

DIGITALE RÄUME UND DIGITALE RÄNDER WISSENSAUSHANDLUNG AUF YOUTUBE, GUTEFRAGE. NET UND ANDEREN SOCIAL-MEDIA-PLATTFORMEN

Katrin Lehnen

Justus-Liebig-Universität Gießen | katrin.lehnen@germanistik.uni-giessen.de

ABSTRACT

Digitalisierungsprozesse verändern Arten und Weisen der Aneignung und Aushandlung von Wissen und Kompetenzen wie auch Bildungskonzepte und daran gebundene normative Vorstellungen, mit denen ihr Gelingen beurteilt wird. Formelle und informelle, institutionalisierte und selbstgesteuerte Lernprozesse werden durchlässiger, gehen in völlig anderen Interaktionskontexten auf und bringen veränderte Wissensdiskurse, Rollenkonstellationen und Sozialisationsinstanzen hervor, die in der Transformation literaler Praktiken resultieren. Dies kann man z.B. in YouTube-(Erklär-)Videos, in Schülerforen oder Community-Plattformen wie Jodel und gutefrage.net beobachten, in denen Wissensfragen, Meinungen wie auch Bewertungen, Anschuldigungen und Beleidigungen ausgetauscht werden. Neue Formen und Formate der Aushandlung haben politische Dimensionen, insofern Fragen von Zugang, Partizipation und Ungleichheit neu verhandelt werden – und die Schule ist der Ort, an dem diese Veränderungen greifbar werden.

Der Beitrag skizziert an unterschiedlichen Beispielen, wie sich Darstellungs- und Kommunikationsformate und darauf bezogene Aneignungspraktiken durch Digitalisierung verändern, und welche (politischen) Implikationen damit für das schulische Lernen, den Deutschunterricht und die fachdidaktische Diskussion verbunden sind.

SCHLAGWÖRTER

— LITERALE PRAKTIKEN — SOCIAL MEDIA — WISSENSERWERB — SOZIALE UNGLEICHHEIT — DIGITALER HABITUS

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

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

ABSTRACT (ENGLISH)

Digital spaces and digital edges. Negotiations of knowledge on youtube, gutefrage.net and other social media platforms

Digitization processes are changing the ways in which knowledge and competencies are acquired, as well as concepts of education and the normative ideas associated with them. Formal and informal, institutionalized and self-directed learning processes become more permeable, merge into completely different contexts of interaction, and produce altered knowledge discourses, role constellations, and socialization instances. They result in the transformation of Literacy. This can be observed, for example, in YouTube videos, in student forums or community platforms such as Jodel and gutefrage.net, where questions, comments, opinions as well as evaluations, accusations and insults are exchanged. New forms and formats of negotiation have political dimensions, insofar as questions of access, participation and inequality are renegotiated.

Referring to different examples the article outlines, how formats of communication and related practices of appropriation are changing through digitization, and what (political) implications this has for school, didactics and the teaching of German.

KEYWORDS

— DIGITAL LITERACY — SOCIAL MEDIA — KNOWLEDGE ACQUISITION — INEQUALITY
— DIGITAL HABITUS

1 — DIGITALE RÄUME UND DIGITALE RÄNDER

In ihrem „als unpersönliche Autobiografie“ beschriebenen Erfolgsroman *Die Jahre* entfaltet Anni Ernaux die Geschichte ihrer Herkunft und ihres Aufwachsens in Frankreich als kollektive Gedächtniserzählung des 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts. Fast nebenbei beschreibt sie kulturelle Umbrüche und fasst zentrale gesellschaftliche Entwicklungen in wenigen lakonischen Sätzen zusammen. Zum Beispiel das Aufkommen des Internets:

Es hatte den Anschein als könnte man sich das gesamte Weltwissen aneignen, als könnte man jeden der unzähligen Standpunkte einnehmen, die in einer neuen, rohen Sprache auf Blogs vertreten wurden. Man konnte sich über die Symptome von Rachenkrebs informieren, ein Rezept für Moussaka abrufen, nachschauen, wie alt Catherine Deneuve ist, wie das Wetter in Osaka war, wie man Hortensien oder Hanfpflanzen anbaute und welchen Einfluss Japan auf die chinesische Wirtschaft hatte – Poker spielen, Filme und CDs herunterladen, alles Mögliche kaufen, weiße Mäuse oder Dildos, alles verkaufen und immer weiterverkaufen. Mit Fremden diskutieren, sie beschimpfen, mit ihnen flirten, sich selbst neu erfinden (ebd. 234).

Ernaux skizziert, wie das Internet in seinen Anfängen eine Handlungspraxis entstehen lässt, die Wissen, Standpunkte und Sprache wie auch Praktiken des Alltags – Spielen, Kaufen, Diskutieren, Beschimpfen, Flirten – auf neuartige Weise zusammenbringt und parallel verfügbar macht. Eher beiläufig erfasst der 2008 erschienene Roman, wie durch diese Verschränkung und Ko-Präsenz vormals getrennter Bereiche – Wirtschaft, Kunst, Sex, Dating, etc. – die Verfügbarkeit von Welt anders gedacht werden muss und wie dadurch Möglichkeiten, „sich selbst neu zu erfinden“, entstehen und die Kommunikation verändern. „Mit dem Aufkommen des Internet zur allgegenwärtigen Kommunikations- und Koordinationsinfrastruktur“, so resümiert Stalder rund 10 Jahre später ganz ähnlich, „begannen sich bisher voneinander unabhängige Entwicklungen (Wissensökonomie, soziale Liberalisierung und kulturelle Globalisierung) über die spezifischen Kontexte ihrer Entstehung hinaus auszubreiten, sich gegenseitig zu beeinflussen, zu verstärken und miteinander zu verschränken“ (Stalder 2018, 9). Er führt aus:

Aus einem unverbundenen Nebeneinander teilweise marginaler Praktiken wurde in der Folge eine neue spezifische, kulturelle Umwelt, die Digitalität, die vor unseren Augen deutliche Gestalt annimmt und mehr und mehr andere kulturelle Konstellationen überlagert beziehungsweise an den Rand drängt (ebd. 9).

Von heute aus betrachtet hat sich diese Entwicklung extrem beschleunigt und mit der Etablierung sozialer Medien zu einer „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) entfaltet, die in einer tief greifenden Transformation fast aller Lebensbereiche resultiert und durch Automatisierung, Hybridisierung und die Etablierung von KI im Alltag weiter an Fahrt aufnimmt. ‚Sich selbst neu zu erfinden‘, ist zu einer Alltagspraxis geworden, die darin bestehen kann, neue Identitäten anzunehmen, sich mit Personen zu verbinden, die gleiche Interessen und Ideen verfolgen, und sich im Netz anders zu verkörpern als im sonstigen Alltag. Diese Praxis lässt sich auf Instagram, TikTok und vergleichbaren Plattformen tagtäglich beobachten. Prinzipien der Automatisierung und Algorithmizität (Stalder 2016) erlauben, dies vernetzt, nach Maßgabe eigener Filter und jederzeit für andere sichtbar zu tun. Die „Möglichkeiten der körperlichen Selbstrepräsentation in den sozialen Medien“, so fasst es Hergenhan (2021), eröffnen „Potentiale für einen selbstbestimmten Umgang mit der eigenen Identität“ (101). Eine Person kann „ihr soziales Erscheinungsbild über eine gezielte Handhabung der

sozialen Medien selbst schaffen und beeinflussen“ (ebd.). Möglichkeiten der Selbstfindung variieren in Abhängigkeit von den verfügbaren Formaten (z.B. YouTube, Twitter, Telegram, TikTok) und die technischen Infrastrukturen bestimmen den Rahmen, in dem ein Thema – oder das eigene Selbst – präsentiert, kommuniziert, ausgehandelt, geteilt, geliked, bebildert und bespielt wird. Dies schließt das Scheitern von Selbstpräsentationen in Form von Shitstorms, Mobbing, Hatespeech mit ein (Marx 2019).

Was bedeuten diese veränderten Praktiken der Aushandlung und Verkörperung in einer Kultur der Digitalität für die Schule? Wie verändern sie Prozesse des Lernens und der Wissensaushandlung? Wie verschieben sie das Verhältnis von gesteuertem und ungesteuertem Erwerb? Und wie verändern sie Perspektiven auf fachliche Gegenstände (nicht nur) des Deutschunterrichts? Diese Fragen sind in unterschiedlichen deutschdidaktischen Kontexten aufgegriffen und häufig unter einer stark instrumentell orientierten Perspektive eines „digital erweiterten Deutschunterrichts“ (Gailberger 2020) diskutiert worden. Dabei bleiben Aspekte einer allumfassenden Kultur der Digitalität, so wie sie Stalder beschreibt, oft unterbelichtet. Dies gilt insbesondere für politische Dimensionen, die mit der Digitalisierung einhergehen und die im Folgenden mit Blick auf Aspekte von Bildungsbeteiligung und sozialer Ungleichheit thematisiert und anhand des in Gießen entwickelten Konzepts eines *Digitalen Habitus* (Langenohl / Lehen / Zillien 2019) aufgenommen und näher betrachtet werden. Das geschieht weniger in programmatischer Absicht, so wie es zuletzt mit Überlegungen zu einer grundlegend neuen digitalen Ausrichtung des Deutschunterrichts verbunden worden ist (vgl. Rödel 2020; Wampfler 2023), als vielmehr mit dem Ziel, Einblick in außerschulische Bildungspraxen zu nehmen und exemplarisch zu fragen, wie sich diese Praxen formieren, interaktiv gestalten und ihren digitalen Eigensinn entfalten. Dazu soll einleitend an zwei kurzen Beispielen – Erklärvideo und Schülerforum – skizziert werden, wie sich Wissens- und Lernformate verändern und Gegenstände des Deutschunterrichts im Digitalen anderen Praktiken der Erschließung fachlicher Inhalte unterliegen (1.1). Die damit einhergehenden Transformationen werden anhand des auf Bourdieu zurückgehenden Konzepts eines Digitalen Habitus erläutert (1.2). Aufbauend auf den in Kapitel eins skizzierten theoretischen Rahmen zeigen zwei Fallbeispiele zu privater Emailkommunikation (2.1) und gutefrage.net (2.2) prototypische Praktiken der Aneignung und Aushandlung von Wissen in außerschulischen Kontexten. Die Beispiele gehen über den Deutschunterricht hinaus und veranschaulichen veränderte Wissens- und Rollenkonstellationen im Spannungsfeld von digitaler Selbstpräsentation und Bewertung. Der *Wissensbegriff*, auch wenn er hier zentral gesetzt wird, ist fluide: Das, was die Beteiligten zum Gegenstand des wechselseitigen Erfragens und interaktiven Aushandelns in sozialen Medien machen, ist nicht im engeren Sinn an epistemische, wissenschaftliche Standards gebunden, sondern nur an das, was die Beteiligten zu Wissen und Wissenswertem machen (Spieß 2018, 148f.). *Wissen* und *Nichtwissen* (Janich 2018, 557) sind Teil diskursiver Aushandlung (z.B. in Foren) oder normativer Setzung (z.B. in Erklärvideos). Kapitel drei rekapituliert die Beobachtungen aus der Fallanalyse mit Blick auf die Ausgangsfragen.

1.1 NEUE (LERN-)FORMATE

Für den Deutschunterricht sind mit der Digitalisierung andere, teils konkurrierende Arenen des Wissenserwerbs und der Verkörperung dieses Wissens entstanden. Interaktive Foren (z.B. Schülerforum.com) und Plattformen (z.B. gutefrage.net) wie auch monologisch angelegte Erklärvideos (z.B. auf Youtube) sind Beispiele für veränderte Formen des Informationsaustauschs, der Kodifizierung und Aushandlung von Wissen und des Ratgebens.

Erklärvideos

Erklärvideos sind dabei besonders gute Beispiele für die Verschmelzung von Wissensvermittlung und Selbstinszenierung an der Schnittstelle von Erklären, Unterhalten und Vermarkten (Langenohl / Lehen / Zillien 2021, 18f.). Sie bilden einen massenhaft von Schüler:innen genutzten Markt der Vor- und Nachbereitung unterrichtlicher Inhalte und Prüfungen für nahezu alle Fächer (Schindler / Knopp 2023, 3). Lehrer:innen sind teils selbst Produzent:innen solcher Videos oder machen im Unterricht von ihnen Gebrauch. Erklärvideos bilden einen insgesamt unübersichtlichen Bildungsmarkt, dessen Erzeugnisse nur teilweise einer fachlich-didaktischen Qualitätskontrolle standhalten. Angebote von professionellen Anbieter:innen (z.B. Schulbuchverlagen) stehen neben Angeboten von Laien. Häufig nutzen selbsternannte Expert:innen die Gelegenheit, sich und ihr Wissen zu präsentieren. Nicht selten bleiben sie weit hinter fachlichen Standards und didaktischen Erkenntnissen zurück und präsentieren vermeintlich ‚gesichertes Wissen‘ in stark normativer Prägung. Dies lässt sich z.B. am deutschdidaktischen Gegenstand der ‚Erörterung‘ zeigen. Unter dem Suchbegriff *Erörterung* erscheint auf Youtube ein Fülle von Videos zum Thema, die eine große sprach- und mediendiaktische Spannbreite von Erklärungen zum Schreiben von Erörterungen liefern (vgl. Langenohl et al. 2021, 27). Häufig lassen Laien im Netz im Videoformat eigene Schulerfahrungen aufleben und verhandeln längst überholte Themen wie das *Tragen von Schuluniformen* als aktuelle best-practice-Beispiele für Erörterungsthemen (vgl. ebd., 29). Die Erklärungen laufen in diesen Fällen auf die Aufzählung von Do´s and Dont´s hinaus, die keiner weiteren Begründung unterzogen werden (ebd.). Anstelle eines diskursiv zu erarbeitenden Wissens zum Thema wie auch einer Entwicklung und Reflexion einschlägiger Textprozeduren des Argumentierens, wie sie das Handeln im Deutschunterricht didaktisch anleiten, werden Listen oft stereotyper Pro- und Kontra-Argumente präsentiert. Betrachtet man den Erwerb domänenspezifischer Schreibkompetenz als zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts, dann entstehen mit Erklärvideos dieser Art einförmige Musterlösungen, die keinerlei Impulse für einen selbstbestimmten, reflektierten und eigenständigen Umgang mit schulischen Schreibanforderungen liefern. Dieser Befund gilt für viele Textsorten und Schreibaufgaben des Deutschunterrichts, auch im Bereich der literarischen Analyse. Anders (2019) zeigt am Beispiel der Gedichtanalyse, dessen Bearbeitung im Deutschunterricht vom Umgang mit Leerstellen und verschiedenen Interpretationsansätzen lebt, dass in entsprechenden Erklärvideos normativ auf das Identifizieren richtiger Interpretationslösungen gesetzt wird. Anders führt am Beispiel eines Erklärvideos zur Gedichtanalyse aus:

Das Video vermittelt, dass Gedichte schrittweise verstanden werden könnten – es käme nur auf die Einhaltung der Handlungsschritte an. *Prozesse des Nichtverstehens oder Irritationsmomente erhalten in einem solch schematisierten Ablauf wenig Raum.* Statt einer Auseinandersetzung mit einem lyrischen Text geht es eher um das Erkennen einer angeblich vom Autor oder von der Autorin beabsichtigten Aussage (Anders 2019, 264, Hervorhebung K.L.).

Schülerforen

Neben Erklärvideos, die in der Deutschdidaktik besondere Aufmerksamkeit erfahren haben, spielen vielfältige andere Formate der Wissensgewinnung außerhalb der Schule eine Rolle, viele davon sind zielgruppenspezifische, interaktionsorientierte Formate wie Schülerforen, in denen Peers einander um Hilfe oder Tipps bitten, sich wechselseitig Fragen beantworten, Erwartungen von Lehrer:innen abklären und z.B. Mustertexte für den Deutschunterricht austauschen. Das folgende Beispiel zeigt für den gleichen deutschdidaktischen Gegenstand wie beim Erklärvideo – die Erörterung – wie sich solche Peerszenarien interaktiv entfalten.

Der/die User:in *Muzo* bittet in dem Beispiel auf Schülerforum.com um Hilfe beim Schreiben einer Erörterung.

Guten Tag,ich benötige eure Hilfe.Ich muss bis morgen eine dialektische lineare Erörterung schreiben zum Thema„Sollen auf den Straßen nur noch Elektroautos erlaubt werden?“Bei mir ist es immer so, dass ich ein Beispiel brauche, um soetwas überhaupt schreiben zu können.Wäre vielleicht einer do nett und könnte mir eine mit 3 Argumenten schreiben oder wenigstens mir ein paar Pro und Kontra Argumente vorschlagen?MfG

(<https://www.schueler-forum.com/wcf/search-result/98308/?highlight=Er%C3%B6rterung>)

Die Anfrage ist, wie häufig zu beobachten, von hohem Pragmatismus geprägt. Es geht weniger um die Aushandlung und Diskussion angemessener Lösungen, sondern um konkrete Schreibhilfen für konkrete Formulierungsprobleme. Sie werden hier als Musterlösung eingefordert: „Wäre vielleicht einer do nett und könnte mir eine mit 3 Argumenten schreiben oder wenigstens mir ein paar Pro und Kontra Argumente vorschlagen?“ Die Möglichkeit, sich in solchen Foren direkt und unkompliziert einzubringen, gilt auch für die Lösungsansätze, die Lernende einander anbieten. Charakteristisch im weiter oben genannten Sinne ist die Öffnung und Überlappung in andere digitale Handlungsräume. Die Interaktion bleibt nicht auf den Rahmen des Formats beschränkt, das Forum bildet keinen geschlossenen Raum. Vielmehr prägen Vernetzung und Vernetztheit – als Grundmodus des Digitalen – häufig die Antworten. In dem gleichen Forum reagiert der/die User:in *Jade* auf eine themenspezifische Anfrage z.B. mit dem Hinweis auf andere Quellen in anderen Teilen des Netzes, die konkrete Lösungen für das in Frage stehende Problem der Erörterung liefern:

Hallo,ich war mal so frei und habe deine Frage bei Google eingegeben.Diese Quelle hat Beispiele und es wird alles nochmals erklärt: Erörterungsthemen mit Beispielerörterungen Deutsch Klasse 10Hier fehlt zwar das Beispiel, aber die Erklärungen sind recht gut: Dialektische Erörterung schreiben: Gliederung, Aufbau, BeispielHier ist ein Schulbuchverlag mit einer Erklärung: -> Deutsch Klasse 9/10 -> die dialektische Erörterung – kapiert.delch persönlich neige zu den erste beiden.

(<https://www.schueler-forum.com/wcf/search-result/98912/?highlight=Er%C3%B6rterung>)

1.2 DIGITALER HABITUS

Mit diesen veränderten Lern-, Aushandlungs- und Ratgeberformen außerhalb des Unterrichts, bei denen einander unbekannte Schüler:innen konkrete Fragen aus Lehr-Lern-Situationen beantworten, verschiebt sich das Zusammenspiel von formellen

und informellen Bildungspraktiken wie auch gesteuertem und ungesteuertem Erwerb (Lehnen 2018). Wenngleich informelle Lernprozesse und Bildungspraktiken kein Charakteristikum einer Kultur der Digitalität sind, so konstituiert sich doch der Möglichkeitsraum für andere Formen des Lernens und des Austauschs mit digitalen Formaten neu. Digitale Formate erlauben auf den ersten Blick einen viel niedrigschwelleren Zugang zu Angeboten, Peers und Expert:innen.

Dabei, dies kennzeichnet den Transformationsprozess gleichermaßen, ist die Teilhabe am Digitalen niedrigschwellig möglich, (fast) jede/r kann auf relativ einfache Weise zu einem ›Content-Produzent‹ werden. So ist auch das Kommentieren, Kritisieren, Bewerten (oder auch ›Haten‹) gängige und weit verbreitete Praxis in sozialen Medien – auch im Hybridbereich von ›Bildung‹. Als hybrid zeigt sich gerade dieser Bereich, insofern unterschiedliche und neuartige Formate der Präsentation von Wissen (Erklärvideos vs. traditionelles Schulbuch) und andersartige Rollenkonstellationen entstanden sind. Zugleich kann Hybridität (Birr Moje 2013) auch dahingehend verstanden werden, dass [...] neue Bereiche als bildungsrelevant bzw. als literale Praxis des Wissenserwerbs wahrgenommen werden und eine neue Praxis der Aushandlung etablieren. Dies kann auch beiläufig geschehen, z.B. im Bereich der (Re-)Präsentation des Körpers: Ernährungs-, Fitness- oder Achtsamkeitsvideos, die eine Geschichte der *Bildung des Körpers* wie auch eine Geschichte der *Bildung über den Körper* erzählen. (Langeohl / Lehnen / Zillien 2021, 19)

Die Omnipräsenz des Digitalen hat für Bildungsprozesse politische Dimensionen, insofern Fragen von Zugang, Partizipation und Ungleichheit neu verhandelt werden: Selbstpräsentation und Emotionalisierung als zentraler Teil der Darstellung und Kommunikation in vielen sozialen Medien bestimmen den Aushandlungsprozess und die Resonanz, die Medienangebote erfahren (vgl. Bucher/Barth 2019). Mitmachen bedeutet, sich einer fortwährenden Bewertungslogik durch andere zu unterziehen (Likes) und die Codes zu kennen, unter denen kommuniziert wird. Diese Entwicklungen lassen sich in dem begrifflichen Konzept eines *Digitalen Habitus* (Langenohl / Lehnen / Zillien 2021) fassen. Das bedeutet, sich zu fragen, ob und in welcher Weise sich die im Sinne von Bourdieu qua Herkunft und Aufwachsen inkorporierten Ausdrucksweisen des „Sich-Bewegens, des Sprechens, des Schauens oder des Sich-Kleidens“ (ebd., 20) als „an den Körper und seine Ausdrucksmöglichkeiten gebundene Formen, sich selbst in einer bestimmten sozialen Position zu zeigen“ durch Digitalisierung bzw. Digitalität verändert werden und zu „neuen digitalen Wahrnehmungs- und Interaktionsweisen“ führen, bei der „Korporalität und Materialität“ auf neue Weise zusammengehen, weil der Körper jetzt zu einer andersartigen Inszenierungsfläche geworden ist (ebd.).

Die mit dem Bourdieuschen Habituskonzept verknüpfte Frage der sozialen Ungleichheit wird in der Digitalkultur nicht obsolet, auch wenn der Zugang zu digitalen Medien zunächst einfacher erscheint und Digitalität im Sinne der oben beschriebenen Transformation längst unmerklichen Alltag darstellt. Für die Schule bleibt die Frage der Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit unter sich verändernden kulturellen Bedingungen bestehen, für die Deutschdidaktik wirft sie weiter gehende Fragen auf, die gerade nicht (nur) die Integration von digitalen Medien oder digitalen Lernprogrammen in den Unterricht, sondern den Zugang zu und Kompetenzen in der Analyse, Differenzierung und Reflexion (bildungsrelevanter) Medienangebote in und außerhalb der Schule betreffen. Teilhabe bedeutet, digitale Infrastrukturen kennen und nutzen zu können. Dies bedingt Literalität und die Aneignung literaler Praktiken, mit denen digitale Räume erschlossen werden können. Die Pandemie hat das Problem der Ungleichheit klarer in den Blick gerückt (Blume 2021) und im Sinne einer

digitalen Ungleichheit gezeigt, dass insbesondere Gruppen mit Bildungsnachteilen bzw. spezifischem Unterstützungsbedarf, z.B. DaZ-Lernende (Gamper et al. 2021), an die digitalen Ränder gedrängt worden sind. Für den (Deutsch-)Unterricht erwachsen aus diesen veränderten digitalen (Lern-)Umgebungen andere Erwerbsanforderungen. Mit Anders (2021) lässt sich deshalb fragen, „(w)ie der Deutschunterricht die Heranwachsenden dabei unterstützen (kann), die hypothetisch angenommenen Formen der Digitalität überhaupt zu erkennen und nicht ‚blind‘ gegenüber diesen Steuerungsmechanismen zu bleiben“ (ebd., 131). Daraus resultiert die übergreifende und für die weitere Diskussion entscheidende Frage, „wie die Heranwachsenden eigenverantwortlich in möglichst selbstbestimmten Netzwerken kulturell teilhaben (können)“ (ebd.). Um sich solchen Fragen zu nähern, lohnt ein genauerer Blick darauf, wie und wofür bestimmte Netzwerke und Formate von Schüler:innen genutzt werden und was in ihnen passiert. Dieser Blick wird im Folgenden exemplarisch auf zwei Fälle gerichtet, die jeweils eine andere Facette digitaler Teilhabe im Kontext der außerschulischen Aneignung und Aushandlung von Wissen zeigen. Diese Fälle sind zwar auf Gegenstände des Deutschunterrichts bezogen, erschließen das Feld aber weder vollständig noch systematisch. Sie bilden vielmehr Momentaufnahmen, die auf charakteristische Weise zeigen sollen, wie digitale Transformationsprozesse im Kontext von Bildung und der mit ihnen einhergehende Wandel von Teilhabestrukturen, Rollen und Bewertungspraktiken greifbar wird.

2 — LITERALE PRAKTIKEN IN EINER KULTUR DER DIGITALITÄT – ZWEI FALLBEISPIELE

2.1 „GEH MIT GOTT, ABER GEH“ – HYBRIDE, POLY-ADRESSIERTE WISSENSANEIGNUNG

Das erste Beispiel stammt aus meinem persönlichen Kontext und umfasst den Austausch mit einer Schülerin, die unterschiedliche digitale Interaktionsgelegenheiten nutzt, um ein im schulischen Kontext entstandenes sprachwissenschaftliches Problem zu lösen. Das Beispiel ist einige Jahre alt, es zeigt aber auf plastische Weise charakteristische Züge einer selbstgesteuerten, informellen digitalen Praxis.

Am 9. November 2016 bekam ich folgende Email mit dem Betreff *Ursprung eines Sprichworts*¹.

Sehr geehrte Frau Lehen,

Mein Name ist Josefine Holm [Name geändert], ich bin 17 Jahre alt, mache gerade mein Abitur und schreibe Ihnen aufgrund eines ungewöhnlichen Anlasses bzw. einer ungewöhnlichen Frage.

Ihre E-Mail Adresse habe ich im Internet gefunden, da ich auf der Suche nach jemanden bin der mir meine Frage beantworten kann.

Ich fasse mich kurz: Gedankenlos äußerte ich mich einem Mitschüler gegenüber mit den Worten „Geh mit Gott, aber Geh“, als dieser sich anschickte nachhause zu gehen.

Daraufhin bekam ich die Antwort meines Lehrers, dass ich den Ursprung dieser Redewendung nicht einmal kennen würde.

Kurzerhand machte ich das was man heutzutage eben so macht:

Ich googelte.

¹ Der Name der Absenderin wurde von mir geändert. Vielen Dank an J.H. - der Abdruck des Email-Austauschs geschieht mit ihrer Genehmigung. Die Emails sind im Original belassen (inkl. Fehler).

Fand jedoch nur die Bedeutung, Verwendung in Liedern oder Sekundärliteratur. Der Ursprung dieses Euphemismus blieb ungeklärt.

Als ich dies meinem Lehrer mitteilte, bemerkte dieser, dass ich nicht einmal wüsste wie man korrekt googelt. Die Antwort auf die Ausgangsfrage behielt er weiter für sich.

Da ich dies nicht so stehen lassen kann und möchte, allerdings nichts weiter im Internet finden kann bzw. wüsste wo ich in der Literatur fündig werden könnte, möchte ich Sie um Hilfe bitten. Bereits Vermutungen oder Hinweise wären sehr hilfreich!

Ich hoffe, dass ich Ihre Zeit damit nicht verschwende und würde mich über eine Antwort sehr freuen!

Eine schöne Restwoche

Mit freundlichen Grüßen

Josefine Holm

Beim Eintreffen der Email saß ich mit einem Kollegen zusammen, der wie ich die Frage nicht adhoc beantworten konnte. Auch ein weiterer Kollege, Experte auf dem Gebiet, wusste spontan keine Antwort und vermutete, dass es „wahrscheinlich ein Wirtshausspruch“ sei. Ich schrieb der Schülerin, dass das nicht mein Fachgebiet sei, ich gerade keine Zeit hätte, selbst zu recherchieren, und dass zwei Kollegen, die ich spontan gefragt hätte, auch keine Antwort wüssten. Ich fragte außerdem zurück, warum ihr Lehrer ihr nicht helfe, wenn er die Antwort offensichtlich wüsste. Daraufhin schrieb mir die Schülerin zurück:

Sehr geehrte Frau Lehenen,

Ich bedanke mich bei Ihnen für ihre schnelle Antwort und dafür, dass Sie Interesse an meinem Anliegen gezeigt haben. Schade, dass Sie mir trotzdem nicht weiterhelfen können, aber dann werde ich nach anderen Anlaufstellen suchen :).

Ich vermute, dass es meinem Lehrer schlichtweg Spaß macht, solche Bemerkungen fallen zu lassen, da er weiß, dass diese auf Interesse stossen. Zum einen da mich die Herkunft tatsächlich interessiert und zum anderen, weil es eine Art Herausforderung ist, dass das Internet nicht direkt eine Antwort liefert und man gezwungen ist sich ‚konservativeren‘ Wegen zu widmen.

Haben Sie vielleicht noch eine Idee wo ich nachfragen könnte?

In jedem Fall wünsche ich Ihnen einen angenehmen Abend!

MfG

Ich antwortete der Schreiberin erneut, dass mir die Zeit fehle, ihr konkrete Vorschläge für die Suche zu machen und bekam folgende Antwort.

Sehr geehrte Frau Lehenen,

Ihre Bemühungen weiß ich wirklich zu schätzen, Vielen Dank! Die Suche nach einer Antwort werde ich nicht auch nicht einstellen, dafür finde ich dieses „Nicht wissen“ gerade eindeutig zu anstrengend.

Und wie gesagt, es ist wirklich sehr faszinierend zu beobachten wo das World Wide Web an seine Grenzen stößt! [...]

Was zeigt das Beispiel? Es zeigt, wie eine Oberstufenschülerin in einer schulischen, außerunterrichtlichen Situation beiläufig mit ihrem Lehrer in einen Disput gerät, aus dem eine Art Prüfungssituation resultiert, in der zu beweisen gilt, dass sie eine fachwissenschaftliche Frage eigenständig recherchieren und lösen kann. Mit dem Scheitern ihres ersten Lösungsversuchs – eine Googleanfrage – entwickelt die Schülerin eine alternative Strategie: Sie macht sich auf die Suche nach Expert:innen, die sie direkt nach der Lösung fragen kann. Dass sie schließlich eine Professorin der Sprachdidaktik anschreibt, zeigt einerseits, dass sie das Problem als sprachwissenschaft-

liches Problem einzugrenzen vermag und keine Probleme hat, eine ihr unbekannte, hierarchiehohe Person im institutionellen Umfeld der Universität zu adressieren. Es zeigt andererseits, dass sie ihre Suche relativ unspezifisch anlegt, weil die Homepage der Professorin keine Hinweise auf ein entsprechendes Fachgebiet liefert.

Die Emails selbst sind mit Blick auf das Problemlöseverhalten in folgender Weise interessant: Die Schülerin zieht sprachlich alle Register, die sie als kompetente und kundige Fragestellerin ausweisen sollen: Sie wählt eine förmliche Anrede, sie stellt sich und ihr Anliegen in der Email systematisch vor, verabschiedet sich in aller Höflichkeit und nutzt dabei typische Marker konzeptioneller Schriftlichkeit („schreibe Ihnen aufgrund eines ungewöhnlichen Anlasses bzw. einer ungewöhnlichen Frage“; Ich bedanke mich bei Ihnen [...] dafür, dass Sie Interesse an meinem Anliegen gezeigt haben“)². Die Schülerin legt in den Emails auch ihr bisheriges Vorgehen zur Lösung des Problems offen und reflektiert nebenbei ihre Medienpraxis („Kurzerhand machte ich das was man heutzutage eben so macht: Ich googelte.“; „[...] weil es eine Art Herausforderung ist, dass das Internet nicht direkt eine Antwort liefert und man gezwungen ist sich ‚konservativeren‘ Wegen zu widmen“; „Und wie gesagt, es ist wirklich sehr faszinierend zu beobachten wo das World Wide Web an seine Grenzen stößt!“). Relativ selbstbewusst geht die Schreiberin davon aus, dass die Möglichkeiten des Internets und nicht ihre eigenen digitalen Recherchefähigkeiten begrenzt sind.

2.1.1 ROLLENWECHSEL

Das Beispiel geht weiter: Im Rahmen eines Workshops, in dem ich die Frage der Schülerin in einer größeren Runde stellte, ergab sich relativ schnell eine Lösung, die von einer der anwesenden Kolleg:innen durch eine kurze Internetrecherche hervorgebracht wurde. Ich schrieb der Schülerin:

Liebe Frau Holm,

es hat mir keine Ruhe gelassen und ich habe das Sprichwort noch einmal in eine größere Runde getragen. Und siehe da – hier liegt der Ursprung:

http://lyrics.wikia.com/wiki/Michael_Roe:Go_With_God_But_Go

Ist Ihr Lehrer vielleicht Englischlehrer? [...]

Die Antwort der Schülerin folgte prompt. Sie bestand in einer Korrektur meiner Lösung:

Liebe Frau Lehen,

Ich finde es wirklich super von Ihnen, dass sie sich da noch einmal kundig gemacht haben. Mich hat das auch nicht in Ruhe gelassen und ich habe weiter recherchiert.

Der Ursprung ist aber tatsächlich älter als von 1995. „Geh mit Gott, aber Geh“ ist die deutsche Übersetzung von dem Spanischen ‚Vaya con Dios‘. Dies wird den Pilgern mitgegeben, welche den Jakobsweg beschreiten möchten. Als Motivation nicht abzubrechen, sondern die Reise zu vollenden.

Vor 10min habe ich meinen Lehrer gefragt, welcher zugab, dass dies auch seinem Wissen entspreche. Damit ist die Herausforderung wohl abgeschlossen ;)

Ich danke Ihnen für ihre Hilfe! Es ist wirklich toll, wenn sich jemand für solche Anfragen interessiert. Gerne würde ich mich Sie bei Gelegenheit noch einmal an Sie wenden.

² Dass die Schreiberin dabei unbeholfen gestelzt formuliert und zahlreiche Rechtschreibfehler macht, ist m.E. zweitrangig.

Ich wünsche Ihnen ein schönes Wochenende!

Bei uns heißt es heute Kölle Alaaf :)

Liebe Grüße

Josefine Holm

Das Beispiel zeigt jetzt, dass sich die E-mailkommunikation zwischen den Beteiligten, insbesondere auf Seiten der Schülerin, informeller gestaltet. Aus der förmlichen Anrede ist eine persönlichere Anrede geworden, der Ton ist salopp („Ich finde es wirklich super von Ihnen“, „Bei uns heißt es heute Kölle Alaaf :)“. Interessant sind die durchlässig gewordenen Rollen: Die Schreiberin beginnt als Fragende und weist sich explizit als Schülerin aus, im Fortgang kommt es zu einer veränderten Rollenkonstellation, in der die Schülerin das notwendige Wissen selbst erlangt und gegenüber der Professorin ihre eigene Expertise herausstellen kann. Längst ist aus dem Anliegen der Schülerin ein gemeinsames Anliegen *kollektiver Intelligenz* von Schülerin und Professorin geworden, nämlich „the ability to pool knowledge and compare notes with others toward a common goal“ (Jenkins 2006, o.S.).

Das Beispiel ist vielleicht kein typischer Fall informellen, digital gesteuerten Wissenserwerbs. Er ist in seiner Genese und Rollenkonstellation sogar eher ungewöhnlich. Das Beispiel zeigt dennoch etwas Typisches in der Art der Problemlösung selbst: Das mediale Umfeld und die mediale Praxis der Schülerin begünstigen spezifische Formen der digitalen Wissenssuche abseits des Unterrichts – die zur Verfügung stehenden Programme und Formate werden erkannt (Google, Email) und situationspezifisch genutzt. Dabei ist der persönliche Austausch nicht (mehr) auf die Vertrautheit der Beteiligten angewiesen. Der Fall zeigt auch, dass die Schülerin über literale Praktiken verfügt, die ihr die Eingrenzung des Problems, das Realisieren verschiedener Optionen, das Identifizieren potentieller Problemlösungen wie auch die Souveränität ermöglichen, potentielle Expert:innen direkt anzusprechen. Anders gesagt: Die Schülerin verfügt über einen (digitalen) Habitus, der es ihr erlaubt, mit großer Selbstverständlichkeit die zur Verfügung stehenden Mittel zu nutzen. Dabei wechselt sie scheinbar mühelos zwischen unterschiedlichen (Bildungs-) bzw. bildungssprachlichen Kontexten und Rollen, auch variiert sie distanzsprachliche und quasi-dialogische, nächsprachliche Formen des Austauschs, bei denen Grenzen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit verwischen.

2.1.2 POLY-ADRESSIERUNG

Das Beispiel geht abermals weiter: Eine leichte Skepsis meinerseits, ob die Kommunikation von Seiten der Schülerin ‚echt‘ (weil ungewöhnlich) ist, und der Anregung einer Kollegin zur weiteren Recherche folgend stellte sich heraus, dass die Schülerin nicht nur mich angeschrieben hat, sondern ihr Problem parallel in einem anderen digitalen Kontext zu lösen versucht: auf *Gutefrage.net*.



Abb. 1: Screenshot gutefrage.net Herkunft des Spruches „Geh mit Gott, aber Geh“ (<https://www.gutefrage.net/frage/herkunft-des-spruches-geh-mit-gott-aber-geh>; Einsicht: November 2017)

Der Post zeigt, dass die Schreiberin ihr Anliegen kontext- und adressatenspezifisch anders entfaltet als bei der Professorin. Aus der Ansprache „Sehr geehrte“ und „Liebe“ wird die unbestimmte, nächsprachliche Anrede „Hi“. Anders als in der Email stellt sie hier nicht den ursprünglichen Fragekontext her, sondern kommt gleich zur Sache: „die Bedeutung des Spruches ist mir bewusst, ich wüsste gern seinen Ursprung“. Die Kürze ist dem Format geschuldet, das auf die Beantwortung und nicht auf die Begründung von Fragen gerichtet ist. Interessant ist die Bemerkung, dass „Sämtliche Germanistik und Theologie Professoren [...] nicht helfen (können)“. Es zeigt, dass die Schülerin ihre Anfrage nicht nur an mich, sondern offensichtlich an mehrere Professor:innen gerichtet und wahrscheinlich über Copy-and-Paste eine Art Serien-Email verschickt hat. Auch dies verdeutlicht, wie durch *Automatisierung* der Textproduktion (als Merkmal des Digitalen) serielle Mehrfach-Adressierung technisch begünstigt wird: Die Schülerin erweitert den Raum potentieller Antwort-Kandidat:innen.

Zwischenfazit

In der Gesamtschau zeigt das Beispiel m.E. eine spezifische literale Praxis im Kontext der Nutzung digitaler Formate. Diese Praxis ist hybrid, insofern menschliche und maschinelle Komponenten interagieren und Praktiken durchlässig werden.³ Diese Praxis ist durch Medien- und Registerwechsel sowie durch *Poly-Adressierung*⁴ gekennzeichnet. Teil des literalen Handelns der Schülerin ist das Entwickeln von Handlungsoptionen. Das Beispiel steht für eine bestimmte Form der Teilhabe und selbständigen Erschließung von Wissensdiskursen und dafür, dass die Schülerin dafür offensichtlich viele Voraussetzungen mitbringt. Unter dem Gesichtspunkt politischer Teilhabe impliziert das Beispiel umgekehrt, dass Schüler:innen mit anderen Bildungsvoraussetzungen diesen Weg nicht in gleicher Weise hätten beschreiten können, wengleich ihnen potentiell die gleichen Mittel zur Verfügung gestanden hätten. Das Vorgehen der Schülerin setzt Wissen und Kompetenzen voraus, die sich nicht auf das fachliche Problem im engeren Sinne beschränken, sondern soziale Fertigkeiten bedingen, die sich mit Bezug auf den Habitus „als erworbene[...] , inkorporierte[...] Dispositionen“ (Hergenhan 2021, 95) begreifen lassen. Digitale Ungleichheit zeigt sich in diesem Sinne durch unterschiedlich angeeignete Nutzungsmuster im Aufwachsen mit Medien. Dabei führt, so Zillien (2009), „weniger die ungleiche Verteilung

³ Heutzutage hätte die Schülerin vermutlich eine rein maschinelle, KI-basierte Lösung gesucht und die Frage an ChatGPT gerichtet.

⁴ Die Interpretation des Verhaltens der Schülerin als „Poly-Adressierung“ (und auch den Begriff selbst) verdanke ich Helmuth Feilke, mit dem ich das Beispiel diskutiert habe, und der die parallele Erschließung unterschiedlicher digitaler Kommunikationskontexte in einem tendenziell „unstrukturierten Problemraum“ als einen interessanten Fall deutet, in dem es für die Schülerin vor allem um die Aneignung „episodischen, situationsbedingten Wissens“ gehe.

von technischen Ressourcen zur digitalen Ungleichheit“, sondern „vielmehr status-abhängige Wissens- und Interpretationsschemata, aus welchen die entscheidenden Unterschiede in der Internetverwendung resultieren“ (ebd., o.S.). Es geht also um unterschiedliches *kulturelles Kapital* (Bourdieu 1983), das bei der Lösung von Problemen in Anschlag und in *soziales Kapital* umgewandelt werden kann. Hergenhan (2021) beschreibt das so:

Die Möglichkeit von Individuen, sich innerhalb und zwischen [...] Feldern⁵ zu bewegen, hängt sehr stark von dem ihnen zur Verfügung stehenden Kapital ab. Als Weiterentwicklung eines rein ökonomischen Verständnisses von Kapital entwickelt Bourdieu einen Kapitalbegriff, der sich auch auf immaterielle Güter wie Bildungstitel, Kenntnisse, Fertigkeiten oder Netzwerke bezieht (ebd., 97).

Bei der Umwandlung von kulturellem in soziales Kapital spielt Habitus eine wichtige Rolle. Denn es reicht nicht, bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten oder Abschlüsse zu besitzen. Erst die Fähigkeit, diese in einem bestimmten sozialen Kontext im Hinblick auf ein Anerkanntwerden einzusetzen, macht sie wertvoll (ebd., 98).

2.2 „HALLO PRINCEW, EINEN BEGRIFF MUSST DU ÜBERHAUPT NUR DANN DEFINIEREN, WENN ES DARÜBER UNTERSCHIEDLICHE ANSICHTEN GIBT“ – INTERAKTIVE WISSENSAUSHANDLUNG

Das erste Beispiel hat den Fokus auf die Beobachtung individueller Praktiken gelegt, mit denen sich eine Schülerin digitale Räume des Wissenserwerbs erschließt. Dabei stand die situationsspezifische (Fähigkeit zur) Nutzung paralleler, poly-adressierter Prozesse und Kontexte im Vordergrund. Im Blickpunkt des zweiten Beispiels steht die digitale Aushandlung von Wissen im Kontext der Interaktion unter Peers. Das Beispiel stammt von der Plattform *gutefrage.net*, die schon aus dem ersten Beispiel bekannt ist. Auf der Plattform kann jede/r ohne Zugangsbeschränkungen Fragen posten. Themen sind prinzipiell offen und selbstbestimmt und das mit der Frage angestoßene Thema kann sich auf unterschiedliche (sprachliche) Handlungen richten: Wissen oder Informationen erhalten, Rat suchen, Tipps erfragen, Hilfestellung bekommen, Meinungen austauschen, etc. Der folgende Screenshot liefert ein gutes Beispiel für dieses breite Spektrum.

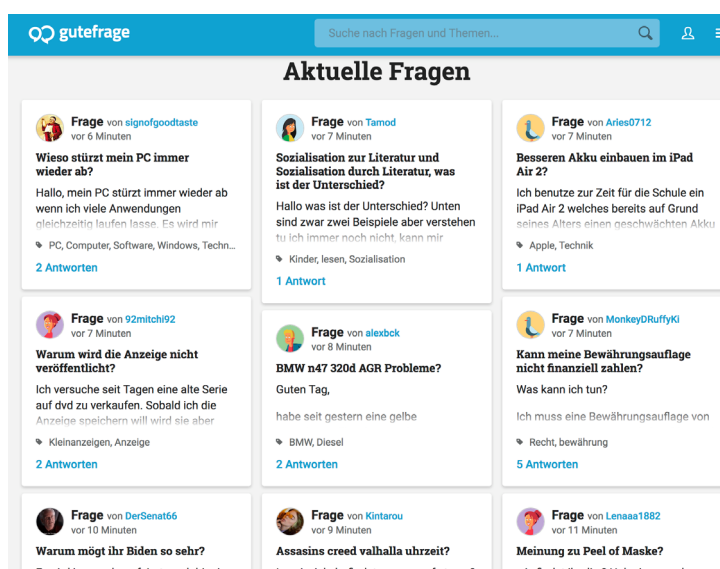


Abb. 2: Screenshot gutefrage.net; Übersicht über aktuelle Fragen (<https://www.gutefrage.net>; Einsicht: 10.11.2020)

⁵ Gemeint sind unterschiedliche Felder wie Literatur, Universität, Politik, Journalismus.

Interessant mit Blick auf die veränderten kulturellen Konstellationen und Erfahrungen, wie sie Stalder in der *Kultur der Digitalität* (2016) herausstellt, ist das Nebeneinander komplett unterschiedlicher thematischer Stränge. Auf eine spezifische Weise verdichtet eine Plattform wie *gutefrage.net* das schon von Ernaux im Eingangszitat herausgestellte Prinzip der Ko-Präsenz unterschiedlichster Inhalte. Das zeigt das Nebeneinander von Fragen, worin der Unterschied zwischen „Sozialisation zur Literatur und Sozialisation durch Literatur“ (s. Abb.2), der Frage, welche Meinung man zu „Peel of Maske“ habe (ebd.) oder der Frage danach, warum Biden so sehr gemocht wird (ebd.).

Die folgende Aushandlung auf *gutefrage.net* ist auf ein typisches Erwerbsproblem beim wissenschaftlichen Schreiben im Kontext der Hochschule gerichtet: die Definition von Begriffen in Seminararbeiten. Das Beispiel ist also nicht unmittelbar auf den Deutschunterricht bezogen, greift aber typische Erwerbsprobleme auf, die auch für die gymnasiale Oberstufe, etwa für das Schreiben der Facharbeit, relevant sind.

Die Aushandlung nimmt folgenden Ausgang. Der User *PrinceW* stellt die Frage: „Warum definiert man Begriffe in einer wissenschaftlichen Hausarbeit?“ und verbindet damit folgendes Anliegen:

Ich bin grad dabei, eine Hausarbeit zu schreiben. In der Einleitung habe ich geschrieben: Zunächst muss der Begriff „xy“ definiert werden, damit“

Wie könnte ich denn weiterschreiben?

Die Formulierung des Anliegens zeigt, dass *PrinceW* eigentlich nicht an einer Erklärung des Phänomens, sondern konkret an einem Formulierungsvorschlag interessiert ist. Insgesamt erhält *PrinceW* fünf Antworten, die unterschiedliche Erklärungen anbieten und dabei zu einer – aus wissenschaftlicher Perspektive – interessanten Begründung für oder gegen das Definieren von Begriffen führen (aus Platzgründen werden hier nur drei aufgeführt). Als erste/r reagiert *ZenLogic* mit folgender Erklärung, warum Begriffe definiert werden müssen:

Um direkt auf den Titel einzugehen: damit es keine Unstimmigkeit zwischen dem Autor – also dir – und dem Leser gibt, da man Begriffe unterschiedlich definieren kann (obwohl sich diese meist inhaltlich kaum unterscheiden). Außerdem kann man seinen Schwerpunkt besser vermitteln (im Sinne von „A besteht vorallem aus B und C“ Def1, „Der Hauptbestandteil von A ist B mit Teilen von C“ Def2).

Siehe auch: <http://www.usabilityblog.de/2009/05/wissenschaftliches-arbeiten-teil-3/>

Die Begründung von *Zenlogic* ist auf die Eindeutigkeit der Verstehensleistung gerichtet („damit es keine Unstimmigkeit zwischen dem Autor – also dir – und dem Leser gibt, da man Begriffe unterschiedlich definieren kann“). Darüber hinaus wird angeführt, dass es zu unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen bei Begriffen kommen kann und deshalb eine Eingrenzung sinnvoll erscheint. Sie wird von *Zenlogic* in Form von zwei alternativen Musterformulierungen veranschaulicht („A besteht vorallem aus B und C, Def1, „Der Hauptbestandteil von A ist B mit Teilen von C, Def2“). Außerdem verweist der/die Antwortende, wie auch eingangs in dem Schülerforum gesehen, per Link auf eine externe Quelle zum wissenschaftlichen Arbeiten und erweitert den Lösungsraum auf andere digitale Angebote.

Nach einer weiteren Reaktion von *Violetta1*, die erklärt, man müsse mit dem Definieren klarstellen, wie man einen Begriff versteht, setzt der/die User:in Aztec mit einer Lösung an, bei der er/sie die bisherigen Erklärungen explizit und relativ rüde zurückweist:

Gar nicht. Der Anfang ist schon komplett falsch.

In einer Hausarbeit sollst du dich nicht als Einstein gerieren und das rad neu erfinden. Folglich interessiert sich keiner für deine Begriffsdefinitionen.

Du sollst den aktuellen Forschungs- und Erkenntnisstand wiedergeben. In dem Zusammenhang hast du komplexe Begriffe so einzuführen, wie sie in der wissenschaftlichen Diskussion benutzt werden. Also übernimmst du Definitionen von Begriffen von anderen und hast das so auszuweisen.

„Unter dem Begriff XY versteht A abc...“

Der/die User:in Aztec gibt mit der Antwort zu verstehen, dass die Frage des Definierens von Begriffen eine mit der spezifischen Konstitution der Wissenschaft zusammenhängende Anforderung darstellt („Du sollst den aktuellen Forschungs- und Erkenntnisstand wiedergeben“), die diskursförmig organisiert ist („In dem Zusammenhang hast du komplexe Begriffe so einzuführen, wie sie in der wissenschaftlichen Diskussion benutzt werden“). Der/die Antwortende bemüht sich um die Aufschlüsselung des domänenspezifischen Hintergrunds für das nahe gelegte Handeln und formuliert sein/ihr Wissen normativ in Form von Soll-Aussagen. Auch Aztec liefert eine konkrete Musterformulierung für seine/ihre Auffassung zum Definieren: „Unter dem Begriff XY versteht A abc...“.

Mit dem/der User:in *Nadelwald75* wird schließlich eine weitere Option eröffnet, bei der das Definieren von Begriffen als obligatorische Handlung wissenschaftlichen Schreibens in Frage gestellt wird und nur für den Fall unterschiedlicher Begriffsverständnisse als relevant markiert wird:

Hallo PrinceW,

einen Begriff musst du überhaupt nur dann definieren, wenn es darüber unterschiedliche Ansichten gibt. In dem Fall stellst du verschiedene Definitionen mit Quellenangabe nebeneinander und sagst, von welcher Definition du in deiner Arbeit ausgehen willst.

Wie du weiterschreiben könntest? Das hängt davon ab, wie und was du da definiert hast und wie überhaupt des Thema lautet.

Aufgehend von der Differenzierung wissenschaftlicher Schreibenanforderungen liefert *Nadelwald75* eine allgemeine Beschreibung des Vorgehens („stellst du verschiedene Definitionen mit Quellenangabe nebeneinander und sagst, von welcher Definition du in deiner Arbeit ausgehen willst“). Das konkrete Formulierungsanliegen von *PrinceW* wird zurückgewiesen („Wie du weiterschreiben könntest? Das hängt davon ab, ...“).

Was zeigt dieses Beispiel? Für das in Frage stehende fachwissenschaftliche Problem werden unterschiedliche, teils gegenläufige Erklärungen und Argumente angeführt, die zusammen genommen ein breites Repertoire potentieller Handlungsmöglichkeiten für den/die Fragesteller:in eröffnen. Auffallend, aber nicht ungewöhnlich ist in dem hier beschriebenen Fall, dass die Antwortenden nur auf den Ausgangspost, aber nicht auf einander reagieren. Insofern entsteht kein Diskurs zwischen den Antwortenden selbst. Die Stichhaltigkeit von Erklärungen wie auch die Plausibilität von Beispielen und Musterformulierungen muss der/die Fragesteller:in *PrinceW* individuell

ermessen. Wem er/sie Vertrauen schenken und welchem Rat er/sie folgen soll, ist ohne tiefere Kenntnis des Gegenstands schwer zu beurteilen – die Legitimität des mit den Antworten unterbreiteten (kontroversen) Wissens lässt sich nicht oder nicht auf Anhieb mit den antwortenden Personen selbst zusammenbringen. Von ihnen ist mehr oder weniger nichts bekannt.

Das Beispiel von *gutefrage.net* ist aber vor allem deshalb interessant, weil es neben der inhaltlichen Auseinandersetzung über ein strittiges Thema einen Rahmen liefert, der spezifisch für das Handeln und den Wissenserwerb in digitalen Räumen ist: Die Frage nach der Legitimation und Glaubwürdigkeit von Antworten und Antwortenden wird auf der Plattform über eine formatspezifische digitale Praktik gelöst: durch die Bewertung von Antworten und Antwortenden, die die Nutzer:innen auf der Plattform vornehmen können. Der folgende Screenshot erhellt dieses Prinzip an zwei Stellen:

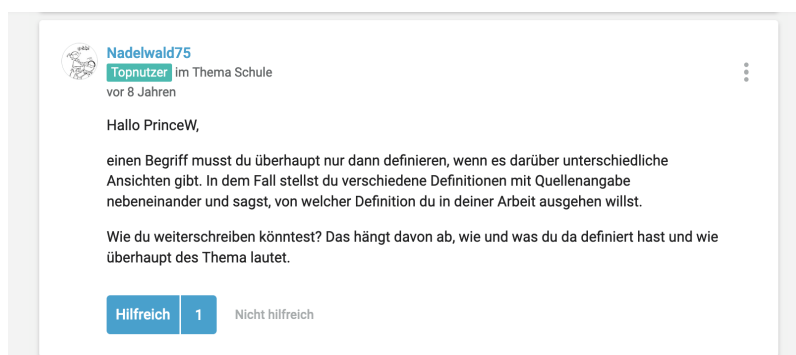


Abb. 3: Screenshot gutefrage.net Warum definiert man Begriffe in einer Hausarbeit? (<https://www.gutefrage.net/frage/warum-definiert-man-begriffe-in-einer-wissenschaftlichen-hausarbeit>; Einsicht: Februar 2023)

Die zwei blauen Buttons *Hilfreich/Nicht Hilfreich* unter jeder Antwort erlauben den Nutzer:innen, ein Urteil über die Qualität der Antwort zu fällen. Damit folgt die Plattform einer Bewertungslogik wie sie auch von anderen Plattformen (Amazon, YouTube etc.) bekannt ist. Darüber hinaus weist die Plattform den/die User:in *Nadelwald75* als „Topnutzer im Thema Schule“ aus und liefert damit indirekt ein Qualitätsranking. Zum Topnutzer werden Personen, die sich durch unterschiedliche Aktivitäten auf der Plattform qualifizieren, u.a. zählt dazu, dass die Antworten häufig als „hilfreich“ bewertet wurden. Bis vor Kurzem hieß die Kategorie „Topnutzer“ noch „Community-Experte“ und spielte damit stärker auf den Rang der antwortenden Person an.

Zwischenfazit

Kennzeichnend für eine Kultur des Digitalen sind mit Blick auf die Vermittlung und Aushandlung von Wissen und im Vergleich zu institutionalisierten Formaten der Wissensvermittlung und Beratung für Plattformen wie *gutefrage.net* folgende Aspekte:

— Expertise wird qua Selbstermächtigung hergestellt: Alle, die sich für kompetent halten, können ihr Wissen bereitstellen, Normen formulieren, Tipps geben und Handlungsempfehlungen aussprechen. Die Beteiligung beruht auf Freiwilligkeit und erfolgt qua Lustprinzip.

— Expertise wird qua Zuschreibung durch vergangenes Verhalten auf der Plattform hergestellt. Wer sich durch viele Antworten auf der Plattform hervorgetan hat, kommt in den Rang einer vertrauenswürdigen Person („Topnutzer“, „Community-Experte“). Es gibt keine Professionalitätsfilter und keine Qualitätssicherung im klassischen Sinn.

— Expertise wird interaktiv ausgehandelt, sie beruht nicht auf intersubjektiv nachvollziehbaren Kriterien, sondern auf Zuschreibung von als hilfreich und nützlich empfundenen Antworten. Damit entsteht eine „Button-Logik“ für die Einschätzung und Bewertung von Wissen. Die Qualitätssicherung erfolgt in diesem Sinne über Vertrauen. Angemessen, brauchbar oder gut ist Wissen, wenn die Nutzer:innen es durch ihre Zustimmung dazu machen.

Auch dieses Beispiel wirft die Frage von Partizipation und Selbstbestimmung auf, wenngleich mit anderen Nuancen als das Fallbeispiel davor. Wenn in dem vorigen Beispiel vor allem herausgearbeitet wurde, in welcher Weise sich Habitusformationen im Digitalen durch individuelle Problemlösepraktiken zeigen und soziale Ungleichheit ersichtlich machen können, dann zeigt dieses Beispiel, dass mit sozialen Medien und ihren formatspezifischen Angeboten zu niedrigschwelliger Kommunikation und Problemlösung letztlich ein anderes, mit Blick auf die Schule konkurrierendes Wissens(chäfts)verständnis entsteht. Anders als in Schule und Hochschule wird die Vermittlung und Aushandlung von legitimem Wissen nicht an den Kriterien intersubjektiver Überprüfbarkeit (und ‚Wahrheit‘) ausgerichtet, sondern eher pragmatisch an für plausibel erachteten und von anderen ratifizierten Kriterien der Nachvollziehbarkeit. Das kann zu Verzerrungen, falschen Annahmen und auch zu Fake-Nachrichten und politisch gesteuerten Antworten führen.

Mit Blick auf gesellschaftliche Teilhabe und Diskursgestaltung liefern Plattformen wie *gutefrage.net* einfache Teilhabemöglichkeiten für Schüler:innen und Studierende und erlauben es ihren Nutzer:innen, anonym Fragen zu stellen und sich bei Problemen durch Peers helfen und beraten zu lassen. Das macht diese digitale Praxis attraktiv und kann Formen der Selbstermächtigung begünstigen. Umgekehrt entsteht auf diesen Plattformen häufig eine Form der Wissensaushandlung, die – ähnlich wie bei den Erklärvideos zu beobachten – hochgradig normativ auf Do’s and Don’t’s hinausläuft und nur vordergründig ein breites Repertoire an Handlungsoptionen eröffnet. Differenzierung und Reflexion sind in diesem Sinne eher nicht kennzeichnend für die Aushandlung von Wissen.

3 — RESÜMÉE: KULTURELLE TEILHABE

Die Fallbeispiele haben gezeigt, wie sich Praktiken des Wissenserwerbs, des Beratens und Ratgebens durch digitale, massenhaft verfügbare Formate im Netz (Foren, Plattformen, Erklärvideos etc.) unter dem Einfluss zunehmend informeller, peer-orientierter Aushandlung und Beratung verändern und wie sich dabei auch die Rolle von Lehrenden und Bildungsagent:innen wandelt. Es ließen sich zahlreiche weitere Beispiele anführen, die interessante Einblicke liefern in eine sich (post)digital formierende Wissenspraxis an der Schnittstelle von Wahrheitssuche, Aufklärung und Unterhal-

tion, die Jandrić treffend als „messy; unpredictable; digital and analog; technological and non-technological; biological and informational“ (Jandrić 2018 et al., 895) beschreibt. Wesentlich ist der Gedanke, dass die in Form unterschiedlicher Programme und Formate genutzten digitalen und analogen Infrastrukturen für Wissenserwerb und -aushandlung – wie an verschiedenen Stellen gezeigt – eng zusammengehen und einander überlappen.

Rather than dealing with each technology in isolation, we would do better to take an ecological approach, thinking about the interrelationship among all of these different communication technologies, the cultural communities that grow up around them, and the activities they support. Media systems consist of communication technologies and the social, cultural, legal, political, and economic institutions, practices, and protocols that shape and surround them (Jenkins 2006, o.S.).

Die von Anders (2021) formulierte Frage, wie „der Deutschunterricht die Heranwachsenden dabei unterstützen (kann), die hypothetisch angenommenen Formen der Digitalität überhaupt zu erkennen und nicht ‚blind‘ gegenüber diesen Steuerungsmechanismen zu bleiben“, lässt sich mit Blick auf die präsentierten Beispiele von Schülerforen, Erklärvideos und *gutefrage.net* exemplarisch so beantworten, dass der Deutschunterricht diese Steuerungsmechanismen bestenfalls selbst zum Gegenstand des Unterrichts macht und mit Schüler:innen Räume der Reflexion und Diskussion konkreter Anwendungsbeispiele, so wie sie hier präsentiert wurden, erschließt. Diese Steuerungsmechanismen sind bei vielen sozialen Medien einer kapitalistischen Verwertungslogik unterworfen. So werden Postings bei *gutefrage.net* grundsätzlich in Werbeflächen eingebettet. Dieser Aspekt wurde in den bisherigen Analysen und durch das Zuschneiden der Screenshots auf die wesentlichen Inhalte ausgeblendet, ist aber für die Diskussion in und außerhalb des Deutschunterrichts relevant. Teilhabe und Selbstermächtigung im Netz setzen Wissen über Funktionslogiken sozialer Medien voraus. Dazu zählen Kenntnisse, wie Algorithmen und KI das Filtern und Darstellen von Wissen beeinflussen, auch mit Blick auf sexistische und rassistische Inhalte.

Die Bedeutung des Digitalen für Handlungspraxen nimmt in einer Kultur der Digitalität zu. Nicht umsonst versuchen die großen Player im Digitalgeschäft wie Google, Apple, Facebook die Nutzer und Nutzerinnen immer stärker an das eigene System zu binden, um deren Daten für sich zu beanspruchen. Die Offenheit des Internets wird so gesehen in kulturelle Distrikte aufgeteilt, in denen eine jeweils eigene Schar von Algorithmen aktiv sind (Biermann 2021, 79).

Die weitergehende Frage von Anders (2021), „wie die Heranwachsenden eigenverantwortlich in möglichst *selbstbestimmten* Netzwerken kulturell teilhaben (können)“ (ebd, 131, Hervorhebung K.L.) ist vor diesem Hintergrund besonders virulent. Mit ChatGPT und vergleichbaren Programmen generativer KI sind über die bisher dargestellten informellen, interaktiv orientierten Formate sozialer Medien hinaus neue digitale Räume und Ränder entstanden, die *Partizipation und Ungleichheit* in noch einmal anderer Weise sowohl begünstigen als auch verschärfen.

QUELLENVERZEICHNIS

- **Anders, Petra (2012)**: Die Kultur der Digitalität und der Deutschunterricht. In: Hauck-Thum, Uta / Noller, Jörg (Hg.): *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. Berlin: J.B. Metzler, 127-143.
- **Anders, Petra (2019)**: Erklärvideo. In: Anders, Petra / Staiger, Michael: *Einführung in die Filmdidaktik*. Mit Beiträgen von Albrecht, Christian; Rüssel, Manfred; Vorst, Claudia. Stuttgart: Metzler, 255-268.
- **Biermann, Ralf (2021)**: Der digitale Habitus – Das Habitus- Konzept unter Berücksichtigung von Digitalität und Algorithmität. In: Langenohl, Andreas / Lehnen, Katrin / Zillien, Nicole (Hg.): *Digitaler Habitus. Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte*. Frankfurt a.M.: Campus, 69-87.
- **Bourdieu, Pierre (1983)**: Ökonomisches, kulturelles, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen, 183–198.
- **Blume, Carolyn (2021)**: Der digitale Habitus der Lehrkräfte und die Pädagogik der Pandemie. In: Langenohl, Andreas / Lehnen, Katrin / Zillien, Nicole (Hg.): *Digitaler Habitus. Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte*. Frankfurt a.M.: Campus, 111-134.
- **Bucher, Hans-Jürgen / Barth, Christoph (2019)**: Zwischen Hatespeech und Deliberation: affektive Öffentlichkeiten und politische Kommunikation in den sozialen Medien. In: Hauser, Stefan / Luginbühl, Martin / Tienken, Susanne. (Hg.): *Mediale Emotionskulturen*. Bern / Berlin/ Bruxelles / New York / Oxford: Peter Lang, 57-81.
- **Ernaux (2017)**: *Die Jahre*. Berlin: Suhrkamp (Original: Les années 2008)
- **Gailberger, Steffen (2022)**: Qualitätsmerkmale eines digital erweiterten Deutschunterrichts. Versuch einer Systematisierung. In: Knopf, Julia / Mergen, Torsten / Müller, Ann-Kristin (Hg.): *Digitalität und Deutschunterricht. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes H. 4 (2022)*. Göttingen: V&R unipress, 346-359.
- **Gamper, Jana / Hövelbrinks, Britta / Schlauch, Julia (Hg.) (2021)**: *Lockdown, Home-schooling und Social Distancing – der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen*. Tübingen: Narr. DOI: 10.24053/9783823394945 (open access)
- **Hergenhan, Jutta (2021)**: Zur Anwendbarkeit bourdieuscher Konzepte auf die Erforschung sozialer Ungleichheit in der digitalen Welt. In: Langenohl, Andreas / Lehnen, Katrin / Zillien, Nicole (Hg.): *Digitaler Habitus. Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte*. Frankfurt a.M.: Campus, 89-107.
- **Jandrić, Petar u.a. (2018)**: Postdigital science and education. In: *Educational Philosophy and Theory* 10/50, 893–899.
- **Janich, Nina (2018)**: Nichtwissen und Unsicherheit. In: Birkner, Karin / Janich, Nina (Hg.): *Handbuch Text und Gespräch*. Boston / Berlin: de Gruyter (Handbücher Sprachwissen 5), 555-583.
- **Jenkins, Henry (2006)**: *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century (Part One)*. http://henryjenkins.org/blog/2006/10/confronting_the_challenges_of.html [28.02.2023].
- **Langenohl, Andreas / Lehnen, Katrin / Zillien, Nicole (2021)**: Digitaler Habitus. Konzeptuelle Überlegungen zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte. In: dies. (Hg.): *Digitaler Habitus. Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte*. Frankfurt a.M.: Campus, 17-32.
- **Lehnen, Katrin (2018)**: Digitales Schreiben - Zur Veränderung literaler Praktiken. In: *Mont Cameroun Afrikanische Zeitschrift für interkulturelle Studien zum deutschsprachigen Raum*. No 13/14. Themenheft: Schreiben und Schreibkompetenzen an der Hochschule: Theoretische Überlegungen, didaktische Modelle und Perspektiven innerhalb und außerhalb des deutschen Sprach- und Kulturraums, hrsg. von Maryse Nsagou Njikam, 25-35.
- **Marx, Constanze (2019)**: Von Schafen im Wolfspelz – Shitstorms als Symptome einer medialen Emotionskultur. In: Hauser, Stefan / Luginbühl, Martin / Tienken, Susanne. (Hg.): *Mediale Emotionskulturen*. Bern / Berlin / Bruxelles / New York / Oxford: Peter Lang, 135-154.
- **Rödel, Michael (2020)**: *Schule, Digitalität & Schreiben. Impulse für einen souveränen Deutschunterricht*. Tübingen: Stauffenburg (= Stauffenburg Deutschdidaktik 7).
- **Schindler, Kirsten / Knopp, Matthias (2023)**: Multimodales Erklären in Unterricht und Video. Ein Modell zur Analyse und Produktion von Erklärvideos. In: *MIDU* 5, 1-22. <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/1935/1960> [28.02.2023] (DOI: 10.18716/OJS/MIDU/2023.1.X).
- **Spieß, Constanze (2018)**: Wissenskonstitution im Diskurs. In: Birkner, Karin / Janich, Nina (Hg.): *Handbuch Text und Gespräch*. Boston / Berlin: de Gruyter (Handbücher Sprachwissen 5), 143-168.
- **Stalder, Felix (2016)**: *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp
- **Stalder, Felix (2018)**: Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. In: *Synergie*. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre 5, 8–15.
- **Wampfler, Philippe (2023)**: Medienbildung in den Mittelpunkt stellen – Deutschdidaktik und die Herausforderung der Digitalität. In: *Didaktik Deutsch* 28/54, 55-62.
- **Zillien, Nicole (2009)**: *Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft*. Wiesbaden.

ÜBER DIE AUTORIN

Prof. Dr. Katrin Lehnen, seit 2007 Professur für germanistische Sprach- und Medien-
didaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU), von 2016 bis 2023 geschäfts-
führende Direktorin des Zentrums für Medien und Interaktivität (ZMI) an der JLU. Ar-
beits- und Forschungsschwerpunkte: Literalität, digitale Lese- und Schreibpraktiken,
wissenschaftliches Schreiben, berufliche Textproduktion