesesituation des Social Web sind. Innerhalb des Sets der Aussagen zum Textverstehensmodell lassen sich solche, die sich auf den kommunikativen Kontext der Lektüre beziehen (i.e. Kommunikatives Kontextmodell), mit 16,4% (276 Aussagen) am häufigsten isolieren. Operationen, die Aufschluss über mentale Repräsentationen hinsichtlich textnaher Impulse geben, machen demgegenüber gemeinsam nur 9,1% der Aussagen in diesem Set aus. Aussagen zum Situationsmodell des Textes, also zu Elementen der fiktiven Textwelt wie Inferenzen zur Handlung in Raum und Zeit, Aussagen zu Figuren und der Erzählposition, die sich auf der Ebene der globalen Kohärenz auf den Gesamttext beziehen, bilden 4,8% der Gesamtaussagen und nehmen mit 80 Bezugnahmen lediglich Platz sieben von elf der rezeptionspragmatischen Handlungen ein, wenn man den Null-Code für die Bestimmung der Rangfolge unberücksichtigt lässt. Noch seltener beziehen sich die Leser*innen auf das Textoberflächenmodell und das Textbasismodell, welche konkrete Bezüge zur verwendeten Sprache auf der Ebene der lokalen Kohärenz erfordern. Auf das Textoberflächenmodell entfallen lediglich 20 Aussagen (1,2%) und auf das Textbasismodell 52 (3,1%). Es lässt sich auf dieser Grundlage folgendes feststellen: Je mehr argumentative Textnähe der Aussagetypus erfordert, desto seltener wird er in der Anschlusskommunikation zu diesen Social-Web-Lektüren geäußert. Die überwiegende Mehrheit der Aussagen entfällt auf Kategorien, die in einer engen Beziehung zum Rezeptionskontext des Social Web stehen und auch in diesem Set ist die Betrachtung der Spitzenpositionen aufschlussreich zur Charakterisierung des Lesemodus. So bilden Aussagen affirmativer Natur (19,5%) die größte Einzelgruppe. Es folgen

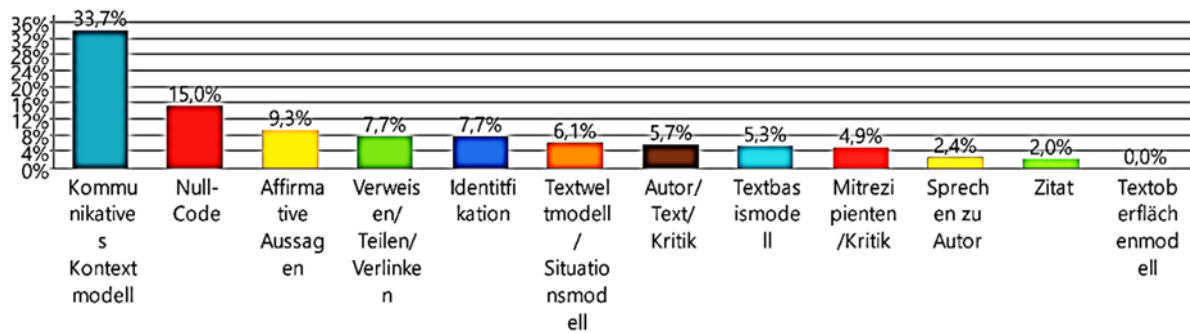
⁴ Dimension 1 und Dimension 2 wurden zunächst im gesamten Textcorpus in getrennten Durchläufen codiert und für die gemeinsame Auswertung um der besseren Anschaulichkeit Willen wieder zusammengeführt.

⁵ Die Links zu den untersuchten Texten der drei ausgewählten Autoren und Angaben zu den erhobenen Nutzerdaten finden sich in der Literaturliste.

das Verweisen, Teilen, Verlinken (11,9%) sowie identifikatorische Aussagen (8,8%). Zwischen diesen drei Codes besteht zudem die höchste Überschneidungsrate. Die Akte des Teilens, Verlinkens, Verweizens, Empfehlens innerhalb des eigenen Netzwerks zielen bei näherer Betrachtung darauf, sich in seiner Selbstdarstellung als Leser*in zu einem Autor und dessen Text zu bekennen, alle oder ausgewählte Freunde an der eigenen Lektüreerfahrung teilhaben zu lassen oder bestimmte Freunde auf den Text oder die Autor*in zu verweisen, weil man sie damit in Verbindung bringt bzw. bringen möchte. Die Akte der Anschlusskommunikation dienen in einem erheblichen Maße der Pflege sozialer Beziehungen. Denn die Texte werden mehrheitlich identifikatorisch-selbstbestätigend gelesen und es ist ein Bestreben erkennbar, das persönliche soziokulturelle Umfeld in das Lektüreerlebnis einzubeziehen. Selbst wenn man konzediert, dass soziale Medien wie Facebook im Kern der Selbstdarstellung eines „autobiographische[n] Ich[s] als interdependentes Sozialwesen“ (Wilhelms 2016, 90) dienen und dass diese funktionale Bestimmung des Mediums die Wahrnehmung dort präsentierter literarischer Inhalte mitbestimmt, ist das Ausmaß dieses Medieneffekts im Rahmen literarischer Anschlussdiskurse beträchtlich und wirft die Frage nach mittelbaren Einflüssen auf andere literarische Lesemodi außerhalb sozialer Medien auf.

Werfen wir ferner einen Blick auf Akte literarischer (Anschluss-)Kommunikation, die im Leseumfeld des Social Web geringeren Barrieren unterliegen als in der analogen Lesekultur. Gemeint ist die Möglichkeit, (auch anonym, unter Verwendung eines Nicknames oder einer fingierten Identität) mit der Autor*in zu kommunizieren oder kritische Gespräche über Verfasser*innen und Texte mit einer großen Zahl (auch persönlich unbekannter) Leser*innen zu führen, mit anderen Leser*innen in kritischer Absicht über deren Rezeption des Textes zu sprechen und nicht zuletzt, öffentliche Kritik am Text (oder dem/der Autor*in) äußern zu können. Diese Handlungsoptionen korrespondieren mit dem Bild des weiter oben charakterisierten aktiven Lesers in der literarisch-medialen Partizipationskultur im Unterschied zu einem eher passiven in seine stille Lektüre versunkenen Leser der traditionellen Buchkultur. Jenkins bezeichnet diese Fähigkeitsdimensionen als ‚judgement‘, ‚networking‘ und ‚negotiation‘ (2006, S. 4). Im untersuchten Material umfassen sie lediglich 5,4% bis 3,9% der Aussagen. Damit belegen diese rezeptionspragmatischen Handlungen, die laut den Vorannahmen erforderlich für den aktiven, eingreifenden und kritischen Lesemodus im Social Web sind, nur Platz fünf bis neun von insgesamt elf ermittelten Plätzen der Codehäufigkeit. Zusammenfassend ist zu sagen, dass im Rahmen dieser Analyse eines begrenzten Ausschnitts der literarischen Kommentarkultur in sozialen Netzwerken die Neigung einer Mehrheit der Leser*innen deutlich wurde, Anschlussgespräche unter weitgehender Ausparung der literarisch-medialen Metaebene unmittelbar auf realweltliche Kontexte, die Diskussion von Sachfragen, die Lebenswelt von Freunden, Verwandten und Partnern und auf die eigene Person und damit verbundene kommunikative Bedürfnisse zu beziehen. Die Kommentator*innen nahmen selten Bezug auf die subsemantische und semantische Textgestalt (wie Wortwahl, Metrik, Prosodie, Aufbau) und das Situationsmodell des Textes (wie Raum- und Zeitregie, Figuren, Perspektive, Motive, Handlung), sondern nutzten den Text als Gesprächsanlass auf der Ebene des kommunikativen Kontextes, ohne zuvor textnah Propositionen über ihn gebildet zu haben. Die literarischen Texte nehmen dementsprechend mehrheitlich eine heteronome Funktion in den Diskursen der Leser*innen ein.

Im Rahmen der unterrichtsbezogenen, fachdidaktischen Forschung gilt es daher zu reflektieren, welchen Einfluss diese Rezeptionsmechanismen aus dem populärkulturellen Handlungsfeld des Social Web auf die Rezeption literarischer Inhalte im schulischen Zusammenhang haben. Betrachtet man nun die Texte der drei Autor*innen als separaten Textkorpus, fallen gewisse Unterschiede ins Auge.



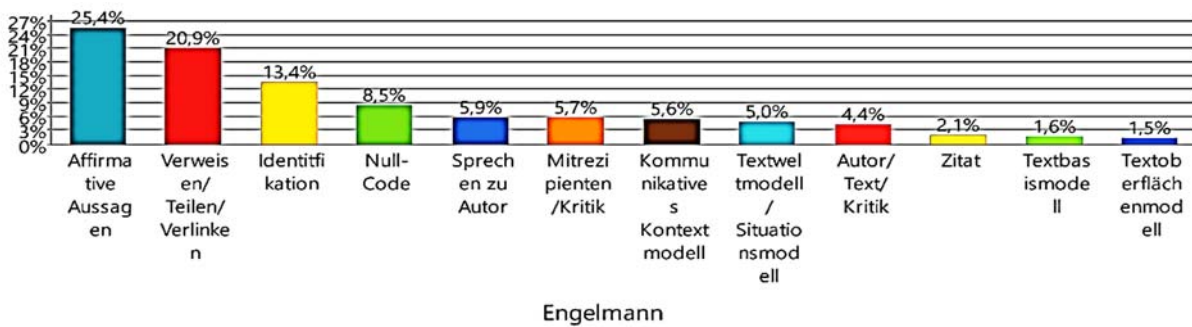
Sprengnagel

(Eigene Abbildung Nr. 2)

Die literarischen Arbeiten der österreichischen Zeichnerin und Autorin Stefanie Sprengnagel (alias S. Sargnagel) entstehen im sozialen Netzwerk *Facebook*. Aus ihren zuvor online veröffentlichten Texten sind mittlerweile die Bücher *Binge-Living* (2013), *Fitness* (2015) und *In der Zukunft sind wir alle tot* (2016) hervorgegangen. Sprengnagel versteht sich als feministische Linksaktivistin, die sich in ihrem Heimatland Österreich gegen die rechtspopulistische identitäre Bewegung einsetzt. Sie spricht mit ihren provokativ-satirischen Kurztexten und Comics vor allem Studierende, junge Künstler und literarisch gebildete junge Erwachsene an, die offen für unkonventionelles Schreiben sind. In den Kommentaren zu Sprengnagels Texten rangieren die Bezugnahmen auf den kommunikativen Kontext mit 33,7% deutlich vor allen anderen Kategorien. Die Texte werden als Anlass genutzt, um politisches Tagesgeschehen und gesellschaftliche Entwicklungen zu thematisieren und sich zu der Haltung, die Sprengnagel zugeschrieben wird, zu bekennen oder sie abzulehnen. Obgleich das Textoberflächenmodell gar nicht angesprochen wird, machen die mentalen Repräsentationen der Textbasis und der Textwelt zusammen 11,4% aus und liegen damit deutlich über dem entsprechenden Wert aus der Synopse. Dies hängt wohl mit dem literarischen Vorwissen der Leserschaft Sprengnagels zusammen, das es gestattet, (rhetorische) Nachfragen zu Begriffskonnotationen und pragmatischen Aspekten des Textes zu stellen sowie diesen weiter aus- und umzufabulieren.

Die beiden anderen Textcorpora entstammen Kommentaren zu Poetry-Slam-Beiträgen (vgl. zur Kunstform Poetry Slam Westermayr 2004; Anders 2015) zweier sehr unterschiedlicher Vertreter*innen dieser literarischen Szene. Poetry-Slam-Auftritte gehören einerseits zu einer performativen, mündlichen Kultur, die auf den ersten Blick ohne die Vermittlung durch digitale Medien auszukommen scheint. Andererseits finden sich zahlreiche Videos von Auftritten populärer Slammer auf der Videoplattform YouTube, wo die Künstler einen eigenen Kanal unterhalten oder Slam-Festivals für die Distribution sorgen. Dabei werden nicht nur die Videomitschnitte von Auftritten veröffentlicht, sondern zuweilen auch die Texte selbst, sodass verschiedenartige, medienspezifische Rezeptionsmuster angesprochen werden.

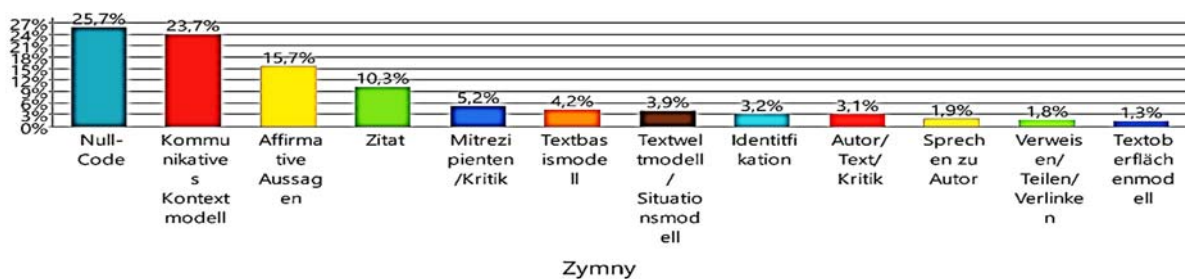
Die Slammerin und Buchautorin Julia Engelmann wurde 2014 mit dem YouTube-Video des Slams „One Day/Reckoning-Text“ populär. Dieser virale Internet-Hit wurde seitdem knapp 12 Millionen Mal aufgerufen. Neben YouTube als Plattform für Slam-Videos nutzt sie auch Facebook mit einer Autoren-Seite. Engelmann schrieb dort ihre Texte anfangs konventionell in digitaler Schrifttype auf die so genannte Facebook-Pinnwand, ging jedoch später dazu über, künstlerisch gestaltete Postkarten mit handgeschriebenen Texten und schlichten Zeichnungen als Collagen extern zu arrangieren und anschließend in Facebook zu posten.



(Eigene Abbildung Nr. 3)

In ihren Texten widmet sie sich den Themen der (jugendlichen) Identitätssuche, persönlichen Krisen und deren Überwindung, dem Beschreiben von Situationen, die positiv wie negativ emotional aufwühlend sind. Obgleich die Kommentatoren die Texte häufig als Lyrik, Poesie, Gedicht u. ä. bezeichnen und als ‚schön‘ bewerten, nehmen sie darüber hinaus kaum textnahe Aussagen vor. Auch Ausführungen zum Kommunikativen Kontextmodell sind vergleichsweise selten. Stattdessen entfallen hier gemeinsam 59,7% auf die Akte der Affirmation, des Verweisans und der Identifikation. Die Kommentator*innen antworten damit positiv auf die Selbstinszenierung der Autorin als ‚Mädchen von Nebenan‘, das der Generation Y aus dem Herzen spricht.

Der Slam-Poet und Autor Jan Philipp Zymny widmet sich in seinen humoristisch-satirischen Texten den Absurditäten des Alltagslebens. Er verwendet dabei häufig die Darstellungsmodi der Groteske und des phantastischen Realismus, schreckt nicht vor Geschmacklosigkeiten zurück und spickt seine Texte mit zahlreichen intertextuellen Bezügen zu den Genres Science-Fiction, Cyber Punk und dem Live Action Role Playing.



(Eigene Abbildung Nr. 4)

Im Rahmen der Kommentarkultur zu Zymnys Beiträgen ist die vergleichsweise hohe Zahl der Beiträge unter Verwendung von Zitaten auffällig. Gemeinsam mit dem kommunikativen Kontext und der Affirmation bilden sie die Spitzengruppe in der Codehäufigkeit. Dies zeigt, dass die überwiegende Zahl der Beiträger*innen eine aktive Rolle in der Fankultur zu seinen Texten einnimmt und den spielerischen Umgang mit den fiktiven Weltmodellen pflegt, welche der Autor entwirft. Diese Zymny-Expert*innen können in ihren Kommentaren größtenteils auf Bezüge zu textnahen mentalen Repräsentationen verzichten; diese sind mit unter 10% vertreten. Stattdessen kommunizieren sie mittels Zitaten und mehr oder weniger expliziten Aussagen zum kommunikativen Kontext.

6. Social-Web-Literatur im Spiegel der Literaturdidaktik

Die Kommentarseiten zu den Texten der ausgewählten Autor*innen zeigen, dass die Nutzer*innen eine – wenngleich kurzlebige und sehr dynamische – virtuelle Gemeinschaft zur Pflege einer kulturell-medialen Praxis ausbilden. Im Material ließen sich verschiedene sprachliche Praktiken isolieren: Affirmative Aussagen, Akte der Selbstdarstellung als Leser*in, Akte zur kommunikativen Herstellung von Gemeinschaft, Aussagen des Bewertens und des Argumentierens für Deutungsvarianten, Spekulationen über Autor- oder Textintentionen, Beispiele des medienbezogenen-genrespezifischen Kommentierens

der Ausgangstexte und der sprachlichen Bricolage im Rahmen der Kommentarkultur, die sich unterschiedlicher popkultureller Ressourcen wie der Unterhaltungsliteratur, Filmen, Serien, Gaming, Werbung, Skripted-Reality-Formaten bedient und neben Textzitate auch Fotos, Memes und Videos zum Verlinken nutzt.

Die Beschäftigung mit Social-Web-Literatur bietet auf dieser Basis für Schüler*innen und Studierende eine Reihe von Lernanlässen. So können die Produktion und Rezeption von Literatur im Social Web im Vergleich zur Print-Form und in Verbindung mit dieser thematisiert werden. Dabei können Konzepte der Partizipationskultur und der Kultur der (Post-)Digitalität wie sie Jenkins, Stalder und Jörissen beschreiben, auf den Bereich der literarischen Kommunikation bezogen und in diesem Zusammenhang reflektiert werden. Dabei bietet sich ein Fokus auf die Fähigkeitsdimensionen der Leser*innen im Sinne der kritischen Medienbildung an. Grundsätzlich erscheint es vielversprechend, auch die im Social Web inszenierten Autorschaftskonzepte einzubeziehen. Die Analyse der derzeit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen meistgenutzten sozialen Medien YouTube und Facebook als Dispositive und ausgewählter Kommentarfeeds hat gezeigt, dass sowohl die Produzenten als auch die Rezipienten ein biographisch bestimmtes und genieästhetisch geprägtes Autorschaftsmodell und ein damit verbundenes Konzept der Erlebnisliteratur und identifikatorisch-selbstbestätigenden Lektüre in den Vordergrund stellen. Dieser Lektüremodus kann mit anderen literarischen Lektüremodi in Schule und Studium verglichen werden, um aufzuzeigen, wie Anleihen an die jeweils minder repräsentierten Codes nicht nur die Textwahrnehmung und das Lektüreerlebnis verändern, sondern auch das rezeptionspragmatische Repertoire der Leser*innen insgesamt erweitern. Im Zusammenhang mit den explorativ mit Schüler*innen oder Studierenden anhand von Social-Media-Daten beschriebenen Autorschaftsbildern, Lektüremodi und Literaturkonzepten kann schließlich die mediale Inszenierung von Literatur als Marketing-Strategie thematisiert werden. Dabei kann nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Literatur geforscht werden, die aus Slams, Lesebühnen-Auftritten, Bühnenprogrammen und Buchpublikationen stammt. Unterrichtspraktisch bietet sich der Einsatz von PLEs (personal learning environments), der von sozialen Medien selbst oder von Tools an, die diese simulieren. Dergestalt können vertiefende Analysen und Interpretationen der Ausgangstexte und der Kommentare realisiert werden. Die kritische Betrachtung ausgewählter Kommentare kann dabei zur Reflexion der Mechanismen literarischer Partizipationskultur anregen und den Ausgangspunkt für eigene produktionsorientierte Handlungen der Lernenden zur literarischen Anschlusskommunikation im Social Web bilden. Dies wäre als ein Beitrag zur Leseförderung zu verstehen, der eine (nicht nur für Jugendliche) bedeutsame kulturelle Praxis der Gegenwart kritisch aufgreift.

Internetquellen/Primärtexte (letzter Zugriff für alle Texte am 28.01.2019)

- Engelmann, Julia (2014): „Stille Wasser sind attraktiv“. <https://youtu.be/xsjdWxLFpB0>
- Engelmann, Julia (2016): „Ich weiß nicht, was ich tun soll“. <https://www.facebook.com/juliaengelmannofficial/photos/a.580008315425033/989107527848441/?type=3&theater>
- Engelmann, Julia (2016): „Lass mal ne Nacht drüber Tanzen“. <https://www.facebook.com/juliaengelmannofficial/photos/a.580008315425033/985827214843139/?type=3&theater>
- Engelmann, Julia (2016): „Und vielleicht geht's nicht ums Happy End“. <https://www.facebook.com/juliaengelmannofficial/photos/a.580008315425033/998017953624065/?type=3&theater>
- Kling, Marc-Uwe (Facebook-Autoreseite):
https://www.facebook.com/pg/klingsmarcuwe/about/?ref=page_internal
- Salmen, Patrick (Facebook-Autoreseite):
https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1465210416864488&id=175904522461757
- Sprengnagel, Stefanie (2014): „Kinderkriegen“. <https://www.facebook.com/stefanie.sargnagel/posts/10152518246113037>
- Sprengnagel, Stefanie (2016): „In Würde altern“. <https://www.facebook.com/stefanie.sargnagel/posts/10153678252748037>
- Sprengnagel, Stefanie (2016) „Islamisierung Europas“. <https://www.facebook.com/stefanie.sargnagel/posts/10153680190638037>
- Sprengnagel, Stefanie (2016): „Nachbarn“. <https://www.facebook.com/ihre.sz/posts/1018424631582249>
- Sprengnagel, Stefanie (2016): „Nahversorger“. <https://www.facebook.com/stefanie.sargnagel/posts/10153666527443037>
- Sprengnagel, Stefanie (2016): „Rumänien“. <https://www.facebook.com/stefanie.sargnagel/posts/10153662254638037>
- Téglassy, Gergély: Der Zwirbler: www.zwirbler.com
- Zymny, Jan Philipp (Facebook-Autoreseite): <https://www.facebook.com/janphilippzymny/>
- Zymny, Jan Philipp (2013): „Physik ist schön. Niemand braucht Physik“. <https://youtu.be/UrBwRopCm3g>
- Zymny, Jan Philipp (2015): „Schule machen dumm“. https://www.youtube.com/watch?v=8_FUAOi1XRA
- Zymny, Jan Philipp (2016): „Grüß mir die Sonne“. <https://www.youtube.com/watch?v=i9gC79loN90>
- Zymny, Jan Philipp (2017): „Liebe“. <https://www.youtube.com/watch?v=a47ic1bbwHU>

Sekundärtexte (letzter Zugriff für alle Texte am 28.01.2019)

- Adams, Paul C. (2014): Communication in Virtual Worlds. In: Grimshaw, Mark (Hg.): The Oxford handbook of virtuality. Oxford: Oxford University Press, S. 239-253.
- Anders, Petra (2012): Intermedialität der Slam Poetry. In: Amsterdamer Beiträge zur Neueren Germanistik. Literatur inter- und transmedial. Band 82. Niederlande: Editions Rodopi B.V., S. 281-310.
- Anders, Petra (2015): Poetry Slam im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Allfacebook:
https://allfacebook.de/zahlen_fakten/offiziell-facebook-nutzerzahlen-deutschland
- Berg, Achim (2017): Kinder und Jugend in der digitalen Welt, Berlin: bitkom, online:
<https://www.bitkom.org/sites/default/files/pdf/Presse/Anhaenge-an-PIs/2017/05-Mai/170512-Bitkom-PK-Kider-und-Jugend-2017.pdf>
- Bourdieu, Pierre (1993): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg: VSA.
- Civey: Social Media. Zielgruppenanalyse – Wer nutzt eigentlich Facebook?
<https://civey.com/pro/unsere-arbeit/trend/medien/zielgruppenanalyse-facebook-nutzer>
- Clinton, Katie / Jenkins, Henry / McWilliams, Jenna (2016): Neue Literalitäten in einer Ära der Partizipationskultur. In: Hagener, Malte / Hediger, Vinzenz (Hg.): Medienkultur und Bildung. Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke. Frankfurt a. M.: Campus, S. 203-226.

- Dannecker, Wiebke (2012): Poesie im Scheinwerferlicht. Poetry Slams als verführerische Formate der Literaturvermittlung. In: Dosiski, Meri et. al. (Hg.): (Ver)Führungen. Räume der Literaturvermittlung. Innsbruck: Studienverlag, S. 167-181.
- van Dijk, Teun A. & Kintsch, Walther (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic.
- Hartling, Florian (2009): *Der digitale Autor. Autorschaft im Zeitalter des Internets*. Bielefeld: transkript.
- Jörissen Benjamin (2017): Subjektivierung und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:
<https://www.kubi-online.de/artikel/subjektivierung-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur>
- Kepser, Matthias (2000): Internetliteratur im Deutschunterricht. In: Thomé, Dorothea / Thomé, Günther (Hg.): *Computer im Deutschunterricht der Sekundarstufe*. Braunschweig: Westermann, S. 107-125.
- Müller-Michaels, Harro (1978): *Literatur in Alltag und Unterricht. Ansätze zu einer Literaturpragmatik*. Kronberg/Ts.: Scriptor.
- Staiger, Michael (2007): *Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte: Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*, Berlin. Suhrkamp 2016.
- Statista: Anzahl der Facebook-Nutzer nach Altersgruppen und Geschlecht in Deutschland im Januar 2018 (in Millionen):
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/512316/umfrage/anzahl-der-facebook-nutzer-in-deutschland-nach-alter-und-geschlecht/>
- Wagner, Michael (2011): Aufwachsen in einer medialen Partizipationskultur. Vier Leitsätze für die Schule des 21. Jahrhunderts. In: Hoffmann, Dagmar / Neuß, Norbert / Thiele, Günter (Hg.): *Stream Your Life!? Kommunikation und Medienbildung im Web 2.0*. München: Kopaed, S. 93-101. Hier zitiert nach der Online-Ausgabe (S. 1-10).
https://blog.edu-ict.ch/wp-content/uploads/2016/06/wagner_partizipationskultur.pdf
- Walsh, Gianfranco / Hass, Berthold H. / Kilian, Thomas (Hg.) (2011): *Web 2.0. Neue Perspektiven für Marketing und Medien*. Heidelberg: Springer.
- Wampfler, Philippe (2017): *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Göttingen: V&R.
- Westermayr, Stefanie (2004): *Poetry Slam in Deutschland. Theorie und Praxis einer multimedialen Kunstform*. Marburg: Tectum.
- Wilhelms, Kerstin (2016): Vernetzte Identitäten. Autobiographische Selbstpositionierungen im sozialen Netzwerk bei Fontane und Facebook. In: Kreknin, Innokentij / Marquardt, Chantal (Hg.): *Das digitalisierte Subjekt. Grenzbereiche zwischen Fiktion und Alltags-wirklichkeit. Sonderausgabe # 1 von Textpraxis. Digitales Journal für Philologie (2.2016)*, S. 72-94.
<http://www.uni-muenster.de/textpraxis/kerstin-wilhelms-vernetzte-identitaeten>
- Winko, Simone (2009): Am Rande des Literaturbetriebs: Digitale Literatur im Internet. In: Arnold, Heinz-Ludwig Beilein, Matthias (Hg.): *Literaturbetrieb in Deutschland*. München: Edition Text und Kritik, S. 292-303.

Der WhatsApp-Echtzeitstatus im Spannungsfeld von Identitätsbildung und medienpädagogischem Handeln im Deutschunterricht

Hanna Kröger-Bidlo

Ruhr-Universität Bochum | hanna.kroeger-bidlo@rub.de

Abstract

Ausgehend von den zentralen Befunden der aktuellen DIVSI-Studie agieren Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene als professionelle Online-Netzwerker. Dem Messaging-Dienst WhatsApp wird in diesem Kontext eine starke Bindekraft zugesprochen. Im Hinblick auf seine Funktion als internetbasiertes Kommunikationswerkzeug ist er als eine wesentliche Einflussgröße für die Identitätsentwicklung und das Selbstkonzept junger Menschen anzuerkennen (vgl. Mikos et al. 2009, 9 f.; Hurrelmann & Quenzel 2012, 24). Als innovatives Feature von WhatsApp ist die Implementierung des Echtzeitstatus hervorzuheben, der durch die Kombination aus Hinweisinformationen und Symbolanzeigen als awareness cue konzeptionalisiert wird (vgl. Mai & Wilhelm 2015, 12 ff.). In der Verschmelzung von Medialem und Sozialem markiert er einen Raum der Identitätsbildung und Selbstdarstellung, in dem das vorgestellte Publikum als Maßstab für die Informationsauswahl und -darstellung fungiert. Für das in den Bildungsstandards geforderte medienpädagogische Handeln im Deutschunterricht eröffnet sich hier ein lebensweltrelevantes Feld für die Untersuchung medial vermittelter Intentionen, Wirkungen und Darstellungsmittel (vgl. KMK 2014, 15), das im Folgenden vorgestellt und exemplarisch in die Umgebung dramapädagogischen unterrichtlichen Arbeitens eingebettet wird.

Schlagwörter

Mediendidaktik; Deutschunterricht; Neue Medien; dramenpädagogisches Arbeiten; Identitätsbildung; WhatsApp; mediale Kommunikation; Lebenswelt; Rollenbiografie

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>

1. Verortung des WhatsApp-Echtzeitstatus vor dem Hintergrund medienpädagogischen Handelns

In den aktuell vorliegenden primär kommunikationstheoretischen Studien zum Medienverhalten der 12-19-jährigen Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen wird der Messaging-Dienst WhatsApp als zentrales internetbasiertes Kommunikationswerkzeug hervorgehoben (DIVSI 2014; JIM 2017). Im Gegensatz zu den ebenfalls beliebten Smartphone-Apps Instagram, Snapchat, Facebook oder Youtube hält WhatsApp diese Spitzenstellung relativ konstant geschlechterübergreifend und über alle Jahrgänge hinweg (vgl. JIM 2017, 35ff.).

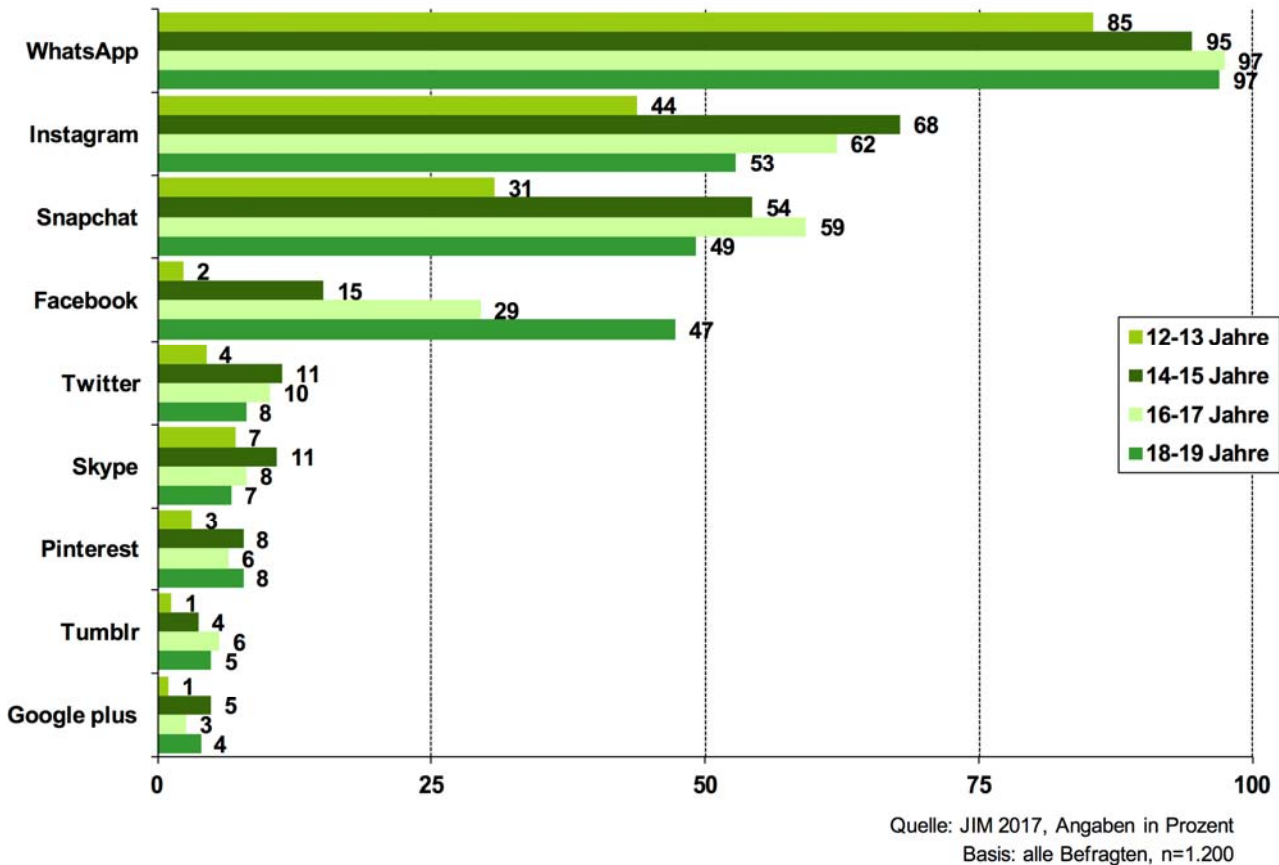


Abb.1: „Aktivitäten im Internet – Schwerpunkt: Kommunikation 2017“ (aus: JIM, 2017, 36).

Seit dem Februar 2017 enthält WhatsApp nun als innovatives Feature den sog. Echtzeitstatus, der durch die Kombination spezifischer Zeichenträger den Nachrichtenaustausch ‚in Echtzeit‘ suggerieren soll. Im Vergleich mit der über WhatsApp möglichen direkten personengebundenen Keyboard-to-Screen-Chat-, -Einzel- oder -Gruppenkommunikation nimmt der Echtzeitstatus eine Sonderstellung ein: Er besteht zum einen aus spezifischen Hinweis- und Symbolzeichen, die automatisch erscheinen und u.a. den Status (im Sinne von Versand- oder Nichtversand) von Chatbeiträgen anzeigen. Zum anderen besteht er aus vom User aktiv erstellten schriftlichen Zusatzinformationen, die entgegen der Chatkommunikation und ähnlich dem Selfie (vgl. Autenrieth 2016) nicht an eine spezifische Person oder Personengruppe (im Sinne einer WhatsApp-Gruppenkommunikationsform) adressiert sind, sondern der gesamten, sich in der Kontaktliste des Users befindlichen Personengruppe angezeigt werden. Diese Statusmeldung markiert dergestalt keinen Beitrag, der sich inhaltlich oder thematisch explizit auf einen Chatbeitrag bezieht, sondern gibt an, was *gerade* passiert, situational und intentional für den User selbst von Bedeutung ist.

Angesichts der geschilderten außerordentlichen Popularität von WhatsApp bei Kindern und Jugendlichen eröffnet sich mit der Fokussierung der mittels des Echtzeitstatus medial vermittelten Intentionen, Funktionen, Wirkungen und Darstellungsmittel ein deutlich lebensweltrelevantes Feld für die unterrichtliche Arbeit. Gefolgt wird damit dem gegenwärtig vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW vorangetriebenen Leitbild „Lernen im digitalen Wandel“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2016, 3) sowie dem in Schulgesetzen wie z.B. NRW formulierten medienpädagogischen Bildungs- und Erziehungsauftrag (vgl. Schul-

gesetz für das Land NRW 2005, § 2 Pkt. 6). Der vorliegende Beitrag fokussiert hierbei den für die Phase der Adoleszenz zentralen Aspekt der Identitätsbildung und zeigt auf, inwiefern der WhatsApp-Echtzeitstatus hierbei eine *Scharnierfunktion* übernimmt. Im Anschluss wird exemplarisch skizziert, wie diese Funktion des WhatsApp-Echtzeitstatus im Rahmen eines dramapädagogisch ausgerichteten Arbeitens in den Deutschunterricht thematisch eingebettet werden kann. Es wird dergestalt auf beide Seiten der medialen Kommunikation abgehoben, die produktive und die rezeptive.

2. Der WhatsApp-Echtzeitstaus im Kontext von medialem Nutzerverhalten und Identitätsbildung

2.1 Linguistische und fachdidaktische Arbeiten zum medialen Nutzungsverhalten von WhatsApp

In der germanistischen Linguistik und Fachdidaktik liegen bislang insgesamt nur wenige detaillierte Studien zur Kommunikationsform WhatsApp vor (vgl. u.a. Ahrens 2014; Dürscheid & Frick 2014; König 2015; Wyss & Hug 2016). Dies lässt sich zum einen durch die konstant erfolgenden Updates und Aktualisierungen der mobilen Instant-Messaging-Applikation WhatsApp erklären, die längerfristige empirische und systematische Untersuchungen spezifischer Features anhand umfangreicher Korpora erschweren. Zum anderen markiert dieser Nachrichtendienst selbst eine recht junge Form der Keyboard-to-Screen-Kommunikation, deren Bezeichnung auch erst in der aktuell 27. Auflage des Rechtschreibduden (2017) Eingang gefunden hat. Angesichts der ermittelten Daten zur Popularität und Wirkkraft der Instant-Messaging-Applikation (s.o.) zeigt sich hier eine große Divergenz zwischen dem Stand der Forschung auf der einen Seite und den gegenwärtigen praktischen wie lebensweltlichen medialen Anforderungen an Kinder und Jugendliche auf der anderen Seite.

Bereits erfolgte linguistische Studien fokussieren WhatsApp primär im Vergleich mit den bereits durch u.a. Runkehl, Schlobinski & Siever (1998), Haase et al. (1997), Schlobinski et al. (2001), Hauptstock et al. (2008) und Imo (2012) ausführlich untersuchten Kommunikationsformen von Chat, SMS und E-Mail. So stellen Dürscheid & Frick (2014) erstmals detailliert – und wie der Titel bereits nahelegt in „historischer Perspektive“ (ebd., 178) als Abgrenzung zur SMS-Kommunikation – die Entwicklung und Funktionsweise von WhatsApp sowie charakteristische Merkmale der Kommunikation anhand der Aspekte Nachrichtenlänge, Interaktivität, Sparschreibung, Bildlichkeit und Gruppenkommunikation dar. Die Komponenten des Echtzeitstatus sind hierbei nur marginal berücksichtigt, auch weil seit 2014 bereits einige Updates erfolgt sind und der Echtzeitstatus in seiner gegenwärtigen Form noch nicht bereitstand. Eine erste empirische Untersuchung, die, ebenfalls im Vergleich zur SMS-Kommunikation, die spezifischen Aspekte des Integrierens von multimedialen Inhalten wie Piktogrammen, Fotos, Videos, Hyperlinks, Audios (inklusive Telefonfunktion) und Standorten in der WhatsApp-Kommunikation untersucht, liegt mit der qualitativ ausgerichteten konversationsanalytischen Studie von Ahrens (2014) vor. Neben der durch die Ansprache verschiedener Sinnesmodalitäten herausgestellten Konsolidierung verschiedener „Grade“ (ebd., 101) von Multimedialität konnte hier insbesondere die starke emotionale bzw. expressive Funktion multimedialer Inhalte nachgewiesen werden, mit der „eine Art Gemeinschaftsgefühl und Partizipation an den Aktivitäten des Anderen“ (ebd.) erreicht wird. Wyss & Hug (2016) untersuchen WhatsApp-Chats ebenso wie König (2015) als textuell komplexe und pluricodale oder multimodal kodierte Beiträge. Diesen werden verschiedene Chat-Textsorten zugewiesen, die wiederum ihrerseits in sequentielle kommunikative Gattungen aufgliedert werden können (ebd., 264). Aufgezeigt wird zudem, dass ein großer Teil der *Turn*-Kommunikation nach Mustern („Input/Reaktion + Emoticon“ und „Form + Kommentar“) aufgebaut ist, denen eine phatische Funktion zugewiesen wird (s. auch Ahrens 2014) und die den Monitorraum – anders als in den übrigen medial schriftlichen Interaktionspraktiken – u.a. in Form des Pushings strategisch strukturieren (vgl. Wyss & Hug 2016, 271 f.). Bisherige Studien zur WhatsApp-Kommunikation nehmen dabei primär erwachsene User in den Blick. D.h. die hier fokussierte und durch DIVSI (2014) und JIM (2017) ermittelte zentrale Userschicht der 12-19-Jährigen wurde noch nicht explizit berücksichtigt, ebenso wenig wie Fragen nach signifikanten Korrelationen mit Faktoren wie Geschlecht, Alter oder Schulbildung.

Angesichts dessen, dass zu der seit Februar 2017 gültigen Version des WhatsApp-Echtzeitstatus bislang noch keine detaillierten Untersuchungen vorliegen, folgt nun zunächst eine kurze exemplarische Beschreibung der Komponenten, aus denen sich das Feature gegenwärtig zusammensetzt:

a) Hinweis- und Symbolzeichen:

‚Online‘ und ‚zuletzt online...‘ zeigen an, ob ein Kontakt gerade online ist oder wann er das letzte Mal bei WhatsApp aktiv war; ‚schreibt‘ zeigt an, dass eine Nachricht geschrieben wird, die Anzeige ist im Chatfenster und in der Kontaktübersicht sichtbar. Ein grauer Haken signalisiert, dass eine Nachricht erfolgreich versendet wurde und zwei graue Haken bestätigen, dass die Nachricht erfolgreich übermittelt wurde. Zwei blaue Haken weisen den Sendenden darauf hin, dass die Nachricht vom Empfänger gelesen wurde. Diese Funktion kann jedoch ebenso wie die o.a. Hinweiszeichen ‚Online‘ und ‚zuletzt online...‘ vom User unterdrückt werden. In einem Gruppen-Chat erscheinen die beiden Haken erst, wenn alle Teilnehmer die Nachricht erhalten (grau) bzw. gelesen (blau) haben.



Abb. 2: Exemplarische WhatsApp-Hinweis- und Symbolzeichen.

b) Profil: Während der Installation von WhatsApp wird die Aufforderung formuliert, ein individuelles Profilbild einzustellen sowie einen Namen anzugeben. Das ausgewählte Bild wird nachfolgend in der Kommunikation mit anderen angezeigt. Erfolgt keine Einstellung eines Profilbildes, wird den Kontakten entweder das Bild angezeigt, das diese in ihrem Adressbuch für eine Person gespeichert haben oder ein Platzhalterbild. Darüber hinaus gibt es die Möglichkeit, eine spezifische *Statusmeldung* zu verfassen, die von den WhatsApp-Kontakten eingesehen werden kann. Diese ist eine Echtzeitanzeige, die darüber informiert, was gerade geschieht bzw. für den User bedeutsam ist. Wird ein Status gesetzt, kann jeder, der dessen Nummer gespeichert hat und WhatsApp besitzt, diese Meldung sehen, selbst wenn der Nutzer offline ist.

c) Status: Nach einem Update vom Februar 2017 ist es möglich, die o.a. schriftliche Meldung durch Fotos, Videos, Zeichnungen, Emojis, Piktogramme oder Text weiter zu personalisieren. Der so gesetzte Beitrag verschwindet automatisch nach 24 Stunden. Die Statusmeldung kann vom Einsehenden kommentiert werden und dem User wird angezeigt, welcher seiner Kontakte wann und wie oft seine Statusmeldung betrachtet hat. Die Statusfunktion hat im Hauptmenü einen eigenen Tab, um die Nutzbarkeit so einfach wie möglich zu gestalten.



Abb. 3: Screenshot eines exemplarischen Echtzeitstatus (aus: <https://www.whatsapp.com>, erstellt am 1.6.2017).

Das Forschungsgebiet der Mensch-Computer-Interaktion konzeptionalisiert die Gesamtheit dieser Komponenten des Echtzeitstatus als awareness cues. Sie markieren Hinweise und Informationen auf der Benutzeroberfläche einer Kommunikationsanwendung (vgl. Oulasvirta, Petit, Raento & Tiitta, 2007, 100). Je mehr solcher Hinweisinformationen vorhanden sind, desto mehr Kontextinformationen über den User stehen zur Verfügung. Dieses Mehr an Kontextinformationen soll den mentalen Vergegenwärtigungsprozess des physisch nicht anwesenden Gegenübers unterstützen bzw. die räumliche Distanz kompensieren und dadurch die mediale Beziehungspflege und Kommunikation vereinfachen. Angesichts dieser sich so eröffnenden vielfältigen und kostengünstigen Kommunikationsmöglichkeiten ist nachvollziehbar, dass laut JIM-Umfrage WhatsApp für Kinder und Jugendliche von 12-19 Jahren relativ konstant als ‚wichtigste‘ App geführt wird, und zwar von Mädchen und Jungen gleichermaßen. Die Nutzung geschieht dabei überwiegend aktiv im Dienste der Kommunikation, d.h. durch Produktion von ‚User-generated-Content‘: durch Schreiben von Texten oder Einstellen von Bildern, Audios und Videos.

2.2 Zur Schanierfunktion des WhatsApp-Echtzeitstatus im Kontext von Identitätsbildung

Wie in Kap. 1 aufgezeigt, fungiert WhatsApp als eine zentrale Stellschraube der Kommunikation und Interaktion innerhalb der Peergroup, die während der Lebensphase Jugend im Rahmen der Loslösung vom Elternhaus als wichtige Sozialisationsinstanz wirkt (vgl. Hurrelmann 2012). Zu beobachten ist somit eine deutliche Verschmelzung medialer und sozialer Instanzen: Der Echtzeitstatus markiert dergestalt einen spezifischen Raum der Identitätsbildung und Selbstdarstellung, wobei das vorgestellte Publikum in der Rahmung des Social Web mit Blick auf die Aushandlung eines Rollen-Ichs (vgl. Spinner 2016, 70 f.) als Maßstab für die Informationsauswahl und -darstellung fungiert. WhatsApp bietet hier eine notwendige Infrastruktur für die Pflege und Aufrechterhaltung von Freundschaften und dient mithin ganz unterschiedlichen Bedürfnissen und Zwecken: von der Information und Unterhaltung über die situative Regulierung von Stimmungen und Meinungsbildung in ‚Echtzeit‘ bis hin zur Bereitstellung von Lösungsmodellen persönlicher und entwicklungsbezogener Probleme. D.h. auch Werte und Normen, Rollenverständnisse, Moral und Ethik werden über WhatsApp medial *mit* und *im* sozialen Raum der Peergroup ausgehandelt (vgl. DIVSI 2014, 15). Die Komponenten des WhatsApp-Echtzeitstatus können in diesem Kontext als ein Instrument der Identitätskonstruktion verstanden werden. Cooley hat hier zu Beginn des 20. Jahrhunderts den Begriff des ‚Looking Glass Self‘ (1956) geprägt, nach dem die Selbstwahrnehmung einer Person maßgeblich von den ‚Spiegelungen‘ ihres sozialen Umfeldes geleitet ist.¹

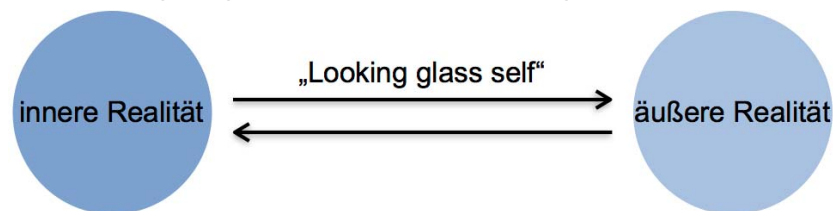


Abb. 4: Persönlichkeitsentwicklung im Spannungsfeld von äußerer und innerer Realität.

‚Jugend‘ ist in diesem Sinne als Lebensphase zu begreifen, in der es verstärkt darum geht, in der produktiven Verarbeitung und Aushandlung innerer und äußerer Realität die Ich-Identität bzw. das eigene Selbstbild zu sichern. Ausgehend davon, dass die Adoleszenz von einem gewissen Grad an Selbstbezogenheit geprägt ist (vgl. Roberts et al. 2010), kann der Echtzeitstatus hierbei eine sinnvolle Funktion übernehmen und gewährt situative Einblicke in spezifische Aushandlungsprozesse, wie z.B. die Orientierung an der Peergroup, die Auseinandersetzung mit dem eigenen Geschlecht sowie das Ausbilden einer eigenen kohärenten Identität. Eine Schlüsselstellung nimmt hierbei die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben ein, die als Sozialisationsanforderungen in

¹ Was hier hinsichtlich der Identitätskonstruktion angesprochen wird, ist die Vorgängigkeit der Kommunikation bzw. der Anderen vor dem eigenen Selbst. Die Identitätstheorie z.B. George Herbert Meads (vgl. Mead, 1993) sieht das Ich sich erst durch die Zu- und Einschreibung anderer herausbilden. Und auch der Kommunikationstheoretiker Vilém Flusser versteht das Ich bzw. die Identität als ein Ergebnis aus Kommunikation: „Wir wissen, aller Tradition zum Trotz, daß [sic!] eine wahre Anthropologie davon auszugehen hat, daß [sic!] wir Knoten innerhalb eines Kommunikationsnetzes sind und nicht selbständige Identitäten“ (Flusser, 2000, 18). Vgl. hierzu vor allem auch Bidlo 2018.

Form von sozialen Mustern und Normen an das Individuum herangetragen werden. Entsprechend ist das Austarieren der Spannung von sozialer Integration und Individuation gerade in der Lebensphase Jugend besonders wichtig. Die Herausbildung einer eigenen Identität vollzieht sich somit einerseits durch Bewegungen der Abgrenzung, andererseits durch die Suche nach Anerkennung und Zugehörigkeit innerhalb des sozialen Umfeldes (vgl. Authenrieth 2014). Indem Jugendliche nun situative Momentbilder, Statements, Videos etc. von sich produzieren und diese über WhatsApp ihrer Peergroup zugänglich machen, unternehmen sie folglich einen dreifachen Versuch der Selbst-Auseinandersetzung:

- 1.) den Versuch, sich selbst zu sehen,
- 2.) den Versuch, anderen zu zeigen, wie sie sich selbst sehen,
- 3) den Versuch zu eruieren, wie sie selbst von anderen gesehen werden.

Die Funktionen des WhatsApp-Echtzeitstatus erhalten damit sowohl für die Entwicklung als auch für die Präsentation von Identitätsfacetten eine wesentliche Bedeutung. Wie u.a. bereits Krotz (2004) und Luca (2004) aufzeigen, gilt dieser Einflussfaktor – graduell verschieden – generell für soziale Medien durch die vielfältigen sich hier eröffnenden Erfahrungsräume und Orientierungsquellen. WhatsApp sticht hinsichtlich der Nutzungshäufigkeit gegenüber anderen Smartphone-Apps wie Instagram oder Snapchat so deutlich hervor, dass eine differenzierte Untersuchung und zudem didaktische Aufbereitung und Reflexion notwendig ist. Vor dem Hintergrund bisheriger Forschungsarbeiten zu internetbasierter Kommunikation zeigen sich hierbei insbesondere vier didaktische Herausforderungen:

- 1.) Ökonomie der Aufmerksamkeit (vgl. Frank 1998): Gepostet wird, was Aufmerksamkeit z.B. in Form von Mehrfachbetrachtung und Kommentaren erzeugt, in der Hoffnung, möglichst viel positive Resonanz zu erfahren. So erfolgt ggf. eine Kopplung der eigenen Selbstwertschätzung an die Reaktionen der anderen, was kaum als erstrebenswert gelten kann.
- 2.) Normierung des Selbst: In Anlehnung an das Phänomen ‚Selfie‘ (vgl. Authenrieth 2014) ist eine Wiederkehr der immer gleichen Posen und Gestaltungsstrategien zu untersuchen. Manovich (vgl. 2009) warf hier bereits die Frage auf, inwieweit die Tatsache, dass ein erheblicher Anteil der user-generierten Inhalte den Vorgaben und Konventionen der professionellen Unterhaltungsindustrie folgt, bedeutet, dass die Identität und Imaginationsfähigkeit der Menschen heute zunehmend verstärkt von kommerziellen medialen Angeboten geleitet werden. Abgehoben wird damit auf eine erst durch die digitalen Medien hervorgebrachte und beeinflusste alltagsweltliche Ästhetik, die von Performativität und Modularität gekennzeichnet ist: „Die Menschen streben in der gegenwärtigen Gesellschaft mehr und mehr zu einer *projektiven*, entwerfenden Existenz, werden zu Projektoren und Produzenten von vor allem Bildartefakten“ (Bidlo 2013, 197). Hierbei schöpfen sie nicht im Sinne eines *creatio ex nihilo*, sondern synthetisieren und verwirklichen aus konventionalisierten modularen Versatzstücken (vgl. ebd.). Gerade bei Jugendlichen fallen dabei heteronormative und marktförmig angepasste Selbstinszenierungsweisen ins Gewicht (vgl. Schwarz 2016, 199 f.).
- 3.) Normalisierung der Selbstobjektivierung: Sich ‚abzubilden‘ bedeutet in gewisser Hinsicht grundsätzlich, sich zum Objekt zu machen. Dennoch ist insbesondere im Hinblick auf gendersensible Aspekte zu hinterfragen, welchen normalisierenden Einfluss derart inszenierte, weitverbreitete Bilder haben und inwieweit sie damit definieren, was als konventionalisierte und Anerkennung bringende Selbstdarstellung gilt (vgl. Knoll et al. 2013, 25 f.).
- 4.) Nicht intendierte Objektivierung durch andere: WhatsApp-User nutzen die Anwendung nicht nur zum positiven Austausch untereinander. Leest & Schneider zeigen in ihrer Studie (2017) auf, dass Instant-Messaging-Applikationen wie WhatsApp die am häufigsten genutzte Medien für Cybermobbing-Attacken sind (vgl. Leest & Schneider 2017, 83 f.). Hierbei wird nicht nur per Text beleidigt, verletzt oder ausgegrenzt, sondern ebenfalls mit Bildern, Audiodateien oder Videos. WhatsApp ist deshalb problematisch, weil man einen Täter nicht ‚melden‘ kann. Das bedeutet, dass die Personen, von denen das Mobbing ausgeht, damit fortfahren können, ohne Sanktionen seitens des Anbieters befürchten zu müssen.

3. Ausblick auf eine Einbindung des WhatsApp-Echtzeitstatus in der Umgebung dramapädagogischen Arbeitens

Wie im Vorangegangenen aufgezeigt, markiert der WhatsApp-Echtzeitstatus als medienpädagogische Herausforderung im Kontext von Identitätsentwicklung und kompetentem Medienhandeln ein relevantes Lernfeld. Methodisch lässt sich diese den Schülerinnen und Schülern affine Kommunikationsform auch in der Umgebung dramapädagogischen Arbeitens einsetzen, was im Folgenden exemplarisch anhand des unterrichtlichen Arbeitens an und mit Rollenbiografien skizziert wird. Die Rollenbiografie ist im Rahmen der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit literarischen Texten ein probates Instrument, um sich z.B. im Kontext szenischen Schreibens in die Figuren hineinzusetzen, sie zu vergegenwärtigen, ihre Einstellungen und Entscheidungen nachzuvollziehen und zu reflektieren (vgl. Scheller 2010, 68 f.). Auf Grundlage des dramatischen Textes werden dabei Aspekte wie Aussehen, Auftreten, die soziale Situation, Selbstbild und Weltverständnis sowie Figurenentwicklungen eruiert und formuliert, sodass auch unterschiedliche Lesarten extrapoliert werden können (vgl. Köhnen 2012). Als Hilfsmittel werden den Schüler/-innen dabei ggf. bestimmte Leitfragen an die Hand gegeben. Die Rollenbiografie fungiert somit gewissermaßen im Sinne eines awareness cue`s, indem ein mentaler Vergegenwärtigungsprozess der physisch nicht anwesenden – weil fiktiven Figur – in Gang gesetzt wird (vgl. Kröger-Bidlo 2013, 4 f.)

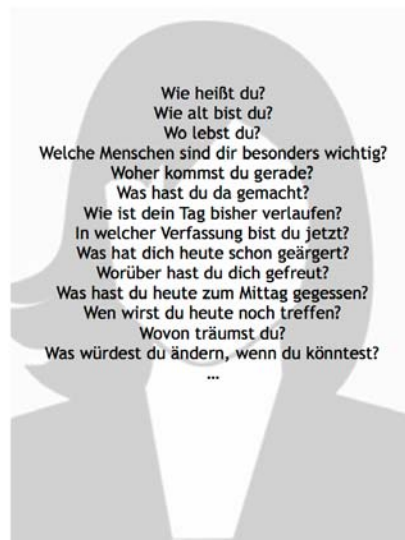


Abb. 5: Exemplarische Leitfragen zur Erstellung einer Rollenbiografie.

Dieser mentale Vergegenwärtigungs- bzw. hier besser Imaginationsprozess lässt sich durch die Verwendung von multimedialen Tools wie beispielsweise dem fakewhats.com-Generator forcieren. ‚FakeWhats‘ oder ‚FakeWhatsApp‘ gehören ähnlich wie die spätestens seit dem US-Präsidentschaftswahlkampf 2015/2016 in den Fokus der Öffentlichkeit geratenen ‚Fake-News‘ zu den auf Desinformation zielenden Auswüchsen der Nutzungsweisen von digitalen und insbesondere sozialen Netzwerken (vgl. Gu et al. 2017; Weedon et al. 2017). Doch entgegen der Fake-News, für die bereits eine Auswahl an unterrichtsdidaktischen und -methodischen Aufbereitungen vorliegen², scheinen FakeWhats – obgleich durchaus präsent in der Lebenswelt der Schüler/-innen – noch wenig im pädagogischen Bewusstsein angekommen (vgl. Leest & Schneider 2017). Die hier skizzierte auf den Deutschunterricht ausgerichtete Einbindung des Tools fakewhats.com-Generator setzt hier an und öffnet mit der Anbindung an ein probates Instrument dramapädagogischen Arbeitens Möglichkeiten für Reflexions-, Imaginations- und Erfahrungsräume, die über den literarischen Text hinaus in die Lebenswirklichkeit der Schüler/-innen wirken können. Das Tool simuliert WhatsApp mit all seinen Funktionen in einer geschlossenen medialen Umgebung und lässt es gleichsam für alle Beteiligten innerhalb des Klassenverbundes ‚sichtbar‘ werden.³

² Hier sei auf das Projekt „so geht MEDIEN“ von ARD, ZDF und Deutschlandradio verwiesen, die ein umfangreiches Onlineangebot mit u.a. differenzierten Unterrichtseinheiten anbieten. Online unter: <https://www.br.de/sogehmedien/stimmt-das/luegen-erkennen/unterrichtsmaterial-un-wahrheiten-luegen-erkennen-100.html>

³ An dieser Stelle wird selbstredend die Janusköpfigkeit von Wissen deutlich. Das vermittelte Wissen um das Erkennen von Fake-News kann beispielsweise zugleich auch für die Erstellung von Fake-News genutzt werden. Die Problematik, dass Wissen und Praktiken immer auch zu unredlichen Zwecken genutzt werden können – das in der Schul informatik vermittelte Wissen zur Erstellung

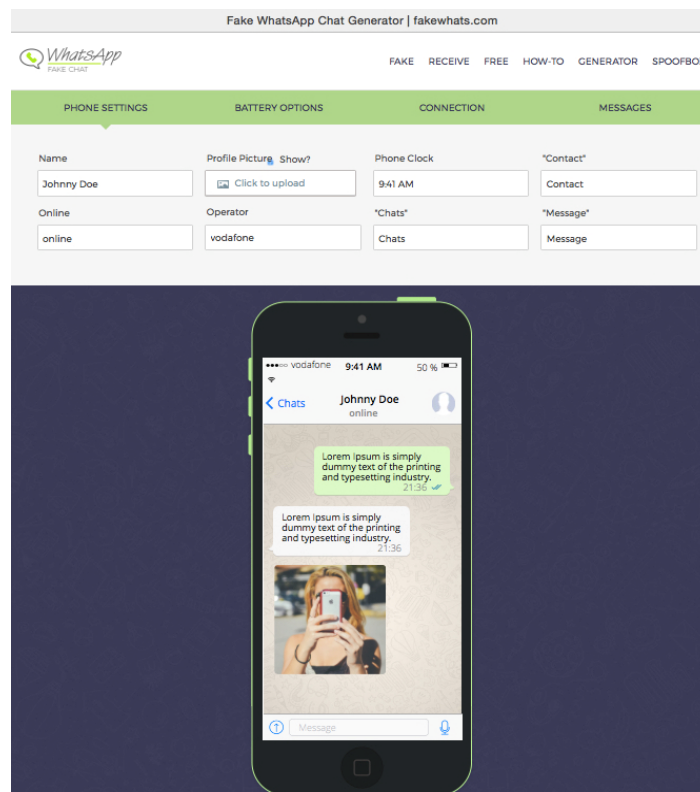


Abb. 6: Screenshot des FakeWhatsApp-Generators (aus: <https://www.whatsapp.com/features/>, erstellt am 27.10.2017).

Das unterrichtliche Vorgehen erfordert zunächst Arbeitsschritte, die auch für das Erstellen einer traditionellen Rollenbiografie notwendig sind (s.o.) und beispielsweise wie folgt ablaufen können: 1.) systematische und differenzierte lesende Auseinandersetzung mit dem zu Grunde liegenden dramatischen Text, 2.) Eruiern und Formulieren von spezifischen Aspekten der jeweiligen dramatischen Figur wie Aussehen, Auftreten, soziale Situation, Selbstbild, Weltverständnis und Figurenentwicklungen, 3.) begründetes Auswählen von Textstellen, an denen die Figurenmerkmale und Stationen bzw. Phasen der Figurenentwicklung deutlich werden. An dieser Stelle greift nun das Feature des Echtzeitstatus: Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist es, fiktive Statusmeldungen der jeweiligen Figur zu erstellen, die thematisch eingebunden in die dramatische Textvorlage den zuvor eruierten Figurenmerkmalen entsprechen. Vorausgesetzt ist damit ein Einfühlen und Imaginieren der Figur auf Grundlage einer wie o.a. beschriebenen differenzierten Auseinandersetzung mit dem literarischen Text. Die Statusmeldungen können als Screenshots gesichert und z.B. auf einer Single-Serving-Seite publiziert werden. Anders als es bei der traditionellen Rollenbiografiearbeit der Fall ist, bietet die Umgebung des WhatsApp-Echtzeitstatus den Lernenden damit ein Instrumentarium bzw. Kommunikationswerkzeug, das ihnen im Hinblick auf ihr alltägliches mediales Handeln ‚nahe‘ steht (vgl. Kap. 1). Das Konfigurieren der Statusmeldung erfordert dabei angesichts der Komprimiertheit der Nachricht eine konzentrierte Fokussierung auf die ausgehend von der literarischen Vorlage als zentral empfundenen Beweggründe, Leitgedanken oder Handlungsintentionen einer Figur.

Es bietet sich an, die Rollenbiografiearbeit in der Umgebung des Whats-App-Echtzeitstatus in Kleingruppen zu vollziehen. So kann bereits hier im Hinblick auf die gemeinsamen Aushandlungsprozesse, die zur Konfigurierung einer Statusmeldung der imaginierten literarischen Figur in der Rahmung des Social-Web notwendig sind, eine looking-glass-Perspektivierung evoziert (Wie sieht die Figur sich selbst? Wie vermittelt sie ihre Sicht auf sich bzw. wie wird diese deutlich? Wie wird sie von anderen Figuren gesehen?). Von ausnehmender Wichtigkeit

von Schadsoftware, physische Selbstverteidigungstechniken auch für Angriffe usw. –, führt ja zu einem zentralen gesellschaftlichen Auftrag schulischer Vermittlung: der Wissensvermittlung vor einem gesellschaftlich legitimierten ethisch-moralischen Hintergrund. In diesem Kontext bedeutet dies, dass der WhatsApp-Generator auch in den Kontext eines medienpädagogischen und präventiven Auftrags gestellt wird. Schulpraktisch wäre hier beispielsweise eine im Kontext der Unterrichtseinheit zu erfolgende Einladung eines Vertreters einer Cybermobbingstelle vorstellbar.

ist daher auch das Implementieren von Phasen unterrichtlicher Anschlusskommunikation, in denen gruppeninterne Aushandlungsprozesse im Plenum verbalisiert und gemeinsame Reflexionsprozesse initiiert werden können. Vor dem Hintergrund der zuvor in Kap. 2.2 geschilderten didaktischen Herausforderungen können dabei exemplarisch folgende Fragen thematisiert werden: 1.) Welche Inhalte werden gepostet und auf welche Szenen bzw. Textstellen rekurren sie? 2.) Welche Komponenten des WhatsApp-Echtzeitstatus werden hierzu genutzt? 3.) Warum werden gerade diese Komponenten genutzt? Die medialen Handlungsweisen werden damit zum einen zurückgebunden an literaturdidaktische Fragestellungen, die im Kontext der Rollenbiografiearbeit von grundlegender Bedeutung sind. Darüber hinaus treten aber auch die medialen Handlungsweisen selbst in den Fokus der unterrichtlichen Arbeit, indem für die Identitätsbildung relevante Aushandlungsprozesse innerhalb der sicheren Rahmung der literarischen Figur thematisiert werden können. Zusammenfassend eröffnen sich somit folgende exemplarische Lernziele, die im Rahmen einer entsprechenden Unterrichtseinheit in der Sekundarstufe I und II realisiert werden können⁴:

Die SchülerInnen

- benennen auf Grundlage des literarischen Textes spezifische Informationen zur gewählten literarischen Figur (z.B. zum Aussehen, Alter, Charaktereigenschaften, Auftreten) und tragen diese zusammen (Anforderungsbereich I),
- beschreiben und untersuchen die auf Grundlage des literarischen Textes und der Einordnung in den entsprechenden gesellschaftshistorischen Kontext zum Ausdruck kommende soziale Situation der Figur, ihr Selbstbild, Lebensziel und Weltverständnis (Anforderungsbereich I und II),
- wählen Textstellen bzw. Szenen, in denen die wie o.a. extrapolierten Figurenmerkmale besonders deutlich werden und begründen ihre Wahl (Anforderungsbereich II),
- entwerfen und gestalten zu der oder den gewählten Textstelle/-n bzw. Szene/-n Statusmeldungen, die den Figurenmerkmalen und ihrer -entwicklung entsprechen; hierbei treffen sie im Hinblick auf die zum Einsatz kommenden Komponenten des Echtzeitstatus eine begründete Auswahl (Anforderungsbereich II und III),
- untersuchen, prüfen und beurteilen im Rahmen der Anschlusskommunikation, inwiefern die geposteten Statusmeldungen der imaginierten Figur und ihrer Entwicklung entsprechen und ob hierbei spezifische Inszenierungsstrategien deutlich werden (Anforderungsbereich III)
- deuten die Darstellungsweisen, Wirkungen und Funktionen von Statusmeldungen vor dem Hintergrund der Intentionen und Strategien ihres eigenen medialen Nutzungsverhaltens in Bezug auf das vorgestellte Publikum in der Rahmung des Social Web (Anforderungsbereich III).

Die unterrichtliche Thematisierung der identitätsbildenden Funktion des WhatsApp-Echtzeitstatus geschieht so im Kontext eines medienpädagogischen Handelns, das sich mit Blick auf die Fokussierung und Reflexion medialer Inszenierungsstrategien entgegen einer Pädagogisierung des alltäglichen medialen Nutzungsverhaltens der Schülerinnen und Schüler ‚mit erhobenem Zeigefinger‘ versteht (vgl. Opaschowski 1990, 144 f.). Der vorliegende Beitrag plädiert daher für eine Verknüpfung der Fokussierung und Sensibilisierung von im Zuge der Mediatisierung entstandenen neuen Formen der Ein- und Ausdrucksmöglichkeiten im Rahmen der vielfältigen Umgangsweisen literarischen Lernens.

⁴ Die gewählten Operatoren beziehen sich auf die von der Standardsicherung des Schulministeriums NRW formulierten Leistung (einsehbar unter: <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/get-file.php?file=3832>).

Sekundärtexte

- Arens, Katja (2014): WhatsApp: Kommunikation 2.0. Eine qualitative Betrachtung der multimedialen Möglichkeiten. In: König, Katharina / Bahlo, Nils Uwe (Hg.): SMS, WhatsApp & Co. Gattungsanalytische, kontrastive und variationslinguistische Perspektiven zur Analyse mobiler Kommunikation. Münster: Monsenstein und Vannerdat, S. 81-106.
- Autenrieth, Ulla (2014): Das Phänomen „Selfie“. Handlungsorientierung und Herausforderungen der fotografischen Selbstinszenierung von Jugendlichen im Social Web. In: Lauffer, Jürgen / Röllecke, Renate (Hg.): Lieben, Liken, Spielen. Digitale Kommunikation und Selbstdarstellung Jugendlicher heute. Medienpädagogischen Konzepte und Perspektiven. München: kopaed, S. 52-59.
- Bidlo, Oliver (2013): Medienästhetisierung des Alltags in der telematischen Gesellschaft. In: Hanke, Michael / Winkler, Steffi (Hg.): Vom Begriff zum Bild. Medienkultur nach Vilém Flusser. Marburg: Tectum, S. 193-208.
- Cooley, Charles Horton (1956): The two major Works of C. H. Cooley. Glencoe: The Free Press.
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (DIVSI) (Hg.) (2014): DIVSI U25-Studie. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt. Hamburg (o.V.).
- Dürscheid, Christa / Frick, Karina (2014): Keyboard-to-Screen-Kommunikation gestern und heute: SMS und WhatsApp im Vergleich. In: Mathias, Alexa / Runkehl, Jens / Siever, Torsten (Hg.): Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien. Eine Online-Festschrift zum Jubiläum von Peter Schlobinski. Networx, 64, S. 149-182.
- Flusser, Vilém (2000): Die Informationsgesellschaft: Phantom oder Realität. In: Matejovski, Dirk (Hg.): Neue schöne Welt. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Franck, Georg (1998): Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf. München: Hanser.
- Gu, Lion / Kropotov, Vladimir / Yarochkin, Fyodor (2017): The Fake News Machine. How Propagandists abuse the internet and manipulate the public. A TrendLabs Research Paper. Online: https://documents.trendmicro.com/assets/white_papers/wp-fake-news-machine-how-propagandists-abuse-the-internet.pdf [04.02.2019].
- Haase, Martin / Huber, Michael / Krumeich, Alexander / Rehm, Georg (1997): Internetkommunikation und Sprachwandel. In: Weingarten, Rüdiger (Hg.): Sprachwandel durch Computer. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 51-85.
- Hauptstock, Amelie / König, Katharina / Zhu, Qiang (2015): Kontrastive Analyse chinesischer und deutscher SMS-Kommunikation – ein interaktionaler und gattungstheoretischer Ansatz. Networx, 58.
- Hurrelmann, Klaus / Quenzel, Gudrun (2012): Lebensphase Jugend – Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 11. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Imo, Wolfgang (2012): Fischzüge der Liebe: Liebeskommunikation in deutschen und chinesischen SMS-Sequenzen. In: Linguistik Online. Bd. 56. Nr. 6, S. 21-38.
- Knoll, Bente / Fitz, Bernadette / Posch, Patrick / Sattlegger, Lukas (2013): Ich im Netz. Selbstdarstellung von weiblichen und männlichen Jugendlichen in sozialen Netzwerken. Wien: Büro für nachhaltige Kompetenz B-NK GmbH. Auch online: https://www.saferinternet.at/fileadmin/files/imaGE_2.0/Ich_im_Netz_Bericht_09012014_FINAL.pdf [04.02.2019].
- Köhnen, Ralph (2010): Literatur und andere Künste. In: Weidemann, Arne / Straub, Jürgen / Nothnagel, Steffi (Hg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?. Bielefeld: transcript. S.346-360.
- König, Katharina (2012): Dialogkonstitution und Sequenzmuster in der SMS- und WhatsApp-Kommunikation. In: Interaktion Sprache. Arbeitspapierreihe. Arbeitspapier Nr. 57. 2012. Auch online: <http://arbeitspapiere.sprache-interaktion.de/arbeitspapiere/arbeitspapier57.pdf> [04.02.2019].
- Kröger-Bidlo, Hanna (2013): Überlegungen zur Kraft der Vorstellung am Beispiel des imaginativen Lesens und szenischen Spiels. In: Thepakos. Interdisziplinäre Zeitschrift für Theater und Theaterpädagogik. Essen: Oldib Verlag, S. 4-6.
- Krotz, Friedrich (2004): Identität, Beziehungen und die digitalen Medien. In: Merz. Medien und Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Medien in Identitätsprozessen. 48. Jahrgang. Heft 2004/06. München: Kopaed, S. 32-45.
- Leest, Uwe / Schneider, Christoph (2017): Cvberlife II. Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr. Cybermobbing bei Schülerinnen und Schülern. Zweite empirische Bestandsaufnahme bei Eltern, Lehrkräften und Schüler/innen in Deutschland. Karlsruhe: Bündnis gegen Cybermobbing. e. V. Auch online: http://www.buendnis-gegen-cybermobbing.de/fileadmin/pdf/studien/cybermobbingstudie_2013.pdf [04.02.2019].
- Luca, Renate (2004): Medienrezeption und Identitätsbildung. Persönlich bedeutsames Lernen im medienpädagogischen Kontext. In: Merz. Medien und Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. Medien in Identitätsprozessen. 48. Jahrgang. Heft 2004/06. München: Kopaed., S. 87-96.
- Mai, Lisa / Wilhelm, Judith (2015): „Ich weiß, wann du online warst, Schatz.“ Die Bedeutung der WhatsApp Statusanzeigen für die Paarkommunikation in der Nah- und Fernbeziehung. Marburg: Tectum.
- Manovich, Lev (2009): The Practice of Everyday (Medial) Life: From Mass Consumption to Mass Cultural Production? In: Critical Inquiry. Vo.3/2. Chicago: Univ. of Chicago Press, S. 319-331.
- Mead, George H. (1993): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hg.) (2017): JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Mikos, Lothar / Hoffmann, Dagmar / Winter, Rainer (2009): Medien – Identität – Identifikation. In: Dies. (Hg.): Mediennutzung, Identität und Identifikationen: Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen. Weinheim: Juventa, S. 7-20.
- Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2017): Schulgesetz für das Land NRW. Online: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> [04.02.2019].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (Hg.) (2016): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Düsseldorf (o.V.).
- Opaschowski, Horst, W. (1990): Pädagogik und Didaktik der Freizeit. Wiesbaden: Springer.
- Scheller, Ingo (2010): Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. Seelze: Kallmeyer.
- Schlobinski, Peter (2003): Sprachliche Aspekte der SMS-Kommunikation. In: Wermke, Jutta (Hg.): Literatur und Medien. München. 2003, S. 187-198.
- Schlobinski, Peter / Fortmann, Nadine / Groß, Olivia / Hogg, Florian / Horstmann, Frauke / Theel, Rena (2001): Simsen. Eine Pilotstudie zu sprachlichen und kommunikativen Aspekten in der SMS-Kommunikation. Networx 22.
- Schmidt, Jan-Hinrik: Selbstdarstellung und Privatsphäre in sozialen Medien. In: Ders.: Social Media. Medienwissen kompakt. Wiesbaden: Springer VS. 2013, S. 23-42.
- Schnitzer, Caroline-Victoria: (2012) Linguistische Aspekte der Kommunikation in den neueren elektronischen Medien: SMS – E-Mail – Facebook. Dissertation, LMU München: Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften. Auch online: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/14779/1/Schnitzer_Caroline-Victoria.pdf [04.02.2019].
- Schwarz, Susanne (2016): Selfie oder Nolfie? Ein Abwägungsphänomen als Chance für ethische Lernprozesse. In: Gojny, Tanja / Kürzinger, Kathrin, S. / Schwarz, Susanne (Hg.): Selfie – I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 189-212.
- Spinner, Kaspar (2016): Identitätsgewinnung als Aspekt des Aufsatzunterrichts. In: Ders. (Hg.): Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 67-80.
- Viererbe, Victoria (2010): Multimedialität in computergestützten Lehrangeboten (E-Learning). Kommunikative und semiotische Aspekte der Wissensvermittlung am Beispiel von elektronischen Tutorien. Tübingen: Narr.
- Weedon, Jen / Nuland, William / Stamos, Alex (2017): Information Operations and Facebook. Online: <https://fbnewsroomus.files.wordpress.com/2017/04/facebook-and-information-operations-v1.pdf> [04.02.2019].
- Wyss, Eva Lia / Hug, Barbara (2016): WhatsApp-Chats. Neue Formen der Turn-Koordination bei räumlich-visueller Begrenzung. In: Spiegel, Carmen / Gysin, Daniel (Hg.): Jugendsprache in Schule, Medien und Alltag. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 259-274.

Literaturkritik heute: Video-Rezensionen im Deutschunterricht

Ina Brendel-Perpina / Barbara Reidelshöfer

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt | ina.brendel-perpina@ku.de
Dietzenhofer Gymnasium Bamberg | barbara.reidelshoef@dg-bamberg.de

Abstract

„Redebedarf über Literatur. Früher gab es Lesezirkel. Heute gibt es Youtube.“
(Reichwein 2017)

Digitale Video-Rezensionen von LaienleserInnen auf YouTube stellen eine kulturelle Praxis im Literaturbetrieb der Gegenwart dar und werden von der Booktube-Community, zu der vor allem Jugendliche und junge Erwachsene gehören, produziert, rezipiert, geliked und geteilt. Diese Praxis zu explorieren, gestattet Einblicke in medial vermittelte außerschulische Formen literarischer Anschlusskommunikation. Als Rezeptionsdokumente belegen die Webvideos, wie sich junge LeserInnen in der digitalen Medienumgebung mit anderen Usern der Community – dem virtuellen Netzwerk einer interessenbasierten Gemeinschaft – über ihr Verstehen, ihr persönliches Leseerleben und vor allem auch über die Bewertung von (Jugend)literatur austauschen; damit lassen sich die Rezensionsvideos der Booktuber als eine neue partizipative Form literaturkritischer Kommunikation auffassen. Vor dem Hintergrund diskursiver und medialer Transformationsprozesse der Literaturkritik im Web 2.0 sowie der Herausbildung einer dynamisch-deliberativ strukturierten literarischen Netz-/ Empfehlungskultur durch LaienleserInnen zielt der folgende Beitrag darauf ab, die lese- und literaturbezogenen medialen Praktiken von Booktube in ihrem informellen Kontext zu erschließen,¹ um deren Potenziale auch für Lernprozesse im Deutschunterricht herauszuarbeiten.

Schlagwörter

Mediendidaktik; Deutschunterricht; Neue Medien; Booktube; YouTube; Netzkultur; Social Media; Social reading

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>

¹ Zu vergleichbaren Funktionen und schriftbasierten anschlusskommunikativen Formaten in der Buch-Blogosphäre vgl. Brendel-Perpina 2018.

1. Online Literaturkritik als User Generated Content in den sozialen Medien

Booktube, Bookstagram, Bookface oder Buchblogs – alle medialen Spielarten des literaturkritischen *User Generated Content*, die LaienleserInnen als *Prosumer* in Text-, Bild-, Audio- und Videobeiträgen in der Topografie des Web 2.0 erzeugen, werden von Seiten der traditionellen Literaturkritik und Publizistik in weitem Maße polemisch diskreditiert: So handle es sich hierbei um „User generated Nonsense“ (Bendel 2009), „Schmutzkonkurrenz durch die endemisch zunehmende Laienkritik im Internet“ (Löffler 2016) oder um eine zweifelhafte „Lesewut 3.0“ (Reichwein 2017):

Längst wird nicht mehr nur klassisch, also schriftlich, übers Lesen gebloggt. Das war Bloggen 2.0. Im Smartphone-Zeitalter zählen: das bewegte Bild, das arrangierte Stillleben, das witzige Mem. Literaturblogger von heute sind 3.0. Sie labern und fingern gern vor laufender Kamera herum. Beliebt sind Nagellackfarben passend zum Buchcover. (Ebd.)

Diese pauschale Diffamierung² ist Ausdruck kulturkonservativer Vorbehalte und eines technikkritischen Reflexes gegenüber neueren medialen Entwicklungen (vgl. Porombka 2012, 293) und erzeugt eine problematisch einseitige Abgrenzungsstruktur, die in der Dichotomie von wertvoller professioneller Literaturkritik in den Printmedien und wertloser Online-Laienliteraturkritik wirksam wird (vgl. Ernst 2015, 94f.). Indessen lassen sich dem Wandel der Literaturkritik im digitalen Zeitalter gleichsam grundsätzlich positive Entwicklungen zuschreiben, die Anz (2010) aus literaturwissenschaftlicher Perspektive in fünf Thesen fasst. Demnach geht die Online-Literaturkritik einher mit

- erhöhter Nachhaltigkeit (dauerhafte und leichte Zugänglichkeit der Kritik),
- größerer Verbreitung (Veröffentlichung der Kritik in der Form der Many-to-Many-Kommunikation in den Sozialen Medien),
- der Erschließung neuer Kritiker- und Adressatengruppen (Kritik als unmittelbare *reader response*),
- der Ausweitung der literarischen Gegenstandsbereichen (Kritik von Genre- und Jugendliteratur) und
- der Intensivierung bzw. Erweiterung dialogischer und populärer Traditionen der Literaturkritik.

Dass insbesondere die Laienkritik zu einem Massenphänomen angewachsen ist, bestätigt, dass diese Form von Literaturkritik im Netz das Bedürfnis von LaienleserInnen nach literarischer Kommunikation und dialogischer Verständigung zu erfüllen scheint. Dies resultiert aus ihrem auffällig dialogisch orientierten Charakter, der durch Kommentare anderer User und gegenseitige Bezugnahmen entsteht. Das Setting literarischer Online-Kritik steht dabei im Zeichen analoger Vorläufer, wobei es möglich ist, die Merkmale der Laienkritik an diskursive Praxen des Salongesprächs der Frühromantik rückzubinden (vgl. Schmitt-Maaß 2010). Ganz im Sinne der romantisch gefassten Zweckfreiheit literarischer Geselligkeit und ungezwungener literaturkritischer Gesprächskultur setzt auch die ‚literarische Salonkultur‘ im WorldWideWeb auf betonte Subjektivität, enthusiastisch werbende Meinungsbekundung, erzählerisch vermittelte Leseerlebnisse des Ge- und Missfallens, auf Unterhaltsamkeit und sie bedient sich neuer gemeinschaftlicher Formen der Kommunikation.

Dass vor diesem Hintergrund keine kritische Auseinandersetzung stattfinden kann, sondern vielmehr die Zusammengehörigkeit über das synchrone Leseerleben gesichert wird, [...] erlaubt das Verständnis dieser [heutigen] Form von Literaturkritik als Gespräch im Sinne der Frühromantik (ebd., 101).

Die Erwartungen und Motivationen der TeilnehmerInnen an digitale Lesekommunikation liegen insofern vor allem in der Dokumentation des eigenen Leseerlebens und dem Austausch mit anderen über deren Leseerleben: „Lesegemeinschaften verhelfen Lesern damit zu einer Orientierung, nicht nur informativ über das Textangebot, sondern vor allem im Sinne sozial erwünschter Lesestoffe und deren Interpretationen.“ (Kuhn 2015, 438) Die auf Vernetzung basierenden Nutzungspraktiken geteilter Informationen und Leseerfahrungen laufen also im Kern auf die Frage hinaus: Was ist aus der persönlich-subjektiven Sicht

² Neben diesen überwiegend polemischen Einlassungen heben andere Beiträge inzwischen auf eine durchaus differenziertere Darstellung der neuen medialen Praktiken ab und tragen dazu bei, die Debatte über Buchblogs, Booktube usw. zu versachlichen (vgl. Peschel 2015, Geisel 2015, Rack 2018).

der (Laien-)LeserInnen lesenswert? Zweifellos erfüllen die Booktubes damit einige wesentliche Grundfunktionen der Literaturkritik nach Anz (2004, S. 195f.) und bieten den Erwartungen der Community entsprechend vor allem Information, Orientierung und Unterhaltung (vgl. Glasenapp/ Rouget 2016).

Im Gegensatz zu den Konventionen, die für die feuilletonistische Kritik in den Printmedien und die Textsorte Rezension (vgl. u.a. Gansel 2012, Brendel-Perpina 2018) gelten, kultiviert die Laienkritik ihre amateurhafte Perspektive als Freiraum gegenüber herrschenden Diskursen und versteht sich als Alternative zum institutionalisierten literaturkritischen und akademischen Umgang mit Literatur. Statt der Einschreibung in eine Tradition schreiben sich die Leserrezensionen im Web 2.0 in neue technologische Umgebungen mit neuen Strukturen und Verweisoptionen ein, wobei ihr Wert sich nicht selten in ihrem Aufmerksamkeitswert bemisst (vgl. Wegmann 2012, 283). Da nutzergenerierte Texte im Unterschied zu professionell erstellten Medieninhalten keiner Qualitätskontrolle außer der qualitativen Einschätzung und Resonanz durch die Community unterliegen, sind die Aufmerksamkeit und Anerkennung, die der *User Generated Content* erhält, als Merkmal seiner Qualität anzusehen (vgl. Kuhn/ Kraus 2015, 693).

Dass die literarische Kommunikation des Laienkritikers als *Prosumer* dabei gleichsam in marktwirtschaftliche Strukturen eingebunden ist, gilt nicht nur für die als Warentest und Kaufempfehlung fungierenden Kundenrezensionen auf den Portalen des Internet-Buchhandels (vgl. ebd.), sondern ebenso für einige besonders reichweitenstarke Booktuber, die von den Verlagen als Influencer wahrgenommen werden bzw. die die Monetarisierungsmechanismen des Portals YouTube durch Werbevideos, Productplacements oder Affiliate Links selbst aktiv nutzen (vgl. Brendel-Perpina 2017).

Die Wertungsroutinen der Leserkritik entsprechen den Kennzeichen einer digitalen Mitmachkultur, der es weniger um diskursive Auseinandersetzung als um die öffentliche Mitteilbarkeit des eigenen privaten Lektüreverhaltens geht. Nicht die Substanz des Textes steht im Mittelpunkt, sondern dessen Wirkung auf den Leser. Als entsprechende Charakteristika der Praxis Laienrezension resultieren daraus die Konzentration auf die Wiedergabe des Buchinhalts sowie die Betonung des subjektiven Rezeptionserlebnisses als Grundlage für eine Leseempfehlung oder -warnung. Wenn LeserInnen Texte vorrangig aus der Perspektive des subjektiven Erlebens bewerten, werden die Kriterien für Qualität und Auswahl der rezensierten Literatur neu justiert (vgl. Stein 2015, 65).

2. Booktube im Unterricht: eine explorierende Perspektive

„das ist dann auch wirklich, ja, sehr fesselnd und mitreißend, weil man immer weiterlesen will und wissen will, was als Nächstes passiert“ (BT 4)

Wie sich die Gegebenheiten des informellen Settings Booktube mit unterrichtlichen Lernaktivitäten in Beziehung setzen lassen, entwirft ein Unterrichtsmodell von Brendel-Perpina / Reidelshöfer (2017). Zu dessen Zielsetzungen zählt, mit Booktubes an die Social Media-Lebenswirklichkeit der SchülerInnen anzuknüpfen: Live-Besprechungen von Büchern in Videoclips, die hochgeladen, geteilt und kommentiert werden können und zudem ständig verfügbar bleiben, stellen eine mediale Erweiterung der traditionellen literaturpräsentierenden Formen im Unterricht dar. Indem SchülerInnen ein informelles außerschulisches Setting digitaler Lesekultur kennenlernen, eröffnen sich ihnen Partizipationsmöglichkeiten an eben dieser kulturellen Öffentlichkeit. Sie beurteilen Funktion, Wirkung und Leistung von Booktube-Rezensionen, kontrastieren das Selbstverständnis der Booktuber mit der Wahrnehmung durch die professionelle Literaturkritik (für deren negative Einschätzung stellvertretend ein polemischer Facebook-Post herangezogen und analysiert wird) und entwickeln ein kritisches Bewusstsein für ökonomische und kulturelle Verflechtungen sowie Interdependenzen in den Medien.

Die Übertragung der kulturellen Praxis in den Unterricht führt dazu, dass die Jugendlichen individuelle Lektüreangebote von Peers wahrnehmen (u.a. durch unterschiedliche Booktube-Kanäle mit geschlechtsspezifischen Genreinteressen) und durch die eigene Produktion von Booktubes selbst Leseempfehlungen geben, wobei sie relevante Inhalte zusammenfassen, situations- und adressatenbezogene Bewertungen formulieren und diese medial ansprechend vermitteln. Während bei den im Netz veröffentlichten Booktubes die Kommentierungsmöglichkeiten häufig eher affirmativ und inhaltlich wenig kritisch genutzt werden (vgl. Brendel-Perpina 2017, 270), soll die Kommentaranalyse im unterrichtlichen Kontext zu einer reflektierten Kommunikation über Literatur (und ihre Präsentation) anleiten. Auf diese

Weise lassen sich die Kommentare als prozessorientiertes Feedback für weitere, das Format Booktube aufwertende Gestaltungen nutzen.

Die Durchführung der sechsständigen Unterrichtssequenz in der elften Klasse eines bayerischen Gymnasiums im Schuljahr 2016/17 folgt den Vorschlägen des Unterrichtsmodells – von der Analyse ausgewählter Booktubes im Netz über die gemeinschaftliche Ermittlung von Qualitätskriterien zur Eigenproduktion einer Video-Rezension durch die SchülerInnen. Dabei entstanden 16 Booktubes, welche die Lernenden auf der kursinternen Plattform mebis hochladen und kommentieren konnten.

Die Sequenz war in den Kontext der Vermittlung von Gegenwartsliteratur sowie der aktuellen Situation beziehungsweise Tendenzen des literarischen Markts eingebettet und konnte auf bereits erworbenen Kompetenzen im Bereich der Textsorte Rezension aufbauen. So wurden ab der 10. Klasse im Rahmen der jährlich stattfindenden Oberstufenlesung mehrmals aktuelle Rezensionen aus den Feuilletons von Tages- und Wochenzeitungen analysiert. Laienrezensionen, wie sie beispielsweise bei Internetanbietern zu finden sind, waren den Schülerinnen und Schülern ebenfalls bekannt, sowohl aus Rezipienten- als auch aus Produzentensicht. Technische Grundlagen wie Videoschnitt wurden im Rahmen der Unterrichtseinheit (aus Zeitgründen) nicht vermittelt. Vorausgesetzt wurde während der Sequenz die häusliche Lektüre eines aktuellen Romans nach freier Wahl.

1. Doppelstunde	2. Doppelstunde	Hausaufgabe	3. Doppelstunde
<p>Konfrontation mit der kulturellen Praxis „Booktube“</p> <p>Analyse und Reflexion über mediale Inszenierung verschiedener Booktubes sowie unterschiedlicher Booktube-Genres</p> <p>Vergleich von analoger und digitaler bzw. professioneller und Laien-Rezension</p> <p>Aufstellen eines Kriterienkatalogs zur Produktion und Bewertung eigener Booktubes</p>	<p>Analyse eines Posts des Literaturbloggers Thomas Brasch, der stellvertretend für die mehrheitliche Ablehnung und Herabsetzung der kulturellen Praxis Booktube durch den traditionellen Literaturbetrieb steht</p> <p>Schriftliche Kommentierung der Mediendebatte</p>	<p>Produzieren eines eigenen Booktubes zu einem aktuellen literarischen (Jugend-)Buch</p>	<p>Auswertung des Kommentarverlaufs zu einem Booktube</p> <p>Gegenseitige kriterienorientierte digitale Kommentierung der eigenen Booktubes über die Schulplattform, die den Ausgangspunkt für eine (freiwillige) Überarbeitung bildet</p> <p>Abschlussreflexion über Möglichkeiten, Chancen und Grenzen digitaler Literaturvermittlung von Laien</p>

Die von den SchülerInnen frei gewählten Lektüren stammen überwiegend aus dem Bereich der Unterhaltungs- bzw. zu zwei Dritteln aus der Jugendliteratur; präferiert werden unterschiedliche Genres wie Krimis, serielle Fantasyliteratur, Dystopien, Adoleszenzromane. Alle Booktubes sind Positivwertungen und sprechen Leseempfehlungen aus.

	Autor	Titel
1	Armentrout, Jennifer L.	Obsidian: Schattendunkel
2	Clark, Janet	Schweig still, süßer Mund
3	Collins, Suzanne	Die Tribute von Panem: Tödliche Spiele
4	Collins, Suzanne	Die Tribute von Panem: Flammender Zorn
5	Falk, Rita	Weißwurstconnection
6	Fitzek, Sebastian	Das Paket
7	Fitzek, Sebastian	Noah
8	Green, John	Das Schicksal ist ein mieser Verräter
9	Klüssendorf, Anglika	Das Mädchen
10	Lu, Marie	Legend: Fallender Himmel
11	Moers, Walter	Die Stadt der träumenden Bücher
12	Pausewang, Gudrun	Noch lange danach
13	Pozanski, Ursula	Erebos
14	Pozanski, Ursula	Die Verratenen
15	Watt, Erin	Paper Princess: Die Versuchung
16	Wekwerth, Rainer	Das Labyrinth erwacht

Tab. 1: Von SchülerInnen für Booktube ausgewählte Werke

Für die Untersuchung, wie SchülerInnen das Medienformat nutzen, um über (jugend)literarische Texte zu sprechen und diese zu bewerten, wurden die 16 im Unterrichtskontext entstandenen Booktubes transkribiert und inhaltsanalytisch (vgl. Mayring 2008) ausgewertet.³ Obwohl Laienrezensionen strukturell aus einem Informations- und einem Kommentarteil bestehen, soll im Folgenden fokussiert werden, welche domänenspezifische Praktiken der Werturteilsbegründung die SchülerInnen realisieren und wie sie diese mit den inszenatorisch-medialen Mitteln von Booktube verknüpfen, um damit die Funktionen der Orientierung und Unterhaltung ihrer Zielgruppe sowie nicht zuletzt auch der Buchbewerbung zu erfüllen.

³ Die für die Datenaufbereitung notwendige Transkription folgt den Regeln nach Kuckart/ Dresing et al. (2008): Zusammenfassend sehen diese Regeln eine wörtliche Transkription vor, bei der Dialekte nicht berücksichtigt und Sprache und Interpunktion leicht an das Schriftdeutsch angenähert werden.

Dass Booktubes aufgrund ihrer außerschulisch-realen Kommunikationssituation, der damit einhergehenden konkreten Intentionalität und ihres Adressatenbezugs sich zudem für eine Reflexion der Anforderungen des mündlichen Wiedergebens von Inhalten eignen (die Inhaltswiedergabe fungiert hier als ein funktionaler Teil der Textsorte Video-Rezension) und entsprechende Lehr-Lernprozesse generieren können, wird im Folgenden nicht weiter berücksichtigt (zu Kategorien der Inhaltswiedergabe in den untersuchten Booktubes vgl. Brendel-Perpina 2019). Auffällig ist jedoch, dass die SchülerInnen zwar die in den Booktubes praktizierte Zerteilung von Inhaltswiedergabe und Wertung übernehmen, aber dennoch innere Bezugnahmen herstellen, indem die inhaltswiedergebenden Passagen in vielen Fällen bereits wertende Anteile enthalten, die die abschließende Bewertung und Empfehlung vorbereiten. Dazu zählt auch die Erfüllung der Anforderung, nicht zu viele Informationen über die Handlung vorwegzunehmen („spoilern“), die den SchülerInnen aufgrund ihrer Vorerfahrungen mit Internetrezensionen und Buchvorstellungen im Unterricht vertraut ist. Dass mit dem **Abbruch der Informationen** zugleich eine wertende Komponente eingebracht werden kann – als „indirektes positives Urteil über die zu erwartende Darbietung“ (Zabka 2004, 217), welche, ebenso wie die in Aussicht gestellte Wirkung der Lektüre, Spannung und Neugier erzeugt, berücksichtigen die SchülerInnen in ihren Booktubes nahezu durchgehend:

Und was es mit dem Cliffhanger auf sich hat, warum Ella flüchtet, was es den Royals passiert und so weiter, dazu müsst ihr das Buch lesen. (BT 5)

Wer der Täter ist, das verrät ich euch nicht. Das müsst ihr selber rausfinden, indem ihr das Buch lest. (BT 2)

Außerdem am Ende nimmt das Ganze noch eine sehr drastische Endung oder Wendung und die hätte man so auch gar nicht erwartet. (BT 8)

2.1 Buchbewertung und -empfehlung

Hinsichtlich literarischer Wertungsprozesse ergeben sich aus dem Datenmaterial mehrere wertungsbezogene Kategorien, die als gängige Maßstäbe literarischer Wertung (d.h. formale, inhaltliche, relationale und wirkungsbezogene Werte, vgl. von Heydebrand / Winko 1996) gelten, von den booktubenden SchülerInnen aber an die Anforderungen von Gefallenswertungen durch LaienleserInnen angepasst werden und damit eine besondere Gewichtung der verwendeten Kriterien sichtbar machen. Zusätzlich treten weitere Maßstäbe jenseits der Kriterien professioneller LeserInnen in Erscheinung.

Wenn die SchülerInnen die Texte hinsichtlich ihrer narrativen Darstellung und ihres sprachlichen Stils bewerten, beziehen sie sich nicht auf Aspekte der ästhetischen Gestaltung, sondern überwiegend auf den Maßstab der **Verständlichkeit**. In der Erwartung flüssiger Lesbarkeit (dabei wird mehrfach von „Lese Spaß“ gesprochen) artikuliert sich ein besonderes Bedürfnis vieler junger LaienleserInnen, dem die Booktube-Videos im Gegensatz zur traditionellen Literaturkritik entsprechen – geliefert wird eine explizite Orientierung an den für die Lektüre notwendigen Leseanforderungen:

Außerdem gefällt mir der Schreibstil, weil er ist flüssig und klar, also keine ewig langen Sätze und keine Fachbegriffe, sodass man das Buch schnell und schön durchlesen kann. (BT 2)

Zum Schreibstil von John Green habe ich zu sagen, dass ich ihn allgemein sehr gut finde, vor allem weil er viele Metaphern verwendet, was mir persönlich echt gut gefällt. Außerdem ist seine Schreibweise nicht allzu einfach, das heißt, es ist kein Buch, das man mal nebenbei liest, sondern man muss sich echt konzentrieren, was einem aber auch gar nicht so schwerfällt, weil ich finde, wenn man einmal angefangen hat, diese Geschichte zu lesen, dann nimmt sie einen auch echt gefangen und es ist auch immer ein gewisser Spannungsbogen das ganze Buch hindurch vorhanden. (BT 8)

Dass viele Wertungen in den Booktubes dominant wirkungsbezogen konturiert sind, überrascht nicht, sondern entspricht den Konventionen der Laienrezension. Quantitativ überwiegen dabei die Maßstäbe der Spannung, Identifikation und der Reflexionsanregung.

Spannung wird zumeist als Handlungsspannung bewertet und auf die dramaturgische Komposition zurückgeführt:

Zudem find ich, dass das Buch von Anfang bis Ende eigentlich sehr spannend ist und auch immer bleibt. Zwar gibt's halt Momente, wo man denkt, ja man weiß, wie's weitergeht [...] aber dann passieren halt immer irgendwelche Dinge, die wieder das Ganze umdrehen, und so bleibt das Buch halt einfach von Anfang bis Ende sehr spannend. (BT 10)

Unerwartete Wendungen erhalten damit durchgehend positive Wertungen. Umgekehrt wird mangelnde Spannung attestiert, wenn die Handlung vorhersehbar erscheint:

Was mir nicht so gut gefällt, ist, dass ungefähr hier [Schülerin zeigt das aufgeschlagene Buch] schon klar ist, wer der Täter ist, das find ich viel zu früh, das nimmt die Spannung aus der Geschichte. (BT 2)

Spannung als psychophysische Bedürfnisbefriedigung wird von den SchülerInnen daher explizit als **Lesemotiv** ausgewiesen:

[...] das ist dann auch wirklich ja, sehr fesselnd und mitreißend, weil man immer weiterlesen will und wissen will, was als Nächstes passiert. (BT 4)

Dass ein Buch als fesselnd und mitreißend empfunden wird, setzt zudem die **Identifikation** des Lesers mit einer Figur oder der gesamten Textwelt voraus:

Es hat sich super gut gelesen, [...] dadurch, dass es auch in der Ich-Perspektive von der Ella geschrieben wurde, konnte man super mit verfolgen, wie sie sich fühlt, gerade in diesen krassen Situationen, wenn sie gemobbt wird, aber auch wie stark Ella eigentlich ist. (BT 5)

Mehrfach wird das Identifikationspotenzial des Textes mit Bezügen zur eigenen Lebenssituation begründet:

[...] ich konnte mich gut mit der Protagonistin identifizieren, weil Katie eine realistische Jugendliche in meinem Alter darstellt, die auch mit vielen Problemen im Leben behaftet ist, zum Beispiel [...] (BT 3)

Andererseits zeigen sich auch Wertungen, die auf den Maßstab Identifikation rekurrieren, ohne dass die Perspektivenübernahme quasi voraussetzungslos möglich wäre:

[...] dass ich's sehr ansprechend geschrieben finde, obwohl's in der Ich-Perspektive geschrieben ist und obwohl ich kein großer Freund der Ich-Perspektive bin bei Büchern und noch dazu ist es ja aus der Sicht einer Frau geschrieben und obwohl ich ja keine Frau bin, konnte ich mich absolut in die Hauptfigur hineinversetzen. (BT 14)

Dass die vorgestellten Lektüren den jungen LeserInnen **Anregung zur Reflexion** bieten, was als positiver Wert hervorgehoben wird, lässt sich in mehreren Booktubes nachweisen. Die RezensentInnen führen ihre Wertungen dabei explizit auf ihre eigenen lebensweltlichen Interessen zurück:

[...] ich find, es lohnt sich auf jeden Fall zu lesen das Buch, weil es regt sehr zum Nachdenken an und es bleibt auch spannend, weil es verknüpft eben diese virtuelle Welt in dem Spiel mit der realen Welt und es vermischt sich eben so und es ist was, was ja auch bei uns in der heutigen Welt immer öfters ist, praktisch mit Smartphones und Internet und allem und es hilft einem vielleicht ein bisschen darauf zu kommen. (BT 13)

[...] ich find das Buch total gut und aufschlussreich, weil man viel davon erfährt, wie es eben so sein könnte nach `ner Atomkatastrophe und ja, man macht sich eben viel Gedanken drüber [...] mich persönlich interessiert das total mit Atomkatastrophen. (BT 12)

Typisch für Booktube-Rezensionen ist zudem die **Beschreibung der Lesesituation**, die in die Wertungen Eingang findet. Die SchülerInnen erwähnen beispielsweise, wie bzw. durch wen sie zur Lektüre animiert wurden, beschreiben ihre Eindrücke über die Aufmachung / Haptik des Buches, freuen sich auf die Fortsetzung oder geben ihre Lesezeit an, wobei kurze Lesedauer mit hohem Lesevergnügen korreliert. Eine Leserin betont:

[...] dass ich es ziemlich schnell fertig hatte, obwohl's ganz dick ist, wie man sieht [zeigt das Buch]. Und ich hab des Buch eigentlich, in drei, vier Tagen war ich dann fertig, also ich fand's echt spannend. (BT 3)

Alle Booktubes enthalten eine **abschließende Wertung bzw. Empfehlung**. Diese wird in fünf Fällen – gleichwie im Sterne-Bewertungssystem der Laienrezensionen auf Amazon, das die Booktuber übernehmen – durch eine Ziffernangabe ausgedrückt (z.B. 4 Sterne oder 5 von 5 Punkten). Viele Empfehlungen erfolgen adressatenorientiert, denn nicht selten überlegen die SchülerInnen, wem das vorgestellte Buch aufgrund von Thema, Leseanspruch, Genrepräferenzen, vergleichbaren Büchern usw. gefallen könnte.

Ich kann das Buch auf jeden Fall jedem ans Herz legen, der so Dystopien wie zum Beispiel *Tribute von Panem* oder *Maze Runner* gelesen hat. (BT 10)

[...] also ich würde das Buch auf jeden Fall weiterempfehlen, weil ich's gut find. Aber wenn jemand nicht auf Fantasy-Geschichten und Liebesromane steht, denke ich, dass das Buch nichts für denjenigen ist. (BT 1)

Und außerdem ist es auch nicht allzu dick, also ich glaube, das ist gut zu machen auch für Leute, die vielleicht nicht so gern lesen. (BT 9)

2.2 Mediale Inszenierung

Mehrheitlich gestalten die SchülerInnen ihre Video-Rezensionen in Anlehnung an das auf YouTube dominierende Format: in statischer Halbporträt-Einstellung, zum Teil vor dem Hintergrund eines Buchregals, in die Kamera gehaltenes Cover. Nur in zwei Fällen wird ein visueller Opener ergänzt (z.B. als Einblendung des fliegenden Spottölpels, dem Wahrzeichen der Protagonistin in *Die Tribute von Panem*) oder zusätzlich Musik eingespielt. Eine Schülerin integriert optisch den Like-Button in ihre Präsentation.

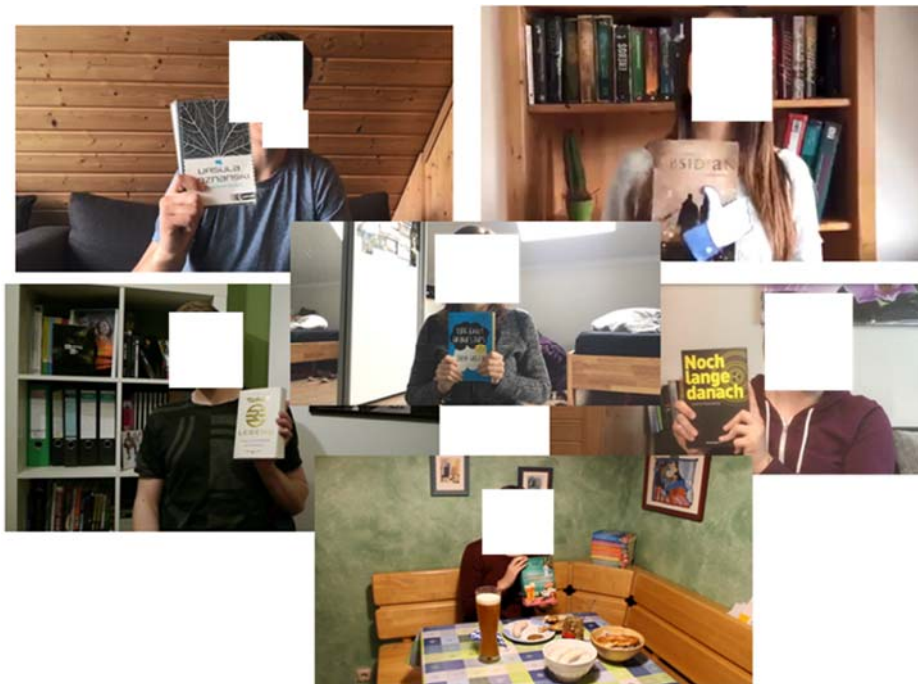


Abb. 1: Booktube-Inszenierungen

Abweichungen vom inszenatorischen Standardformat finden sich lediglich in drei Booktubes. Eine Schülerin gestaltet ein thematisch passendes Setting, das sie an einem gedeckten Tisch beim Essen zeigt (*Weißwurstconnection*), eine andere Schülerin fängt ein Paket (*Das Paket*), das ihr aus dem Off zugeworfen wird. Eine weitere Möglichkeit der performativen Darbietung nutzt ein Schüler, der zudem der einzige ist, der seinem fiktiven Kanal einen programmatischen Namen gibt („Stefans Schmöckerstunde“): Er lädt, in Anlehnung an die TV-Show *CIRCUS HALLI GALLI*, einen Gast zum Interview in seine ‚Sendung‘, der als Dr. Dr. Sunshine und Spezialist für die fiktive Welt im Roman *Die Stadt der träumenden Bücher* angekündigt wird und Auskunft über die dort lebenden Wesen gibt. Als eines der wenigen wurde dieses Video außerdem mit einem Schnittprogramm bearbeitet.

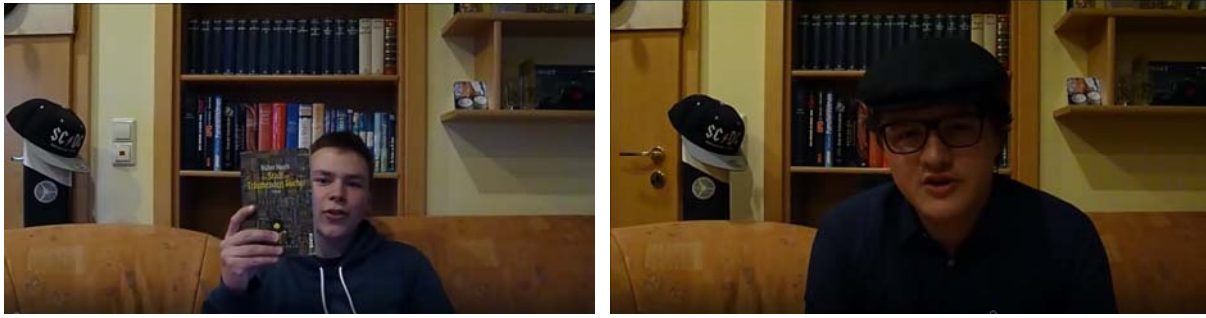


Abb. 2: Booktubeinszenierung von „Stefans Schmöckerstunde“

2.3 Booktubes und ihr Feedback

Literarische Werturteile zielen darauf ab, Texte verstehend zu beschreiben und wertend einzuschätzen. Beide Teiloperationen benötigen deklaratives Wissen über Textelemente, Textsortenmerkmale und Wertmaßstäbe ebenso wie prozedurale Fähigkeiten der angemessenen begrifflichen Erfassung, der graduellen Einschätzung nach differenzierten Wertkategorien, der Urteilsbegründung bis hin zur Kommunikation über Textqualitäten von (Jugend-)Literatur.

Die Kommunizierbarkeit des eigenen Verstehens, Beschreibens und Bewertens ist auf eine kommunikativ-soziale Situation angewiesen, wie das Format Booktube sie insbesondere durch die Kommentarfunktion anbietet. Im Rahmen ihres Feedbacks, das zunächst im geschützten Raum der Plattform mebis stattfindet, gehen die SchülerInnen auf unterschiedliche inhaltliche Aspekte wie Informationsgehalt der Ausführungen oder Stichhaltigkeit der Wertungen ein.

Gutes Buch, gutes Booktube

von [No](#) - Freitag, 7. April 2017, 11:09

Dass du ein bisschen mehr mit Emotionen arbeiten könntest, stimmt. Allerdings denke ich, dass du auch ein bisschen mehr zu der Gestaltung (Schreibstil, spannende Stellen usw.) des Buches sagen könntest. Vom Inhaltlichen her ist das Video dir sehr gut gelungen.

[Dauerlink](#) | [Bearbeiten](#) | [Löschen](#) | [Antworten](#)



Etliche Kommentare enthalten zudem Hinweise, die sich auf Gestaltungsaspekte wie Schnitt, Ton, Sprechweise oder Wahl des Hintergrunds beziehen:

von [So](#) - Freitag, 7. April 2017, 11:12

Was mir an deinem Booktube sehr gut gefallen hat, ist das du am Ende sowohl positive als auch negative Kritik äußerst und dein Hintergrund ist sehr passend gewählt 😊

Jedoch solltest du üben etwas motivierter zu reden.

[Dauerlink](#) | [Bearbeiten](#) | [Löschen](#) | [Antworten](#)



Zu erwähnen sind schließlich Kommentare, die als literarische Anschlusskommunikation wirksam werden, indem die SchülerInnen die Buchtipps von anderen annehmen, mit eigenen Lesevorlieben abgleichen oder sogar die Einrichtung einer Büchertauschbörse anregen.



Kommentar
von [El](#) - Freitag, 7. April 2017, 11:09

Dank deiner Buchvorstellung weiß ich welches Buch ich mir als nächstes kaufen werde 😊. Sehr gut finde ich, dass du erzählst an welche Buchreihe dich Obsidian erinnert und man so einen Vergleich hat. Mir hat es als ehemaliger Twilightfan, der auf der Suche nach etwas ähnlichem ist auf jeden Fall geholfen.

[Dauerlink](#) | [Bearbeiten](#) | [Löschen](#) | [Antworten](#)



Re: Kommentar
von [Ma](#) - Freitag, 7. April 2017, 11:14

Freut mich das ich dir weiterhelfen konnte! 😊

Wenn du Twilightfan bist, kann ich dir die Bücher auf jedenfall empfehlen.

Viel Spaß beim Lesen

Nicht zuletzt nehmen einzelne Kommentare in ihrer Bewertung Bezug zum Setting Booktube, dessen eigene Regeln auf die Machart der im Unterricht entstandenen Rezensionen Einfluss nehmen.

Auf den Punkt...
von [Tc](#) - Freitag, 7. April 2017, 10:56

... hast du meiner Meinung nach vor allem die präzise Inhaltsangabe gebracht! Der Hintergrund vermittelt im Übrigen durch das Bild der Blume und die aufgereihten Bücher wie viel Spaß du am Lesen hast und was du für ein Bücherwurm bist!

Die Charaktere hätten allerdings noch etwas genauer beschrieben werden können.

Dein Fazit ist anschließend allerdings äußerst umfangreich und sehr aussagekräftig.

Alles in Allem ein top Booktube, welches man so auch ohne weiteres auf Youtube hochladen könnte!

Insgesamt bietet eine auf dialogische Verständigung angelegte Feedback-Kultur im Unterricht den Lernenden die Möglichkeit zur Weiterentwicklung ihrer Videos. Eine entsprechende Überarbeitung der Booktubes wurde von sechs SchülerInnen durchgeführt, die ein weiteres Video hochgeladen haben. Im Vergleich von Erst- und Zweitfassung wird die Tendenz erkennbar, dass die SchülerInnen nun verstärkt Textanalysewissen einbringen und sich um begriffliche Differenzierung bemühen. Dies geschieht jedoch

zum Teil auf Kosten der vormals subjektiv orientierten Textzugänge zu den Jugendromanen, so dass damit die Gefahr einhergeht, außerschulische Medienaktivitäten auf ein methodisches Instrument zu reduzieren und damit ihren spezifisch ‚authentischen‘ Charakter zu destruieren.

3. Das Format Booktube zwischen außerschulischem Medienhandeln und Anforderungen des Deutschunterrichts

In Anbetracht des schwierigen Brückenschlags zwischen außerschulischem Medienhandeln und Lernanforderungen im schulischen Kontext zeigen die analysierten Booktube-Beiträge, wie diese Praxis der Anschlusskommunikation zielführend im Deutschunterricht aufgegriffen werden kann, wobei darauf hingewiesen werden soll, dass bei den SchülerInnen durchaus auch Widerstände in Bezug auf die eigene mediale Inszenierung zu überwinden waren. Da technische Fertigkeiten im Bereich medialer Inszenierungen aufgrund der begrenzten Zeit nicht vermittelt werden konnten, entstanden in Bezug auf die mediale Umsetzung qualitativ sehr unterschiedlichen Videos. Auch die Digitalausstattung der Schule sowie z. T. der Schüler erschweren an mancher Stelle einen reibungslosen Ablauf der Unterrichtseinheit. Nichtsdestotrotz eröffnet das Untersuchen und eigene Produzieren von Laienkritiken im Video-Format SchülerInnen den Zugang zu einer jugendkulturellen Diskurspraxis und lässt den Deutschunterricht zu einem Resonanzraum dessen werden, was viele Jugendliche und Heranwachsende als Teilnehmer der LeserInnen-Community auf YouTube kommunikativ über ‚ihre‘ Literatur verhandeln. Wenn die Booktube-Videos Gefallenswertungen artikulieren, dann geht es dabei – im Gegensatz zu Wertungen im Modus der Anerkennung, die ein Werturteil auf eine allgemeingültige Annahme zurückführen und begründen (vgl. Worthmann 2013) – um Werturteile, die auf subjektive Gründe wie persönliche Wahrnehmungen und Vorlieben rekurren, sich auf Gefühle berufen und auf dieser Basis Leseempfehlungen aussprechen. Der sich verschiebende Fokus von der gegenstandsorientierten Betrachtung eines literarischen Werkes und seiner Spezifika hin zur leserorientierten Wahrnehmung der Wirkung eines Textes erhebt insbesondere für lese-kulturelle Lernprozesse im Unterricht einen dezidierten Anspruch auf Geltung. Aufzuzeigen sind damit die Veränderungen eines sich medial diversifizierenden Literaturbetriebs. Dabei kann in Anschlag gebracht werden kann, dass die Entwicklung des Formats Booktube und dessen Ausrichtung auf persönliche Leseempfehlungen von LeserInnen für LeserInnen den Modus des intimen Lesens in seiner subjektiven Bedeutsamkeit (vgl. Graf 2004) öffentlicher Wahrnehmung zugeführt hat.

An die rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit Video-Rezensionen von LaienleserInnen erscheinen zudem etliche der Kompetenzen anschließbar, die für die *Bildung in der digitalen Welt* (vgl. KMK 2017) einschlägig sind: Booktubes stellen eine ‚alternative‘ Informationsquelle der Literaturkritik dar und sind als solche in ihrer Leistung, unter anderem auch im Vergleich mit professionellen Rezensionen (ebenfalls im Videoformat, z. B. auf ZEIT online), zu analysieren und zugleich kritisch zu bewerten. Im Bereich des Kommunizierens lernen SchülerInnen, die Kommunikationsmöglichkeiten eines spezifischen Formats der Literaturkritik ziel- und situationsgerichtet auszuwählen und dabei ihre Leseerfahrungen in medial unterstützte kommunikative Prozesse / Praxen einzubringen. Ein Booktube zu planen, zu präsentieren und zu veröffentlichen, richtet sich auf Kompetenzen des Produzierens und Präsentierens. Dies setzt die Kenntnis der Gestaltungsmittel von Video-Rezensionen auf YouTube voraus und zeigt SchülerInnen zugleich die Dominanzsetzung und Selbstermächtigung der Stimme von LaienleserInnen in den Sozialen Medien. Dass damit Wege zur kulturellen Teilhabe am literarischen Leben eröffnet werden können, entspricht in weitem Maße eines auf Partizipation abzielenden Verständnisses von Medien in der digitalen Welt.

Das hier vorgestellte Modell liefert eine Analyse seiner Umsetzung mit SchülerInnen einer Gymnasialklasse; unter welchen Voraussetzungen sich das Projekt im Unterricht mit bildungsfernen Kindern und Jugendlichen adaptieren ließe und die SchülerInnen „schriftferner Lesewelten“ (Pieper / Rosebrock et al. 2004) erreichen könnte, wird als Postulat für nachfolgende Untersuchungen formuliert. Zu überlegen wäre dabei nicht zuletzt, wie die im dargestellten Unterrichtsmodell vollzogenen digitalen Aktivitäten (die Veröffentlichung der Booktubes im geschützten Raum des Klassenverbands) den Status einer ‚ech-

ten‘ Öffentlichkeit im Digitalen erlangen und entsprechend gesetzte Verweise wie etwa auf die Kommentarleiste, die Infobox oder den eigenen Kanal in eine nicht nur schulische Wirklichkeit überführt werden könnten.

Literatur:

- Anz, Thomas (2010): Literaturkritik in Zeiten des Internets: Fünf Thesen und einige Bedenken. In: Neuhaus, Stefan / Giacomuzzi, Renate / Zintzen, Christiane (Hg.): Digitale Literaturvermittlung. Praxis, Forschung und Archivierung. Innsbruck: Studien-Verlag. S. 48-59.
- Bendel, Oliver (2009): User-Generated Nonsense. Literaturbesprechungen von Laien im Web 2.0. In: Telepolis. 10.05.2009. Hier zitiert nach URL: <https://www.heise.de/tp/features/User-generated-Nonsense-3380980.html> [3.12.2018].
- Brendel-Perpina, Ina (2017): Booktube auf YouTube: Produktwerbung und / oder Leseförderung? In: *kj&m* 17.2, S. 58-64.
- Brendel-Perpina, Ina (2017): Die Video-Rezension als kulturelle Praxis der Booktuber. In: Bartl, Andrea / Behmer, Markus (Hg.): Die Rezension. Aktuelle Tendenzen der Literaturkritik. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 253-274.
- Brendel-Perpina, Ina (2018): Nur journalistische Straßenverkehrstafel? Funktionen und Strategien von Literaturkritik am Beispiel der Rezension als Textsorte öffentlicher Literaturvermittlung. In: Ott, Christine / Wrobel, Dieter (Hg.): Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis. Berlin: Erich Schmidt, S. 341-354.
- Brendel-Perpina, Ina (2018): Was (jugendliche) BuchbloggerInnen bewegt: Funktionen und Formate digitaler Anschlusskommunikation in der Blogosphäre. In: Anders, Petra / Wieler, Petra (Hg.): Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien. Tübingen: Stauffenburg, S. 63-82.
- Brendel-Perpina, Ina (2019): Literarische Wertung als kulturelle Praxis. Kritik, Urteilsbildung und die digitalen Medien im Deutschunterricht. Bamberg 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20378/irbo-54782>
- Brendel-Perpina, Ina / Reidelshöfer, Barbara (2017): „Dieses Buch ist ein Lesemuss.“ Die kulturelle Praxis Booktube im Unterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 265, S. 35-41.
- Ernst, Thomas (2015): ‚User Generated Content‘ und der Leser-Autor als ‚Prosumer‘. Potenziale und Probleme der Literaturkritik in Sozialen Medien. In: Kaulen, Heinrich / Gansel, Christina (Hg.): Literaturkritik heute. Tendenzen – Traditionen – Vermittlung. Göttingen: Vandenhoeck-Ruprecht, S. 93-112.
- Gansel, Christina (2012): Literaturkritiken. Ihre Funktion, Struktur und systemspezifischen Erwartbarkeiten. In: Skog-Södersved, Mariann / Parry, Christoph / Szurawitzki, Michael (Hg.): Sprache und Kultur im Spiegel der Rezension. Ausgewählte Beiträge der GeFoText-Konferenz vom 29.9. bis 1.10.2010 in Vaasa. Frankfurt a. M.: Beck, S. 15-35.
- Geisel, Sieglinde (2015): Reader’s Corner. Im Netz ist jeder Leser Kritiker. In: Deutschlandfunk Kultur. 24.07.2015. Hier zitiert nach URL: http://www.deutschlandradiokultur.de/reader-s-corner-im-netz-ist-jeder-leser-ein-kritiker.976.de.html?dram:article_id=322454 [3.12.2018].
- Glaserapp, Nicolai / Rouget, Timo (2016): ‚BookTube‘ – Digitale Literaturkritik auf YouTube. In: Neuhaus, Stefan / Schaffers, Uta (Hg.): Was wir lesen sollen. Kanon und literarische Wertung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 205-227.
- Graf, Werner (2004): Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: LIT.
- Heydebrand, Renate von / Winko, Simone (1996): Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik, Geschichte, Legitimation. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kuhn, Axel (2015): Lesen in digitalen Netzwerken. In: Rautenberg, Ursula / Schneider, Ute (Hg.): Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin / Boston: De Gruyter, S. 427-444.
- Kuhn, Axel / Kraus, Susanne (2015): Nutzergenerierte Texte in digitalen Netzwerken. In: Rautenberg, Ursula / Schneider, Ute (Hg.): Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin / Boston: De Gruyter, S. 680-699.

- Kuckartz, Udo / Dresing, Thorsten / Rädiker, Stefan / Stefer, Claus (2008): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer.
- Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt.“ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. 2017. Hier zitiert nach URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Presse-UndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf. [20.10.2018].
- Löffler, Sigrid (2016): Was auf dem Spiel steht. In: *Die Presse*, 08.01.2016. Hier zitiert nach URL: <https://die-presse.com/home/spectrum/zeichenderzeit/4900682/Was-auf-dem-Spiel-steht> [20.10.2018].
- Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Aufl. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Peschel, Sabine (2015): Booktuber: Buchrezensionen im Video-Kanal. In: *Deutsche Welle*. 07.08.2015. Hier zitiert nach URL: <https://www.dw.com/de/booktuber-buchrezensionen-im-video-kanal/a-18633338> [1.12.2018].
- Pieper, Irene / Rosebrock, Cornelia / Wirthwein, Heike / Volz, Steffen (2004): *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim: Juventa.
- Porombka, Stephan (2012): Weg von der Substanz. Hin zu den Substanzen. *Literaturkritik 2.Off*. In: Beilein, Matthias / Stockinger, Claudia / Winko, Simone (Hg.): *Kanon, Wertung und Vermittlung. Literatur in der Wissensgesellschaft*. Berlin/ Boston: De Gruyter, S. 293-303.
- Rack, Jochen (2018): Die Welt der Booktuber. *Buchkritik 2.0*. In: *Deutschlandfunk*. 25.02.2018. Hier zitiert nach URL: https://www.deutschlandfunk.de/die-welt-der-booktuber-buchkritik-2-0.866.de.html?dram:article_id=407419 [1.12.2018].
- Reichwein, Marc (2017): Lesewut 3.0. In: *Die Welt*. 20.04.2017. Hier zitiert nach URL: https://www.welt.de/print/welt_kompakt/kultur/article163727944/Lesewut-3-0.html. [1.12.2018].
- Schmitt-Maaß, Christoph (2010): Gespräch oder Geschwätzigkeit? Salonkultur im WorldWideWeb – Internetliteraturkritik als Form der (Selbst-)Verständigung. Mit einem Seitenblick auf Friedrich Schleiermacher und Friedrich Schlegel. In: Grimm-Hamen, Sylvie / Willmann, Françoise (Hg.): *Die Kunst geht auch nach Brot. Wahrnehmung und Wertschätzung von Literatur*. Berlin: Frank & Timme, S. 89-105.
- Stein, Stephan (2015): Laienliteraturkritik – Charakteristika und Funktionen von Laienrezensionen im Literaturbetrieb. In: Kaulen, Heinrich / Gansel, Christina (Hg.): *Literaturkritik heute. Tendenzen – Traditionen – Vermittlung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 59-76.
- Wegmann, Thomas (2012): Warentest und Selbstmanagement. *Literaturkritik im Web 2.0 als Teil nachbürgerlicher Wissen- und Beurteilungskulturen*. In: Beilein, Matthias / Stockinger, Claudia / Winko, Simone (Hg.): *Kanon, Wertung und Vermittlung. Literatur in der Wissensgesellschaft*. Berlin/ Boston: De Gruyter, S. 279-291.
- Worthmann, Friederike (2013): Wie analysiert man literarische Wertungen? In: Gabriele Rippl / Winko, Simone (Hg.): *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte*. Stuttgart / Weimar: J. B. Metzler, S. 397-402.
- Zabka, Thomas (2004): Literarisches Verstehen durch Inhaltsangaben? Anmerkungen zu einer umstrittenen Form des Umgangs mit narrativen Texten. In: Kämper van den Boogaart, Michael (Hg): *Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 201-222.

Computerspiele im Videoclip rezensieren und reflektieren

Andreas Seidler

Universität zu Köln | andreas.seidler@uni-koeln.de

Abstract

Der Beitrag widmet sich dem medialen Format von Video-Rezensionen zu Computerspielen, wie es auf professionellen Plattformen zur Spielekritik verwendet wird. Beleuchtet werden dabei die praktischen und reflektierenden Arbeitsschritte, die von Lernenden zu leisten sind, um selbst eine Computerspielkritik in dieser Form zu erstellen, sowie die Verbindungen zum spezifischen Bildungsauftrag des Deutschunterrichts, die sich bei einem solchen Projekt erkennen lassen.

Schlagwörter

Mediendidaktik; Deutschunterricht; Neue Medien; Computerspiel; Kritik; Rezension

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>

1. Kulturelle Praxis mit didaktischem Potenzial

Computerspiel-Rezensionen oder, in der eher technisch konnotierten Sprache der Spieler-Community, „Testberichte“ zu Computerspielen sind eine kritische Form, für die es zahlreiche Print-Medien und Online-Foren gibt. Etabliert hat sich diese kulturelle Praxis zunächst in spezialisierten Magazinen, die sich an ein Spieler-Publikum richten. Inzwischen finden sich Computerspielkritiken aber auch in Tages- und Wochenzeitungen mit einem dispersen, auch bildungsbürgerlichen Publikum wie der ZEIT oder der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*, häufig auf deren Online-Präsenzen, gelegentlich aber auch in den gedruckten Feuilletons. Dabei ließe sich die Frage aufwerfen, wer sich hier wessen annimmt. Nobilitieren die traditionellen Feuilletons den Gegenstand Computerspiel, indem sie ihm ihre Beachtung schenken, oder versucht hier das Medium Zeitung seiner schwindenden Bedeutung entgegenzuwirken, indem es sich für eine neue Kunstform von großer alltäglicher Verbreitung und ökonomischem Gewicht öffnet?

Unter professionellen Computerspielrezensenten wurde bereits ein Streit ausgetragen, in welcher Form und mit welcher Ausrichtung sich Besprechungen zu diesem Medium präsentieren sollten. Kritisiert wurde dabei eine Testkultur, die sich auf die Verteilung von Punkten und die Auflistung von Gegenständen, Waffengattungen etc. beschränkt. Gefordert wurde dagegen eine stärker am klassischen Feuilleton orientierte Form der Kritik, die Computerspiele als kulturelles Phänomen auch in ihrem gesellschaftlichen Kontext reflektieren und einordnen (vgl. Schmidt 2011). Foren der Computerspielkritik wie *Gamestar.de* versuchen heute oft beides zu bieten: feuilletonistisch formulierte Rezensionen mit einer zusätzlichen Liste von bewerteten Elementen und Aspekten des Spiels, die dann als Gesamtwertung eine Punkt- oder Prozentzahl ergeben. Solche Diskussionen sollen hier jedoch nur als Hintergrund betrachtet werden, um das (deutsch-)didaktische Potenzial der eigenen Produktion von Computerspielkritiken durch Lernende zu beleuchten.

Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss beschreiben den „Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung“ wie folgt:

Bei der Arbeit mit der Sprache erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die ihnen helfen, ihre Welt zu erfassen, zu ordnen und zu gestalten. Über die Grenzen des Faches und die Schule hinaus leistet der Deutschunterricht damit einen wesentlichen Beitrag zur Allgemeinbildung der Schülerinnen und Schüler in Form eines Orientierungs- und Handlungswissens in Sprache, Literatur und Medien und einer entsprechenden Verstehens- und Verständigungskompetenz. (Bildungsstandards 2004, 6)

Die Aufgabe, eine Rezension zu einem Computerspiel zu verfassen, setzt diesen Bildungsauftrag musterhaft um, denn sie bedeutet für Schüler*innen genau diese Herausforderung: eine Erfahrung aus ihrer Welt sprachlich zu erfassen und zu ordnen. Dies ist sowohl mit einem Orientierungs- und Handlungswissen im Bereich Medien verbunden als auch mit einer Verstehens- und Verständigungskompetenz im Hinblick auf das Medienprodukt sowie den kommunikativen Austausch darüber. Schriftliche Computerspielkritiken mit Schüler*innen zu verfassen, ist daher zu Recht ein bereits gelegentlich vorgeschlagenes Aufgabenformat für den Deutschunterricht (vgl. Kepser 1999, 384-387; Seidler 2012; Kepser 2013, 39). Bei der Produktion einer Computerspiel-Rezension in Form eines Videoclips kommen noch zusätzliche medienpraktische Kompetenzen zum Tragen (siehe Abschnitt 4).

2. Das Muster: professionelle Review-Videos zu Computerspielen

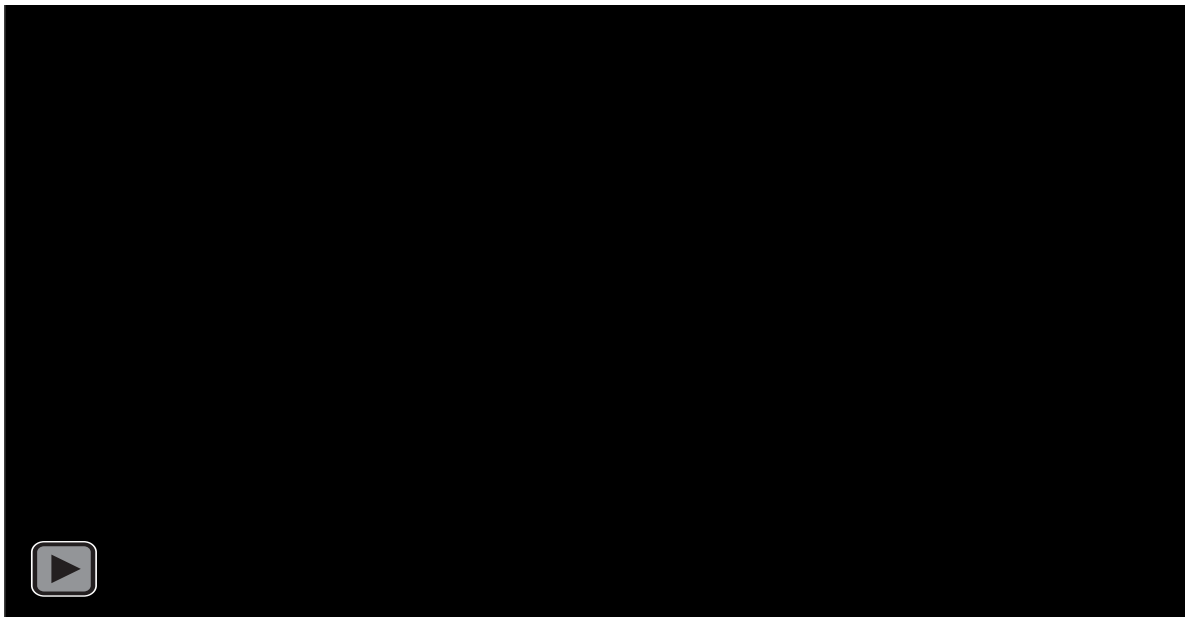
In professionellen Video-Reviews zu Computerspielen auf Plattformen wie www.gamestar.de werden Ausschnitte aus dem Spielgeschehen gezeigt und von einem Sprecher kommentiert. Ein schultaugliches Beispiel, das die Machart veranschaulicht, ist etwa die Kritik zu dem Jump'n Run-Adventure *Seasons after Fall* (Swing Swing Submarine 2016).

<http://www.gamestar.de/videos/seasons-after-fall-testvideo-zum-zauberhaften-knobel-adventure,90237.html>

Der Clip beginnt mit einem kurzen unkommentierten Blick in die Spielwelt, der bereits einen ersten Eindruck von deren Ästhetik und Atmosphäre vermittelt. Angesprochen werden dann im Folgenden die visuelle Qualität des Spiels, das Entwicklerstudio, die Avatar-Figur und ihre Handlungsmöglichkeiten,

Schwierigkeitsgrad und Unterhaltungswert der zu bewältigenden Rätsel, die Qualität der Sprachausgabe und Erzählerstimmen, die Handlung des Spiels, die Konsequenzen des Scheiterns an Spielaufgaben, die (nicht vorhandenen) Herausforderungen für die Reflexe der Spielenden, die Spieldauer, die (nicht vorhandenen) Hilfen, die Orientierung in der Spielwelt, die Art der Grafik (handgezeichnet), die Musik und schließlich der Kaufpreis. Diese im eingesprochenen Kommentar erwähnten Aspekte werden jeweils an einer passenden Sequenz aus dem Spiels veranschaulicht. Darüber hinaus wird ein kurzer, exemplarischer Spielabschnitt gezeigt, um das Prinzip des Spiels zu verdeutlichen.

Nach solchen professionellen Vorbildern haben Bachelor-Studierende im Lehramtsfach Deutsch an der Universität zu Köln im Sommersemester 2015 eigene Rezensionen zu Spielen erstellt, um die Herausforderungen und die Praktikabilität dieser Aufgabe zu untersuchen. Zur Veranschaulichung auch hier ein Beispiel einer solchen Studierenden-Produktion.



Studierenden-Rezension zu *Portal 2* (Valve Software 2011)

Der Clip bietet einen Wechsel zwischen kommentierten und unkommentierten Spielszenen und ist durch Zwischentitel (Story, Grafik & Sound, Fazit) gegliedert, wie das auch in manchen professionellen Beispielen gemacht wird. Die Studierenden gehen in ihrem Kommentar ein auf den Publisher, das Erscheinungsjahr, das Genre, die Spielerperspektive, das virtuelle Instrument, durch das mit der Spielwelt interagiert wird, die Spieldauer, den Humor des Spiels, die Story, den linearen Aufbau des Geschehens ohne Freiheiten daraus auszuberechnen, die Atmosphäre, die Grafik, die realistische Physik, den Sound, die Figuren, den Schwierigkeitsgrad der Rätsel sowie das Preis-Leistungs-Verhältnis.

Vor dem Hintergrund der gegebenen Medienerfahrungen und -kompetenzen lassen sich solche Video-Reviews auch von Schüler*innen der Mittel- und Oberstufe herstellen. Um diese Möglichkeit zu verdeutlichen, werden im Folgenden die dabei zu durchlaufenden Arbeitsschritte erläutert.

3. Kriterien der Beurteilung

Will man Computerspielkritiken von Schüler*innen erstellen lassen, muss der erste Schritt dabei sein, sich über Bewertungskriterien zu verständigen, anhand derer Computerspiele zu beurteilen sind. Schüler*innen, die eigene Erfahrungen mit dem Medium haben, bringen sicher bereits persönliche Vorlieben und Abneigungen für und gegen einzelne Spiele mit. Sich selbst und anderen die Gründe dafür klar zu machen und diese sprachlich zu explizieren, ist jedoch die erste und wichtigste Herausforderung, die beim Erstellen einer Rezension zu meistern ist. Damit wird einerseits ein analytischer Blick auf die Eigenschaften und Leistungen entsprechender Spiele eingefordert und andererseits eine reflektierte Betrachtung des eigenen Medienkonsums sowie der damit verbundenen Emotionen und Motive angeregt, die

mit den Angeboten der entsprechenden Spiele korrespondieren. Solche Kriterien selbst induktiv zu entwickeln dürfte Schüler*innen jedoch vor eine zu große Herausforderung stellen. Es empfiehlt sich daher eine Orientierung an den Bewertungskategorien entsprechender Fachmedien, die gemeinsam mit den Lernenden analytisch-kritisch gesichtet werden können.

Abb 1: Mögliche Bewertungskriterien für Computerspiele

a) Präsentation
- Grafik - Animation - Effekte - Sound - Musik - ...
b) Spieldesign
- Spielerische Abwechslung - Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten - Unterschiedliche Quests - Einfluss eigener Entscheidungen auf den Spielverlauf - Steuerung der Figuren - Perspektive auf das Spiel - Belohnungssystem - Ressourcenmanagement - Kampfsystem - Physiksimulation - Orientierungsmöglichkeiten in der Spielwelt - ...
c) Balance
- Schwierigkeitsgrade - Hilfen - Speichermöglichkeiten von Zwischenständen - ...
d) Story
- Einbettung in eine Geschichte - Atmosphäre - Interessante Charaktere - KI-Charaktere (die nicht vom Spieler gesteuert werden) - Alternative Wege und Enden - Cut Scenes (filmische Szenen, die zwischen den Spielabschnitten die Geschichte weitererzählen) - Dialoge - Rätsel - ...
e) Umfang
- Spieldauer - Anzahl der Levels - Größe der Spielwelt - Auswahl an Items - Wiederspielwert - Einzel- oder Mehrspieler - ...

Gamestar.de, eine der größten Plattformen für Computerspiel-Kritiken im deutschsprachigen Raum, hat ein Schema mit fünf Oberkategorien entwickelt, nach dem Spiele aller Genres bewertet werden. Diese fünf Kategorien sind a) Präsentation, b) Spieldesign, c) Balance, d) Story und e) Umfang. Innerhalb dieser fünf Kategorien lassen sich Kriterien bestimmen und zuordnen, die auch von Schüler*innen als Grundlage für die eigene kritische Auseinandersetzung mit Spielen genutzt werden können. Eine solche Kriterienliste ist hilfreich, um ein Spiel auf seine Qualitäten hin zu untersuchen und die daraus gewonnenen Ergebnisse auszuformulieren. Sie ist jedoch nicht schematisch abzuarbeiten, sondern je nach Spiel sinnvoll zu gewichten und für Ergänzungen offenzuhalten.¹

Mit Schüler*innen der Sekundarstufe II und mit Studierenden kann die Bedeutung solcher konkreten Kriterien auch auf einer Metaebene reflektiert werden, um das Verständnis des Mediums Computerspiel und seiner Faszination zu vertiefen. Hierzu bietet sich ein Abgleich der Kriterien mit den in den Game Studies beschriebenen Involvierungsstrategien von Computerspielen an. Involvierungsstrategien lassen sich als „Angebote und Einladungen der Spiele [...] verstehen, ein Spiel zu spielen, es weiterzuspielen oder immer wieder zu spielen.“ (Neitzel 2012, 75) Die Realisierungen dieser Strategien im jeweiligen Spiel lassen sich somit auch als Gütemaßstab für das spielerische Angebot verstehen und mit den Bewertungskriterien für Spiele in Verbindung bringen.

Involvierungsstrategien nach Neitzel (2012):

1. Aktionale Involvierung
2. Ökonomische Involvierung
3. Temporale Involvierung
4. Sensomotorische Involvierung
5. Visuelle Involvierung
6. Räumliche Involvierung
7. Emotionale Involvierung
8. Soziale Involvierung
9. Narrative Involvierung

Diese Strategien und ihre Bedeutung können auch mit Schüler*innen diskutiert werden und bieten dabei bereits einen Anlass zur Reflexion eigener Spielpraxis und eigener Neigungen.

Die *aktionale Involvierung* durch die Aufforderung zum Handeln ist ein konstitutiver Bestandteil jedes Spiels. Die Gratifikation, die den Spielenden dabei zuteilwird, ist die Selbsterfahrung als souveränes Subjekt, dessen Handlungen im Rahmen des Spiels erkennbare Wirkungen und Folgen zeitigen (vgl. Neitzel 2012, 86f.). Die sich dabei entwickelnde Interaktion zwischen Spielenden und Spielwelt führt zu einer mehr oder weniger gelingenden Bindung an das Spiel. Misslingen kann sie z.B. durch die langweilende Unterforderung oder die frustrierende Überforderung der Spielenden. Die Qualitäten eines Spiels, die die aktionale Involvierung bestimmen, liegen somit im Bereich des Spieldesigns und der Balance.

Die *ökonomische Involvierung* vollzieht sich durch das Belohnungssystem eines Spiels in Form von zählbaren Punkten, Gegenständen, Spielgeld etc., die zu sammeln sind. Dadurch entsteht eine spielinterne Motivation zum Erreichen bestimmter Ziele (vgl. Neitzel 2012, 88). Die Gestaltung eines solchen Belohnungssystems ist Teil des Spieldesigns. Sie kann im Hinblick auf ihren motivierenden Charakter mehr oder weniger gut gelingen und trägt damit auch zur Qualität des Spieles als Unterhaltungsangebot bei.

¹ Eine weitere Möglichkeit wäre es, mit Schüler*innen die Kriterien verschiedener Spieletestplattformen wie www.gamestar.de, www.pcgames.de, www.4players.de etc. kritisch zu vergleichen und daraus die eigenen Kriterien entwickeln zu lassen.

Die *temporale Involvierung* in ein Spiel kann sich auf sehr unterschiedliche Weise realisieren. Neitzel fasst darunter z.B. Zielvorgaben, die die Spielenden motivieren sollen weiter zu spielen, um diese Ziele zu erreichen. Aber auch die durch eine erzählte Geschichte erzeugte Spannung auf die Frage, „Wie geht es weiter?“, bezieht sich auf die zeitliche Dimension. Ebenso kann die Möglichkeit, in einer offenen Spielwelt ohne Zeitdruck und Zielvorgabe zu flanieren, als besonderer Reiz wahrgenommen werden (vgl. Neitzel 2012, 92f.). Häufiger ist es aber gerade der Zeitdruck bzw. das Bestreben, eine Aufgabe in möglichst kurzer Zeit zu erledigen, die die Spielenden motivieren. Unter dem Aspekt der temporalen Involvierung sind auch solche Spielwelten in Betracht zu ziehen, die sich in der Zeit verändern, in der der einzelne Spieler gar nicht spielt und dieser somit eventuell Nachteile erleidet, wenn er dem Spiel zu lange fernbleibt. Ob dieser Mechanismus bei der Beurteilung eines Spiels positiv oder negativ bewertet wird, ist eine zu problematisierende Frage, denn gerade er kann auch zu den häufig befürchteten Suchteffekten etwa von Online-Multiplayer-Spielen beitragen (vgl. Fritz/Witting 2009). Es ist also zu diskutieren, ob die gelungene Einrichtung eines solchen Mechanismus zu loben, oder ob davor zu warnen ist. Die temporalen Aspekte insgesamt fallen im Rahmen des vorliegenden Bewertungsschemas in die Kategorien Spieldesign und Umfang.

Eine *sensomotorische Involvierung* findet durch die Rückkopplung der virtuellen Spielwelt an die körperlichen Bewegungen und die sinnlichen Wahrnehmungen der Spielenden statt. Diese kann technisch mehr oder weniger überzeugend gelingen und ist besonders bei Geschicklichkeitsspielen von Bedeutung (vgl. Neitzel 2012, 95f.).

Die *visuelle Involvierung* vollzieht sich durch die grafische Gestaltung der Spielwelt sowie die Perspektive der Spielenden darauf. Die Möglichkeiten sind dabei breit gefächert: 2D- oder 3D-Grafik, vom Fotorealismus bis zum Comic-Stil. First-Person- oder Third-Person-Perspektive in die Spielwelt bzw. auf den Avatar (vgl. Neitzel 97f.). Diese Aspekte fallen sowohl unter Präsentation als auch Spieldesign. Die Art der visuellen Präsentation darf jedoch nicht als Qualitätsgrad missverstanden werden. So ist eine 3D-Grafik nicht notwendig höher zu bewerten als eine 2D-Grafik und eine fotorealistische Präsentation nicht unbedingt höher als eine stärker verfremdete Form. Wertungen können in dieser Hinsicht nur im Vergleich mit anderen Spielen ausgesprochen werden, die sich derselben Mittel bedienen.

Sensomotorik und visuelle Wahrnehmung verbinden sich zu einer *räumlichen Involvierung* in die Spielwelt. Diese entsteht durch die Verbindung eines realen Körpers mit einer Repräsentation in der Spielwelt, die in Blickwinkel und Bewegung miteinander korrelieren (vgl. Neitzel 2012, 100). Auch hier gibt es nicht a priori ein Besser oder Schlechter. Eine Bewertung kann nur im Rahmen der Funktionalität innerhalb eines bestimmten Spiels oder eines Spielgenres erfolgen.

Nach Auffassung von Neitzel funktioniert die *emotionale Involvierung* in ein Computerspiel auf grundsätzlich andere Weise als bei einem Film oder bei einem Roman. Denn das sich bei Letzteren entfaltende Mitgefühl mit den Figuren beruht gerade auf der Unmöglichkeit des Eingreifens durch die Rezipierenden. Diese Form des Mitleidens mit einem Helden oder einer Heldin werde bei Computerspielen aber gerade dadurch verhindert, dass dort der Avatar primär ein Werkzeug für die Spielenden ist, um in die Spielwelt einzugreifen (vgl. Neitzel, 102). Gegen diese Auffassung wäre einzuwenden, dass es inzwischen durchaus Spiele gibt, die explizit auf die Empathie und das Mitleiden der Spielenden mit den Figuren setzen, wie z.B. *Beyond – Two Souls* (Quantic Dream 2013). In den meisten Fällen stehen bei Computerspielen aber andere Formen der Emotionalität im Vordergrund. Freude oder auch Frustration über das Bewältigen oder das Scheitern an einer Aufgabe sorgen hier für die stärksten emotionalen Regungen. Was dabei die Oberhand behält, ist abhängig von der Balance des Spieles, die daraufhin bewertet werden kann, ob sie geeignet ist, unterschiedlichen Spielern Freude am Spiel zu ermöglichen.

Eine *soziale Involvierung* kann im Zusammenhang mit Computerspielen sowohl spielintern durch das Zusammenspiel mit anderen Spielenden entstehen als auch extern im sozialen Austausch über das Medium und dessen Nutzung.

Auch die Geschichte, die in einem Computerspiel erzählt wird, oder die sich während des Spielens konstruiert, sorgt für eine Form der Verwicklung, die das Geschehen mit Bedeutung auflädt und neugierig macht auf den Fortgang der Geschichte oder deren Hintergrund, der sich im Laufe des Spiels analytisch erschließt. Auf diese Weise findet auch eine *narrative Involvierung* in Computerspiele statt. Solche Geschichten können für sich im Hinblick auf ihre Originalität, Spannung etc. bewertet werden. Sie können

jedoch auch im Zusammenhang mit dem Spieldesign betrachtet werden und zu der Frage führen, ob eine originelle Geschichte nicht auch die

Funktion haben kann, immer gleiche Spielmechaniken zu verschleiern.

4. Praktische Herausforderungen bei der Produktion einer Video-Rezension

Zu den Arbeitsschritten und Herausforderungen, die Schüler*innen bei der Gestaltung einer eigenen Videoclip-Rezension zu einem Computerspiel zu bewältigen haben, gehört zunächst das Sich-Erspielen des entsprechenden Spiels. Dies klingt einfach, kann aber bei umfangreichen Spielen einen ganz erheblichen Zeitaufwand erfordern, der im Vergleich auch deutlich über der benötigten Lesezeit für eine übliche Schullektüre liegen kann. Dies gilt es aus pragmatischen Gründen zu bedenken. Gerade für Schüler*innen, die über geringe Vorerfahrung mit dem Medium Computerspiel verfügen, empfehlen sich daher solche Spielgenres, die weniger Übung in der Steuerung der Spielfiguren bei Geschicklichkeitsaufgaben oder Kämpfen voraussetzen. Sogenannte Point-and-Click-Adventures bieten sich hier besonders an, da sie in der Steuerung meist einfach und intuitiv zu beherrschen sind. Um die spielerische Vorbereitungszeit zu verkürzen, ist es auch möglich, die Schüler*innen solche Spiele rezensieren zu lassen, die ihnen bereits aus ihrer Spielpraxis in der Freizeit vertraut sind. Dass es sich hierbei dann nicht um die allerneuesten Spiele handelt, stellt keinen Nachteil dar, denn die analytischen und kognitiven Herausforderungen bei der Gestaltung der Rezension bleiben bei einem aktuellen oder einem älteren Spiel dieselben.

Der nächste praktische Arbeitsschritt bereits während des Spielens ist die Aufzeichnung des Spiels oder von Spielabschnitten mithilfe eines Capture-Programms, das das Spielgeschehen in Bild und Ton als Videodatei abspeichert.² Als nächster Schritt empfiehlt sich dann die schriftliche Ausformulierung der Spielbewertung in Orientierung an den zuvor diskutierten Aspekten und Kriterien. Daran schließt sich die Auswahl von passenden Spielsequenzen an, die den Kommentar veranschaulichen und unterstützen. Diese müssen nicht nur inhaltlich mit den Erläuterungen korrespondieren, sondern auch in ihrer Länge der Dauer des Kommentars angepasst sein. Praktisch lässt sich das Schneiden und Montieren der Spielsequenzen mit einem kostenfreien Schnittprogramm wie dem Windows Movie Maker oder ähnlichen (z.B. VideoPad Video Editor) gut bewerkstelligen. Ein solches Programm kann auch genutzt werden, um nun den eigenen Kommentar zum Spiel auf der Audiospur einzusprechen. Manche Screen Recorder-Programme haben solche Funktionen bereits integriert (z.B. OBS-Studio). Zu achten ist dabei auf die lautstärkemäßige Abstimmung zwischen der Klangkulisse des Spiels und dem eingesprochenen Kommentar.

Die fertigen Video-Rezensionen können anhand von folgendem Beobachtungsbogen bewertet werden. Dies kann durch die Lehrkraft oder durch ein wechselseitiges Feedback der Schüler*innen geschehen.

² Hier bietet sich das kostenpflichtige Programm *Fraps* oder kostenfreie Alternativen wie *OBS-Studio* bzw. *Captura* an, die sich im Web recherchieren und herunterladen lassen.

Abb. 2: Beobachtungsbogen für Video-Rezensionen

Hat die Rezension einen angemessenen Umfang und eine nachvollziehbare Gliederung?	
Sind die Kommentare verständlich formuliert und gesprochen?	
Passen die Kommentare zum bildlich Gezeigten?	
Vermittelt das Gezeigte einen guten Eindruck von Eigenart und Atmosphäre des Spiels?	
Welche Merkmale des Spiels werden angesprochen?	
Finden eindeutige Wertungen statt?	
Sind die Wertungen mit Argumenten untermauert?	

5. Kompetenzorientierte Betrachtung

Um die Herstellung von Computerspielkritiken im Rahmen des Deutschunterrichts zu rechtfertigen, kann ein Abgleich mit den in den Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen durchgeführt werden. Hier lassen sich zahlreiche einzelne Kompetenzen in verschiedenen Kompetenzbereichen des Faches Deutsch identifizieren, die bei der Gestaltung von Computerspielrezensionen im Video-Format gefördert werden. Zentral, aber sicher nicht ausschließlich, wären aus dem Bereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ zu nennen: ‚Medienspezifische Formen kennen‘, ‚Intentionen und Wirkungen erkennen und bewerten‘ und ‚Medien zur Präsentation und ästhetischen Produktion nutzen‘ (vgl. KMK 2003, 15). Aber auch die traditionellerweise an literarischen Texten eingeübten Kompetenzen wie das Erfassen von Figuren und Konfliktverläufen (KMK 2003, 14) kann bei der Auseinandersetzung mit Computerspielen eine Rolle spielen.

Die Schüler*innen „analysieren die spezifische Gestaltung von Texten unterschiedlicher medialer Form, erläutern ihre Wirkung und beurteilen die ästhetische Qualität“ (KMK 2012, 24). So sehen es die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife vor. Diese Forderung wird beim Verfassen einer Computerspielrezension vollständig umgesetzt.

Auch die Schreibkompetenz wird bei der Formulierung des Kommentars zu einem im Video rezensierten Spiel gefordert und gefördert. Hierbei handelt es sich um die zu erlernende Form des informierenden, argumentierenden und untersuchenden Schreibens (vgl. KMK 2003, 12). Die Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife fordern im Kompetenzbereich Schreiben noch konkreter, dass Schüler*innen

„in Anlehnung an journalistische, populärwissenschaftliche oder medienspezifische Textformen eigene Texte schreiben“ (KMK 2012, 18). Die Textsorte „Rezension“ wird sogar als eine mögliche Prüfungsaufgabe für das Abitur vorgeschlagen.

Bei einer Video-Rezension sind für die Audioaufnahme des Kommentars weitere Kompetenzen im Bereich des artikulierten und gestaltenden Sprechens bzw. Vorlesens (vgl. KMK 2003, S. 10) gefragt. Auch die Forderung, „kontextangemessen, funktional, kreativ verschiedene Medien und Präsentationstechniken“ (KMK 2012, 15) einzusetzen, kann mit der Herstellung einer Video-Rezension realisiert werden.

Über diese zahlreichen Bezüge zu den Bildungsstandards hinaus, eignet sich die Produktion einer Video-Rezension zu einem Computerspiel ebenfalls sehr gut, um daran die von Norbert Groeben (2002) beschriebenen sieben Dimensionen von Medienkompetenz zu konkretisieren. In der Dimension *Medienwissen/Medialitätsbewusstsein* geht es nach Groeben darum, „dass Mediennutzer/innen ein Bewusstsein davon haben, dass sie sich nicht in ihrer alltäglichen Lebensrealität, sondern eben in einer medialen Konstruktion bewegen.“ (Groeben 2002, 166) Die Aufgabe, ein Medienprodukt zu rezensieren, impliziert stets, dieses in seiner Gemachtheit zu reflektieren und als Artefakt zu bewerten. Dass zum Verfassen einer Rezension auch spezifisches Wissen über ein Medium vorhanden sein oder sich angeeignet werden muss, liegt auf der Hand.

Die Kompetenzdimension der *medienspezifischen Rezeptionsmuster* reicht „von technologisch-instrumentellen Fertigkeiten bis zu vergleichsweise komplexen (vor allem kognitiven) Verarbeitungsschemata“ (Groeben 2002, 168). Technologisch-instrumentelle Fertigkeiten werden für die Beherrschung eines Computerspiels in stärkerem Maße vorausgesetzt als bei den meisten anderen Medien wie etwa Buch oder Fernsehen. Aber auch kognitive Verarbeitungsschemata sind bei Genres wie Strategie- oder Rätselspielen von zentraler Bedeutung. Beim Verfassen einer Rezension sind die Herausforderungen auf beiden Ebenen zu bedenken und zu bewerten.

Groeben betrachtet auch die *medienbezogene Genussfähigkeit* als eine Dimension von Medienkompetenz. Er bemerkt jedoch, dass der Genussbegriff in der Tradition einer ideologiekritisch beeinflussten Ästhetik einer bildungsbürgerlichen Verengung unterlag, die nur solche Genüsse gelten lässt, die auf einer kognitiven Ebene durch distanziert analytische Beteiligung entstehen (vgl. Groeben 2002, 170). Genuss durch selbstvergessene Unterhaltung ist dabei nicht vorgesehen. Dies kontrastiert mit dem traditionellen kritischen Diskurs über Computerspiele, der an diesen vor allem die Tendenz zu einer distanzlos sich versenkenden Rezeptionsform problematisiert. Das Verfassen von Spielkritiken bietet die Möglichkeit, beide Perspektiven miteinander ins Spiel zu bringen. So kann einerseits die bei vielen Jugendlichen wahrscheinlich tatsächlich verbreitete distanzlose Rezeptionsform auf einer analytisch-kognitiven Ebene reflektiert werden. Andererseits muss der ästhetische Genussbegriff um solche Facetten erweitert werden, die Faszination und Motivation des Computerspielens überhaupt erst versteh- und beschreibbar machen. Hierzu ist auch die Anerkennung des Unterhaltungsbedürfnisses und des damit verbundenen Genusses notwendig. So kann die Auseinandersetzung mit Computerspielen auch Teil eines Wechsels von einer ideologie- und medienkritischen zu einer funktions- und handlungsorientierten Perspektive auf Medien werden (vgl. Groeben 2002, 171).

Groeben berücksichtigt jedoch auch die analytisch-distanzierte Herangehensweise im Sinne einer *medienbezogenen Kritikfähigkeit* als eigene und herkömmlicherweise im Zentrum stehende Dimension von Medienkompetenz. Dabei geht es um die Entwicklung einer rational begründeten Urteilsfähigkeit, die der Überwältigung durch das mediale Angebot entgegenwirkt (vgl. Groeben 2002, 172). Dass das Verfassen einer Rezension auch dieser klassischen Form von kritischer Kompetenz entspricht, ist offensichtlich. Ebenso deutlich ist die Verbindung zur *Selektion/Kombination von Mediennutzung* als weiterer Kompetenzdimension (vgl. Groeben 2002, 175) zu erkennen, helfen Rezensionen als Metamedien doch sowohl ihren Rezipienten bei der Auswahl lohnenswerter Medienangebote als auch ihren Produzenten bei der Reflexion ihrer eigenen Mediennutzung.

Als weitere Dimensionen von Medienkompetenz werden von Groeben (produktive) Partizipationsmuster und Anschlusskommunikationen genannt (vgl. Groeben 2002, 176-179). Auch diese werden beim Erstellen einer Video-Rezension geradezu musterhaft umgesetzt. Die Produktion des Videos stellt eine Form

der produktiven Beteiligung im Handlungsfeld der Medien dar. Die adressatenbezogene Mitteilung ist eine Form der Anschlusskommunikation an den Umgang mit dem Medium Computerspiel, die sich z.B. durch das Hochladen der Video-Rezensionen auf eine mit Kommentarfunktion versehene Plattform dialogisch erweitern lässt.

So verwundert es nicht, dass Spielekritiken auch in Kepsers kompetenzorientiertem Konzept schulischer Computerspielbildung als Aufgabenformat empfohlen werden. Für Spielerezensionen werden einerseits Fähigkeiten und Wissen aus dem Kompetenzbereich „Computerspielanalyse“ benötigt, denn die jungen Kritiker/-innen müssen sich dafür mit Figuren, Handlungsorten, Narration, Genre, Gameplay etc. sowie damit verbundenen ideologischen Implikationen auseinandersetzen (vgl. Kepser 2013, 31f.). Andererseits führt die Rezension aber auch im Kompetenzbereich „Computerspielnutzung“ zu einer erweiterten Geschmacks- und Urteilsbildung (ebd., 32).

Die Lernaufgabe, Computerspielrezensionen im Videoclip-Format zu erstellen, zeigt ihr Potenzial damit auf mehreren Ebenen. Sie schließt an eine kulturelle Praxis an, die auch außerhalb der Schule von Bedeutung ist. Sie fördert praktische und analytisch-reflektierende Medienkompetenzen sowie andere Kompetenzen, deren Vermittlung im klassischen Zuständigkeitsbereich des Unterrichtsfaches Deutsch liegen.

Sekundärtexte

- Fritz, Jürgen / Witting, Tanja (2009): Suche, Sog, Sucht: Was Online-Gaming problematisch machen kann. In: Batthyány, Dominik / Pritz, Alfred (Hg.): Rausch ohne Drogen. Substanzungebundene Süchte. Wien: Springer, S. 309-323.
- KMK (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Hg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München: Wolters Kluwer.
- KMK (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die allgemeine Hochschulreife. (Beschluss vom 18.10.2012)
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 160-197.
- Kepser, Matthis (1999): Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts. Bad Krozingen: D-Punkt 1999.
- Kepser, Matthis (2013): Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels. In: Boelmann, Jan. M. / Seidler, Andreas (Hg.): Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts. Frankfurt am Main: Lang, S.13-48.
- Neitzel, Britta (2012): Involvierungsstrategien des Computerspiels. In: GamesCoop (Hg.): Theorien des Computerspiels zur Einführung. Hamburg: Junius, S.75-103.
- Schmidt, Christian (2011): Mehr Geist bitte, liebe Games-Tester. In: Spiegel online, 06.09.2011, URL: <http://www.spiegel.de/netzwelt/games/videospiele-mehr-geist-bitte-liebe-games-tester-a-784531.html> [01.12.2017].
- Seidler, Andreas (2012): Computerspielrezensionen als Schreibaufgabe. In: Brinkmann, Erika / Valtin, Renate (Hg.): Lesen- und Schreibenlernen mit digitalen Medien. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 180-184.

Körper, Artefakte und Kontexte. Praxistheoretische Überlegungen für die Wissen- schaftsdisziplin Deutschdidaktik und den Deutschunterricht

Florian Dietz

Humboldt-Universität zu Berlin | dietzflx@hu-berlin.de

Abstract

Bereits 2013 hat Matthis Kepser dargestellt, dass die Wissenschaftsdisziplin Deutschdidaktik mit Blick auf ihre Gegenstandsbereiche sowie ihre Kompetenzorientierung heute als Kulturwissenschaft zu verstehen sei. In der Nachfolge seines durchaus als Streitpapier zu verstehenden Vorstoßes hat sich eine Diskussion nur schleppend entwickelt. Das ist insofern bedauerlich, als ein wesentliches Theorie- und Forschungspotenzial der Deutschdidaktik damit unausgeschöpft brach liegt. Bislang wird die Mediendidaktik im Fach Deutsch mit wenigen Ausnahmen als ein eigenständiger und in sich geschlossener Bereich behandelt. Bezüglich literaler Schlüsselkompetenzen, die vorrangig im Deutschunterricht erworben werden sollen, spielen (neue) Medien eine nachrangige Rolle. Kepser zeigt in seinem Aufsatz hingegen auf, dass die mediale Seite verbaler und schriftsprachlicher Kommunikation längst eine zentrale Stellung einnimmt und massiven Einfluss auf die sprachliche Dimension der Kommunikation nimmt. Die Reduktion sprachdidaktischer Gegenstandsbereiche auf ausgewählte und zumeist klassische Medien würde den gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen längst nicht mehr gerecht (vgl. Kepser 2013, 63).

Kepser schließt mit dem Hinweis, dass Kultur heute nicht mehr als feststehendes schulisch anzueignendes Regelsystem verstanden werden könne, sondern ihre produktive, prozesshafte Struktur längst auch für den Deutschunterricht von Bedeutung sei (vgl. ebd.). Für die Deutschdidaktik ist es daher bedeutsam, neben dem Kulturbegriff gleichfalls Elemente dieser Prozesshaftigkeit zu schärfen. Es gilt zu klären, wie Prozesse eigentlich entstehen und welchen Faktoren und Bedingungen sie unterliegen.

Der vorliegende Artikel versucht nachfolgend den Spagat, theoretische Eckpunkte der Kategorie *kulturelle Praxis* aus der Soziologie in die Deutschdidaktik zu importieren und gleichzeitig Elemente literalen Handelns auf dieser Grundlage zu beschreiben. Dabei bleibt es mithin weitgehend bei Andeutungen zum Bereich der Literalität. Schwerpunkt ist demgegenüber die ausführliche Aufklärung der Bedeutung kultureller Praktiken für die Deutschdidaktik. Dazu wird zunächst das Verhältnis von Kultur und Praxis geklärt. Anschließend werden mit den Kategorien *Körper*, *Artefakt* und *Kontext* wesentliche Dimensionen der Praxis vorgestellt. Zuletzt soll zudem ein forschungsmethodischer Aufriss erfolgen, der insbesondere zeigen soll, dass es sich bei kulturwissenschaftlichen Perspektiven in der Deutschdidaktik nicht lediglich um eine wohlgefällige Form der geisteswissenschaftlichen Theoriebildung handelt. Praxisforschung ist v.a. von Interesse, um die reale Produktion kultureller Ausdrücke für Schule und Didaktik zu ermitteln.

Schlagwörter

Mediendidaktik; Deutschunterricht; Neue Medien; Praxistheorie; Wissenschaftsdisziplin
Deutschdidaktik, Deutschunterricht; Habitus; kulturelle Praxis; Literalität

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>

1. Das Verhältnis von Kultur und Praxis

Umberto Eco führt in seiner Semiotik-Einführung aus, dass Kultur Kommunikation sei. In wechselseitiger Bedingung verändere Kommunikation Kultur ebenso wie Kultur die Kommunikation beeinflusse (vgl. Eco 1972, 32f.). In dieser gegenseitigen Konstitution kommt man bei der Reflexion von Kultur nicht ohne den Einbezug ihrer performativen Dimension aus. Diesem Umstand wird aktuell zumeist mit dem vereinenden Begriff ‚kulturelle Praxis‘ Rechnung getragen (vgl. Thompson / Jergus 2014; Winter 2008).

Die Kombination der Begriffe Kultur und Praxis kann vordergründig zu der Annahme führen, distinktive Praktiken ließen sich aus dem aufgestellten Regelsystem einer Kultur ableiten. In den Kulturwissenschaften und der soziologischen Praxisforschung wird das Verhältnis von Kultur und Praxis dagegen als weitaus komplexer betrachtet.

Praxistheorien stützen ihre Verhältnisbestimmung von Kultur und Praxis gelegentlich auf eine Generalkritik an mentalistischen und textualistischen Kulturtheorien (vgl. Hillebrandt 2014, 93; Reckwitz 2003, 288). Stark verallgemeinernd lässt sich damit folgendes sagen: Im ersten Theoriefeld sieht man Kultur als kollektiv geteilte Symbolsysteme und Wissensordnungen, die universalistischen Charakter haben und sich damit jedem Diskurs entziehen (vgl. Eco 1972, 366f.; Ort 2008, 32f.). Im zweiten wird das Gegenteil behauptet, nämlich die in der Kultur befindlichen Systeme und Ordnungen seien selbst Diskurs und damit intentional von ihren Kulturträgern einsetzbar und wandelbar (vgl. Geertz 1987, 16f.). Dass beide Perspektiven in ihrer Geschlossenheit zu kurz greifen, mag unmittelbar einleuchten. Weder agieren wir ausschließlich mechanisch nach Regeln der Kultur, noch sind wir in der Lage, unabhängig vom gelernten und verinnerlichten Wissen und Können intentional zu handeln. Für die Praxistheorie ist daher in aller Kürze hervorzuheben, dass sie mental repräsentierte Teleologien wie Ideen, Werte oder Diskurse als Erklärung angesichts vielfältiger und verstreuter Praktiken für unzureichend hält (vgl. Reckwitz 2003). Gleichzeitig erklärt sie die Idee der subjektiven Handlungsbefähigung durch Enkulturation als zu starkes Argument, weil nämlich jedes individuelle Handeln bereits durch unbewusste Haltungen und Bewertungsschemata vorstrukturiert werde (vgl. Hillebrandt 2014, 11). Für dieses Phänomen hat Bourdieu den verbreiteten Begriff Habitus geprägt (vgl. Bourdieu 1979, 164f.).

In Praxistheorien sieht man in Kultur lediglich ein „tool-kit“ (Reckwitz 2003, 286), aus dem sich Handelnde je nach Situation ohne allzu bewusstes Zutun für ihre praktischen Routinen bedienen können. Unterstellt man der Kultur über die instrumentelle Dimension hinaus auch eine sinnstrukturierende Funktion, so wird die Produktion dieses kulturellen Sinns materiell an die konkreten Praktiken der Kulturträger gebunden – an Medien und Bewegungen mit diesen Medien. Für die Deutschdidaktik ist das von besonderer Bedeutung, da dieser praktische Sinn des kulturellen Handelns in Körper-Ding-Verbindungen produziert und sichtbar wird (vgl. Hillebrandt 2014, 90). So bekommen die Materialien und Medien schreibender und lesender Schülerinnen und Schüler eine zentrale Bedeutung bei der Produktion und Rezeption literaler Kulturausdrücke.

2. Praxis – definitorische Eingrenzungen

Während wir alltagssprachlich unter Praktiken häufig die Reproduktion routinierter Handlungsweisen verstehen, hebt die Praxistheorie gerade den Innovationscharakter sich ständig neu ereignender Praktiken hervor. Hörning definiert, Praxis stehe „[...] für jenes Handeln [...], mit [...] dem Menschen sich die Bedingungen ihrer historisch vorgefundenen Wirklichkeit aneignen und sie transformieren.“ (Hörning 2004, 27).

Daran orientiert sollen nachfolgend drei aufeinander aufbauende Aspekte in den Vordergrund gerückt werden.

2.1 Der Doppelcharakter der Praxis – Reproduktion und Innovation

Praktiken sind einerseits Ausführungen von Routinen. Akteure schöpfen aus dem kulturellen tool-kit, um vertraute Situationen ressourcenschonend und niedrigschwellig zu bewältigen. Sie folgen übersituationalen Schemata, die im Sozialisationsprozess als inkorporierte Erfahrung herausgebildet wurden (vgl. bspw. Reckwitz 2003; Alkemeyer et al. 2015; Hörning 2004, Bourdieu 1979). Trotz schematisch strukturierter Routine kann eine Handlung aber nie zweimal identisch ausgeführt werden. In jeder Situation steckt auch ein Moment der Irritation, der eine Neuinterpretation und ein Abwägen der Handlungsoptionen erfordert (vgl. Reckwitz 2003). Dennoch verweigern sich Praktiken dabei der bewussten Kontrolle, da in ihr weit verstreute, zumeist nicht sichtbare Bedingungsfaktoren zusammenwirken (bspw. die soziale Herkunft eines Kommunikationspartners, das in verschiedenen Zusammenhängen unterschiedlich verwendete Werkzeug o.ä.).

Mit dieser konstruktiven Dimension kommt der Praxis immer auch die Funktion des situativen Verstehens und der Einsicht zu (vgl. Hörning 2004, 28) – diese ist aber nicht ein rationales, sondern ein rein körperliches und damit eher intuitives Verstehen.

2.2 Die Materialität von Praxis

Jede Praxis weist eine materielle Basis auf. Zum einen ist sie selbst als *doing* oder *saying* (vgl. Schatzki 2001; Reckwitz 2008, 285f.) materiell, weil sie von interagierenden Personen mit menschlichen Sinnen wahrnehmbar ist. Zum andern verknüpfen die *doings* und *sayings* die tätigen Körper mit materiellen Dingen, an denen die Praxis überhaupt erst ausgeübt werden kann. Der menschliche Körper wird in diesen Mensch-Ding-Verbindungen als sinnproduzierender Katalysator verstanden. Zentrale Motivation der Praxis ist das Kohärenzerleben hinsichtlich einzelner Handlungen im Kontext der Gesamtheit von Handlungen. Sie folgen der habitualisierten und inkorporierten Logik (vgl. Reckwitz 2008, 42f.), sind aber nicht starr an objektive Regeln gebunden. Vielmehr handelt es sich um prozessual modellierte Bewertungs- und Deutungsmuster, die in der Praxis erworben werden.

2.3 Die Subjektlosigkeit der Praxis

Situative Einzelpraktiken gehen immer auf eine Vielzahl weit verstreuter Praktiken vernetzter Akteure zurück, die in der Einzelpraktik nicht mehr sichtbar sind. Das führt dazu, dass kein Akteur rational über seine eigenen Praktiken entscheiden und sie bei vollem Bewusstsein durchführen kann (vgl. Reckwitz 2003, 296). Zwar lassen sich die eigenen Handlungsschritte reflexiv beobachten und sie werden körperlich evaluiert. Aber jeder handlungsleitenden Intention gehen inkorporierte Schemata in Form von Motiven, Strategien, Bewertungen und Interessen sowie materielle Voraussetzungen und geschaffene Tatsachen anderer Akteure voraus. Mit dieser Sichtweise setzt die Praxistheorie das reflexiv handlungsfähige Subjekt für ihren Wirklichkeitsvollzug folgenreich aus (vgl. Hillebrandt 2014, 10f.).

Mit dem bis hierher getätigten Aufriss sind bereits zentrale Aspekte der Praxistheorie angedeutet worden. Zum einen wird dem *Körper* als Handlungsträger ein hoher Stellenwert beigemessen. Zum andern verweist die Materialität der Praxis auf den hohen Stellenwert der Objekte, mit denen Praktiken ausgeführt werden. Sie werden neutral als *Artefakte* bezeichnet, um im Vorfeld keine universalistischen Hierarchien verschiedener kultureller Objekte zu unterstellen. Als dritter Bereich ergibt sich aus dem innovatorisch-bewahrenden Doppelcharakter der Praxis, dass keine Praxisforschung ohne Reflexion der *Kontexte* erfolgen kann. Diese Schlüsselkonzepte werden nachfolgend jeweils für die Deutschdidaktik reflektiert.

3. Körperlichkeit

Der physische Körper als Träger sozialen und praktischen Wissens hat in der Soziologie lange eine nachrangige Rolle gespielt; in den Didaktiken ist das – vielleicht mit Ausnahme der Sportdidaktik – erstaunlicherweise bis heute so geblieben. Sucht man beispielsweise in den Einführungsbänden zur Sprachdidaktik nach dem Begriff Körper oder Leib, handelt es sich bei entsprechenden Ausführungen allenfalls um Nebenbemerkungen¹. In der Literatur- und Mediendidaktik zeichnen sich hingegen bereits andere Tendenzen ab (vgl. Kepser / Abraham 2016, 21 und 74; Pompe et al. 2016, 184-197 und 199-212).

In der Praxistheorie stellt der Körper eine zentrale Kategorie dar. Dazu greift sie auf Erkenntnisse der Körpersoziologien und auf Bourdieus Konzept des Habitus zurück.

In der Körpersoziologie wird zwischen Leib und Körper unterschieden. Der Leib ist der lebendige, biologisch aktive Körper. Das Individuum erfährt sich als der Leib, dem es inne ist (Leib-seiend). Der Körper ist die kulturell geformte Dimension des Leibes. Er ist Objekt des Individuums und seiner sozialen Gemeinschaft (Leib-habend). Als Leib-habende treten wir unserem Körper gegenüber, wir betrachten, verschönern ihn oder sehen ihm beim Verfall zu. Mit Praktiken dieses Objektes Körper stellen wir Identität, Wissen und Überzeugungen her, die wir gleichsam für die soziale Gemeinschaft lesbar machen (vgl. Gugutzer 2015, 43). Dabei positioniert uns der Körper in der sozialen Ordnung und reproduziert die so entstehenden Ordnungen in weiteren Praktiken. So ist bereits „das Spüren des Körpers von gesellschaftlichen Strukturen, Werten und Normen, Technologien und Ideensystemen geprägt“ (ebd., 8).

Das generative Prinzip dieser Körperpraktiken stellt der Habitus dar. Wir bilden ihn bereits im Ursprung unseres Lebens als Speicherung sozialisierter Einstellungen, Haltungen, Geschmäcker und Bewertungsprinzipien aus. Diese verdichten wir zu Handlungsmustern. Auf Grundlage dieser Schemata evaluiert und bewertet unser Körper seine Praktiken. Sie entziehen sich unserer Ratio und Reflexion, weil sie selbst schon Produkt unserer inkorporierten Schemata sind (vgl. ebd., 119). Praktisch tätige Akteure sind demnach nur „Partizipanden“ (Hillebrandt 2014, 70) ihrer eigenen Praktiken. Sie erleben sich mithin nur als Kontext ihrer eigenen Praxis, die durch das generative Prinzip ihres Habitus aufgeführt wird.

Orientierung spendet dabei das Bedürfnis nach Kohärenzerfahrung, die nach Bourdieu als „praktischer Sinn“ (Reckwitz 2008, 43) bezeichnet werden kann. Dieser Sinn ist ein Sinn *für* etwas, er orientiert die Wahl der Handlungsmuster: Sinn für Verantwortung, Humor, Moral, Orientierung, Politik, Geschäft usw. (vgl. ebd., 43f.). Praktischer Sinn lässt sich an kleinsten Praxiseinheiten wie Gesten, Mimik, Erröten, Sprechweisen oder in größeren Sequenzen wie ‚Ins Theater gehen‘, ‚Diskutieren‘, ‚Twittern‘, ‚zu Mediamarkt gehen‘ vom Körper ablesen. Außerdem gehen aus dem praktischen Sinn habituskompatible Objekte hervor (Kleidung, Architektur, Musiksammlung, Mediengeräte), die Teil der individuellen Praktiken sind. Praktischer Sinn strukturiert aktuelles Können und gibt eine Orientierung künftiger wünschenswerter Praktiken des Individuums (vgl. ebd., 44).

Mit Sinn ist demzufolge kein universalistischer Sinnbegriff gemeint, der soziales Handeln einer einheitsstiftenden Kultur oder einem Wertesystem unterwirft. Sinn ist schlicht subjektiver Zweck persönlichen Kohärenzerlebens.

Für den Unterricht im Fach Deutsch ergeben sich daraus spezifische Schlussfolgerungen, die bisweilen einen Bruch mit der fachspezifischen Logik mit sich bringen:

¹ Zum einen findet zwar gelegentlich die nonverbale Kommunikation Erwähnung, allerdings ohne eingehende Ausführungen (vgl. bspw. Neuland / Peschel 2013, 35f.; Steinig / Huneke 2015, 88). Zum andern stellt das Thema Schreibmotorik in der öffentlichen Diskussion eine etwas skurrile Ausnahme dar. Im Zuge der Grundschrift-Debatte (vgl. Bartnitzky et al. (Hg.) 2014) schwappte die Thematik in die fachdidaktische Auseinandersetzung zurück. Hier stehen sich unter anderem kultursoziologische Argumentationen utilitaristischen Begründungen gegenüber (vgl. Kepser 2015; Ossner 2015).

Medienhandeln ist körperlich-materielles Handeln. Es interessieren daher nicht allein die reflexiven, kognitiv organisierten verbalsprachlichen Ausdrücke mental vorliegender Bedeutungskonstruktionen von Schülerinnen und Schülern, wie es auch die Mediendidaktik in ihrem literaturdidaktisch geprägten Zugang vielfach tut (vgl. z.B. Frederking et al. 2012, 109f.). Praxistheoretisch gesprochen interessiert darüber hinaus auch die Materialität des Sinns. Gemeint ist die Bedienung und Verwendung von Medien. Diese Materialität *kann* zwar auch schlicht der Schallstrom eines sayings bei der verbalisierten Bedeutungskonstruktion oder kritischen Auseinandersetzung mit Medieninhalten sein, aber dies ist wohl gemerkt nur eine mögliche Medienpraxis neben weiteren. Gewiss stellt die reflexive Auseinandersetzung im Umgang mit digitalen Medien seit jeher einen zentralen Aspekt der Medienpädagogik und -didaktik dar (vgl. Groeben 2002). Gleichfalls können doings wie gebanntes Hinschauen, versunkenes Spielen oder genervtes Abschalten Aufführungen des praktischen Sinns sein. Es stellt sich die Frage, ob die Deutschdidaktik je plausibel darlegen konnte, mit welcher Legitimation sie einzelne Praktiken gegenüber anderen aufwertet. Insbesondere die Frage, warum diskursive Kompetenzen (an allen Medien) von höherer Bedeutung sein sollten als z.B. die Kompetenz zur Bedienung von Mediengeräten oder der bewussten Wahrnehmung der mit Medien gemachten Erfahrungen, scheint vor dem Hintergrund der körperlichen Dimension kultureller Praktiken äußerst fragwürdig.

Eine zukünftige Aufgabe der Wissenschaftsdisziplin Deutschdidaktik könnte darin bestehen, stärker habitussensible Lerngegenstände und -prozesse zu untersuchen und diese kultur-, bildungs- und lerntheoretisch zu diskutieren.

Den damit angesprochenen Gratifikationen-Ansatz haben bspw. Kepser und Abraham (2016, 20f.) in ihrer Literaturdidaktik-Einführung bereits diskutiert – wenngleich noch nicht systematisch ausgearbeitet.

4. Artefakte

Artefakte sind in der Praxistheorie all jene Gegenstände, die Teil einer Praktik sind. Sie nehmen in der Theorie einen weiteren zentralen Stellenwert ein. Menschliche Körper teilen sich ihre Praktiken mit materiellen Artefakten. Dinge sind keine Determinanten oder Prothesen der Praxis (Reckwitz 2003, 291), vielmehr wird im sinnhaften Gebrauch des Artefakts neben dem Körper und dem verwendeten Artefakt eine dritte Einheit erzeugt, die als hybride Verbindung von Mensch und Ding eine ganz eigene Entität darstellt (ebd., 291; Hillebrandt 2014, 77). Artefakte entziehen sich in dieser gegenseitigen Bedingung jedem utilitaristischen Objektivismus. Die Trennung von Subjekt und Objekt löst sich im materiellen Praxisvollzug vollends auf. Nach der Akteur-Netzwerk-Theorie, wie sie insbesondere von Bruno Latour (2007) erarbeitet wurde, sind die Assoziationen der an einer Praxis beteiligten Entitäten als Kollektive zu verstehen, die flach und nicht hierarchisch organisiert sind (vgl. ebd., 413). Dies ergibt sich zwangsläufig aus der Subjektlosigkeit der Praxis: Wenn es kein reflexiv handlungsfähiges Subjekt gibt, das seine Praktiken vollauf bewusst und intentional vollzieht, so wiegen der Aufforderungscharakter des Artefaktes und die individuelle Volition gleich und gehen gemeinsam in der Praktik des entstehenden Kollektivs aus Körper und Artefakt auf (vgl. ebd., 370). Da es zudem keine Praktik ohne Vorläufer-Praxis gibt, geht Latour davon aus, dass nichts und niemand als ursächlicher Auslöser von spezifischen Praktiken bestimmt werden kann. Vielmehr verdichten sich in Kollektiven bestimmte Praktiken, die sich nachhaltig auf die Beschaffenheit und Fertigkeit von Artefakt und Körper auswirken (vgl. ebd.).

Für die Deutschdidaktik schließen sich auch hier einige Überlegungen an die Objektdimension der Praxistheorie an. Die in der Praxis vollzogene Verbindung von Mensch und Ding ließe sich künftig stärker als hybride Entität im Bildungsprozess behandeln. Der oben dargestellte praktische Sinn wird in der Aufhebung der Grenzen von Mensch und Ding nicht mehr als kognitive Struktur des Individuums reflektierbar. Artefakte als die erweiterte Materialität des praktischen Sinns nehmen die

Körperbewegungen komplementär auf und erzeugen ein spezifisches Kohärenzerleben am Medium.

Insbesondere scheint die stark auf analytisch-diskursive Erschließung mediendidaktischer Gegenstandsbereiche aus praxistheoretischer Sicht zu kurz zu greifen. Mindestens genauso wichtig ist demnach die situativ erzeugte Funktion und Gestalt des Mediums in der Verbindung von Mensch und Ding, wenn sie zum Ausdruck praktisch erzeugten Sinns wird.

Das Ziel einer solchen Didaktik könnte vermehrt darin liegen, den habituellen, bedürfnisorientierten Kompetenzaufbau didaktisch zu modellieren, indem nicht vermeintlich objektive Medieninhalte zum Bildungsgegenstand werden, sondern die Reflexion der praktischen Transformationen von Mensch und Ding. Ein zentrales Bildungsziel für jedes lernende Individuum könnte demnach sein, die performative Sinnproduktionen zu entwickeln und reflektieren zu können.

Aus lerntheoretischer Sicht wird es besonders wichtig sein, performative Praktiken zwischen Routine und Offenheit zu untersuchen, und zu ergründen, unter welchen Bedingungen Akteure ihre Praktiken ändern, erweitern oder anpassen.

5. Kontexte

Praktiken sind situierte Tätigkeiten, die in der Regel als kontextabhängig beschrieben werden. Auch in der Deutschdidaktik wird in verschiedenen Bereichen für die Kompetenzorientierung immer wieder darauf verwiesen, wie wichtig die kontextbezogene Reflexion und Anwendung sprachlicher Mittel sei (bspw. Feilke 2014 für die Schreibdidaktik; Neuland / Peschel 2013, 57f. für die mündliche Kommunikation; Blell et al. 2016, 32-36 für die Filmkompetenz). Hier werden Kontexte zumeist als Rahmenbedingungen verstanden, die die individuelle Handlungsstrategie in konventionalisierten Rahmungen herausfordert. Solche Kontexte stellen daher auch ein wesentliches Strukturelement der Didaktik dar: Die den Lernenden äußerlichen Kontexte sollen im Lernprozess in das eigene Handlungsvermögen integriert werden. Schulische Lernumgebungen bieten mehr oder weniger realistische Kontexte, die die Aneignung der Regeln, die im Kontext zur Anwendung kommen sollen, ermöglichen wollen.

In der Praxistheorie löst sich dagegen diese Dichotomie vom Innen und Außen des Kontextes im Kollektiv der versammelten Akteure und Artefakte auf (vgl. Gottuck / Mecheril 2014, 97). Durch habituelle und materielle Praktiken, die den beteiligten Akteuren einer Praktik eingeschrieben sind, sind sie bereits vor der erstmaligen Begegnung mit dem Kontext und den mit ihm verknüpften Akteuren durch Einstellungen und Bewertungsmuster miteinander assoziiert gewesen. Die habitualisierten Handlungsmotive der lernenden Schulkinder gehen demzufolge nicht zwangsläufig aus der intendierten Handlungsaufforderung der Lernumgebung hervor (vgl. Laux 2011), sondern vor allem aus der Gesamtheit der zurückliegenden Praktiken, die mit dem Kontext assoziiert sind. Laut Praxistheorie haben sich solche Praktiken in vorgängigen Kontexten und Assoziationen in den verwendeten Lernmedien bereits materialisiert. Die Bewertung und Aneignung des Kontextes im Lernprozess erfolgt somit nur in der je spezifischen Assoziation von Lernendem, Artefakt und Kontext. Natürlich kann die von der Lehrperson intendierte Lernumgebung wirksam werden nämlich dann, wenn sie dem Habitus der oder des Lernenden entspricht. Im anderen Fall ist jedoch von den Lernenden keine anschlussfähige Sinnproduktion und damit auch nicht das intendierte Lernen zu erwarten.

In der Deutschdidaktik gilt es demzufolge stärker zu ergründen, wie die Schule Kontexte erzeugt oder sanktioniert und welche Lernprozesse daraus effektiv entstehen. Das wirft zugleich die Frage auf, wie Lernumgebungen aussehen sollten, die das Kohärenzerleben verschieden habitusausgestatteter Akteure ermöglichen und nicht suspendieren wollen.

Ein praxistheoretisch motiviertes Interesse der Deutschdidaktik könnte also auch darin bestehen, mehr über die sehr verschieden gelagerten Erzeugungsprinzipien praktischen Sinns zu erfahren.

6. Optionen eines forschenden Zugangs zu literalen Praktiken

In der Soziologie wird die Praxistheorie vor allem als Forschungsprogramm verstanden. Praxistheoretisch fundiert zu forschen, bedeutet insbesondere, universalistische Ideen und Werte sowie Kontexte des Forschungsgegenstandes im Prozess stets zu reflektieren und in Frage zu stellen (vgl. Hillebrandt 2014, 11). Auf dieser Grundlage soll im Folgenden kurz umrissen werden, wie Praxisforschung für den Deutschunterricht in Absehung von Universalien aussehen könnte. Das kann hier allerdings nur thesenhaft erfolgen.

Mit Bourdieu lassen sich zunächst zwei grundlegende Forschungsmaximen aus der Praxistheorie ableiten:

1. Praxis lässt sich erforschen
2. Forschung ist Praxis. Das bedeutet aber auch: Wer forscht, ist denselben kontextuellen Bedingungen ausgesetzt wie jeder andere praktisch tätig werdende Körper.

Wissenschaft kann demnach Wirklichkeit nie getrennt von gesellschaftlichen Bedingungen und Rahmungen erfassen (Bourdieu 1979, 139f.). Auch Forscher/-innen sind Träger von habitusausgestatteten Körpern (ebd., 142), die ihre Denk- und Handlungsschemata auf die Forschungsgegenstände richten. Bourdieu nennt diese Schemata einen „virtuellen Essentialismus“ (ebd., 142).

Für die deutschdidaktische Forschung wäre in Folge dessen eine eingehende Überprüfung der fachimmanenten Normen zu fordern. Den Formen und Funktionen literalen Handelns wird in der deutschdidaktischen Forschung möglicherweise allzu leichtfertig ein solcher Essentialismus eingeschrieben, der jede Befragung nach dem real aufgeführten und praktischen Sinn des Lesens und Schreibens radikal suspendiert. Die Forscher/-innen der Disziplin Deutschdidaktik sollten stattdessen auch und immer wieder danach fragen, woher die Gewissheit zu nehmen ist, dass einzelne Gegenstandsbereiche des Faches als lernverpflichtend gelten dürften, andere hingegen nicht. Mit der bildungspolitisch hervorgerufenen Implementierung von Standards hat sich dieser Zustand noch einmal verschärft. Wie es überhaupt dazu kommen konnte, dass die Forschung sich in Post-Pisa-Zeiten mithin recht unreflektiert den bildungspolitischen Konzepten untergeordnet hat, ließe sich ebenso praxistheoretisch herausarbeiten.

Deutschdidaktische Praxisforschung könnte damit insbesondere einen Beitrag dazu leisten, die Legitimierungspraktiken unseres Faches mit in den Blick zu nehmen. Praxistheoretisch gesprochen sind die in den Standards beschriebenen Schlüsselkompetenzen bereits essentialistische Begriffe, die der vermeintlichen Neutralität oder Objektivität entbehren. Ergebnisse der New Literacy Studies lassen bspw. erkennen, dass auch in hoch entwickelten Ländern funktionale Analphabeten exponierte Plätze in der sozialen Ordnung einnehmen können (vgl. Zeuner / Pabst 2011). Freilich soll damit nicht der Anarchie im Bildungssystem das Wort geredet werden. Jedoch lässt sich anhand solcher Ergebnisse zeigen, dass performative Ungleichheit nicht zwangsläufig als didaktische Aufforderung zur Angleichung und Standardisierung der Lernenden zu verstehen sein muss. Praxistheoretisch formuliert ist Ungleichheit zunächst nichts weiter als die performative Erzeugung spezifischer Mensch-Ding-Assoziationen, die Ausdruck habitusgesteuerten Strebens nach Kohärenzerleben sind. Mit Daniel und Schäfer (2015) ist darum ein zentrales Anliegen, die versammelten Körper und Artefakte im Vollzug ihrer Sinnproduktion zum Gegenstand der Forschung zu machen. Es wäre nach der Logik von Praktiken und ihren stabilisierenden Faktoren zu fragen – nicht nach ihrer Differenz zu virtuellen Normen, wie Daniel und Schäfer (2015) fordern. Um die damit verbundenen komplexen Faktoren sichtbar machen zu können, plädieren die beiden Autorinnen für eine Praxisforschung als umfangreiche Methodensammlung, die sie nach George E. Marcus als „Multi-Sited-Ethnography“ (ebd., 294) bezeichnen. Dass es sich dabei überwiegend um qualitative Methoden handeln muss, wird damit deutlich.

Einige Methoden dieses Forschungsprogramms sollen nun skizziert und wiederum punktuell in Verbindung mit der Deutschdidaktik gebracht werden.

6.1 Erster Forschungszugang: Ethnografie

Die Ethnographie nimmt in dem Methodenpool eine zentrale Stellung ein. Im Methodenband *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung* (Boelmann 2016) ist bspw. eine reichhaltige Palette qualitativer Methoden versammelt. Im Rahmen teilnehmender Beobachtung hat die Ethnographie in der jüngeren Vergangenheit der Schul- und Unterrichtsforschung insbesondere dazu beigetragen, Schule und Unterricht als Aufführungsorte disparater Kulturen zu beschreiben. Grundlegendes Prinzip der Ethnographie ist nach Breidenstein, dass sie ermöglicht, das scheinbar Vertraute und Gewisse als Fremdes betrachten und verstehen zu lernen (vgl. Breidenstein 2012, 30).

Praxisforschung könnte demnach literal geprägten Praktiken in der Schule mit Befremdung und Neugier begegnen. Das Interesse gälte den Prozeduren und situativen Funktionen literal geprägter Praktiken im Deutschunterricht und darüber hinaus im Alltag der Schüler/-innen. Erklärungen auf die Frage nach dem Warum sind dabei nachrangig zu behandeln. Wichtiger sind Breidenstein zufolge die Fragen:

“Wie gehen die Beteiligten einer spezifischen Praxis vor? Wie machen sie sich gegenseitig verständlich, was sie tun? Wie sind sie eingebunden in eine gemeinsame soziale Praxis? Solcherart Fragen erschließen die immanente Logik des Geschehens als einer situierten Praxis.” (ebd., 34).

6.2 Zweiter Forschungszugang: Habitusanalyse

Habitusanalysen gehen v.a. auf Pierre Bourdieu zurück. In einer aktualisierten, kritischen Revision sind sie in den Sozialwissenschaften methodisch ausdifferenziert worden. Für die deutschdidaktische Disziplin können sie helfen, die Sinnproduktion von Akteuren nachzuzeichnen.

Der Habitus selbst als inkorporierte Erfahrung einzelner Akteure ist nicht sichtbar. Aber er lässt sich aus Situationen seiner praktischen Aufführung interpretieren. Zum Beispiel dann, wenn Akteure Handlungsoptionen wahrnehmen und bewerten (vgl. Bremer / Teiwes-Kügler 2013, 205), bzw. wenn ihre Handlungsstrategien erhoben werden. Mit der Habitusanalyse steht der deutschdidaktischen Forschung daher ein Instrument zur Verfügung, das es ermöglicht, das generative Prinzip sich unterscheidender Praktiken an Medien und Mediengeräten zu ermitteln. Bremer und Teiwes-Kügler (2013, 206-210) haben hierzu ein Verfahren entwickelt: In Interpretationsgruppen aus heterogen zusammengesetzten Forscherinnen und Forschern werden unterschiedliche Interviews geführt und trianguliert. Mit entsprechenden Sequenz- und Diskursanalysen werden Äußerungen eines Akteurs dichotomen Merkmalen zugeordnet. So lässt sich für die Akteure ein habituelles Panorama erstellen, das schließlich zu einem Habitus-Syndrom verdichtet wird. Dies kann auch durchaus widersprüchliche Merkmale des Habitus vereinen². Eine Anpassung der Kategorien auf Akteure im Schulalter müsste noch erfolgen, indem auch entwicklungspsychologische und soziale Voraussetzungen von minderjährigen Akteuren stärker berücksichtigt würden. Darüber hinaus bietet es sich gerade bei jüngeren Schulkindern an, die Kategorien direkt aus praktischen Handlungsvollzügen zu gewinnen. Denkbar wäre eine Orientierung an interaktiven und spielerisch-affektiven Praktiken wie Rollenspiele, Sport oder Umgang mit Spielzeug und Medien in Schule, Familie und Freizeit.

Mit der reflexiven Fotografie (vgl. Dirksmeier 2007) stehen zudem methodische Möglichkeiten zur Verfügung, schöpferische Praktiken als Grundlage für Habitusinterpretationen einzubeziehen.

² Die Habitusanalyse wurde von Bremer und Teiwes-Kügler auch bereits für die Erziehungswissenschaften skizziert (vgl. Bremer / Teiwes-Kügler 2007).

6.3 Dritter Forschungszugang: Artefaktanalyse

Mit der Artefaktanalyse rücken wieder die eigentlichen Gegenstandsbereiche des Faches Deutsch und seiner Wissenschaftsdisziplin ins Zentrum. Zweierlei kann die Artefaktanalyse leisten: Einerseits kann sie die Artefakte der literalen Praktiken (Bücher, Zeitschriften, Tablets, Füller, Smartphones) materiell beschreiben und funktional analysieren. Andererseits kann sie die literalen Handlungsvollzüge, die diese Gegenstände optieren, auffächern und unterschiedlichen Sinnproduktionen zuordnen. Auch hier muss es wieder darum gehen, die Gegenstände nicht auf essentialistische Funktionsweisen zu beschränken. Vielmehr sollte der befremdende Blick eingesetzt werden, mit dem Altbekanntes neu hinterfragt wird.

Primäres Ziel der Artefaktforschung ist es, die „latente[n] Sinndimensionen“ (Froschauer 2009, 328) der Gegenstände zu erfassen. Dieses Vorgehen entspricht der praxistheoretischen Prämisse, dass Gegenstände an sich keine objektive Struktur aufweisen, sondern Funktionalität und Sinn erst in ihrer praktischen Verwendung konstruiert werden. Auch wenn es Funktionen von Artefakten gibt, deren Konventionalisierung geradezu als Gesetzmäßigkeit gilt, ist die Konvention zunächst ein Ergebnis verdichteter Praktiken. Die Analyse des Artefakts sollte daher insbesondere auch unsichtbare Seiten und Eigenschaften hervorheben. Dies erfolgt nach Froschauer (2009, 331) in mindestens zwei Schritten: 1. Die Dekonstruktion des Artefakts, die es von seiner alltäglichen Sinnhaftigkeit distanziert. Froschauer spricht hier von der „Zerstückelung“ (ebd.), die, ähnlich wie die Sequenzanalyse, funktionale Einheiten des Artefakts sichtbar macht. 2. Die anschließende Reintegration des Artefakts in Sinnhorizonte (vgl. ebd.), indem herausgearbeitet wird, welche latenten Funktionen der Gegenstand aufweist und welche Akteure er in diesen Funktionen versammelt. In diesem Schritt wird besonders nach der identitätsstiftenden und sozialen Funktion gefragt – ebenso aber auch, welche Praktiken am Objekt zumeist sanktioniert werden. Im Schulzusammenhang gilt z.B., dass ein Computer oder ein Tablet-Endgerät im Normalfall nicht als Spielkonsole verwendet werden soll. Die Umgangsweisen mit den Geräten geraten in und außerhalb von Schule zu völlig disparaten Praktiken, die nicht zwangsläufig in allen Kontexten eine Sinnproduktion eröffnen. Besonders ertragreich für literale Praktiken an Artefakten können daher auch komparative Analysen sein, die sich an folgenden Fragen orientieren: Wie verwenden verschiedene Personen den Gegenstand (in den Peergroups oder auf verschiedene Generationen gerichtet)? Wie unterscheidet sich bei einem Akteur die Anwendung in verschiedenen Umgebungen und Verwendungszusammenhängen wie Zuhause, Schule, Öffentlichkeit usw.?

7. Fazit

Die drei vorgeschlagenen qualitativen Forschungsmethoden bringen voraussichtlich einiges Konfliktpotenzial mit sich. So wird gewiss gefragt werden, ob man die historisch gewachsenen und gesellschaftlich etablierten Artefakte und Praktiken des Deutschunterrichts überhaupt in Frage stellen muss, und ob man damit nicht unnötig Gefahr läuft, die normativen Grundlagen unserer Disziplin zu verlieren oder gar zu verraten.

Mit dem Versuch einer Antwort auf diese Frage soll geschlossen werden: Die Forderung nach mehr Einbezug der realen Voraussetzungen, die Schüler/-innen in den Deutschunterricht mitbringen, ist selbstverständlich nicht neu (vgl. Köster 2017, 82f.). Auch Überlegungen, die den hier angestellten praxistheoretischen nicht unähnlich sind, wurden bereits in die Diskussion eingebracht. So verfolgt Pflugmacher (2014) für die Literaturdidaktik den Ansatz, Unterrichtsmodelle auf der Grundlage erhobener Unterrichtswirklichkeit zu entwickeln und so an die involvierten Akteure anzupassen. Er geht davon aus, dass die Praxis des Literaturunterrichts eigenen, in der didaktischen Theorie nicht abgebildeten, strukturgebenden Normen unterliegt (vgl. ebd., 159). Diese disparaten Normen der Akteure und der behandelten Gegenstände macht es seines Erachtens unmöglich, idealtypische Modelle des Literaturunterrichts zur Umsetzung zu bringen. Pflugmachers Konsequenz besteht in der Entwicklung einer „realistische[n] Literaturdidaktik“ (ebd., 158), die auf der Grundlage ermittelter Unterrichtswirklichkeit die

Grenzen des real Machbaren in die literaturdidaktischen Modelle implementieren möchte. Parallelen zum hier vorgeschlagenen Ansatz liegen auf der Hand. Praxistheoretische Zugänge lassen darüber hinaus aber erkennen, dass es nicht ausreichen wird, lediglich den Realitätsausschnitt *Deutschunterricht* zu erheben – in der Hoffnung, aktuelle didaktische Normen schlichtweg nachzujustieren. Es wurde oben aufgezeigt, dass Praktiken zu sehr in Kollektiven verzweigt und zu sehr in den Körpern grundweg verschieden sozialisierter Akteure verankert sind, als dass die Ermittlung der Unterrichtspraxis ausreichend Kenntnis über die evidenten Praktiken der Schüler/-innen erzeugen würde. Versteht man jene Praktiken, die den Deutschunterricht mehr oder weniger stark berühren, jedoch als historisch situierte, funktional eingebettete Tätigkeiten von sich bewegenden Körpern, und akzeptiert man infolge dessen, dass diese als habitualisierte Praktiken auf Kohärenzerleben und Sinnproduktion ausgerichtet sind, so scheint es stattdessen vielmehr geboten, dass sich die Wissenschaftsdisziplin Deutschdidaktik daran macht, noch eingehender zu verstehen, wie Schüler/-innen diesen Sinn produzieren und welche Gratifikationen sie sich von Praktiken erhoffen und erhoffen dürfen – und zwar nicht nur in der Schule, sondern auch außerhalb in den verschiedenen Praxisfeldern, in denen Schüler/-innen sich bewegen. Deutschdidaktische Praxisforschung würde demzufolge auch ihr Augenmerk verstärkt auf die Wandlungsprozesse, denen die jeweiligen Generationen im Deutschunterricht ausgesetzt sind, wenden. Sie würde damit das Risiko eingehen, Normen und Universalien in Frage zu stellen oder gar gänzlich aufzugeben. Damit wäre sie aber zugleich eine deutschdidaktische Forschung, die dem kulturellen Wandel offen gegenübersteht und nicht den Anschluss an Ausdrücke und Bedürfnisse nachwachsender Generationen oder an heterogene soziale Schichten verliert. Gleichwohl würde sie stets reflektieren, welche Kompetenzen und Gegenstandsbereiche im Deutschunterricht aus ihrer Sicht verpflichtend zu behandeln seien. Sie würde folglich zu einem zentralen Tool für das, was Kepser 2013 in seinem Artikel gefordert hat: Die Deutschdidaktik solle zu einer eingreifenden Kulturwissenschaft werden.

Sekundärtexte

- Alkemeyer, Thomas / Buschmann, Nikolaus / Michaeler, Matthias (2015): Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: Alkemeyer, Thomas / Schürmann, Volker / Volbers, Jörg (Hg.): Praxis denken: Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer VS, S. 25-50.
- Alkemeyer, Thomas / Schürmann, Volker / Volbers, Jörg (2015): Einleitung: Anliegen des Bandes. In: Dies. (Hg.): Praxis denken: Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-23.
- Bartnitzky, Horst / Hecker, Ulrich / Mahrhofer-Bernt, Christina (Hg.) (2014): Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule.
- Blell, Gabriele / Grünewald, Andreas / Kepser, Matthias / Surkamp, Carola (2016): Film in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch. Ein Modell zur sprach- und kulturübergreifenden Filmbildung. In: Dies. (Hg.): Film in den Fächern der sprachlichen Bildung. Film-Bildung-Schule (FBS), Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11-61.
- Boelmann, Jan M. (Hg.) (2016): Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Breidenstein, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten. In: de Boer, Heike / Reh, Sabine (Hg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-44.
- Bremer, Helmut / Teiwes-Kügler, Christel (2013): Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik. In: Zeitschrift für qualitative Forschung Jg. 14, Heft Nr. 2, S. 199-219.

- Bremer, Helmut / Teiwes-Kügler, Christel (2007): Die Muster des Habitus und ihre Entschlüsselung. Mit Transkripten und Collagen zur vertiefenden Analyse von Habitus und sozialen Milieus. In: Friebertshäuser, Barbara / von Felden, Heide / Schäfer, Burkhard (Hg.): Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen u.a.: Budrich, S. 81-104.
- Daniel, Anna / Schäfer, Franka (2015): Zur Notwendigkeit einer praxissoziologischen Methodendiskussion. In: Schäfer, Franka / Daniel, Anna / Hillebrandt, Frank (Hg.): Methoden einer Soziologie der Praxis. Bielefeld: Transcript, S. 37-55.
- Dirksmeier, Peter (2007): Mit Bourdieu gegen Bourdieu empirisch denken: Habitusanalyse mittels reflexiver Fotografie. In: ACME: An International E-Journal for Critical Geographies, H. 6, S. 73-94. Auch online: https://www.geographie.hu-berlin.de/de/Members/dirksmeier_peter/publikation03.pdf (1.12.2017)
- Eco, Umberto (1972): Einführung in die Semiotik. (7. unveränd. Aufl. 1991). München: Fink.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas / Feilke, Helmuth (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11-34.
- Frederking, Volker / Krommer, Axel / Maiwald, Klaus (2012): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2. überarb. Aufl. Berlin: ESV Schmidt.
- Froschauer, Ulrike (2009): Artefaktanalyse. In: Kühl, Stefan / Strodtholz, Petra / Taffertshofer, Andreas (Hg.): Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden. Wiesbaden: VS, S. 326-347.
- Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gottuck, Susanne / Mecheril, Paul (2014): Einer Praxis einen Sinn zu verleihen, heißt sie zu kontextualisieren. Methodologie kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. In: Rosenberg, Florian von / Geimer, Alexander (Hg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer VS, S. 87-108.
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 160-197.
- Gugutzer, Robert (2015): Soziologie des Körpers. 5., vollst. überarb. Aufl. Bielefeld: Transcript.
- Hillebrandt, Frank (2014): Soziologische Praxistheorien: Eine problembezogene Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Hörning, Karl H. (2004): Soziale Praxis zwischen Beharrung und Neuschöpfung. Ein Erkenntnis- und Theorieproblem. In: Hörning, Karl H. / Reuter, Julia (Hg.): Doing culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: Transcript, S. 19-39.
- Kepser, Matthis (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch, H. 34, S. 52-68.
- Kepser, Matthis (2015): Für das Leben, nicht für die Schule sollen sie schreiben! In: Didaktik Deutsch, H. 39, S. 19-22.
- Kepser, Matthis / Abraham, Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Köster, Juliane (2017): Kulturelle Implikationen didaktischer Normen. In: Didaktik Deutsch, H. 42, S. 70-86.
- Latour, Bruno (2007): Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Laux, Henning (2011): Latours Akteure. Ein Beitrag zur Neuvermessung der Handlungstheorie. In: Lüdtke, Nico / Matsuzaki, Hironori (Hg.): Akteur – Individuum – Subjekt Fragen zu „Personalität“ und „Sozialität“. Wiesbaden: Springer VS, S. 275-300.
- Neuland, Eva / Peschel, Corinna (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart: Metzler.
- Ort, Claus-Michael (2008): „Kulturbegriffe und Kulturtheorien.“ In: Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (Hg.): Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen - Ansätze - Perspektiven. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 19-38.
- Ossner, Jakob (2015): Das Neueste ist manchmal der Feind des Besseren. In: Didaktik Deutsch, H. 39, S. 15-18.
- Pflugmacher, Torsten (2014): Vor der Konstruktion kommt die Rekonstruktion. Plädoyer für eine realistische Wende in der Literaturdidaktik. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, H. 2, 61, S. 154-163.

- Pompe, Anja / Spinner, Kaspar H. / Ossner, Jakob (2016): *Deutschdidaktik Grundschule. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2003): *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. In: *Zeitschrift für Soziologie* Jg. 32, Heft Nr. 4, S. 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2008): *Subjekt*. 3., unveränd. Aufl. Bielefeld: Transcript.
- Schatzki, Theodore R. (2001): *Practice minded orders*. In: Schatzki, Theodore R. / Knorr Cetina, Karin / von Savigny, Eike (Hg.): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge, S. 42-55.
- Steinig, Wolfgang / Huneke, Hans-Werner (2015): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Thompson, Christiane / Jergus, Kerstin (2014): *Zwischenraum Kultur. „Bildung“ aus kulturwissenschaftlicher Sicht*. In: Rosenberg, Florian von / Geimer, Alexander (Hg.): *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-26.
- Winter, Rainer (2008): *Kultursoziologie*. In: Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (Hg.): *Einführung in die Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*. Stuttgart / Weimar: Metzler, S. 205-224.
- Zeuner, Christine / Pabst, Antje (2011): *„Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“: Literalität als soziale Praxis. Eine ethnographische Studie*. Bielefeld: Bertelsmann.