

Möbius / Steinmetz / Lang (Hrsg.)
Tablets im Deutschunterricht



Thomas Möbius / Michael Steinmetz /
Verena Lang (Hrsg.)

Tablets im Deutschunterricht

Forschungsperspektiven – Unterrichtsmodelle



kopaed (muenchen)
www.kopaed.de



Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 978-3-86736-308-2

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2015

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhaltsverzeichnis

THOMAS MÖBIUS, MICHAEL STEINMETZ, VERENA LANG <i>Einführung</i>	7
Forschungsperspektiven	13
CORNELIUS HERZ <i>Unterricht in der Hand – zwischen Mythos, Multimedia und Medienumbroch</i>	15
JULIA HODSON <i>Wortschatzerweiterung durch die Nutzung von Wörterbuchdefinitionen beim Lesen an elektronischen Lesegeräten</i>	27
ESTHER WIESNER, CLAUDIA FISCHER <i>myPad multimodal – Sprachliches Lernen mit Tablets in der Schuleingangsstufe</i>	38
TAMARA ZEYER, LARA BERNHARDT <i>Interaktive animierte Grammatik to go</i>	55
BERNADETTE GIRSHAUSEN <i>Konzeption eines Trainings zur Förderung basaler Lesefertigkeiten</i>	67
SARAH KRISTINA STREHLOW <i>Unterricht mit iPads auf dem Prüfstand: Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften</i>	75
MANUEL FROITZHEIM, MICHAEL SCHUHEN <i>Der Einfluss der Fachdidaktiken auf die Konzeption elektronischer Schulbücher</i>	90
Unterrichtsmodelle	99
ANNE GEIER, OLIVER FISCHER <i>Organisieren und Finanzieren: Planungsschritte für eine Tablet-Klasse</i>	101
MARC LAPORTE-HOFFMANN, MICHA PALLESCHE <i>Das IWB im Medienverbund mit mobilen Endgeräten</i>	112
MARIA GEIPEL, JENNIFER KOCH <i>Mittelalterliche Handschriften zum Greifen nah</i>	120
HANS-JOACHIM JÜRGENS <i>Literarisches Lernen mit dem Tablet</i>	129

LAURA MARIE DICK	
<i>iPads und Leseförderung</i>	145
NICOLE ADAMS	
<i>Ein digitales Parallelbilderbuch erstellen</i>	158
JUDITH LEHNERT, KATHARINA HAHN	
<i>Mediengestütztes und kompetenzorientiertes Lernen mit dem iPad im Unterricht der Grundschule – Erfahrungsberichte und Beispiele aus der Praxis</i>	161
ELENA EUSER	
<i>Podcasts im Deutschunterricht der Primarstufe</i>	179
YVONNE JEIBMANN	
<i>Einsatz der Lern-App „Schreib-Eule“ im Deutschunterricht der Primarstufe</i>	185
ROGER MÄDER	
<i>Digital Storytelling mit Tablets im Deutschunterricht</i>	189
ANDREAS HILMES	
<i>Alles nur Theater? Ein Stück mit dem Tablet vorbereiten und aufführen</i>	197
CHRISTIAN MÜLLER	
<i>Eine literarische Epoche mit dem Tablet entdecken</i>	204
Autorinnen und Autoren des Bandes	211
Stichwortregister	215

THOMAS MÖBIUS, MICHAEL STEINMETZ, VERENA LANG

Einführung

Im Rückblick auf die medientechnische Entwicklung seit dem Beginn der Digitalisierung lässt sich sagen, dass die Vorstellung des Tablet-PC durch die Firma Apple im Jahre 2010 ein geradezu zwangsläufiger nächster Schritt innerhalb des digitalen Entwicklungsprozesses gewesen ist: Das Tablet führt die schon am Computer zu beobachtende Entwicklung fort, dass ein (neues) digitales Medium die Funktionalitäten anderer (alter) analoger und digitaler Medien integriert. Das Tablet fasst praktisch alle derzeit nutzbaren digitalen Funktionalitäten zusammen und präsentiert das Angebot in einem Gerät, das nur wenig größer ist als ein Mobiltelefon. Weil speicherintensive Anwendungsprogramme und Inhalte in Datenbanken im Internet verfügbar sind, können die Geräte auf eigene lokale Speicher verzichten, was ihre Kompaktheit und Funktionskonvergenz begünstigt. Das Tablet lässt sich vor diesem Hintergrund als Hybrid aus Smartphone und Notebook verstehen, und das im besten Sinne: Es vereint die Bedienungskomfortabilität des Notebooks mit der Mobilität und technischen Konvergenz des Smartphones.

Seit seiner Markteinführung hat der Tablet-PC die private Mediennutzung erstaunlich schnell verändert: Einschlägige Mediennutzungsstudien wie die *JIM-Studie* oder die *KIM-Studie* stellten bereits im Jahre 2012 eine zunehmende Nutzung des Tablets bei 6- bis 19-Jährigen fest, die letztjährige *JIM-Studie* (2014) ermittelte, dass bereits jeder zweite Jugendliche in Deutschland mit einem Tablet aufwächst und dass schon jeder fünfte über ein eigenes Gerät verfügt. Auch im Bildungsbereich werden Tablets immer stärker als Ersatz für den in die Jahre gekommenen Schulcomputer verwendet. In der Presse wird dieser Prozess mit zum Teil spektakulär aufgemachten Artikeln begleitet, in denen bereits das Ende der klassischen Schulhefte und Schulbücher eingeläutet wird: „Es hat sich ausgeschrieben“ (7.5.2013) titelte beispielsweise *hr-online*. Der *Tagesspiegel* lobte doppelsinnig: „Die Tafel, die alle wischen wollen“ (13.11.2012), die Fachzeitschrift *Computer und Unterricht* widmete dem Thema bereits seine Frühjahrssausgabe 2013, während auf der zum selben Zeitpunkt stattfindenden *Didacta* in Köln Schulbuchverlage die ersten Tablet geeigneten digitale Versionen ihrer Schulbücher präsentierten.

Die Euphorie, die das Vordringen des Tablets im Bildungsbereich begleitet, erinnert an den Hype um die Verheißenungen des digitalen Paradigmenwechsels, der Ende der 1990er Jahre die Einführung des Computers in der Schule begleitete, und man mag zuweilen im Hinblick auf Tablets schon versucht sein, von einem „*digital turn 2.0*“ zu sprechen. Diese Euphorie mag der Grund dafür sein, dass sonst eher sparsame kommunale Schulträger zu hohen Investitionen in die Tablet-Ausstattung von

Schulen bereit sind oder dass Verlage viel Geld in die Entwicklung digitaler Schulbuch- und Lernumgebungen stecken. Allerdings konnte die didaktische Sinnhaftigkeit der Investitionen noch nicht wissenschaftlich bestätigt werden. Ein Tablet ist am Ende eben *nur* ein Medium, ein „Vermittlungsmittel“ im besten Sinne, und auch wenn es neu ist, so wirft sein Einsatz im Deutschunterricht am Ende dieselbe grundsätzliche didaktische Frage auf, die nicht zuletzt die Einführung des Computers begleitet hat:

Worin besteht jenseits motivationaler Aspekte der didaktische Mehrwert des Mediums im Hinblick auf die Vermittlung von zentralen Kompetenzen im literatur- und sprachdidaktischen Bereich?

Die in diesem Band versammelten Beiträge widmen sich dieser Frage in mehr oder weniger ausführlicher Weise. Wir sind froh, für den Band nicht nur Forschende und Lehrende an Hochschulen, sondern auch praktizierende Lehrerinnen und Lehrer und sogar Studierende gewonnen zu haben, die das Thema aus ihrer jeweiligen Perspektive und ihrem jeweiligen didaktischen Erkenntnisinteresse beleuchten. Ihre Beiträge sind je nach ihrem Anteil der unterrichtspraktischen bzw. forschungsrelevanten Inhalte in die Rubriken „Forschungsperspektiven“ und „Unterrichtsmodelle“ eingeordnet.

Die Rubrik „**Forschungsperspektiven**“ wird von **Cornelius Herz** eingeleitet, der sich in seinem medienphilosophischen und -didaktischen Beitrag mit dem Phänomen der Digitalität auseinandersetzt und die didaktischen Folgen reflektiert, die in Formulierungen von Kompetenzbereichen und Inhaltenfeldern in Kernlehrplänen teilweise bereits in den prominenten Begriffen „Rezeption“ und „Produktion“ erkennbar werden. Er regt dazu an, über die Fragen, wie Texte, Medien oder die Kompetenzen „Lesen“ bzw. „Rezipieren“ vor dem Hintergrund der digitalen *devices* neu zu bestimmen wären, intensiv nachzudenken. Seine Forderung versuchen die nachfolgenden Beiträge einzulösen: So befasst sich **Julia Hodson** in ihrem Beitrag mit dem Potential, das digitale Medien für sprachliches Lernen bereithalten; in ihrem Promotionsprojekt untersucht sie den Einfluss des Lesens an elektronischen Lesegeräten im Hinblick auf die Erweiterung des Wortschatzes. Wenn sich im Verlauf ihrer Untersuchung die Ausgangsthese bestätigt, dass das digitale Medium einen positiven Effekt auf den Wortschatz hat, so böte dies eine empirisch valide Grundlage für eine enge Verzahnung von Leseförderung und Wortschatzarbeit mit digitalen Medien. **Esther Wiesner und Claudia Fischer** untersuchen, wie Kinder der Schuleingangsstufe mit Tablets sprachliches Lernen realisieren. Sie stellen fest, dass Kinder bereits auf dieser Schulstufe auf den großen Fundus an Zeichen, der durch das digitale Medium gegeben ist, zurückgreifen, um sich angemessen auszu-

drücken. **Tamara Zeyer** und **Lara Bernhardt** ermitteln, wie Fremdsprachenlernende mit dem Angebot der DaF-Lern-App *IAG* umgehen, die als interaktiv animierte Grammatik gestaltet ist. Dabei ermitteln sie gleichzeitig, inwieweit die titelgebenden Aspekte „interaktiv“ und „animiert“ tatsächlich umgesetzt werden. Ihre empirische Untersuchung von DaF-Lernern ergibt, dass der spielerische Charakter der App den Lernzuwachs unterstützt.

Bernadette Girshausen geht die Problematik von Tablet gestützten Lern-Programmen im Bereich des Lesetrainings grundsätzlich an, sie stellt nicht nur die verschiedenen Typen der bislang angebotenen Programme vor, sondern sie beschreibt auch das Konzept eines selbst entwickelten Programms zur Förderung basaler Lesefertigkeiten. **Sarah Kristina Strehlow** berichtet in ihrem Beitrag *Unterricht mit iPads auf dem Prüfstand* von einem seit 2013 laufenden Tablet-Projekt, das von der Forschungsstelle Jugend-Medien-Bildung der TU Dortmund und einer Realschule verantwortet wird und in dem die Mediennutzung im Rahmen verschiedener Unterrichtsprojekte erhoben wird. Die Ergebnisse zeigen, dass die Nutzung des Tablets mit Kreativität, Kommunikation und Lernmotivation in Verbindung steht. Da das Projekt noch über das Jahr 2015 hinaus weiter laufen soll, wird es interessant sein zu beobachten, wie sich die ständige Nutzung des Tablets als Lernmedium mittelfristig auf die Lernmotivation auswirken wird. **Manuel Froitzheim** und **Michael Schuh** schließlich beleuchten den Einfluss der Fachdidaktiken auf die Konzeption elektronischer Schulbücher. Auch wenn deutschdidaktische Aspekte nicht explizit zur Sprache kommen, so können die Ausführungen der beiden Autoren dennoch deutschdidaktische Forschungsdesiderate deutlich machen: Bei der Konzeption von über Tablets nutzbaren digitalen Deutschbüchern sind jeweils die besonderen medialen Merkmale zu berücksichtigen, diese Berücksichtigung hat Auswirkungen auf die Aufgabenformate und die Textpräsentation. Hier steckt die deutschdidaktische Forschung noch in den Anfängen; vielleicht kann der Beitrag von Froitzheim/Schuh durch Beispiele aus anderen Fächern mögliche Denkrichtungen für die Deutschdidaktik aufzeigen.

Der (unterrichts-)praktisch ausgerichtete zweite Teil des Bandes unter der Rubrik „**Unterrichtsmodelle**“ beginnt mit einem eher organisatorisch-technischen Beitrag von **Anne Geier** und **Oliver Fischer** von der Firma Rednet. Sie geben eine Schritt-für-Schritt-Anleitung für den Einsatz von Tablets im Unterricht. Der Beitrag behandelt neben Fragen der Finanzierung, der Geräteauswahl und der benötigten Infrastruktur auch Gesichtspunkte, die konkrete Einsatzszenarien betreffen.¹ Auch **Marc Laporte-Hoffmann** und **Micha Pallesche** befassen sich in ihrem Beitrag eher mit technischen Fragen. Sie stellen die Vorteile der Nutzung von Interaktiven

¹ An dieser Stelle sei der Firma Rednet und insbesondere Frau Geier für die Unterstützung dieses Bandes gedankt!

Whiteboards gegenüber Projektionslösungen durch Beamer heraus. Das Interaktive Whiteboard macht es möglich, dass der Erarbeitungsprozess selbst anschaulich gemacht werden kann, außerdem unterstützt eine Vielzahl von Anwendungsprogrammen den Unterrichtenden bei der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts. **Maria Geipel** und **Jennifer Koch** beschreiben ein Verwendungsszenario von Tablets, bei dem es durch das digitale Medium und die entsprechenden Angebote von Digitalisaten im Internet erstmals möglich ist, mittelalterliche Handschriften im Unterricht zu verwenden, die den Lernenden einen unmittelbaren Zugang zu einer fremden Epoche ihrer eigenen Kultur- und Literaturgeschichte ermöglicht. Am Beispiel der Handschriften des *Nibelungenliedes* zeigen die Autorinnen, wie es Lernenden vermittelt werden kann, Aufbau und Gestaltung solcher Textdokumente unter Beachtung von zeitlichen Rahmenbedingungen zu vergleichen und mit dem Inhalt des *Nibelungenliedes* mit seiner Vielzahl von Tradierungen zu verknüpfen. **Hans-Joachim Jürgens** beschäftigt sich mit dem Thema „Literarisches Lernen“ und beschreibt ein auf die Primarstufe ausgerichtetes Verwendungsszenario der digitalen Geräte, das bei der Realisierung eines Sehnsucht-Raps vor dem didaktischen Hintergrund des Phasenmodells Waldmanns zum Einsatz kommt. Jürgens kommt zu dem Ergebnis, dass Tablets wie auch Smartphones besonders für den projektorientierten Einsatz und im Zusammenhang mit handlungs- und produktionsorientierten Methoden geeignet sind. Bemerkenswert ist, dass der Autor am Ende darauf verweist, dass die digitalen Geräte solche produktionsorientierten Verfahren zwar vereinfachen, dass sie aber keinesfalls didaktisch-methodische Horizonte eröffnen, die von den „alten Medien“ nicht genauso gut bedient werden können. Das von **Laura Marie Dick** konzipierte, durchgeführte und evaluierte Projekt, untersucht die Nutzung von Tablet-PCs in einem kompetenzorientierten Literaturunterricht am Beispiel des Jugendromans *tschick* von Wolfgang Herrndorf. Das Tablet wird als Schreib-, Aufnahme-, Speicher- und Kommunikationsmedium genutzt, im Mittelpunkt steht die Anlage einer „digitalen Arbeitsmappe“. Im Anschluss an das Unterrichtsmodell behandelt die Autorin im zweiten Teil des Beitrages eine zentrale Forschungsfrage, in der es darum geht, ob und ggf. wie sich die angestrebten positiven Effekte der Tablet-Nutzung auf die Lesemotivation empirisch nachweisen lassen. Das von Dick verwendete Erhebungsinstrument, der LGVT 6-12, ist geeignet, um Aussagen im Hinblick auf die *fluency* bzw. das Leseverstehen zu erhalten; ob die von der Verfasserin beschriebene Steigerung der Werte allerdings auf das *treatment* oder auf andere Variablen wie Aufmerksamkeit, Trainingseffekte bezüglich des Testmaterials und Motivation zurückzuführen, gilt es in weiteren Studien kritisch zu prüfen. Innovativ ist dieser Beitrag insofern, als die Autorin sich explizit mit der empirischen Frage nach der Lernwirksamkeit von Tablets beschäftigt. **Nicole Adams** skizziert eine Unterrichtseinheit, in der sie mit einer Grundschulklassie das Bilderbuch

Fiete Anders produktiv umsetzt; die Kinder erstellen mit der Software *Fresh Paint* ein digitales Parallelbilderbuch.

Judith Lehnert und **Katharina Hahn** warten in ihrem Beitrag *Mediengestütztes und kompetenzorientiertes Lernen mit dem iPad im Unterricht der Grundschule* mit klar geplanten Unterrichtsszenarien und einer Fülle von kompetenzorientierten Verwendungsideen auf. **Elena Euser** stellt eine Unterrichtsidee für die Primarstufe vor, in der die Produktion von Podcasts zur Vermittlung von Sprachkompetenz verwendet wird. **Yvonne Jeibmanns** Beitrag unterstreicht die Bedeutung einer auch unter didaktischen Überlegungen erfolgenden kritischen Beschäftigung mit den Angeboten von Anwendungsprogrammen im Bildungsbereich. Am Beispiel der App *Schreib-Eule*, die für den Deutschunterricht der Primarstufe vorgesehen ist, macht sie Chancen und Grenzen des Programms deutlich. **Röger Mäder** schließt mit seinem Beitrag an das unter „Forschungsperspektiven“ vorgestellte Tablet-Projekt *my-Pad.ch* an. Er stellt wichtige Anwendungsprogramme vor, die bei der Realisierung des digitalen Erzählens hilfreich sind. Außerdem beschreibt er ein Unterrichtsbeispiel aus dem Vorschulbereich, in dem jedes Kind ein Lieblingstier mit Hilfe des Tablets präsentieren soll. **Andreas Hilmes**, der das Tablet bei der Vorbereitung eines Schul-Theaterstücks nutzte, verdeutlicht in seinem Beitrag, dass das Tablet beim Filmen von Szenen, aber auch bei einer für alle sichtbaren Anpassung der Textvorlage wertvolle Dienste leistet. **Christian Müller** erklärt abschließend, wie das Tablet oder das Smartphone zur literarischen Bildung von Schülerinnen und Schülern genutzt werden kann.

Alle Beiträge bieten eine Vielzahl interessanter Anregungen für den Einsatz von Tablets in der Vermittlung deutschdidaktischer Lerninhalte und Kompetenzen, gleichzeitig machen alle Beiträge explizit oder implizit mit Nachdruck auf die ungeborene Relevanz der zu Anfang formulierten Grundfrage nach dem „didaktischen Mehrwert“ im Hinblick auf die Vermittlung von zentralen Kompetenzen im literatur- und sprachdidaktischen Bereich aufmerksam.

Wir halten diese Frage nach wie vor für die alles entscheidende: Die Beiträge beweisen, dass sowohl auf Seiten der Schulen als auch auf Seiten der deutschdidaktischen Forschung längst eine intensive Beschäftigung mit der Frage eingesetzt hat, welche sinnvolle Rolle das Tablet mit seinen medientechnischen Möglichkeiten bei der Vermittlung der für den Deutschunterricht spezifischen Lerninhalte und Kompetenzen spielen kann. Damit das Tablet nach dem Abklingen der Anfangseuphorie unter Lehrkräften und Forschern nicht dasselbe Schicksal wie das Sprachlabor oder der Computerraum erfährt, wäre es aus unserer Sicht sinnvoll, den weiteren Prozess durch empirische Forschungen zu begleiten, in denen gerade auch outputorientierte Fragestellungen kein Tabu darstellen.

Dass der Band hier eher aufschließenden als abschließenden Charakter hat, ergibt sich aus der Aktualität des Tablets. Die Fachdidaktiken tun gut daran, die Frage nach der Eignung des Tablets für die Schule nicht allein der Wirtschaft und der Bildungsadministration zu überlassen. Denn nur wenn geklärt ist, ob das Tablet auch didaktisch sinnvoll im Unterricht eingesetzt werden kann, lässt sich begründet über die Anschaffung diskutieren. Und dort, wo sich das Tablet als didaktisch kontraintentional erweist, sollte vor einer qualifizierten Absage nicht zurückgescheut werden.

Die vorliegenden Beiträge können manchen Hinweis darauf geben, in welche Richtung solche vergleichenden und ergebnisorientierten Untersuchungen gehen können. Wir würden es uns wünschen, wenn der eine oder andere Beitrag als Anregung für zukünftige weiterführende Forschungen dienen könnte.

Ein besonderer Dank gilt abschließend der studentischen Hilfskraft Frau Anne Latka, die das Manuskript mit großer Sorgfalt redaktionell begleitet hat.

Forschungsperspektiven

CORNELIUS HERZ

Unterricht in der Hand – zwischen Mythos, Multimedia und Medienumbroch

Einleitung

Tablets und Smartphones sind aktuell *en vogue*. Allerdings werden auch sie einmal zu Kommunikaten einer Zeit geworden sein, die dann Vergangenheit ist. Das zeigt sich, wenn man andere (alte) technische Neuerungen betrachtet: In den 1980ern eroberte etwa der Walkman bzw. der portable Kassettenrekorder in den Manifestationen der jeweiligen Produzenten den Markt. Die 1984 zum ersten Mal veröffentlichten Worte Shuhei Hosokawas mahnen in ihrer für die heutigen Leserinnen und Leser nostalgischen Emphase zur Vorsicht beim Blick auf den eigenen *state of the art*:

Aufgrund der ‚stotternden‘ Funktion des deleuzianischen *und* verwandelt der Walkman das Laufen in Poesie. Man läuft *und* hört (und umgekehrt). Man erlebt *Hören-und-Gehen*, oder sogar Laufen und Essen und Trinken und Spielen und ... und Hören (ein Junge auf roller-skates, der einen Hamburger isst, eine Cola trinkt und Michael Jackson über Walkman hört ...). Die Freude am Walkman [...] erklärt sich dadurch, daß das Hören nebenbei mit verschiedenen Tätigkeiten verbunden wird: Walkman-Hören grenzt nicht aus, sondern integriert [Hervorh. im Original]. (Hosokawa⁷ 2002, S. 244)

Zwar lässt sich die letztgenannte Integration bis zu den heutigen Techniken nachverfolgen, aus dem Walkman ist dabei jedoch mittlerweile selbst ein integriertes digitales Abspielgerät geworden.

Der Sammelband, dem dieses Zitat entnommen ist, trägt den programmativen Titel *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*. Diese damalige Aisthesis gehört nunmehr einem anderen Jahrhundert an und das Erstaunen über die Wirkung des Walkmans gerade in der dynamisch additiven Bewegung hat sich als Normalität etabliert und mit wesentlich erweiterten Funktionen der tragbaren Geräte durchgesetzt. Gegenüber diesen Entwicklungen erscheinen die Poesie und die Freude, von denen Hosokawa spricht, noch bescheiden gegenüber den Potentialen der weltweiten Vernetzung. Allzu bekannt wirkt auch die von Hosokawa als Kontrastfolie kurz referierte, bewahrpädagogische Kritik, die heute einen historischen Charme entfaltet (wie auch schon beispielsweise die Kritik an Schriftlichkeit, dem Buchdruck, der Lesewut, am Kino oder am Fernsehen):

Sind Walkman-Hörer Menschen? Verlieren sie den Kontakt zur Realität? Findet eine radikale Veränderung im Verhältnis von Sehen und Hören statt? Sind Walkman-Hörer psychotisch und schizophren? Sind sie besorgt um das Schicksal der Menschheit? (ebd., S. 229)

Was man aus einem solchen kurzen Seitenblick aufnehmen kann, ist erstens der Hinweis darauf, dass man für den Markt produzierte und exzessiv vermarktetete Geräte

schon öfter als modern verkauft hat und dass die Leidenschaftlichkeit, mit der Geräte – und damit heute eben Smartphones und Tablets – diskutiert und beworben werden, schnell veraltet wirkt. Zweitens ist es der Fingerzeig, dass einige der synthetischen und tragbaren Funktionen der heutigen Smartphones und Tablets zumindest *mutatis mutandis* nicht zum ersten Mal gedacht und praktisch vollzogen werden.¹ Drittens schließlich ist es die Beobachtung, dass die Wahrnehmung von Menschen, die trotz konstanter Bewegung in ein portables Medium vertieft sind, auch schon früher zu Irritationen geführt hat. Es dürfte sich deswegen lohnen, es trotz mangelnder Distanz zur eigenen Gegenwart zumindest als Versuch zu unternehmen, das Aufheben um die neuen *portable devices* nüchtern zu betrachten. Tablets und Smartphones und die Rede über sie stehen dann zunächst als zu hinterfragende Untersuchungsgegenstände zur Debatte, bevor Erwartungen und Tendenzen aufgenommen werden können. In diesem Sinne sollte es meines Erachtens weniger um Einzelgeräte gehen als um eine Diskussion des dahinterstehenden Phänomens der Digitalität mit den betreffenden Auswirkungen.

Mythische Reden

Eine Analyse solcher „Rede von“ hat Roland Barthes in seinen *Mythen des Alltags* unternommen, die er zwischen 1954 und 1956 verfasste und 1957 veröffentlichte. Ihm ging es um die „Sprache der sogenannten Massenkultur“, wie sie auch heute um Digitaltechnik präsent ist (Barthes² 2013, S. 9). Und so untersuchte Barthes neben Beefsteak und Pommes frites auch mediale „Natürlichkeiten“ zwischen Film und Theater, Zeitung und Literatur. Für ihn waren moderne Mythen Formen von Kommunikation über Medien des Alltags und auf ähnliche Weise schaffen es heute Samsung, Apple und Co, Medien als Mythen auftreten zu lassen. Dem scheint man sich auch im Umfeld von Schule kaum entziehen zu können, wenn mittels solcher Geräte intuitive und nahezu celestische Sphären beschworen werden. Doch was ist eigentlich Mythos, was Marketing und was didaktischer Nutzen?

Kommen wir zunächst zu Mythos und Marketing: Im Oktober 1955 wurde die neue Citroën DS auf dem Pariser Autosalon vorgestellt. Roland Barthes schrieb dazu:

¹ Das von Hosokawa nur angedeutete Potential kommt etwa bei Paul Virilio stärker zum Tragen, auch wenn es um die Möglichkeiten des Autos geht, die heute insbesondere in Kopplung mit Smartphones geradezu alltäglich sind bzw. für die die Digitalgeräte allein bei anderer (Nicht-) Fortbewegung ausreichen (auch ohne die genannte Verdopplung): „Die Ära der intensiven Zeit ist nicht mehr die des physischen Transportmittels. Sie ist [...] heute ausschließlich die Zeit der Telekommunikationsmittel, d. h. die intensive Zeit häuslicher Trägheit und des Am-Ort-Seins. [...] Auch die Entwicklung des Privatautos geht in dieselbe Richtung, denn es gibt jetzt eine Art Selbstgenügsamkeit des Autos, die es mehr und mehr zu einem Ableger des Wohnhauses macht. Daher dieses Auswechseln und diese Verdopplung von Accessoires, der Ausstattung, die durch Hi-Fi-Anlagen, durch Radio-Telefone, Telex, Video-Mobile ersetzt werden, so daß das Beförderungsmittel zur Überwindung von Entfernung unmerklich zu einem Transportmittel ‚am Ort‘ wird, zu einem Fahrzeug des Vergnügens, der Musik, der Geschwindigkeit“ (Virilio⁷ 2002, S. 271f.).

Ich glaube, daß das Automobil heute die ziemlich genaue Entsprechung der großen gotischen Kathedralen ist. Soll heißen: eine große epochale Schöpfung, die mit Leidenschaft von unbekannten Künstlern entworfen wurde und von deren Bild, wenn nicht von deren Gebrauch ein ganzes Volk zehrt, das [d.h. das Volk] sie [d.h. die Schöpfung] sich als ein vollkommen magisches Objekt aneignet. (ebd., S. 196)

Bezieht man dieses Zitat auf die Diskussion um Digitaltechnik, liegt dessen Reiz darin, das Paradigma „Automobil“ durch „Smartphone“ oder „Tablet“ oder gar – Barthes bezieht sich schließlich mit der Citroën DS ja auch auf etwas Spezifisches – durch iPhone oder iPad zu ersetzen. Man kann sich zwar sowohl bei den gotischen Kathedralen als auch etwa bei Apple fragen, ob nicht doch zumindest der Name eines *spiritus rector* damit verbunden ist und nicht nur namenlose Künstler – dem Status als mythisch anmutendem Objekt tut das jedoch keinen Abbruch.

Und so kann man mit Barthes fortfahren und seine Wortfelder erstaunlich leicht gerade auf das aktuelle Design der digitalen *devices* beziehen. Es ist, als ob er nicht von Autos spräche:

Was die Materie selbst angeht, so fördert sie zweifellos ein Gefühl der Leichtigkeit in einem magischen Sinne. Sie kehrt zu einer gewissen Aerodynamik zurück [...]. Die Scheiben sind hier nicht mehr Fenster, Öffnungen, die in die dunkle Muschel gebrochen sind, sondern große Flächen von Luft und Leere, mit einer weiten Krümmung und dem Glanz von Seifenblasen. (ebd., S. 197)

„Fenster“ lassen an Windows denken, das sich gegen die große Konkurrenz vor allem aus den Häusern Samsung, Google und Apple erwehren muss, bei der „Muschel“ kommen Reminiszenzen an die alten Telefonhörer auf und bei „Luft und Leere“ lassen sich Verbindungen zur Macintosh-Bezeichnung *Air* herstellen. Und während Citroëns zwei Buchstaben DS auf das französische Homophon für Göttin deuten, ist es zum Beispiel bei Apple die Selbstermächtigung des modernen Ichs, bei Samsung die Galaxie und bei Nokias Lumia zwar keine Transzendenz, aber immerhin eine Lumineszenz, die durch den Screen hindurchschimmert.

Die eigentliche Frage aber, die sich mit Barthes‘ Mythosbegriff als sekundärem semiologischen System (vgl. ebd., S. 258f.) ergibt, ist, inwiefern die Zeichen für „Deutschunterricht mit Tablets“ bzw. „Deutschunterricht mit Smartphones“ dann schon auch naturalisiert (vgl. ebd., S. 280) für „zeitangemessenen“ oder vielleicht sogar „guten Deutschunterricht“ stehen. Es lohnt sich deswegen ein Blick hinter die Rede von solchen Geräten. Denn bei allen theoretischen Überlegungen und praktischen Anwendungen bleibt das *factum brutum* der Materialität bzw. des Gegenstandes, den die Schülerinnen und Schüler (zumindest potentiell) in der Hand halten – was für den Deutschunterricht weniger als gelötzte Platine interessant ist, sondern aufgrund der Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler Geräte mitbringen, die viele Vorgänge zugleich beherrschen.

Tablets, Tablet-PCs oder Smartphones sind kein neues Medium *per se*, zumindest wenn man davon ausgeht, dass die digitalen Grundlagen gleich geblieben sind. Was die genannten *devices* dann prominent positioniert, ist die Tatsache, dass sie das einlösen, was Digitalität verspricht – nämlich mit Hilfe diskreter Informationen vorgängige Formate zu bündeln, kurz: multimedial zu sein. Aus Kamera, CD- und MP3-Player, Telefon, Video- und Online-Chat, aus digitalem Taschenrechner, Schulbuch, Vokabeltrainer und Videorekorder ist *ein* Gerät geworden. Und so nähert man sich dem an, was man mit Marshall McLuhan *extensions of man* nennen kann, weil all das tatsächlich – und anders als selbst noch die sperrigen Laptops – wie eine Extension permanent in der Hand liegt (vgl. McLuhan 2013).

Die Frage ist, ob wir diese Geräte überhaupt je wieder aus der Hand geben werden. Die Wahrscheinlichkeit dürfte eher gering sein, wenn man die aktuelle Verbreitung berücksichtigt. Was ist also zu erwarten, wenn sich das eine kabellose digitale Gerät auch in der Schule durchsetzt? Die Suche nach dem didaktischen Mehrwert im Deutschunterricht verquickt sich unter Berücksichtigung der genannten Aspekte mit Entwicklungen, die im Zusammenhang mit digitalen Medienwandelprozessen insgesamt und nicht mit Einzelmedien allein zu sehen sind. In diesem Sinne stehen sowohl hinter einzelnen Geräten als auch hinter der „Rede von“ immer auch die Verhandlungen digitaler Medienwandelprozesse. Das potentielle Plus solcher Geräte lässt sich weder ohne diesen Hintergrund diskutieren noch ist es ohne mögliche Veränderungen zu haben, die man sowohl positiv als auch negativ bewerten kann. Es gilt deswegen, über generelle Zusammenhänge nachzudenken – gerade weil in fünf bis zehn Jahren wahrscheinlich Produkte den Markt erobert haben werden, die jetzt noch nicht wirklich vorstellbar sind. Wer hätte 2004 etwa mit Sicherheit den Erfolg der Tablets vorhergesagt?

Tablets und Smartphones als digitale Medien in der Schule

Im Folgenden werden drei Komplexe berührt. Bei den ersten beiden wird dabei knapp auf die Kernlehrpläne Nordrhein-Westfalens verwiesen. Dieses Vorgehen bleibt im Rahmen des vorliegenden kurzen Textes sicherlich an der Oberfläche (wünschenswert wären etwa bei einer intensiveren Analyse ein tiefergehender Beobachtungsansatz sowie ein Ausblick auf weitere Bundesländer). Die zu nennenden Formulierungen aus den Curricula können deswegen lediglich als Fingerzeig dienen. Teilweise katalysieren Smartphones, Tablets und Co die anzusprechenden Tendenzen, teilweise sind aber auch Tendenzen betroffen, die bereits eingesetzt haben:

1. Kompetenzbereiche: Wenn digitale Produktions-, Rezeptions- und Präsentationsgeräte ständig verfügbar sind, stellt sich die Frage, inwiefern die

klassischen Bereiche „Schreiben“, „Lesen“ sowie „Sprechen/Zuhören“ durch Kompetenzen wie „Produzieren und Rezipieren“ abgelöst werden. Eine solche Entwicklung könnte sich – vorsichtig gesprochen – z. B. bei den Kernlehrplänen der Sek. I und der Sek. II in Nordrhein-Westfalen andeuten, wenn man die neuesten Formulierungen mit älteren Varianten vergleicht (vgl. MSW 2011, *passim* sowie 2014, *passim*).² Auch wenn das eher Andeutungen sind, soll zu heuristischen Zwecken provokativ zugespitzt die Frage formuliert werden: Kann aus Schreibunterricht in Zukunft Produktionsunterricht werden?

2. Inhaltsfelder: Was passiert mit der Unterscheidung von „Texten“ und „Medien“ in einer multimedialen Umgebung und bei einem erweiterten Textbegriff? Welchen Stellenwert können und sollen Buchstaben noch für sich beanspruchen, wenn sie eigentlich selbst Medien und darüber hinaus als solche auch noch in einen multimedialen Kontext eingebettet sind?
3. Eingebettetes Handlungsfeld Schule: Was ist vor diesem Hintergrund ohnehin sich vollziehender Medienwandel und was ist didaktischer Mehrwert, den Tablets und Smartphones ausmachen? Und in der Folge die Frage, inwiefern solche Punkte im schulischen Horizont auftreten.

Kompetenzbereiche

Digitale *hand-held-devices* sind konvergente Geräte. Das heißt, sie sind keine Spezialisten mehr wie etwa Schreibmaschine, Walkman, Diktiergerät oder Buch. Insofern kann man mit ihnen immer *sowohl – als auch*: nämlich sowohl lesen als auch schreiben (selbst wenn wir uns in einem Buch Notizen machen können, hat das eine andere Qualität) oder sowohl zuhören und zuschauen als auch sprechen bzw. sein eigenes Bild versenden. *Hand-held-devices* sind damit bis auf Varianten wie E-Book-Reader oder Reminiszenzen an den Walkman wie bei MP3-Playern (die meist auch schon mehr können) in der Regel multimedial. Die didaktische Integration der Kompetenzen des Deutschunterrichts, die in den ersten Jahren nach dem PISA-Schock bereits stattgefunden hat, findet damit eine technische Entsprechung. Die Kompetenzbereiche „Lesen“ und „Schreiben“ sowie „Sprechen und Zuhören“ inklusive des „Nachdenkens über Sprache“ sind im Deutschunterricht so gesehen auch technisch keine getrennten Größen mehr.

² MSW steht für Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Die Curricula für die Sek. II wurden 2013/2014 erneuert. Die Lehrpläne der Hauptschulen (2011) beinhalten die neuesten Formulierungen für die Sekundarstufe I. Die Lehrpläne der Sekundarstufe I für Gymnasium (2007), Gesamtschule (2004a) und Realschule (2004b) sind älteren Datums und heben noch nicht in dieser Form auf die Formulierungen von Produzieren und Rezipieren ab. Vgl. auch die Vorgaben für die Grundschulen MSW 2008.

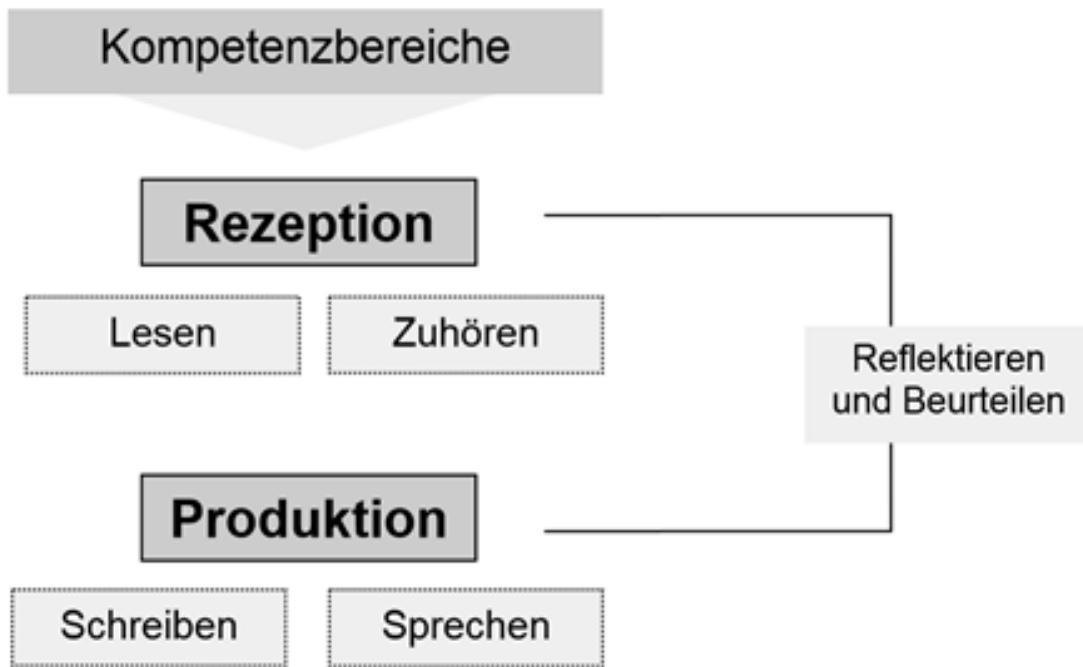


Abbildung 1: (MSW 2011, S. 14) Die Abbildung zeigt ein Schaubild aus dem Kernlehrplan der Hauptschule, auf dem die angesprochenen Kompetenzen Rezipieren und Produzieren zu sehen sind. Ein allgemein formuliertes Reflexionsvermögen tritt hinzu.

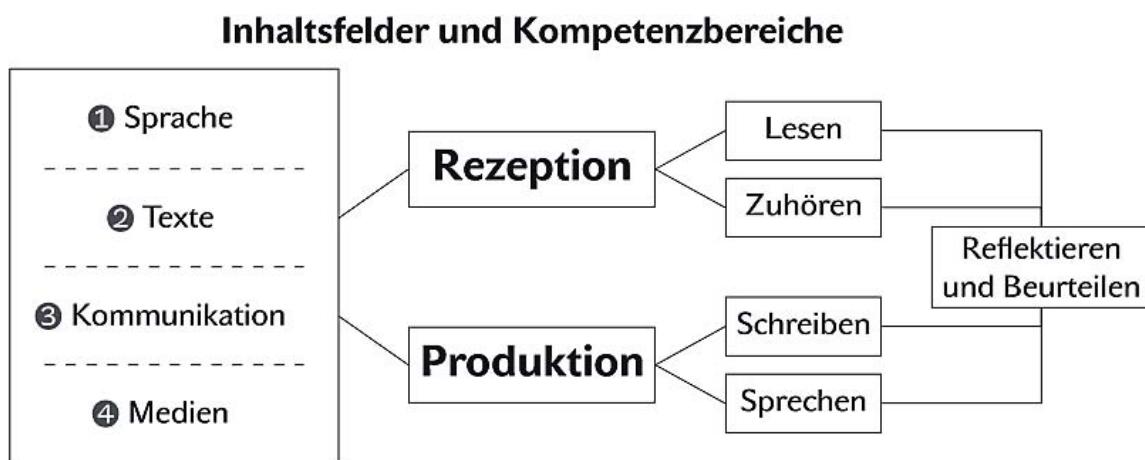


Abbildung 2: (MSW 2014, S. 16) Bei der Sekundarstufe II verhält es sich ähnlich, hier werden außerdem im Schaubild auch die Inhaltsfelder aufgeführt.

Spürt man diesem Prozess tentativ nach, lässt sich Korrespondierendes in den Lehrplänen vermuten: Die klassische Vierteilung der Kompetenzbereiche in „Lesen“, „Schreiben“, „Sprechen und Zuhören“ sowie „Reflexion über Sprache“ (Sek. I bzw. II) / „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (Grundschule) (vgl. MSW 2007, 2004a und 2004b, S. 7; 2008, S. 22), die in den Curricula bis 2008 vorgenommen wurde, ist in den neueren Varianten seit 2011 leicht verändert worden (also in den Kernlehrplänen für die Hauptschule von 2011 und für die gymnasiale Oberstufe von

2013/2014). Stattdessen werden in erster Instanz als Ordnungsgrößen zwei weitere Formulierungen genannt: „Rezeption“ und „Produktion“ (vgl. Abbildung 1 und 2). Ob solche leichten, aber immerhin wahrnehmbaren Veränderungen auch durch mediale Gegebenheiten beeinflusst wurden oder mit ihnen koinzidieren, steht zur Debatte. Es scheint zumindest so, dass die jetzigen Tendenzen durch digitale Geräte beschleunigt oder beeinflusst werden, da sich Produktions- und Rezeptionsgewohnheiten und -möglichkeiten vor allem bei den Schülerinnen und Schülern verändert haben. Inwiefern fachdidaktische Diskussionen darauf Einfluss nehmen wollen und können, ist eine Frage, auf die Antworten gesucht werden müssen. Einerseits ist diese Einteilung nicht neu, gerade in den Fremdsprachen dienen die Parameter „Produktion und Rezeption“ schon länger als Strukturierung (vgl. z. B. MSW 1999b, S. 16ff.). Andererseits gewinnt ihre Platzierung dennoch an Gewicht, wenn mit ihnen weitergefasste Oberbergriffe an die bisherigen Bereiche gekoppelt werden. Denn die Kompetenzformulierungen „Produzieren und Rezipieren“ umfassen mehr, zum Beispiel im Bereich des Internets und der visuellen bzw. audiovisuellen Kultur.³ Die Bedeutung der Kernbereiche wie Lesen und Schreiben wird dadurch zwar nicht verändert. Und die Wichtigkeit primärer schriftsprachlicher Kompetenz dürfte etwa gerade für die Hauptschule kaum zu unterschätzen sein. Es deutet sich allerdings eine erweiterte Perspektive an, die auch erweiterte mediale Möglichkeiten einzubeziehen scheint.

Das dürfte der Realität des Deutschunterrichtes entsprechen, in dem neben gedruckten Texten immer auch andere mediale Gebrauchsformen behandelt werden. Insbesondere im Rezeptionsbereich ist es üblich (oder, je nach Ansicht, sollte es zumindest sein), dass Handschrift, Film- und Werbungsanalysen oder Theateraufführungen eine Rolle spielen. Ebenfalls im Produktionsbereich gehören Hörspiele, schauspielerische Umsetzungen und Comics zum Repertoire der Methodik des Deutschunterrichtes. Ein neues Feld stellen dagegen etwa digitale Spiele dar. Eine Durchmischung verschiedenster Arten von Medienformaten und Medienkompetenzen hat so bereits stattgefunden, wenn man allein an die Auswirkungen des erweiterten Textbegriffes oder des analogtechnischen Medienwandels seit Beginn von Foto, Film und Funk denkt. Dass diese Prozesse nun weiter anhalten, ist unter Berücksichtigung dessen wenig überraschend, dass sich der digitale Medienwandel anknüpfend an seine Vorläufer im Vollzug befindet (man muss hier wohl nur auf die aktuell florierenden *digital humanities* verweisen).

³ Für die Sekundarstufe II bezieht sich der Bereich Schreiben verstärkt auf Schriftsprache. Beim Lesen kommen zum Beispiel ein „erweiterter Textbegriff“ und „mediale Produkte“ hinzu (vgl. MSW 2014, S. 16). Ähnlich verhält es sich in den Ausführungen für die Hauptschule, die schulformbezogen ein besonderes Gewicht auf schriftsprachliche Normen legen. Dennoch sollen Schülerinnen und Schüler beispielsweise im Kompetenzbereich Rezeption auch „Texte verschiedener Medien reflektieren und beurteilen“ können (vgl. MSW 2011, S. 15).

Phasen der Wechselwirkungen scheinen dabei notwendig, wenn man die momentane Situation mit historischen Medienwandelprozessen vergleicht. Nicht umsonst wurde etwa für die Umstellung von Handschrift zum Druck mit der Inkunabelzeit von ca. 1454–1500 eine eigene Phase des Übergangs veranschlagt, in der (und darüber hinaus) vielfältige Austauschprozesse eintraten (vgl. Herz 2013, S. 128ff.). Falls man zudem berücksichtigt, dass erst die Schreibmaschine eine typografische Druckmaschine mit Massenwirkung im privaten Bereich war und dass bis heute mit der Hand geschrieben wird, kann man vermuten, dass sich auch eine digitale Umstellung noch lange nicht vollständig vollzogen hat, wenn sie sich je vollständig vollziehen wird. Was ist dann für den derzeitigen digitalen Transit im Hinblick auf Smartphones und Tablets zu sagen? Die Auswirkungen, die sie, als Chiffre für tragbare Digitaltechnik genommen, haben können, dürften sich insbesondere auf erweiterte Möglichkeiten beziehen: Storyboards können nicht mehr nur geschrieben, sondern auch selbst umgesetzt – also produziert – werden, Inhalte können mit portablen Geräten vor Ort und nicht mehr nur in festen Computerräumen recherchiert und für das Erstellen von Hörspielen kann beim Podcasting der technische Aufwand reduziert werden. Dass sich solche Sätze leichter formulieren als sich die dazugehörigen Vorhaben im Unterricht auch tatsächlich umsetzen lassen, versteht sich von selbst. Der springende Punkt ist aber der, dass Produktion und Rezeption im Sinne eines erweiterten Textbegriffes sicherlich langfristig realisierbar werden. Das heißt einerseits, dass die ange deuteten Entwicklungen der Lehrpläne in der Gegenwart ernst genommen werden müssen: Wie lässt sich hier eine sinnvolle Unterrichtspraxis realisieren? Das heißt andererseits aber auch für die Zukunft, dass über die Bedeutung, die in den Erweiterungen der Begrifflichkeiten „Produzieren und Rezipieren“ steckt, nachgedacht werden muss. So können Konzepte entworfen werden, die einerseits die bestehenden Möglichkeiten nutzen, andererseits aber auch Orientierung für entsprechende Entwicklungen bieten können.

Inhaltsfelder

Gleichzeitig sollte beantwortet werden können, wo die Trennlinien weiterer fachspezifischer Terminologien verlaufen. Dass mit „Text“ ganz unterschiedliche Dinge gemeint sind und dass künstlerische Artefakte nicht nur von Dichtern stammen, sondern etwa auch in Form von Filmen oder Musik bzw. deren Texten existieren, ist bereits Bestandteil des Deutschunterrichtes. Nun eröffnen sich, wie erwähnt, ebenso auf der Produktionsseite weitere Zugänge für Schülerinnen und Schüler. Nie war es so leicht möglich, zum Beispiel einen eigenen audiovisuellen Beitrag sogar in einzelnen Unterrichtsstunden kurzfristig zu erstellen, zu präsentieren und zu reflektieren.