FORUM
ANGEWANDTE LINGUISTIK

F.A.L.

Michael Beißwenger / Matthias Knopp (Hrsg.)

Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven

Gesellschaft für
Angewandte Linguistik e.V.

63

PETER LANG

FORUM
ANGEWANDTE LINGUISTIK

F.A.L.

Soziale Medien fordern die Didaktik unter zweierlei Perspektive heraus: Als Instrumente didaktischen Handelns können sie Unterricht bei der Erreichung seiner Vermittlungs- und Förderziele bereichern. Als Reflexionsgegenstand müssen sie hinsichtlich ihrer Effekte auf Sprache, Kommunikation, Individuum und Gesellschaft analysiert werden, um Lernenden Kompetenzen für die Orientierung in der digitalen Welt zu vermitteln. Dieser Band präsentiert zehn Arbeiten von 17 Autorinnen und Autoren aus Linguistik, Sprach- und Mediendidaktik, die anhand von Praxisbeispielen und Unterrichtsanregungen aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen in Bezug auf das Lehren und Lernen *mit* sozialen Medien und *über* soziale Medien reflektieren.

Michael Beißwenger ist Universitätsprofessor für Germanistische Linguistik und Sprachdidaktik an der Universität Duisburg-Essen. Er lehrt und forscht im Bereich der Angewandten Linguistik, der Mediendidaktik Deutsch und der Korpus- und Computerlinguistik.

Matthias Knopp ist Akademischer Rat für Sprachwissenschaft/-didaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln. Er lehrt und forscht u.a. in den Bereichen Sprache/Kommunikation in digitalen Medien und Mediendidaktik/-kompetenz.

www.peterlang.com

FORUM
ANGEWANDTE LINGUISTIK
F.A.L. BAND 63

Hrsg. von der Gesellschaft für Angewandte Linguistik

Die in dieser Reihe erscheinenden Arbeiten werden vor der Publikation durch die F.A.L.-Redaktion geprüft sowie einem Double-Blind-Peer-Review-Verfahren durch mehrere Gutachter/innen unterzogen.

The quality of the work published in this series is assured both by the editorial staff of the F.A.L. and by a double-blind peer review process by several external referees.

Gesellschaft für Angewandte Linguistik e.V.

Gesellschaft für
Angewandte Linguistik e.V.

**Der Vorstand der
Gesellschaft für Angewandte Linguistik**

Prof. Dr. Markus Bieswanger
Prof. Dr. Karin Birkner
Dr. Patrick Voßkamp
Prof. Dr. Martin Luginbühl
Prof. Dr. Ines Bose

**Der Wissenschaftliche Beirat der
Gesellschaft für Angewandte Linguistik**

Prof. Dr. Michael Beißwenger
Prof. Dr. Albert Busch
Dr. Oliver Ehmer
Dr. Sven Grawunder
Prof. Dr. Elke Grundler
Prof. Dr. Stefan Hauser
Prof. Dr. Britta Hufeisen
Prof. Dr. Heike Jüngst
Jun.-Prof. Dr. Iris Kleinbub
Dr. Annette Klosa
Dr. Matthias Knopp
Dr. Dagmar Knorr
Prof. Dr. Markus Kötter
Prof. Dr. Beatrix Kreß
Dr. Lisa Link
Prof. Dr. Karin Luttermann
Dr. Bernd Meyer
Dr. Florence Oloff
Dr. Steffen Pappert
Dr. Monika Reif
Dr. Peter Rosenberg
PD Dr. Kersten Sven Roth
Steffen Schaub
Dr. Marco Schilk
Prof. Dr. Christoph Schroeder
Dr. Cordula Schwarze
Prof. Dr. Angelika Storrer
Prof. Dr. Eva Wyss

Das Redaktionsteam der F.A.L.

Prof. Dr. Hajo Diekmannshenke
Prof. Dr. Ulrich Schmitz
Jun.-Prof. Dr. Antje Wilton

FORUM
ANGEWANDTE LINGUISTIK
F.A.L. BAND 63

Michael Beißwenger / Matthias Knopp (Hrsg.)

Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven

PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die frei zugängliche digitale Publikation wurde ermöglicht mit Mitteln des BMBF-Projektes OGeSoMo der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen. In diesem Projekt wird Open Access für geistes- und sozialwissenschaftliche Monografien gefördert und untersucht. Informationen und Ergebnisse finden Sie unter www.uni-due.de/ogesomo.
Dieser Titel ist Teil des Projektes OGeSoMo und wird Gold Open Access mit CC-BY-SA-Lizenz publiziert.

Umschlaggestaltung: © Olaf Gloeckler, Atelier Platen, Friedberg

Gedruckt auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier
Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

ISSN 0937-406X
ISBN 978-3-631-77478-6 (Print)
E-ISBN 978-3-631-79162-2 (E-PDF)
E-ISBN 978-3-631-79163-9 (EPUB)
E-ISBN 978-3-631-79164-6 (MOBI)
DOI: 10.326/b15706

Open Access: Dieses Werk ist lizensiert unter der Creative Commons Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

© Michael Beißwenger & Matthias Knopp, 2019

Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Berlin 2019
Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Warszawa · Wien

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Gesellschaft für Angewandte Linguistik e.V.

Die Reihe *Forum Angewandte Linguistik (F.A.L.)*, herausgegeben von der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) e. V., vereint Monografien und Sammelbände zu allen aktuellen Themen der Angewandten Linguistik. Angewandte Linguistik wird hierbei verstanden als wissenschaftliches Betätigungsfeld, das sich in Forschung, Lehre und Weiterbildung mit der Analyse und Lösung von sprach- und kommunikationsbezogenen Problemen auf allen Gebieten menschlicher und gesellschaftlicher Interaktion befasst. Diese Zielsetzung erfordert oftmals eine interdisziplinäre Arbeitsweise sowie eine Vermittlung zwischen Theorie und Praxis. Die Reihe will den Dialog über die Grenzen traditioneller Sprachwissenschaft hinweg und zwischen den verschiedenen Arbeitsfeldern der Angewandten Linguistik fördern. Zu diesen Arbeitsfeldern gehören der Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht ebenso wie die Herausforderungen, die beispielsweise migrationsinduzierte Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kommunikation mit sich bringen, Fachkommunikations- und Verständlichkeitsforschung, Gesprächsforschung, Lexikographie, die Kommunikation in und mit neuen Medien sowie die Phonetik und Sprechwissenschaft, um nur einige Beispiele zu nennen.

Die GAL als Herausgeberin der Reihe verfolgt das Ziel, die wissenschaftliche Entwicklung in allen Bereichen der Angewandten Linguistik zu fördern und zu koordinieren, den Austausch wissenschaftlicher Erkenntnisse zu beleben und ihren Transfer in die Praxis zu sichern sowie die Zusammenarbeit der hieran interessierten Personen und Institutionen national und international zu intensivieren. Hierzu gehört auch der Kontakt mit Wirtschaft und Industrie, Behörden, Bildungseinrichtungen sowie Institutionen des öffentlichen Lebens.

Die GAL ist Mitglied der *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (AILA), des internationalen Dachverbands der Gesellschaften für Angewandte Linguistik.

Kontaktdaten der GAL: http://www.gal-ev.de/

Inhaltsverzeichnis

Michael Beißwenger und Matthias Knopp
Soziale Medien in Schule und Hochschule. Zur Einführung 9

Gerd Antos und Matthias Ballod
Web und Wahrheit. Vorbemerkungen zu einer Didaktik informationeller Verlässlichkeit 23

Michael Beißwenger, Veronika Burovikhina und Lena Meyer
Förderung von Sprach- und Textkompetenzen mit sozialen Medien: Kooperative Konzepte für den Inverted Classroom 59

Michael Beißwenger und Steffen Pappert
Face work mit Emojis. Was linguistische Analysen zum Verständnis sprachlichen Handelns in digitalen Lernumgebungen beitragen können 101

Larissa Bonderer und Christa Dürscheid
„What's up, students?" Beschäftigung mit WhatsApp im Deutschunterricht – Pro und Contra 145

Eva Gredel
Wikipedia als Reflexionsgegenstand in sprach- und mediendidaktischen Kontexten: Die diskursanalytische und multimodale Dimension der Wikipedaktik 165

Laura Herzberg und Angelika Storrer
Wiki-Wörterbücher im Deutschunterricht: Konzepte und Erfahrungen aus dem Projekt „Schüler machen Wörterbücher – Wörterbücher machen Schule" 191

Matthias Knopp und Kirsten Schindler
Kooperative Textproduktion in sozialen Medien: medientheoretische Überlegungen und schreibdidaktische Arrangements 215

Konstanze Marx
Werkstattbericht über ein Hochschulseminar (Lehramt) zur Ausgestaltung einer Unterrichtseinheit im Fach Deutsch zum Thema „Verbale Gewalt 2.0“ 245

Christine Ott und Derya Gür-Şeker
Rechtspopulismus und Social Media: Wie Wortgebräuche in Social Media sprachkritisch betrachtet werden können 279

Ziko van Dijk
Wikis im Unterricht reflektieren und bearbeiten 319

Abbildungsverzeichnis 363

Tabellenverzeichnis 369

Michael Beißwenger und Matthias Knopp

Soziale Medien in Schule und Hochschule. Zur Einführung

Soziale Medien fordern die Didaktik unter zweierlei Perspektive heraus – einerseits als Instrumente der Initiierung, Organisation und Begleitung von fachlichen Lernprozessen und andererseits als Lern- und Reflexionsgegenstände im Rahmen der fächerspezifischen Unterrichtsgegenstände und Kompetenzziele. Mit den beiden Perspektiven verbinden sich unterschiedliche Potenziale und Anforderungen:

1) *Als Instrumente didaktischen Handelns können soziale Medien den Unterricht an Schulen und Hochschulen bei der Erreichung seiner Vermittlungs- und Förderziele bereichern:* Die Verbindung von aufgabenbezogener Kooperation und Kommunikation mit den Potenzialen der digitalen Speicherung und Organisation von Inhalten, die Möglichkeiten hypertextueller Vernetzung, die Integration unterschiedlicher Medien- und Zeichentypen sowie internetbasierte Formen interpersonaler Kommunikation erweitern das Repertoire unterrichtlich bewährter Arbeits- und Vermittlungsformen um neue didaktische Handlungsmöglichkeiten. Lehr- und Lernaktivitäten können dabei über den Präsenzunterricht hinausgreifen und Online-Aktivitäten, die individuell oder in der Gruppe im Klassenraum oder zu Hause bearbeitet werden, als festen Bestandteil didaktischer Settings einbeziehen, wie es etwa in Konzepten des ‚Blended Learning' und des ‚Inverted Classroom' der Fall ist (vgl. u.a. Petko 2010; Handke 2012). Die über Lernplattformen und einzelne Technologien bereitgestellten Funktionen laden dazu ein, Lernen (und Lehren) neu zu denken. Das bedeutet einerseits, die technisch offerierten Möglichkeiten in konkreten Lehr-/Lernszenarien auch tatsächlich als lernförderliche Potenziale zu erschließen und in ihrer Wirkung und Wirksamkeit zu überprüfen, und andererseits, den Medieneinsatz systematisch den Vermittlungszielen des Unterrichts unterzuordnen. „Eine Situation bestimmt den Wert eines Mediums, und nicht das Medium selbst", haben Kerres/de Witt (2002: 19) als einen zentralen Grundsatz

ihrer ‚Gestaltungsorientierten Mediendidaktik' formuliert, und dieser Anspruch hat in Zeiten, in denen das Thema Digitalisierung in der Bildung breit und ambitioniert diskutiert wird, nichts von seiner Aktualität verloren. Der Einsatz digitaler Lernumgebungen im Unterricht – so betont es die Kultusministerkonferenz in ihrem Strategiepapier zur „Bildung in der digitalen Welt" – ist dann sinnvoll, wenn er „entsprechend curricularer Vorgaben dem Primat des Pädagogischen folgend" (KMK 2017: 7) erfolgt.

2) *Als Reflexionsgegenstand müssen soziale Medien im Unterricht hinsichtlich ihrer Effekte auf Sprache, Kommunikation, Individuum und Gesellschaft analysiert werden, um Lernenden Kompetenzen für die Orientierung in der digitalen Welt zu vermitteln:* Mit Blick auf den Unterricht im Fach Deutsch und anderen philologischen Fächern sind hier u.a. die folgenden Themen von Interesse: die Analyse von Hypermedia-Angeboten und von neuen medialen Formaten wie Blogs, YouTube, Twitter, Podcasts, Wikis; die Reflexion über Sprachwandel und sprachliche Variation durch internetbasierte Kommunikation; die Analyse der Interaktion in sozialen Netzwerken sowie die Sensibilisierung für Formen ihres Missbrauchs (‚Cybermobbing', ‚Hate Speech', ‚Fake News'); die Beschäftigung mit Formen digitaler Literatur (‚Netzliteratur', ‚Hyperfiction') und mit Computerspielen; die Einübung von Techniken für die Online-Recherche sowie für die Bewertung der Qualität von Suchergebnissen und der Verlässlichkeit von Information; die Nutzung digitaler Ressourcen (von Online-Nachschlagewerken, digitalen Sammlungen und Korpora) für die selbstgesteuerte Erarbeitung von Wissen und für Konzepte des „Forschenden Lernens". Die Reflexion über diese und weitere Phänomene unter den spezifischen Zugängen des Fachs leistet einen Beitrag zur Vermittlung „grundlegende[r] (fach-)spezifische[r] Ausprägungen der Kompetenzen für die digitale Welt" (KMK 2017: 7); zugleich erfahren die Gegenstände des Fachs eine Erweiterung, für die geeignete Unterrichtsmodelle und Vermittlungskonzepte vielfach erst noch zu entwickeln sind.

Die Adaption von sozialen Medien für die unterrichtliche Vermittlung sprachlicher Kompetenzen wird in einer zunehmenden Zahl von Publikationen reflektiert. Als Beispiele der letzten Jahre aus dem Bereich der

Deutschdidaktik seien genannt der Band „Digitale Medien im Deutschunterricht“ in der Reihe „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ (Frederking et al. 2015), die Sammelbände „Deutsch digital: Theorie/Praxis“ (Abraham/Knopf 2016a, 2016b) und „Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft“ (Gailberger/Wietzke 2018), die Zeitschriften-Themenhefte „Sprache und Kommunikation im Web 2.0“ (*Der Deutschunterricht*, Schlobinski/Siever 2012), „Texte online“ (*Deutschunterricht*, Grafe 2013), „Digitale Literatur und elektronisches Lesen“ (*Der Deutschunterricht*, Staiger 2016), „Deutsch per Smartphone“ (*Praxis Deutsch*, Knopf/von Brand 2017) und „YouTube & Co. – Mit Webvideos arbeiten“ (*Deutschunterricht*, Franken/Pertzel 2018), der Sammelband von Beißwenger/Anskeit/Storrer (2012) zum Einsatz von Wikis in Schule und Hochschule sowie die Monographie von Philippe Wampfler „Digitaler Deutschunterricht“ (Wampfler 2017). Auch die jüngste, dritte Auflage der erfolgreichen Einführung „Mediendidaktik Deutsch“ (Frederking et al. 2018) rückt digitale Medien noch stärker als bisher in den Fokus und hat die Auswahl der dazu vorgestellten Praxisbeispiele gegenüber der Vorgängerauflage noch einmal deutlich erweitert. Daneben finden sich Beiträge zu digital gestütztem Lernen und zur Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen zunehmend auch in Sammelbandpublikationen mit allgemein deutschdidaktischem Fokus, was zeigt, dass die Relevanz des Themas in der Breite des Fachs erkannt und „angekommen“ ist. Für eine generelle Konturierung der deutschdidaktischen Herausforderungen und Potenziale in Bezug auf das Thema *Digitale Bildung* sei auf Gailberger (2018), Topalović et al. (2018) sowie die bereits erwähnte Einführung von Frederking et al. (2018) verwiesen.

Für den Bereich der Hochschulbildung gelten Herausforderungen und Potenziale *mutatis mutandis*: Auch hier bieten soziale Medien innovative Möglichkeiten für die Gestaltung von Lernprozessen; auch hier ist die Vermittlung von Kompetenzen für die Orientierung in einer durch Digitalisierung geprägten Gesellschaft – in geistes- und kulturwissenschaftlichen Studienfächern mit dem Fokus auf Sprache, Kommunikation, Literatur, Medien und Kultur – eine Aufgabe, die bei der Weiterentwicklung von Curricula berücksichtigt werden muss. In den Lehramtsstudiengängen mit Deutsch und anderen philologischen Fächern müssen Studierende mit didaktischen Konzepten und mediendidaktischen Kompetenzen

ausgestattet werden, die es ihnen erlauben, im Sinne der KMK-Strategie digitale Medien kompetenzförderlich als Instrumente im Fachunterricht einzusetzen und die Effekte sozialer Medien unterrichtlich zu reflektieren. Für die Lehrerinnen und Lehrer der Zukunft bilden Kompetenzen dieser Art einen wichtigen Professionalisierungsbaustein.

Um die Integration sozialer Medien als didaktische Instrumente im sprachbezogenen Fachunterricht systematisch weiterzuentwickeln und die Beschäftigung mit den Effekten sozialer Medien unter den Perspektiven Sprache, Kommunikation, Individuum und Gesellschaft als Unterrichtsgegenstand zu etablieren, bedarf es zum einen fachwissenschaftlich fundierter Problemaufrisse zu einzelnen Aspekten des gesellschaftlichen und sprachlichen Umgangs mit sozialen Medien sowie andererseits fachdidaktisch fundierter Unterrichtsanregungen und Praxisbeispiele, die demonstrieren, wie digitale Medien Unterricht bereichern und wie die auf sie bezogenen Praktiken in Unterrichtskontexten thematisiert und analysiert werden können. Der Bezug auf Forschungsfelder, die sich unter fachwissenschaftlicher Perspektive mit der Analyse von digitalen Lernumgebungen und Social-Media-Phänomenen befassen, ist dabei unabdingbar. Die Medienlinguistik (Schmitz 2015, Journal für Medienlinguistik; Klug/Stöckl 2016), die allgemeine Mediendidaktik (Kerres 2013), die interaktionale Linguistik (Imo 2013; Imo/Lanwer 2019), die Schreibforschung (Jakobs/Lehnen/Schindler 2010; Becker-Mrotzek/Grabowski/Steinhoff 2017), die Analyse internetbasierter Kommunikation (Beißwenger 2016, 2017; Beißwenger/Pappert 2018; Dürscheid/Frick 2016; Marx 2017; Marx/Weidacher 2014; Storrer 2014, 2018 u.a.), die Wikipedistik (Gredel/Herzberg/Storrer 2018), Arbeiten zur Netzliteratur (Simanowski 2002; Heibach 2003) sowie zur Nutzung digitaler Methoden und Infrastrukturen in den Geisteswissenschaften (‚Digital Humanities', Jannidis/Kohle/Rehbein 2017; Lobin et al. 2018) stellen theoretische Modelle, empirische Befunde und Ressourcen bereit, auf deren Basis fachlich fundierte Unterrichtsmodelle und -materialien entwickelt werden können. Zugleich ist die Linguistik mit ihren theoretischen Konzepten und Methoden zur Modellierung und Analyse interpersonaler Kommunikation bestens aufgestellt, um wertvolle Begleitforschung zur Analyse der Kommunikation in digitalen Lehr-Lern-Settings und damit zur Evaluation von Konzepten des digital gestützten Lernens und zur Weiterentwicklung von Lerntechnologien anzubieten.

Der vorliegende Band möchte einen Beitrag zur Weiterentwicklung fachdidaktisch fundierter Konzepte für den Einsatz von und die Reflexion über soziale Medien im sprachbezogenen Unterricht an Schulen und Hochschulen leisten. Er präsentiert zehn Arbeiten von 17 Autorinnen und Autoren, die anhand von Praxisbeispielen die eingangs skizzierten Perspektiven für einzelne Unterrichtsgegenstände konkretisieren und aus fachdidaktischer, mediendidaktischer und linguistischer Perspektive Herausforderungen für das Lehren und Lernen *mit* sozialen Medien und *über* soziale Medien reflektieren.

Die Beiträge des Bandes gehen zurück auf zwei Veranstaltungen der Sektion „Mediendidaktik und Medienkompetenz" in der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL e.V.) im Rahmen der GAL-Sektionentagungen 2015 in Frankfurt/Oder (Thema „Medienspezifische sprachliche Kompetenzen in Schule, Hochschule und Beruf") und 2017 in Basel (Thema „Soziale Medien als didaktische Instrumente und Reflexionsgegenstand in Schule, Hochschule und beruflicher Bildung") sowie auf einen offenen Call for Papers, der im Oktober 2017 über einschlägige Kanäle zirkuliert wurde. Für den Band wurden 16 Beiträge eingereicht. Die Beiträge wurden von den Herausgebern und zudem zweifach durch Kolleginnen und Kollegen begutachtet. Zur Publikation angenommen wurden als Ergebnis des Begutachtungsprozesses und einer anschließenden Überarbeitungsrunde insgesamt zehn Beiträge. Anregungen aus den Gutachten sind in die hier publizierten Versionen der Beiträge eingeflossen.

Die zehn Beiträge beschäftigen sich mit dem Thema unter den folgenden Fragestellungen und Schwerpunktsetzungen:

- Gerd Antos und Matthias Ballod widmen sich in ihrem Beitrag *Web und Wahrheit. Vorbemerkungen zu einer Didaktik informationeller Verlässlichkeit* der Frage, auf welche Weise die Schule der Zukunft Kriterien und Praktiken für die Bestimmung der Verlässlichkeit von Informationen und Wissen vermitteln kann. Die Autoren plädieren dafür, das Thema ‚informationelle Verlässlichkeit' zu einem schulischen Kernthema zu machen. Ausgehend von einem Projekt an der Universität Halle entwickeln sie eine Konzeption von ‚Informationskompetenz' sowie Aufgaben einer ‚Informationsdidaktik' in Zeiten von Web 2.0 sowie erste Vorschläge für deren Umsetzung im Rahmen der curricularen Vorgaben des Unterrichtsfachs Deutsch.

- Michael Beißwenger, Veronika Burovikhina und Lena Meyer präsentieren unter dem Titel *Förderung von Sprach- und Textkompetenzen mit digitalen Medien: Kooperative Konzepte für den Inverted Classroom* zwei Praxisbeispiele, in denen Social-Media-Technologien für neuartige Erarbeitungs- und Vermittlungsformen eingesetzt wurden: (1) das Konzept TEXTLABOR, das digitale Annotations- und Kommentierungsfunktionen für die kooperative Erschließung von Fachtexten nutzt, (2) das virtuelle Planspiel ORTHO & GRAF, mit dem eine mehrperspektivische und lernendenzentrierte Auseinandersetzung mit den Schreibregularitäten des Deutschen angeregt wird. Ausgehend von Erfahrungen mit dem Einsatz der beiden Konzepte im Rahmen eines Inverted-Classroom-Ansatzes werden Potenziale digital gestützter Arbeits- und Vermittlungsformen für die Erweiterung des Präsenzunterrichts diskutiert.
- Michael Beißwenger und Steffen Pappert zeigen in ihrer Studie *Face work mit Emojis*, auf welche Weise linguistische Analysen zum Verständnis sprachlichen Handelns in digitalen Lernumgebungen beitragen können. Ausgehend von der linguistischen Höflichkeitstheorie nach Goffman (1967) und Brown/Levinson (1987) untersuchen die Autoren Höflichkeitsmuster in Emoji-Verwendungen von Studierenden, die als Teil eines Game-based-Learning-Szenarios Peer-Feedback zu Arbeitsergebnissen anderer Studierender formulieren sollten. Die Befunde sind sowohl für die Analyse von Praktiken in der Social-Media-Kommunikation als auch für die Weiterentwicklung mediendidaktischer Konzepte für das digital gestützte Lernen verwertbar.
- Larissa Bonderer und Christa Dürscheid fragen unter dem Titel *What's up, students?* nach Potenzialen und Widerständen in Bezug auf die Beschäftigung mit WhatsApp-Protokollen als prominentem Beispiel digital-schriftlicher Alltagskommunikation im Deutschunterricht. Ausgehend von aktuellen deutschdidaktischen Positionen zum Thema und einer curricularen Einordnung zeigen die beiden Autorinnen anhand von Unterrichtsvorschlägen, dass die Beschäftigung mit WhatsApp nicht lediglich ein Modethema ist, sondern mit der daran möglichen Reflexion über medial bedingte Veränderungen im Bereich der schriftsprachlichen Variation einen Kernbereich des Deutschunterrichts berührt.
- Eva Gredel beschäftigt sich mit *Wikipedia als Reflexionsgegenstand in sprach- und mediendidaktischen Kontexten* und zeigt, welche Potenziale

die Online-Enzyklopädie als eine der größten und erfolgreichsten Social-Media-Anwendungen und Wissensplattformen des World Wide Web für Analysen zu Online-Diskursen und zu Aspekten der multimodalen Informationsaufbereitung in Hochschulseminaren bietet. Auf der Grundlage eines Überblicks zur Relevanz der Wikipedia als Reflexionsgegenstand in sprach- und mediendidaktischen Kontexten werden anhand zweier Fallstudien zu Kontroversen in politischen Diskursen auf Diskussionsseiten und zu semantischen Kämpfen zu Sprachbildern auf Artikelseiten Ansatzpunkte für die Entwicklung von Unterrichtseinheiten rund um die Wikipedia entwickelt.

- Laura Herzberg und Angelika Storrer beschreiben die didaktische Konzeption sowie Erfahrungen aus dem Schulprojekt *Schüler machen Wörterbücher – Wörterbücher machen Schule*, in dem die Software MediaWiki in Verbindung mit digitalen Sprachkorpora als Werkzeug für die unterrichtliche Vermittlung von Einblicken in moderne, empirische Arbeitsweisen der germanistischen Sprachwissenschaft eingesetzt wurde. Schülerinnen und Schüler recherchierten im Rahmen des Projekts Belege für die Verwendung von Lexemen in frei zugänglichen Sprachkorpora, analysierten diese und bereiteten die Ergebnisse ihrer Analysen zu Artikeln für ein kooperativ erarbeitetes Online-Wörterbuch auf. Das Projekt demonstriert, wie Social-Media-Technologien und digitale Forschungsinfrastrukturen gewinnbringend für Szenarien des „Forschenden Lernens" eingesetzt werden können.
- Matthias Knopp und Kirsten Schindler stellen unter dem Titel *Kooperative Textproduktion in sozialen Medien: medientheoretische Überlegungen und schreibdidaktische Arrangements* zwei seit mehreren Jahren eingesetzte und kontinuierlich weiterentwickelte Seminarkonzepte vor („Virtuelle Schreibkonferenz", „Computerpraktikum"), die auf kooperatives Schreiben in digitalen sozialen Medien fokussieren. Für die übergeordnete medientheoretische Modellierung wird das *3-Dimensionen-Modell digitaler Interaktion* herangezogen (Knopp 2015), in welchem die beiden Schreibarrangements dezidiert lokalisiert und damit in ihrer Spezifik, insbesondere hinsichtlich der medialen und modalen Ressourcen sowie der spezifischen Produktions- und Rezeptionsbedingungen, beschrieben werden. In beiden Seminaren werden digitale Formate systematisch in die Schreibpraxis einbezogen. Exemplarisch werden im

Beitrag die typischen medialen Praktiken der beteiligten Schülerinnen und Schüler dargelegt, etwa die Verwendung von Hyperlinks oder der Einsatz von typographischen Elementen zur textuellen Bedeutungsanreicherung.

- Konstanze Marx präsentiert einen *Werkstattbericht über ein Hochschulseminar zur Ausgestaltung einer Unterrichtseinheit im Fach Deutsch zum Thema „Verbale Gewalt 2.0"*. Den Ausgangspunkt bildet die Beobachtung, dass die schulischen Lehrpläne zwar darauf abzielen, Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, unterschiedliche Funktionen sprachlichen Handelns zu erfassen und Konfliktverläufe in Texten nachzuvollziehen, die Umsetzung dieser Kompetenzziele aber häufig auf die Arbeit an literarischen oder fiktionalen Texten beschränkt bleibe. Mit Blick auf die Phänomene Cybermobbing und Hate Speech, die für Kinder und Jugendliche zunehmend präsente Phänomene ihres sozialen, durch Web-2.0-Plattformen geprägten Alltags darstellen, zeigt die Autorin an einem Projektseminar mit Lehramtsstudierenden, wie angehende Lehrerinnen und Lehrer für die Behandlung dieser Themen in den Klassenstufen 6–8 vorbereitet werden können.
- Christine Ott und Derya Gür-Şeker beschäftigen sich mit der Nutzung von Social-Media-Plattformen durch Rechtspopulisten. Mit dem thematischen Fokus *Wie Wortgebräuche in Social Media sprachkritisch betrachtet werden können* entwickeln sie eine in Seminaren erprobte Unterrichtseinheit, in der anhand von Korpusbelegen sowie eigenen Belegrecherchen der Lernenden die Verwendung von Hochwertwörtern wie ‚Toleranz' und ‚Demokratie' durch rechtspopulistische Akteure in über YouTube- und Facebook-Kanäle distribuierten politischen Reden analysiert werden. Die Unterrichtseinheit verbindet Konzepte der kritischen Wortschatzarbeit mit Korpusanalysen. Im Zentrum steht dabei die am Datenmaterial entwickelte Aufdeckung von Verfahren der Umsemantisierung der untersuchten Lexeme, um sie für rechtspopulistische Strategien zu vereinnahmen.
- Ziko van Dijk entwirft in seinem Beitrag *Wikis im Unterricht reflektieren und bearbeiten* zunächst ein Grundmodell für die Beschreibung von sowie, daraus abgeleitet, Vorschläge für eine Typologisierung von Wiki-Projekten entsprechend ihrer Konzeption und der beteiligten Akteure. Zentrale Komponenten im Modell sind *Akteur*,

Wiki-als-technisches-Medium, *Rechtsrahmen* und *Inhalt*. Wiki-Akteure können verschiedene Rollen einnehmen, sie können als Eigentümer, Rezipienten oder Modifizienten agieren. Insbesondere die letztgenannte Akteur-rolle wird von van Dijk in ihrer Funktion für Lehr-Lern-Prozesse herausgestellt: Kern der Arbeit an einem Wiki ist die Kollaboration der Lernenden bei der Erstellung von Inhalten, was hinsichtlich der drei zuvor eingeführten Beschreibungsdimensionen *technische*, *kulturelle* und *soziale Dimension* je spezifische Anforderungen an das didaktische Konzept nach sich zieht. Im Beitrag wird detailliert ausgeführt, welche Faktoren für den (sinnvollen) Einsatz von Wikis im Unterricht (wie) zu berücksichtigen sind.

Die Realisierung dieses Bandes wäre nicht möglich gewesen ohne engagierte Beiträge verschiedener Personen. Für ihre Mitwirkung als Gutachterinnen und Gutachter danken wir den Kolleginnen und Kollegen Gerd Antos, Matthias Ballod, Markus Bieswanger, Eva Gredel, Steffen Pappert, Ulrich Schmitz, Patrick Voßkamp, Franc Wagner und Eva-Lia Wyss. Für Unterstützung bei der Aufbereitung und Korrektur der Manuskripte danken wir Maren Behrendt und Sarah Steinsiek. Dank einer finanziellen Unterstützung seitens des BMBF-Projekts *Förderung von Open-Access-Publikationen in den Geistes- und Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt Monografien* (*OGeSoMo*, https://www.uni-due.de/ogesomo/) an der Universität Duisburg-Essen kann der Band zeitgleich zur Printausgabe in einer Open-Access-Version erscheinen. Den Herausgebern und dem wissenschaftlichen Beirat der Reihe „Forum Angewandte Linguistik“ danken wir für Aufnahme des Bandes in die Reihe, dem Verlag Peter Lang, namentlich Herrn Michael Rücker, für die stets konstruktive Zusammenarbeit bei der Konzeption und Vorbereitung des Publikationsvorhabens.

Die Sprach- und Mediendidaktik ist mit dem Thema soziale Medien noch lange nicht ‚durch‘. Die Potenziale und spezifischen Herausforderungen des Lernens mit sozialen Medien und über soziale Medien sind derzeit kaum systematisch im Unterricht an Schulen und Hochschulen verankert. Die didaktische Erschließung des Themas steckt damit nach wie vor in den Kinderschuhen, i.e. in einer Experimentierphase, auch wenn der bildungspolitische Rahmen das Thema in jüngster Zeit stärker als bisher auf die Agenda gesetzt hat. Dennoch zeigen sich Formen und Perspektiven seiner

unterrichtlichen Aufbereitung im Bereich der Sprachdidaktik und sprachbezogenen Mediendidaktik nach wie vor eher an Einzelbeispielen. Solche Beispiele und Ideen zu dokumentieren und damit der weiteren Diskussion in Fachdidaktik und Fachwissenschaft sowie in den Praxisfeldern Hochschuldidaktik und Sprachunterricht zugänglich zu machen, betrachten wir zum derzeitigen Stand als ein wichtiges Desiderat. Die Beispiele von heute werden rückblickend in zehn Jahren entweder als naive oder aber als avancierte Pionierarbeiten gelten; das entscheiden die Sprach- und Mediendidaktikerinnen sowie die Schul- und Hochschullehrenden von morgen.

Literatur

Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.), 2016a: *Deutsch digital. Band 1: Theorie*. (Deutschdidaktik in der Primarstufe. Klassen 1–6). Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.), 2016b: *Deutsch digital. Band 2: Praxis*. (Deutschdidaktik in der Primarstufe. Klassen 1–6). Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.), 2017: *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Waxmann: Münster.

Beißwenger, Michael (Hrsg.), 2017: *Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation*. (Empirische Linguistik/Empirical Linguistics 9). De Gruyter: Berlin/New York.

Beißwenger, Michael, 2016: „Praktiken in der internetbasierten Kommunikation". In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken. Jahrbuch 2015 des Instituts für Deutsche Sprache*. De Gruyter: Berlin/New York, 279–310.

Beißwenger, Michael/Pappert, Steffen, 2018: „Internetbasierte Kommunikation". In: Liedtke, Frank/Tuchen, Astrid (Hrsg.): *Handbuch Pragmatik*. Metzler: Stuttgart, 448–459. Open-Access-Publikation: https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-476-04624-6 (Letzter Zugriff: 14.01.2019).

Beißwenger, Michael/Anskeit, Nadine/Storrer, Angelika (Hrsg.), 2012: *Wikis in Schule und Hochschule*. (E-Learning). Verlag Werner Hülsbusch: Boizenburg.

Brown, Penelope/Levinson, Stephen C., 1987: *Politeness. Some universals in language usage*. University Press: Cambridge.

Dürscheid, Christa/Frick, Karina, 2016: Schreiben digital. Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert. Kröner: Stuttgart.

Franken, Anna Ulrike/Pertzel, Eva (Hrsg.), 2018: *YouTube & Co. – Mit Webvideos arbeiten*. Deutschunterricht 04/2018.

Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus, 2018: *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. (Grundlagen der Germanistik 44). Erich Schmidt: Berlin.

Frederking, Volker/Krommer, Axel/Möbius, Thomas (Hrsg.), 2015: *Digitale Medien im Deutschunterricht*. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 8). Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

Gailberger,Steffen, 2018: „Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Auslotungen zwischen Hysterie und Empirie, Didaktik und Methodik". In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg.): *Deutschunterricht in einer digitalen Gesellschaft. Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen*. Beltz Juventa: Weinheim, 7–60.

Goffman, Erving, 1967. *Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior*. Doubleday: Garden City/New York.

Grafe, Silke (Hrsg.), 2013: *Texte online*. Deutschunterricht 03/2013.

Gredel, Eva/Herzberg, Laura/Storrer, Angelika, 2018: „Linguistische Wikipedistik". *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 46 (3), 480–493.

Handke, Jürgen, 2012: *E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre*. Oldenbourg: München.

Heibach, Christiane, 2003: *Literatur im elektronischen Raum*. (stw 1506). Suhrkamp: Frankfurt/Main.

Imo, Wolfgang, 2013: *Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder*. (Linguistik – Impulse & Tendenzen 49). De Gruyter: Berlin/New York.

Imo, Wolfgang/Lanwer, Jens P., 2019: *Interaktionale Linguistik: Eine Einführung*. Metzler: Stuttgart.

Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (Hrsg.), 2010: *Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf*. (Textproduktion und Medium 10). Peter Lang: Frankfurt.

Jannidis, Fotis/Kohle, Hubertus/Rehbein, Malte (Hrsg.), 2017: *Digital Humanities. Eine Einführung*. Metzler: Stuttgart.

Journal für Medienlinguistik (jfml). https://jfml.org/ (Letzter Zugriff: 14.01.2019).

Kerres, Michael, 2013: *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. 4. Auflage. Oldenbourg: München.

Kerres, Michael/de Witt, Claudia, 2002: „Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik". *MedienPädagogik* (6), 1–22. http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/06/2002.11.08.X (Letzter Zugriff: 14.01.2019).

Klug, Nina Maria/Stöckl, Hartmut (Hrsg.), 2016: *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. De Gruyter: Berlin.

[KMK 2017] Kultusministerkonferenz, 2016: Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Digitalstrategie_KMK_Weiterbildung.pdf (Letzter Zugriff: 14.01.2019).

Knopf, Julia/von Brand, Tilman (Hrsg.), 2017: *Deutsch per Smartphone*. Praxis Deutsch 265.

Knopp, Matthias, 2015: *Mediale Räume zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Zur Theorie und Empirie sprachlicher Handlungsformen*. Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften: Saarbrücken.

Lobin, Henning/Schneider, Roman/Witt, Andreas (Hrsg.), 2018: *Digitale Infrastrukturen für die germanistische Forschung*. (Germanistische Sprachwissenschaft um 2020, 6). De Gruyter: Berlin/New York. Open-Access-Version: https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/486180 (Letzter Zugriff: 14.01.2019).

Marx, Konstanze, 2017: *Diskursphänomen Cybermobbing. Ein internetlinguistischer Zugang zu [digitaler] Gewalt*. (Diskursmuster/Discourse Patterns). De Gruyter: Berlin/New York.

Marx, Konstanze/Weidacher, Georg, 2014: *Internetlinguistik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Narr: Tübingen.

Petko, Dominik, 2010: „Lernplattformen, E-Learning und Blended Learning in Schulen". In: Petko, Dominik (Hrsg.): *Lernplattformen in Schulen*. VS-Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 9–27.

Schlobinski, Peter/Siever, Torsten (Hrsg.), 2012: *Sprache und Kommunikation im Web 2.0*. Der Deutschunterricht 6/2012.

Schmitz, Ulrich, 2015: *Einführung in die Medienlinguistik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.

Simanowski, Roberto (Hrsg.), 2002: *Literatur.digital. Formen und Wege einer neuen Literatur*. dtv: München.

Staiger, Michael, 2016: *Digitale Literatur und elektronisches Lesen*. Der Deutschunterricht 5/2016.

Storrer, Angelika, 2018: „Interaktionsorientiertes Schreiben im Internet". In: Deppermann, Arnulf/Reineke, Silke (Hrsg.): *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin/Boston, 219–244.

Storrer, Angelika, 2014: „Sprachverfall durch internetbasierte Kommunikation? Linguistische Erklärungsansätze – empirische Befunde". In: *Sprachverfall? Dynamik–Wandel–Variation. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2013*. De Gruyter: Berlin/New York, 171–196.

Topalović, Elvira/Drepper, Laura/Fröhlich, Nadine, 2018: „Digitale Bildung als Querschnittsaufgabe. Der Beitrag des Fachs Deutsch zwischen Sprache, Literatur und Medien". *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 3/2018, 317–325.

Wampfler, Philippe, 2017: *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.

Gerd Antos und Matthias Ballod

Web und Wahrheit[1]
Vorbemerkungen zu einer Didaktik informationeller Verlässlichkeit

Abstract: The task of the school of the future is no longer to primarily impart information and knowledge. Instead, schools' new missions are to convey criteria and best-practices that help to determine the reliability of information and to transmit knowledge in a didactically successful way.

Against this background, this chapter argues that the topic of 'informational reliability' should become a core topic in school and presents an outline of 'information didactics' in times of web 2.0.

Keywords: Internet und Schule, Informationelle Verlässlichkeit, Umgang mit Wahrheitsansprüchen, Informationsdidaktik

> „In Zukunft muss die Schule etwas Neues lehren, ohne das die Demokratie nicht überleben kann: die Fähigkeit, sich kompetent zu informieren und im Internet Wahrheit und Lüge zu unterscheiden."
> *(Martin Spiewak (2018: 35)*

> „Es ist nötig, sich geistig von den kleinformatigen Didaktik- und Medienkompetenz-Programmen zu lösen, die auf den Kulturbruch der Digitalisierung lediglich mit ein paar Seminarangeboten an Schulen und Hochschulen und den neusten technischen Spielereien reagieren, aber eben nicht mit elementaren Ideen und einem Ideal der Medienmündigkeit auf der Höhe der Zeit"
> *(Bernhard Pörksen (2018): 21)*

---

1 „*Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners*", so ein plakativer Topos des Konstruktivismus (Foerster/Pörksen 1998). Mit unserem Titel möchten wir uns bewusst gegen eine solche Optik absetzen. Wie sich nicht zuletzt mit Blick auf die „Wahrheitskrise" im Web zeigt (Pörksen 2018), tangiert „Wahrheit" gleichermaßen sehr grundsätzlich die Funktionalität von Medien, Politik und Wissenschaften, vgl. Janich (2005) und Abschnitt 2 des vorliegenden Beitrags.

1 Problemstellung

Nicht mehr die unproblematisierte Vermittlung von *Information und Wissen* ist primär Aufgabe einer Schule der Zukunft, sondern die begründete Vermittlung von *Kriterien und Praktiken zur Bestimmung und didaktisch angemessenen Vermittlung der Verlässlichkeit von Informationen und Wissen!* Dazu nötig ist eine nicht zuletzt von SchülerInnen akzeptierte Informationsdidaktik, die imstande ist, die Glaubwürdigkeit von Medienangeboten aller Art auf einen für alle transparenten Prüfstand zu heben. Damit würden die schon engen Verbindungen zwischen Wissenschaft und Schule noch weiter gestärkt. Warum dies nötig erscheint, soll der folgende Artikel begründen, ohne dass dabei die fachdidaktischen Spezifika der Schule in den Hintergrund treten sollen. Es geht uns also nicht um eine „Verwissenschaftlichung der Schule", sondern um eine Verbindung beider zur gemeinsamen Gewährleistung informationeller Verlässlichkeit.

1.1 Wissenschaftliche Erkenntnis als Basis schulischer Lehrpläne

Die Alpen entstanden durch das Zusammenprallen der beiden Kontinente Afrika und Europa vor etwa 25 Millionen Jahren? Um eine solche Aussage könnte im Erdkunde-Unterricht eine Unterrichtseinheit kreisen. Oder vorsichtshalber bald vielleicht ohne genaue Datierung?

„*Die Neandertaler sind vor etwa 40.000 Jahren ausgestorben, doch in den Genomen heute lebender Menschen aus Europa und Asien befinden sich noch etwa ein bis drei Prozent Neandertaler-DNA.*"[2] Kann man solche Informationen der Max-Planck-Gesellschaft im Biologie-Unterricht uneingeschränkt weiter vermitteln?

Könnten sich solche Fragen auch bald in deutschen Schulen stellen (wie schon in manchen Staaten der USA zum Thema Evolution)? Vertreter fundamentalistischer Glaubens- und Ideologierichtungen verweisen darauf, dass solche Aussagen „strittig" und überdies nur „bloße Theorien" seien. Ebenso wie „Behauptungen" zu Mischungen mit der Neandertaler-DNA

2 https://www.mpg.de/forschung/homo-sapiens-neandertaler-vermischung-europa

bei Europäern – einmal ganz abgesehen davon, dass solche „Theorien" dem christlichen Familienideal entgegenzustehen scheinen.

Man mag dies als Panikmache oder als überzogenen Alarmismus betrachten. Aber gesellschaftliche Kontroversen über Schwimmunterricht für alle, über Impfen, den Sexualunterricht, über die nicht nachweisbare Wirksamkeit der Homöopathie oder gar über den von Menschen mitverursachten Klimawandel zeigen: Solche „strittigen" Positionen finden bedeutsamen Anklang in Teilen der öffentlichen Diskussion, in politisch einflussreichen Parteien oder in Religionsgemeinschaften. Es dürfte daher nur eine Frage der Zeit sein, bis solche Kontroversen auch die Schule, vielleicht sogar die Lehrplankonzeption in manchen Bundesländern erreichen.

1.2 Meinungspluralismus in der Schule

Was machen Lehrkräfte, wenn sie im Physik- oder Chemie-Unterricht von SchülerInnen mit der „Klima-Lüge" als der „größten Lüge des Jahrhunderts?" konfrontiert werden? Wer dazu vermittelt über eine Google-Recherche https://www.wahrheiten.org/blog/klimaluege/ aufruft, findet dazu u.a. Folgendes:

> **„Der Klima-Schwindel – Wie die Öko-Mafia uns abzockt**
> Der Film von T. A. Lackmann, erschienen im Mai 2010, zeigt innerhalb von 68 Minuten unmissverständlich, welch gigantischer Betrug hinter dem sogenannten ‚menschengemachten Klimawandel' steckt: (YouTube-Film)
>
> **The Great Global Warming Swindle**
> Wieviel wissen Sie über die angebliche Klimaerwärmung durch CO_2? Der Film ‚The Great Global Warming Swindle' könnte Ihre bisherige Denkweise in rund 60 Minuten auf den Kopf stellen: (YouTube-Film)
>
> **Physikalische Betrachtung**
> In seinem Vortrag widerlegt der Physiker Dr. Ralf D. Tscheuschner den angeblich CO_2-basierenden Treibhauseffekt: (YouTube-Film)
>
> **Klimaschutz – die neue Weltreligion?**
> Der CO_2-Glaube gleicht sicherlich eher weniger einer Religion als vielmehr einer gefährlichen Sekte. Der Soziologe Norbert Bolz sagte:
> *Der Glaube an den Klimawandel bringt uns Aug' in Aug' mit einer absehbaren Katastrophe, das heißt, wir können wieder religiös empfinden, ohne an einen Gott glauben zu müssen. Das ist offenbar für eine atheistische Gesellschaft wie die unsere ein fast unwiderstehliches Glaubensangebot.*

Der politogene Klimawandel
Prof. Dr. Werner Kirstein nennt das Kind beim Namen: Es gibt keinen menschengemachten Klimawandel, jedoch sehr wohl einen rein politikgemachten": (YouTube-Film)

Natürlich lässt sich über Google auch die Mehrheitsposition der Klimawissenschaftler finden.[3] Wer sich aber von der professionellen Aufmachung von PR-Kampagnen wie der oben zitierten ebenso täuschen lässt wie von dubiosen „Experten", der wird es als Lehrperson schwer haben, seinen SchülerInnen klar zu machen, dass wir es hier mit einer interessensgeleiteten und z.T. globalen Propaganda zu tun haben.

So diffus und vormodern solche Positionen anmuten: Finanziell gut ausgestattete Pressure-Groups verfolgen eine in den USA schon erfolgreiche Doppelstrategie der Verbreitung von Desinformation:

i) Da Befunde wissenschaftlicher Forschungen offen für neue Erkenntnisse und daher prinzipiell revidierbar sind, wird ihr Wahrheitsanspruch erst relativiert, dann als „strittig" dargestellt, danach mitunter durch PR-Aktionen diskreditiert und durch „alternative" Fakten oder andere angeblich wissenschaftliche Theorien in der Öffentlichkeit „widerlegt".
ii) Theorien, z.B. die Evolutionstheorie, werden (ungeachtet ihrer unbestreitbaren Funktionalität) nur als „Theorie" bezeichnet, damit abgewertet und ihrem Status nach z.B. der so genannten „Flachwelt-Theorie"[4] an die Seite gestellt.

Schon heute ist zu beobachten, dass wissenschaftliche Erkenntnisse zu Gender, Gesundheit, Geschichte, Sexualität oder zum Klimawandel von einflussreichen Gruppen zunehmend infrage gestellt werden. Ihr argumentativer und

---

3 „Schwerpunktmäßig stammen die Urheber des *Klimalüge*-Gedankens aus der Erdöl-, Kohle- und Zigarettenindustrie, aber auch aus politischen Kreisen sowie – wenig erstaunlich – aus dem für Verschwörungstheorien sehr empfänglichen Bereich. Aber auch die Anti-NWO (Neue Weltordnung)-Bewegung und rechtsgerichtete „nationale" Libertarian-Gruppen nutzen die Diskussion um den Klimawandel für ihr Bestreben nach mehr „Staatsferne". (…) Propagandamäßig wird auch verbreitet, dass das IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change, die oberste Weltklimabehörde) doktrinmäßig eine Klima-Katastrophe konstruiere." (https://www.psiram.com/de/index.php/Klimal%C3%BCge)

4 https://de.wikipedia.org/wiki/Flache_Erde

politischer Hebel: Mit Hinweis auf demokratische Werte lässt sich leicht die uneingeschränkte Berücksichtigung der „Meinungsvielfalt" in einer „pluralistischen Gesellschaft" auch in der Schule und bei der Formulierung von Lehrplänen einfordern – insbesondere wenn sie von religiös, politisch oder medial instrumentalisierten Eltern oder Elterngruppen strategisch abgestimmt immer wieder vorgebracht werden. Die seit einigen Jahren erfolgreiche Diskreditierung der freien Presse als „Lügenpresse" (Deutschland) oder als „Feinde des Volkes" (USA) und die strategische Platzierung von „Fake News", Halbwahrheiten und Lügen zeigt, dass auch die Schule nicht davon ausgehen kann, dass solche Einflussnahmen vor ihr haltmachen.

Die Relativierung, Entschärfung oder Marginalisierung unliebsamer Themen in Lehrplänen lässt sich bereits heute in einigen europäischen Ländern beobachten (Polen, Ungarn). Selbst in Deutschland wird die Überwachung von Lehrkräften im Namen eines speziell ausgelegten „Neutralitätsgebots" versucht.

Hinzu kommen zwei kaum transparente Entwicklungen, die für das heutige Schulwesen eine, wenn auch häufig verdrängte, Herausforderung darstellen:

- Privatschulen, wie z.B. die anthroposophischen Waldorfschulen sowie religiöser Zusatzunterricht (z.B. unter der Leitung von DiTib[5]), erfreuen sich gegenwärtig offensichtlich wachsender Beliebtheit.[6] Solche Schulen stehen hinsichtlich des in ihnen vermittelten Wissenschaftsanspruchs ebenso wie hinsichtlich ihres Bildungsideals aufgrund gewisser Intransparenzen z.T. in Kritik.[7] Wie immer man solche Entwicklungen auch

5 Vgl. dazu den politisch sowie ideologisch fundierten Einfluss der *Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e. V.* (türkisch *Diyanet İşleri Türk İslam Birliği*, abgekürzt *DİTİB*) in Deutschland, in dem z.B. historische Fakten geleugnet werden, vgl. dazu z.B.: https://de.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkisch-Islamische_Union_der_Anstalt_f%C3%BCr_Religion

6 „Im Schuljahr 2016/2017 besuchte jedoch bereits jeder 11. Schüler eine Privatschule" https://de.wikipedia.org/wiki/Privatschule

7 „Kritische Autoren ziehen meist den Wissenschaftsanspruch der Anthroposophie und damit auch die Wissenschaftlichkeit der aus ihr gewonnenen Anthropologie und Pädagogik in Zweifel […]. Der Bund der Freien Waldorfschulen hat sich in der Vergangenheit häufig mit ‚Gerichtsverfahren, Gegendarstellungsbegehren und Unterlassungsansprüchen' gegen kritische Berichterstattungen – teils schon im Vorfeld – gewehrt. Waldorfkritische Journalisten und Autoren berichteten

bewerten mag: Durch solche selbst verwalteten Ausbildungsformen und -institutionen wächst die Gefahr einer einseitigen, kaum zu kontrollierenden und z.T. massiv politischen Beeinflussung des schulischen oder schulnahen Unterrichts.

- Angesichts von Milliarden wissensdurstiger, aber mittelloser Jugendlicher werden Online-Bildungsangebote offeriert. So bietet der frühere Google-Forschungschef Sebastian Thrun mit seiner von Bertelsmann in Deutschland unterstützten Online-Akademie *Udacity* [8] (anfangs kostenlose) Vorlesungen und Prüfungen an. Ziel dieser Idee einer für alle offenen „Welt-Universität" ist es, klassische Bildungsangebote preisgünstig oder gar kostenlos mit Berufsfähigkeiten zu verbinden. Klar ist: Ähnlich wie bei der Suchmaschine Google werden mit solchen Angeboten einerseits neue globale Big Data-Zugänge für die Digital-Konzerne geschaffen, andererseits durch passgenau personalisierte Werbung und Kaufangebote Märkte für die Zukunft. Klar ist aber auch: Globalisierte Anbieter von Bildung begeben sich in politische, religiöse oder ideologische motivierte Abhängigkeiten ihrer User/„SchülerInnen", was Art und Inhalt der Online-Angebote betrifft.

Fazit: Die bisherige Selbstbestimmung der Schule (samt ihrer Lehrpläne) wird durch eine Vielzahl womöglich zusammenwirkender Entwicklungen infrage gestellt. Das betrifft einen freien, kritischen und universalistischen Bildungsgedanken ebenso wie die Frage, was und wie an welchem Wissen überhaupt vermittelt wird. Mehr noch: Durch die Faszination digitaler Medien wird die bislang akzeptierte Autorität der Schule und damit auch die stillschweigende Akzeptanz ihres Lehrangebots hinterfragbar.

1.3 Schule und Social Media als Sozialisations-Agenturen

Das Internet und vor allem die sozialen Netzwerke sind in weiten Teilen der Welt nicht nur für Kinder und Jugendliche zum zentralen Mittel

---

unter anderem von Protestaufrufen, Beschimpfungen und Diffamierungen." https://de.wikipedia.org/wiki/Waldorfschule

8 https://de.wikipedia.org/wiki/Udacity

ihrer Sozialisierung und ihrer Identitätsbildung avanciert. Der globale „Triumph" sozialer Netzwerke mit ihren nicht nur für SchülerInnen scheinbar verlockenden, gleichwohl vielfach problematischen Angeboten[9] fördert eine medial vermittelte Gemeinschaftsbildung, deren Folgen erst ansatzweise absehbar sind. Nicht nur für die Schule heißt das: Soziale Netzwerke haben sich teils neben der Schule, teils aber auch schon innerhalb der Schule (und der Gesellschaft?) bei vielen SchülerInnen zu *kulturell folgenreichen Sozialisations-Agenturen* entwickelt, deren Eigendynamik kaum erfassbar und schon gar nicht mehr kontrollierbar scheint.[10]

Mit dem Internet hat sich ein machtvoller Konkurrent zur Schule in gleich doppelter Hinsicht etabliert:

- Schneller als Lehrerkräfte einen Lehr- und Lernstoff im Unterricht überhaupt präsentieren, können SchülerInnen heute sozusagen unter der Bank „googeln" oder (über Kopfhörer) Alexa, Siri oder bald auch Google Duplex befragen. D.h. mit Blick auf die Wissensvermittlung ist das Internet unvergleichlich schneller, umfassender, komfortabler, multimodaler, aber auch unkontrollierbarer als staatlich kontrollierte und regulierte schulische Wissensvermittlung.
- Mit der Verheißung auf ungehinderten Zugang zu allen Informationen dieser Welt (Web 1.0) sowie der Verheißung auf grenzenlose kommunikative Vernetzung und Partizipation (Web 2.0) bietet das Internet mit der Fülle seiner Informationen eine „digitale Utopie" (Firnkes 2015: 1), die auch für einen „offenen" und schwer zu zensierenden Bildungsbegriff relevant ist.

9 Entscheidend scheint vor allem zweierlei zu sein: „Nachrichten werden mit dem Ziel präsentiert, die eigene Persönlichkeit darzustellen, die Verbindung zu Gleichgesinnten zu stärken und sich abzugrenzen. […] Zeige mir, was du sharest, und ich sage dir, wer du sein willst.". Und: „Es geht weniger um Informationsverbreitung als um Gemeinschaftsbildung" (Lobo 2016).

10 Symptomatisch dafür ist die weltweite Kontroverse darüber, ob Handys in der Schule verboten werden sollen oder ob nicht, im Gegenteil, Handys in den Unterricht mit einbezogen werden müssen.

Erst allmählich werden jedoch die sich daraus ergebenden Probleme sichtbar:

- Da ist zum einen das durch soziale Medien stark geförderte Zerstreuungspotenzial, das für viele SchülerInnen offenbar der Anstrengung eines konzentrierten Lernens ebenso entgegensteht wie einem nachhaltigen Behalten des Gelernten.
- Da ist zum anderen eine nicht nur von SchülerInnen kaum beherrschbare „Handy-Sucht".
- Hinzu kommt der weithin noch immer verdrängte Preis des Online-Lernens. Er verschafft für die Internet-Konzerne intimste und zudem psychokognitiv ausnutzbare Daten. Jaron Lanier (2018), immerhin ein „Vordenker des Internets", hat in einem Buch mit dem programmatischen Titel: „*Zehn Gründe, warum du deine Social Media Accounts sofort löschen musst*" zusammengetragen, warum man sich seiner Meinung nach massenhaft aus den sozialen Netzwerken zurückziehen müsse, gerade um die ursprünglich angedachten Vorteile von sozialen Netzwerken erhalten zu können.
- Inzwischen wird sogar eine „*Wahrheitskrise*" (Pörksen 2018: 18 und 24 ff.) und damit verbunden ein aufscheinender „Kulturbruch der Digitalisierung" diagnostiziert. Nicht nur für die Schule heißt das, was wie ein Hilferuf zu verstehen ist: Unsere Demokratie stehe und falle mit einer „Medienmündigkeit auf der Höhe der Zeit" (Pörksen 2018: 21). Entsprechend – siehe die beiden vorangestellten Zitate – müsse die Schule „etwas Neues" (!) lehren, nämlich die Fähigkeit, „im Internet Wahrheit und Lüge" unterscheiden zu lernen.

2 Wissensvermittlung als agonale „Wahrheitsfindung"

Schon immer war es primäre Aufgabe von Schule, SchülerInnen in angemessener und schüleradäquater Weise Wissen zu vermitteln. Deutlich wird dies in der Vielfalt an Bildungsangeboten in den Schularten (Grundschule, Gemeinschaftsschule, Gymnasium) und ganz selbstverständlich auch in altersgerechter, pädagogischer und fachlicher Ausdifferenzierung. Dass Schule und Wissensvermittlung von vielen biographisch und lebensweltlich weithin miteinander assoziiert werden, hat auch mit zwei zusammengehörenden Aspekten der Wissensvermittlung zu tun: Der jeweilige Fortschritt

und Erfolg der schulischen Wissensvermittlung wird regelmäßig durch Prüfungen kontrolliert und durch Benotungen und bestimmte Formen von Abschlüssen sozialrelevant dokumentiert. Der nicht immer nur positive „Ruf", aber auch die Autorität der Schule beruhen nicht zuletzt auf diesen pädagogisch durchaus immer wieder reflektierten Eigenschaften.

Unbestritten war aber bisher: Die Schule ist (in enger Verzahnung mit Hochschulen) die auf methodisch kontrollierten und kritisch geprüften rationalen Grundlagen beruhende zentrale Vermittlungsinstitution von gesellschaftlich akzeptierten Informations- und Wissensangeboten im Kontext einer pädagogisch reflektierten, häufig auch als „humanistisch" charakterisierten Bildung. Vor diesem Hintergrund hat die Schule nicht nur den Auftrag, kulturell als relevant erachtetes Wissen altersangemessen zu vermitteln, sondern zugleich den normativen Auftrag, Einsicht in Bewertungskriterien für verlässliches Wissen kollektiv zur Geltung zu bringen.

Insofern beruht das schulische (wie universitäre) Prüfungswesen auf einer selbstverständlich erscheinenden, aber keineswegs selbstverständlichen Prämisse: Die mehr oder weniger gelungene Vermittlung, Aneignung und Wiedergabe von Lehr- und Lernstoff setzt ein Wissen voraus, das aufgrund seiner fachlichen und sachlichen Verlässlichkeit gesellschaftlich kanonisiert ist und nicht zuletzt deshalb Anspruch auf eine kollektive Verbindlichkeit erhebt. Aus diesem Grund wird heute weder „deutsche Physik" noch „Marxismus-Leninismus" in den Schulen gelehrt oder geprüft und für Frauen ist der früher auch als „Pudding-Abitur" bekannte Gymnasial-Abschluss „aus der Mode gekommen".

Vor diesem Hintergrund stellt sich seit jeher in und für Schulen die Frage: Was soll gelehrt und gelernt werden? Unstrittig war bisher die Unterstellung, dass in schulischen Lehrplänen sachlich und fachlich fundiertes und gesellschaftlich kanonisiertes Wissen vermittelt und abgeprüft werden muss. In diesem Sinne gehören Hauswirtschaft, Psychologie, Gesundheitslehre oder Börsen- und Finanzkunde nicht (mehr) oder noch nicht zum kanonischen Wissen von (öffentlichen) Schulen. Aber selbst wenn es gesellschaftspolitisch wie pädagogisch sinnvoll erschiene, solche Bereiche zu unterrichten, war – jedenfalls bisher – unstrittig, dass fachspezifisch verlässliches Wissen zu unterrichten sei.

Genau diese stillschweigende Prämisse wird durch die Mediensozialisation der Jugend einerseits und durch Interessengruppen (samt den

angedeuteten Pressure-Groups) andererseits unter dem Einfluss sozialer Netzwerke zum Gegenstand vielfältiger Kontroversen. Dabei handelt es sich nicht nur um z.B. jeweils religiös, künstlerisch oder ideologisch Anstößiges. Wer den z.T. hysterisch erscheinenden Hype hinsichtlich „Fake News" oder bestimmten Verschwörungstheorien nicht als Modeerscheinung abtut, wird sich mit Blick auf die sich beschleunigende Digitalisierung fast aller Bereiche der Lebenswelt fragen müssen, welche Rolle medial vermittelte Wissensangebote in der Schule spielen sollen; dies vor einem realistisch umzusetzenden „Ideal der Medienmündigkeit auf der Höhe der Zeit" (Pörksen 2018). Das heißt zumindest zweierlei:

- Angesichts eines nicht mehr überschaubaren Informationsangebots im Web muss die Schule zu einer angemessenen Orientierung auf dem digitalen Marktplatz des Wissens befähigen. Zielsetzung dieser Orientierung ist es zu vermitteln, welche medialen Wirklichkeits- und Wahrheitsangebote im Netz (von welchen Interessensgruppen) angeboten werden. Es geht dabei um die *Vermittlung von Kriterien und Kompetenzen für die kritische Durchleuchtung und Bewertung von Medienangeboten und ihrer Folgen!*
- Zentral ist ferner eine Erklärung bzw. Begründung, wie sich die Schule mitsamt ihren Lehr- und Lernplänen dazu verhält. Im Fokus für das Selbstverständnis einer auf Autorität bewussten Schule steht dabei die Frage: Was kann im digitalen Zeitalter eine Schule bieten, was interessengeleitete und/oder ökonomisierte Medienanbieter nicht können (oder wollen)?

Daraus lässt sich bereits die Richtung für eine Didaktik informationeller Verlässlichkeit ableiten: Die Schule muss sich mit Blick auf kaum mehr kontrollierbare und daher verwirrende Medienangebote als ein (Vermittlungs-)Forum der kompetenten und kritischen „Wahrheitsfindung"[11] verstehen lernen – im Bund mit Wissenschaften und einer unabhängigen Presse. Konkret: *Die Schule der Zukunft muss ihren SchülerInnen zeigen, wie informationelle Verlässlichkeit erstens (z.B. experimentell, digital oder diskursiv) agonal erzeugt, zweitens methodisch kontrolliert,*

11 Diesen Begriff verwenden wir mit Blick auf andere unabhängige Foren der Wahrheitsfindung, z.B. wissenschaftliche Experimente oder Gerichte.

drittens skeptisch überprüft, viertens kritisch bewertet und fünftens gegen mediale Desinformation und Manipulation mehrheitsfähig gemacht werden kann.

Bleibt die Frage, wie man Schülerschaft, LehrerInnen und Eltern für ein solches Projekt gewinnen kann. Sicherlich gäbe es verschiedene erfolgversprechende Wege. Einer könnte in Analogie zu Online-Spielen darin bestehen, die Prämierung verlässlichen Wissens als Wettkampf zu modellieren: Was muss an Vorurteilen, (Verschwörungs-)Theorien, Fake News und Darknet-Monstern zunächst einmal „gekillt“[12] werden, bevor eine Meinung bzw. ein Medienangebot überhaupt als Fakt, als Information oder gar als Wissen „das schulische Rennen macht“? Nur was in diesem agonalen „Wettkampf um Wahrheit“ gegen die massenmediale Konkurrenz anderer „Wahrheits- und Wirklichkeitsentwürfe“ (Pörksen 2018: 42) besteht, hat eine begründete Chance, in Schule und Gesellschaft als Lehr- und Lernstoff prämiert und weiter vermittelt zu werden. Dass im Übrigen Recherchetechniken der „Wahrheitsfindung“ in der Schule heute ohne Hilfe des Internets oft nicht möglich sind und für aktive SchülerInnen auch nicht nachvollziehbar wären, versteht sich dabei von selbst.

3 Folgen für die universitäre Ausbildung

Wie müssen Lehramts-Studierende, die nach heutiger Regelung auch noch in 40 Jahren vor SchülerInnen stehen, so ausgebildet und fit gemacht werden, dass sie eine realistische Chance haben, den zukünftigen unbekannten Herausforderungen der Digitalisierung gewachsen zu sein? Was müssen Universitäten ihren Studierenden heute mitgeben, damit sie SchülerInnen auch noch z.B. im Jahr 2060 kompetent und glaubwürdig ihr Fach lehren können?

Gemessen an aktuellen Debatten über die Digitalisierung in der Schule: Sollen LehrerInnen und SchülerInnen tatsächlich programmieren lernen? Muss man ihnen vielleicht den richtigen Umgang mit Online-Spielen, mit Messenger-Diensten oder mit Sprachrobotern beibringen? Oder sie gar auf die Bildgewalt virtueller Welten vorbereiten? Welchen

12 Die Formulierung nimmt Bezug auf das berühmte Diktum *„Lasst Theorien sterben, nicht Menschen!“* des Philosophen Karl Popper.

Informations- und Wissensangeboten kann man im Netz und darüber hinaus aufgrund welcher Kriterien trauen? Wie kann man Fakes und deren Geschichte erkennen? Wie soll man mit jenen „Falschmünzern" umgehen, die Desinformation produzieren und verbreiten?

Wir wollen solche Fragen im Sinne der beiden Eingangszitate aufgreifen und – teils programmatisch, teils didaktisch-konkret – eine erste Antwort versuchen, die aus drei Elementen besteht:

- *Kompetenzen im Umgang mit Ungewissheit*: Was die Entwicklung der Digitalisierung fast aller Lebensbereiche der letzten 25 Jahre gezeigt hat: Die Etablierung neuer Techniken samt neuer Beschleunigungsprozesse und Komfortangebote für User sind kaum verlässlich prognostizierbar. Man denke nur exemplarisch an die Fortschritte im Bereich der Künstlichen Intelligenz oder bei der Entwicklung selbstfahrender Autos. Daher muss bei aller Ungewissheit über zukünftige Entwicklungen ein zentrales Lehr- und Lernziel der Schule die Auseinandersetzung darüber stehen, dass wir in einer „Welt der Ungewissheit und des Risikos" leben (Gigerenzer 2013). Etwas zugespitzt ausgedrückt: *Gewiss ist nur die Ungewissheit*!
- *Kompetenzen im Umgang mit „Wahrheitsansprüchen", d.h. mit informationeller Verlässlichkeit*: Ohne den Kompass informationeller Verlässlichkeit sind Lehrkräfte wie SchülerInnen (und nicht nur sie) in einer Welt voller Daten und beim Navigieren in grenzenlosen Medienangeboten den manipulativen Mächten des Medienmarktes schutzlos ausgeliefert. Wie immer sich Techniken und Praktiken der digital basierten Wissensvermittlung auch (weiter-)entwickeln mögen: *Alle schulischen Wissensangebote müssen sich auch zukünftig am Kriterium informationeller Verlässlichkeit messen lassen.*

Beide Kompetenzbereiche haben Konsequenzen für das Selbstverständnis einer Schule der Zukunft. Sie wird sich wandeln müssen: Neben der durch Lehrpläne vorgegebenen Wissensvermittlung wird die Schule zu einem Forum für „Qualität von Information" und zur „Wahrheitsfindung", auf dem SchülerInnen die Genese, Bewertung und Vermittlung (Distribution) von Fakten und Kenntnissen ebenso kennenlernen wie die Kontrolle und Kritik im Umgang mit medial präsentierten Meinungen, Informationen und Wissensangeboten.

Dazu muss die Schule – wie schon ansatzweise bisher – Didaktisierungsstrategien informationeller Verlässlichkeit im Hinblick auf neue Medien (weiter-)entwickeln, die zumindest folgende Stufen umfassen sollten:

- **Analyse:** Welche Interessen stecken hinter welchen Informations- und Wissensangeboten?
- **Bewertung:** Wie methodisch stichhaltig und verlässlich sind sie? Wurden sie ausreichend kontrolliert, geprüft und kritisch hinterfragt? Entsprechend sie dem heutigen Erkenntnisstand und den schulischen wie wissenschaftlichen Standards? Von wem wurden sie finanziert?
- **Kritik**: Wie und auf welchen Wegen werden sie medial vermittelt? Welchen Intentionen liegen diesen medialen Inszenierungen zugrunde (Antos 2017a)?

Gerade im notwendigen Umgang mit Ungewissheit kann sich die Schule der Zukunft als ein unabhängiges und transparentes Forum präsentieren, das (Recherche-)Kompetenzen zur Überprüfung von Medienangeboten und damit Vertrauen in die informationelle Verlässlichkeit vermittelt (Schäfer 2016). Damit stärkt sie auch ihre institutionelle Lebensfähigkeit und ihre Autorität.

4 Informationelle Verlässlichkeit

4.1 Zur Relativität von Wahrheitsansprüchen

Die aktuellen Kontroversen über „Fake News“ (Antos 2017b), „alternative Fakten“ und „postfaktische Zeiten“ erinnern uns daran, dass das Konzept der *informationellen Verlässlichkeit* eine historische und jederzeit gefährdete kulturelle Errungenschaft ist. Sie beruht zunächst einmal auf dem in der Ära der Aufklärung erkämpften erkenntnistheoretischen *Primat des Zweifels* (sensu Descartes) gegenüber jeder bloßen Meinung, jedem Dogma oder auch gegenüber jeder (sich wissenschaftlich gebenden) Theorie.

Die vor allem in den Naturwissenschaften des 19. und 20. Jahrhunderts durchgesetzte zweite Erkenntnis: Informationelle Verlässlichkeit beruht auf dem *Primat der empirischen Falsifikation* gegenüber Daten, Informationen, Wissen oder Bildung (Ballod 2007: 133 ff.).

Hinzu kommt ein „*Axiom der grundsätzlichen Bedingtheit von Wirklichkeitskonstruktionen*“ als drittes Primat: „Man kann nicht *nicht* konstruieren,

aber es gibt selbstverständlich Wahrheits- und Wirklichkeitsentwürfe sehr unterschiedlicher Qualität und Glaubwürdigkeit“ (Pörksen 2018: 42). Einerseits sind alle Weltwahrnehmungen *relativ*, d.h. sprachlich (bzw. semiotisch) perspektiviert, somit immer auch zeitspezifisch und unentrinnbar kulturell kontextualisiert. Andererseits präsupponieren sie einen nachzuweisenden *Wahrheitsanspruch*. D.h.: Objektivität beanspruchende Weltwahrnehmungen sind nur dann als „gültig“ und „verlässlich“ einzustufen, wenn sie einerseits von jedem bezweifelt, kontrolliert und kritisiert werden können und wenn sie sich bis auf Weiteres trotz anderer Erklärungsangebote, Skepsis, Kritik, freien Diskursen und Kontroversen in der Praxis bewähren.

Fazit: In menschlicher Kommunikation findet man gleichermaßen sprachliche Klarheit, Eingängigkeit und Verständlichkeit, Schön- und Kleinreden, (Ver-)Schweigen, Werben, Schummeln, Tarnen, Täuschen und Lügen. Wir haben uns kulturevolutionär neben informationeller Verlässlichkeit an Gerüchte, Irrtümer, Vermutungen sowie an desinformierende Tarnung, Täuschung ebenso gewöhnt wie an Legenden, Werbung, Propaganda oder an Lügen. Und schließlich existieren neben sachorientierter Informationsübermittlung auch künstlerische, fiktionale oder modale Alternativen. Dass wir all diese Kommunikationsformen auseinanderhalten können, ist Resultat medialer und kultureller Differenzierungsleistungen einerseits und des Vertrauens in bestimmte Kontrollinstanzen andererseits. Wie die aktuelle, vor allem politisch motivierte Diskussion zeigt, ist diese seit der Aufklärung durchgesetzte Differenzierung Gegenstand heftiger öffentlicher Debatten.

4.2 Von der Information zur Desinformation

Mit dem Internet und vor allem mit den sozialen Medien ist nicht nur der Umfang und der Einfluss von Informationen gestiegen, sondern auch die Möglichkeit gewachsen, zunehmend in Echtzeit und zielgerichtet Desinformation zu betreiben.[13] Was informationelle Verlässlichkeit heute besonders tangiert, sind zwei Entwicklungen:

13 Mit der Bezeichnung „Spam“ hat sich sogar eine eigene Textsorte herausgebildet, die zwischen Belästigung, Manipulation und Desinformation angesiedelt ist.

- Obwohl das Internet das komfortabelste und verlässlichste Fact-Checking-Instrument ist, scheint es paradoxe Trends zu verstärken: „Viele Menschen nehmen Nachrichten als falsch wahr, wenn sie nicht ihrer Erwartung oder Meinung entsprechen. Andere nehmen sie als falsch wahr, weil Nachrichten angeblich die ‚Systemmeinung' wiedergeben." (Reuter 2016)
- Wie aus einer aktuellen Studie der Stanford Universität hervorgeht (Agarwala 2016), konnten bei 12- und 13-Jährigen 80 Prozent nicht zwischen Nachrichten und Werbung unterscheiden. Fast 70 Prozent der SchülerInnen empfanden einen PR-Beitrag glaubwürdiger als Nachrichten. Oder: SchülerInnen lassen sich von Fotos täuschen, die das Geschriebene vermeintlich veranschaulichen, aber aus anderen Kontexten stammen. Selbst bei Studierenden – so die Studie – ist es keineswegs selbstverständlich, die Herkunft von Websites zu überprüfen.

Für die Schule heißt das: „*Anstatt anzuerkennen, dass sich diese Generation ganz anders informiert, verbieten sie in der Schule das Internet. Auf diese Weise entsteht eine verletzliche Generation, die gegen das Gift, das im Internet zu finden ist, nicht immun ist.*" (so Wineburg in Agarwala 2016). Wineburg fordert daher so etwas wie einen „*Führerschein für das Internet*", vor allem aber eine überzeugende digitale Bildung, die sich mit den Möglichkeiten des Webs ebenso auseinandersetzt wie mit den Folgen für die Infosphäre.[14]

Dass die Voraussetzung für informationelle Verlässlichkeit als ein zentrales Element kommunikativer Glaubwürdigkeit besonders von den sozialen Netzwerken bedroht ist, hat vor allem folgende (Hinter-)Gründe:

- *Primat der Resonanz*: Was aus der Sicht der publizistischen wie öffentlichen Wahrnehmung in der Web-Kommunikation zunehmend zählt, ist mit Zahlen zu glänzen.[15] Treffer, Klicks im Netz, Re-Tweets, Kommentare, die Zahl der Follower sowie Reichweite der Rezeption und virale Echos der digitalen Resonanz zeigen, dass die Quantifizierbarkeit

14 Mehr dazu aktuell in Spiewak (2018).

15 Siehe zum Primat der Berechenbarkeit die aufschlussreiche Studie über „Quantifizierung des Sozialen", vgl. Mau (2017).

kommunikativer Prozesse zum Maßstab für medialen Erfolg und damit schleichend zur entscheidenden Ressource von sozialer und kultureller Relevanz geworden ist.

- *Primat der digitalen Präsenz*: Das Web 2.0 hat aus Rezipienten machtvolle Produzenten von Medienangeboten und damit auch für Informations- und für Wissensangebote gemacht. Im Wettbewerb um mediale Aufmerksamkeit (Franck 1998, Pörksen/Detel 2012) und Resonanz wird digitale Präsenz zu einem Must-have kommunikativer Selbstdarstellung.
- *Primat der Wahrnehmung*: In durch Digitalisierung geprägten Gesellschaften zählt ferner vor allem das, was je aktuell von vielen wahrgenommen wird. Schon die Postmoderne und da insbesondere der Konstruktivismus (Foerster/Pörksen 1998) haben den Beobachter und seine Wahrnehmung zum entscheidenden Akteur für ‚seine' Konstruktion von Wirklichkeit gemacht.
- *Primat von Konsum und Komfort in der (digitalen) Kommunikation*: Gemessen an „anstrengenden" Randbedingungen analoger Kommunikation (Antos 2018) bietet das Internet zum Preis der Überlassung unserer Daten einen unvergleichlichen Reichtum an kommunikativem Konsum und Komfort: Das betrifft sowohl Medien (Sprachen, Bilder, Filme, Musik, Grafiken sowie Simulationen), Inhalte (Daten, Informationen, Texte, Themen oder Trends) als auch Tools und Techniken aller Art.
- *Primat der Meinung:* Vor allem in sozialen Netzwerken lässt sich eine Reduktion von Information auf Meinung[16] ebenso beobachten wie offenbar eine Vernachlässigung der Unterscheidung von Fakten und Fakes.[17]
- *Primat der Gefühls- und Erlebnis-Kommunikation in sozialen Netzwerken*: Insbesondere in sozialen Netzwerken scheint sich eine Gefühls- und

16 Im Web scheint sich für diese Entdifferenzierung der Begriff „*Infopinion*" einzubürgern, vgl. Runkehl (2014: 255).

17 „*Wenn es vermeintlich ‚keine Wahrheit' gibt, steht die Propagandalüge gleichberechtigt neben der aufklärenden Nachricht*" so der Netz-Aktivist Sascha Lobo (2016). Hierzu auch Pörksen (2018) oder Lanier (2018).

Erlebniskommunikation zu etablieren, die „kollektive Erregungen“ (Pörksen 2018), wie z.B. Mobbing und Hass-Kommunikation (Marx 2017) und Skandalisierung (Pörksen/Detel 2012, Reuter 2016) begünstigt.

- *Primat personalisierter Persuasion*: Durch algorithmisierte Persönlichkeitsprofilbildung können Individuen im Hinblick auf Einstellungen, Handlungen oder Wünsche gezielt angesprochen und beeinflusst werden. Wie z.B. Wahlmanipulationen u.a. mit Social Bots zeigen, befördern vor allem digitale Technologien der Persuasion[18] die schnelle und weithin unbemerkte auf Individuen „passgenau“ zugeschnittene Desinformation (Pariser 2012).

4.3 Informationelle Verlässlichkeit in den Kreisläufen des Wissens

„Information“ und „Wissen“ sind Gegenstand z.T. kontroverser Diskussionen. Nach Kuhlen (2004) lässt sich das Verhältnis beider als „*Information ist Wissen in Aktion.*“ bestimmen. Unstrittig scheint aber, dass beide Begriffe auf der Unterstellung „informationeller Verlässlichkeit“ beruhen. Diese nicht unbedingt geläufige Bezeichnung referiert zunächst einmal auf zentrale Gelingensbedingungen von Kommunikation – angelehnt an die Konversationsmaximen sensu Grice, und zwar primär auf „Informativität“ und „Wahrhaftigkeit“ und sekundär auf „Relevanz“ und „Klarheit“. Denn: Kommunikation fußt auf einem Mindestmaß an Vertrauen (Verlässlichkeit), das die Kommunikationsbeteiligten einander wechselseitig entgegenbringen. Ist diese gemeinsame Basis des Sich-wechselseitig-verstehen-Wollens nicht mehr sichergestellt, wird daraus ein wesentliches Problem sozialer Netzwerke in Gestalt „algorithmischer Produktion von Vertrauen“ (Leistert 2017: 216 ff.).

Informationelle Verlässlichkeit bezieht sich daher nicht bloß auf Informationen, sondern auch auf das Wissen, Können und auf Kompetenzen. Der bekannten Analogie der „*Wissenstreppe*“ folgend (North 2005), steigt

18 Ziel der „Computer Aided Persuasive Technology“ ist es, auf der Basis erstellter Persönlichkeitsprofile Menschen tendenziell dazu zu bringen, sich primär reaktiv gegenüber digitalen Angeboten zu verhalten, vgl. Stöcker (2017) und Antos (2019).

bei jeder Stufe die Wertigkeit und Qualität: Zeichen → Daten → Informationen → Wissen → Können → Handeln → Kompetenz → Wettbewerbsfähigkeit. Diese wertende Konsekutivität legt jedoch eine unzweckmäßige bis irreführende Gewichtung nahe. Didaktisch anschlussfähiger ist die von Kuhlen (2004) stammende Version: „*Information ist Wissen in Aktion*." Denn: Daten sind zunächst nicht personenbezogene Einheiten, die als gestaltete Information(en) in individuelles Wissen überführt werden können. Informationen sind demnach „spezifische und zielgerichtete, also z.B. personen(gruppen)-, medien-, fach- oder themenbezogen (um) strukturierte oder aufbereitete Daten. Wissen ist individuell ‚verarbeitete' Information, also Voraussetzung und Grundlage (personenbezogener) Erkenntnis bzw. Bildung" (Ballod 2004: 107).

Information ist gegenüber dem Wissen gerade nicht abzuwerten, sondern im Gegenteil: Information wird zur zentralen Vermittlungseinheit von Wissen, sozusagen seine kommunikative Schnittstelle und didaktische Stellgröße zugleich. Da Wissen aus sich selbst heraus keinen Selbstzweck aufweist, bedarf es einer Vermittlung, Anwendung oder Transformation. Wissen ist also per se weder nutzbringend noch sinnstiftend. Erst die (Re)-Kontextualisierung von Wissen durch Akteure bzw. Wissensträger bietet Anwendungskontexte, die von der individuellen Nutzung, den Situationen, den Zwecken und den Medien abhängen. Ergo ist Wissen immer in Prozesse eingebunden (Abb. 1): „Es wird generiert, beschafft, erfasst, vernetzt, verteilt, transferiert, gespeichert, aktualisiert oder vergessen. Wissen ist mehr flüchtiges Phänomen denn statisches Objekt. Es durchläuft verschiedene Stadien, Zustände oder Kreisläufe" (Ballod 2011: 9).

„Das Vertrauen auf" und „der Zweifel an" informationelle(r) Verlässlichkeit bezieht sich auf alle Wissenskreisläufe und Stadien. Am leichtesten zu operationalisieren und damit zu kontrollieren ist aber die Stichhaltigkeit von Informationen, also kommuniziertes Wissen. Auf der Grundlage überprüfbarer Daten bilden glaubwürdige Informationen wiederum die Basis zur Genese, Bewertung und Vermittlung von Wissen für bestimmte Zwecke.

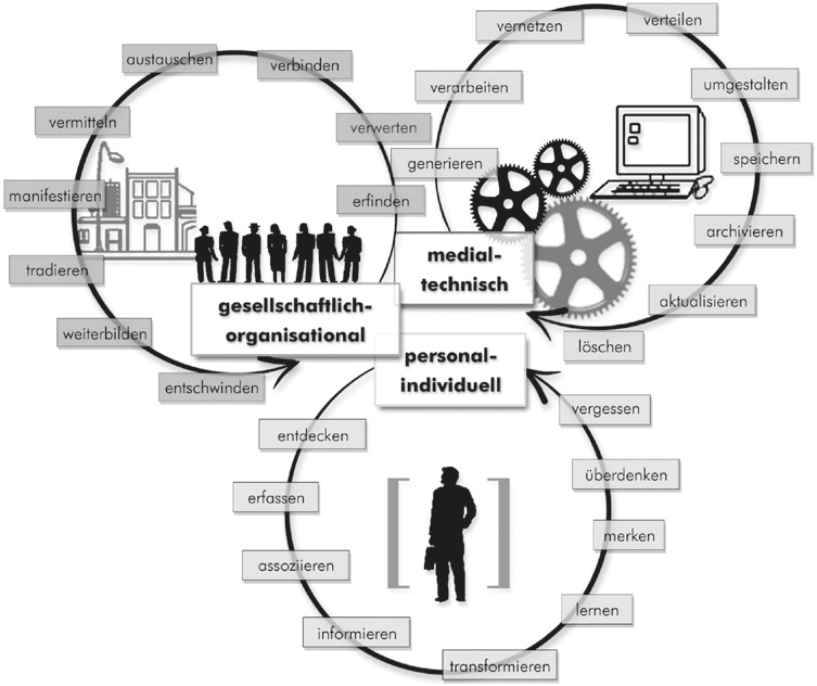


Abb. 1: Wissensprozesse und Systemebenen beim Umgang mit Wissen. Vgl. Ballod 2007: 138.

Ein Kurzschluss wäre es, informationelle Verlässlichkeit nur zu fordern oder sie als schulische „Utopie der redaktionellen Gesellschaft" (Pörksen 2018) gesamtgesellschaftlich zur Diskussion zu stellen, so wichtig dies auch erscheinen mag. Angesichts der überwältigenden Beschleunigung der Digitalisierungswellen müssen insbesondere in der Schule, respektive dem Deutschunterricht, leistungsfähige Instrumentarien einer medial orientierten Informationskompetenz vermittelt werden (Ballod 2007 und 2011), einschließlich der Kompetenz, Informationsangebote kriteriengeleitet hinsichtlich ihrer informationellen Verlässlichkeit bewerten zu lernen.

5 Zur Didaktik einer informationellen Verlässlichkeit

5.1 Erwerb und Vermittlung von Informationskompetenz

Im Fachlehrplan für das Gymnasium in Sachsen-Anhalt heißt es zur zentralen Rolle der Bildung und Erziehung im Fach Deutsch: „Die Schülerinnen und Schüler erfahren Sprache als Mittel zwischenmenschlicher Verständigung und als wichtigstes Medium für die Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Leben“ (LP Gym. Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hg.) 2015: 2). Der Abschnitt endet mit:

> Die Schülerinnen und Schüler bauen ihre Gesprächs- und Argumentationsfähigkeit aus und nutzen diese zum Dialog und zur Konfliktbewältigung. Zugleich entwickeln sie in der Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Auffassungen ihre Diskursfähigkeit und schaffen somit die Grundlage für die Mitgestaltung demokratischer Prozesse und eine erfolgreiche Interaktion in verschiedenen sozialen Gruppen. (LP Gym. S.-A. 2015: 2).

In einem von digitalen Medien geprägten Umfeld der SchülerInnen muss die diskursive Teilhabe insbesondere in den so genannten ‚Social Media‘ einen festen Platz einnehmen. Soziale Netzwerke sind im Deutschunterricht nicht als Fremdkörper, sondern als zentrale mediale Kommunikations(platt)form anzusehen. Sie lassen sich ganz konkret und in vielfacher fachlicher Variation in allen Bereichen für die Deutschdidaktik nutzbar machen: zur Reflexion über Sprache (z.B. Sprachanalysen von Tweets) ebenso wie für schreibdidaktische Anlässe (z.B. Kollaboratives Schreiben in Wikis), zum Kommunikationstraining (z.B. Moderationsaufgaben in Blogs) und gleichermaßen im Literatur- und Lyrikunterricht (Kurzprosa via Twitter, Fanfiktion, Mashups …) (Ballod 2014).

Nicht zuletzt mit Blick auf die im Strategie-Papier der Kultusministerkonferenz unterschiedenen Dimensionen ist zwischen der Nutzung sozialer Medien für die Gestaltung fachlicher Kompetenzvermittlung und der Reflexion *über* soziale Medien und ihre Effekte zu unterscheiden: In diesem Sinne muss im Deutschunterricht noch grundsätzlicher die Vermittlung von Informationskompetenz reflektiert und praktiziert werden. Sie soll den SchülerInnen ermöglichen, mit immer neu aggregierenden Kommunikationsformen und -formaten umzugehen. Entsprechend fundamental ist die Informationskompetenz als zentrales Element einer übergeordneten Informationsdidaktik anzusehen, die auf eine Vorzeit von Web

2.0 und Social Media zurückgeht, aber erst durch sie weiterreichende Notwendigkeit erfährt:

„Informationskompetenz bezeichnet die Fähigkeit, mit beliebigen Informationen selbstbestimmt, souverän, verantwortlich und zielgerichtet umzugehen. Für den Einzelnen gelten daher als grundlegende Prinzipien:

- der ethische und verantwortungsbewusste Umgang und
- der ökonomische, effiziente und effektive Umgang mit Information.

Für den institutionellen Bereich kommt

- der sozial gerechte und auf Chancengleichheit bedachte Umgang mit Information hinzu.

Aus Emittentensicht (Informationen zur Verfügung stellen) umfasst Informationskompetenz die Fähigkeit bzw. Fertigkeit, Information

- zweck-,
- zielgruppen-,
- sach- und
- medienadäquat aufzubereiten und zu vermitteln.

Aus Rezipientensicht (Informationen nutzen) umfasst Informationskompetenz die Fähigkeit bzw. Fertigkeit, Information zu

- recherchieren und organisieren;
- analysieren und evaluieren;
- präsentieren und kommunizieren.“ Ballod (2007: 290)

Der kompetente Umgang mit Information und Wissen steht einerseits in einer aufklärerischen Tradition, aber zugleich in der Nähe zu sprachphilosophischen (Grice), sprachpsychologischen (Bühler) und semiotisch-erkenntnistheoretischen (Peirce) Vorläufern.

Da Information seit jeher sowohl das Material für Wissenschaft und Erkenntnis als auch für Lüge und Propaganda war, muss im alltäglichen Leben neben dem bewussten Gebrauch von Informationen auch der bewusste Missbrauch berücksichtigt werden. Denn in ihnen drücken sich lediglich die je unterschiedlichen Intentionen der Akteure aus: hier die Wahrheitsfindung bzw. Wirklichkeitsbeschreibung, dort die Meinungsmache bzw. Verführung.

Häufig geht es aber auch in der Wissenschaft, ähnlich wie in Medien, Politik, Gesellschaft bis hin zu individuellen Überzeugungen, um „Deutungshoheit". Ein kurzer Blick in die Geschichte zeigt, dass viele kulturelle Kämpfe im Anspruch auf die (einzig) wahre Sicht der Dinge gründen.

Demokratie und Pluralismus leben vom Austausch begründbarer Meinungen und dem diskursiv-konstruktivem Aushandeln von Wissen. Daher muss sich die Bewertung von Information(en) an Kriterien a.) objektivierbarer Qualität und zugleich b.) individueller Relevanz orientieren.

a.) Qualitätsbewertung:
Eine angemessene Bewertung der Qualität von Informationsangeboten setzt ein hohes Maß an Vor- und Orientierungswissen, analytisches Verständnis und methodisches Vorgehen sowie viele Erfahrungswerte voraus. Erste und offensichtliche Hinweise auf die Qualität von Informationen/Quellen liefern (1) ihre Aktualität, (2) die Autorenschaft, (3) die Ermittlung der anvisierten Zielgruppe, (4) Wissen zur Textsorte und (5) Aufbereitung. Durch die Mechanismen der digitalen Medien fällt es aber zunehmend schwer, diese Kriterien abzuprüfen. Auf allen diesen Ebenen helfen weitere Einzelkriterien bei der Einschätzung. (Ballod 2011: 19 ff.).

b.) Relevanz:
Da die Bewertung der Relevanz wiederum von aktuellen, situativen und personalen Gegebenheiten determiniert ist, lassen sich kaum allgemeine Prinzipien formulieren. Gerade deswegen liegt in der Bewusstmachung der subjektiven und situativen Abhängigkeit des Wertes einer Information ein zentrales Ziel der Vermittlung von Informationskompetenz und der Didaktik einer informationellen Verlässlichkeit. Denn: Informativität ist gekoppelt mit einem individuellen Neuigkeitswert und einem subjektiven ‚Wissen-Wollen', ohne die eine Relevanzbewertung nicht möglich ist (Ballod 2011: 19 ff.).

Kommunikative Glaubwürdigkeit und informationelle Verlässlichkeit definieren sich in zukünftigen Lehr-Lern-Kontexten sozusagen nicht aus sich selbst heraus, sondern sind Kriterien zur Beurteilung von Qualität und Relevanz. Sie bedürfen aber in Richtung Schule einer Erarbeitung sowie didaktischen Erprobung (Ballod 2007: 300 ff.). Anknüpfend an Publikationen der so genannten Netzwelt (Böhm 2016, Himmelrath/Musall

2017, Lobo 2016 Reuter 2016, Spiewak 2018) geht es dabei vor allem um folgende Fragen, die der Deutschunterricht schon immer vermittelt hat – z.B. mit Blick auf Textsorten, aber auch im Sinne von Methoden und Arbeitstechniken für die Analyse von Texten und Medien:

- Auf welchen Quellen, d.h. auf welchen nachprüfbaren Indizien, Hinweisen oder Evidenzen basieren Informationen? Gibt es eine nachzuverfolgende oder tradierte Genese bzw. Geschichte ihrer „Überlieferung"? Sind vermittelte Sachverhalte stichhaltig, faktenbasiert oder z.B. schon überholt bzw. veraltet oder irreführend?
- Geben vermittelte Informationen einen Sachverhalt im Hinblick auf bestimmte Rezeptionserwartungen angemessen, einseitig, unter- oder überkomplex wieder? Inwieweit sind sie erkennbar selektiv und perspektivisch geformt? Welche Rolle spielt die Sicherstellung von kommunikativer Glaubwürdigkeit durch Kontrolle und Kritik beim Informations- und Wissenstransfer?
- Sind Informationen konsistent und widerspruchsfrei mit bestimmten „Denkstilen", Theorien oder „kommunikativen Paradigmen" vereinbar? Inwieweit kreieren sie für bestimmte Gruppen ganz eigene semantische Welten im Sinne von hermetisch abgeschotteten und sich selbst verstärkenden „Echokammern" (Pariser 2012)?

Der (Deutsch-)Unterricht ist hinsichtlich der Vermittlung solcher Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zeitalter digitaler Medien mehr gefragt denn je. Er muss sich dafür zwar nicht völlig neu erfinden, er ist aber gefordert, die zu vermittelnden Kompetenzen auf den neuen Gegenstand anzupassen. Dazu scheint es u.a. mit Blick auf Themen wie informationelle Verlässlichkeit unerlässlich, so etwas wie eine Informationsdidaktik zu einem eigenständigen Forschungskonzept zu erweitern.

5.2 Informationsdidaktik

In dem oben beschriebenen Sinne ist Informationskompetenz weder gleichbedeutend mit Medien- oder Computerkompetenz noch mit Internet- oder Bibliothekskompetenz. Vielmehr bedeutet Informationskompetenz, Struktur und Ordnung in die eigenen Wissenswelten bringen zu können. Entsprechend ist die Vermittlung von Informationskompetenz eingebettet in eine sprachdidaktische und in eine linguistische Tradition

sowie in ein übergeordnetes Konzept, die Informationsdidaktik; ausführlich und im wissenschaftlichen Zusammenhang in Ballod (2007). Als ein holistisches Forschungskonzept sind für eine Informationsdidaktik daher sämtliche gesellschaftlichen, organisationalen und individuellen Aspekte des Umgangs mit Information sowie alle Formen formaler, nicht-formaler und informeller Vermittlung von Wissen relevant. Daraus ergeben sich folgende vier zentrale Ziele der Vermittlung von Informationsdidaktik:

- „Die Grundlagen personenbezogener Transformation und die Prozesse des gesellschaftsbezogenen Transfers von Information und Wissen zu untersuchen, zu beschreiben, zu analysieren, zu evaluieren und zu reflektieren;
- die Beschreibung, Gestaltung, Kontrolle und Optimierung von Wissenstransferprozessen auf Seiten der Produktion, der Rezeption und der verwendeten Medien (Sprache, Bilder, Technologien etc.) mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden unter der Berücksichtigung der sozialen, kognitiven, politischen, ökonomischen, ethischen und kulturellen Bedingungen des Austauschs und der Weitergabe von Wissen;
- auf dieser Grundlage relevante Bewertungskriterien zu ermitteln, Zielvorgaben zu setzen sowie didaktische Prinzipien und curriculare Bausteine zu entwickeln, um im Rahmen eines Gesamtkonzepts eine Optimierung der Prozesse zu erzielen;
- die notwendigen zu vermittelnden Kompetenzen darzulegen und zu begründen.“ (Ballod 2007: 203).

Einerseits geht es also um eine klassische didaktische Perspektive, nämlich den Umgang mit sowie die Gestaltung von Informationen. Da Informationen immer in kommunikative Prozesse eingebunden sind, sind sprachliche und soziale Aspekte bei der Beschaffung, der Weitergabe und Bewältigung von Informationen wesentlich. Andererseits ist die Informationsdidaktik unter den veränderten gesellschaftlichen und medialen Bedingungen nicht länger bloß schul- und unterrichtsbezogen, sondern institutions- und medienübergreifend ein eigenes Forschungs- und Anwendungsfeld bezüglich der oben beschriebenen Didaktisierung von Informationen.

Zählt die Vermittlung von Wissen zu den originären Kernaufgaben von Schule und Didaktik, so geht auch in diesem Punkt die Informationsdidaktik über die Fachdidaktik (im Schulunterricht) hinaus und befasst sich

mit allgemeineren Herausforderungen. Als da wären: Wie sind Informationen zu strukturieren und aufzubereiten, damit sie ihre zweck-, personen-, situations-, medien- und themenspezifische Wirkung entfalten können?

Denn: In unserer medial-digitalisierten Welt, sind SchülerInnen nicht länger bloße Rezipienten von Medienangeboten, sondern zugleich vielfach Medien- und Textproduzenten in und über die Social-Media-Kanäle, sei es bei YouTube, mit eigenem ‚Video-Channel' oder bei Facebook und Instagram, mit ihren multimedialen Profilen. Schaut man sich beispielsweise die Bild-Ästhetik auf Instagram an, so lässt sich leicht ablesen, dass viele SchülerInnen und Jugendliche über gute Anwenderkompetenzen und technisches Knowhow der Bildbearbeitung verfügen, um die Wirksamkeit und passende Adressierung ihrer medialen Botschaften in diesem Kontext zu optimieren.

Soll der implizite Anspruch einer Wissensgesellschaft erreicht werden, informierte, emanzipierte und kritische Bürger hervorzubringen, dann kann dies nur gelingen, wenn die Vermittlung von Wissen in dieser Gesellschaft funktioniert, und zwar innerhalb und außerhalb traditioneller Bildungseinrichtungen, innerhalb und zwischen ihren Subsystemen, innerhalb und zwischen disziplinären, wissenschaftlichen Communities und gleichfalls zwischen Communities in vermeintlich unterschiedlichen sozialen oder medialen Diskursräumen. Welche Rolle eine ‚humanistische Bildung' im Allgemeinen spielt und welche Funktionen die Bildungsinstitutionen Schule und Hochschule zukünftig spielen, wird zu diskutieren sein.

Für die Schule ergibt sich daraus die zentrale Frage: Wie lässt sich Informationskompetenz didaktisch umsetzen? Nicht zuletzt mit Blick auf Kritiker (Stichworte: zu praxisfern, zu teuer, zu kompliziert) scheint es wichtig zu sein, so etwas wie *Informationsökonomie* ins Spiel zu bringen. Es geht dabei um den effektiven und effizienten Umgang von Ressourcen im Umgang mit Informationen und Wissen: also ein möglichst geringer Aufwand bei größtmöglichem Nutzen. Die erforderliche bzw. aufgebrachte Leistung steht dabei in Relation zu den Zielen und der Motivation ihrer Erreichung (Energieaufwand). Relevante Faktoren sind laut Ballod (2007 und 2011) 1. Kosten (Zeit, Person, Geld), 2. Situation (Bedarf, Bedürfnis), 3. Wahrnehmung (Aufmerksamkeit, Erfassung, Verarbeitung), 4. Reflexion (Zweifel) und 5. Evaluation (Kontrolle).

Die grundlegende Idee der *Informationsökonomie* (Ballod 2007) hebt auf drei im Kern didaktische Aspekte ab:

1.) Es kommt nicht nur darauf an, was ich sage oder kommuniziere, sondern auch darauf, was beim anderen (einem [bestimmten] Adressaten) eine Chance hat, „anzukommen". Nur weil ich es gesagt oder geschrieben habe, hat es noch niemand gehört oder gelesen! Nur weil jeder meint, ungefragt und unaufgefordert alles über sich und die Welt ins Internet zu stellen, bedeutet dies noch nicht, dass es (für irgendjemanden) von Interesse oder Relevanz ist! Nicht zuletzt aus der Werbung wissen wir: Sprachökonomische verständliche Formulierungen erhöhen die Wahrscheinlichkeit einer intendierten Verarbeitung und konsistenten Wahrnehmung von Medienangeboten.
2.) Die Rezeptions- und Produktionsmöglichkeiten von Individuen und Organisationen sind und bleiben beschränkt. Gemessen daran, was an Informationen und Wissen verfügbar ist, wird der Ausschnitt dessen, was wir davon wahrnehmen oder verarbeiten oder selbst beitragen können, relativ zu dem medialen Angebotspotenzial tendenziell geringer. Das scheint Desinformation zu begünstigen, da die Menge des Wissbaren konsequent größer, unsere Verarbeitungsmöglichkeiten – gemessen daran – relational kleiner werden.
3.) Die Gewinnung, Verbreitung und Gestaltung qualitativ hochwertiger Information(en) ist immer mit Produktionskosten verbunden. Zumindest Zeit oder Geld (oder beides) sind nötig, um ‚Wissen' (im Sinne gesicherter Erkenntnis oder auch zu Lehrzwecken) zu erzeugen und zu verbreiten. Die Kostenlos-Kultur des Internets suggeriert zwar etwas anders, aber auch und gerade Internet-Angebote erfordern zwangsläufig Zeit und Geld sowie den Willen, Informationen und Wissen im Internet öffentlich, am besten professionell bereitzustellen.[19]

Dass diese Aspekte schon immer eine Rolle im Deutschunterricht – und auch in anderen Fächern – spielten, steht außer Frage, allerdings sind sie unter den Vorzeichen der Digitalisierung zu hinterfragen und anzupassen. Darauf, dass gerade Wikipedia hierfür ein prädestiniertes Feld bereithält, kann an dieser Stelle nur verwiesen werden. Auf den Seiten

19 Die zwischenzeitlichen Karrieren einzelner Aspekte dieses Konzepts verwundern keineswegs, obgleich unter anderen Vorzeichen und Bezeichnungen; wie z.B. ‚Barrierefreiheit' oder ‚Leichter Sprache' im institutionellen Kontext.

der Bundeszentrale für politische Bildung finden sich hierzu informationsdidaktische Ansätze und methodische Anregungen zur Einbeziehung im Deutschunterricht.[20]

5.3 Curriculare Rahmenbedingungen

Die Umsetzung der oben ausgeführten Kompetenzen erfordert passende Rahmenbedingungen in Schule und Hochschule. Im Folgenden sollen zwei Beispiele exemplarisch skizziert werden, nämlich a.) unter Bezug auf das Schulcurriculum und b.) bezüglich einer Revision der Hochschuldidaktik im Feld der Deutschlehrerausbildung.

5.3.1 Kursangebot „Lernmethoden, Arbeit am PC und moderne Medienwelten"

In der Strategie zur „Bildung in der digitalen Welt" wird in einem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 die systematische Einbeziehung von Medienkompetenz in der Schule auf sechs Bausteine verbindlich eingefordert:

1. Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren
2. Kommunizieren und Kooperieren
3. Produzieren und Präsentieren
4. Schützen und sicher Agieren
5. Problemlösen und Handeln
6. Analysieren und Reflektieren (Kultusministerkonferenz 2016: 15 ff.).[21]

In Sachsen-Anhalt wurde zum Schuljahr 2017/18 in der gymnasialen Mittelstufe (Klasse 5–9) zunächst ein wöchentlich einstündiges Kursangebot „Lernmethoden, Arbeit am PC und moderne Medienwelten" verpflichtend eingeführt. Zentrale Aspekte und Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien werden in diesem Pflichtfach zusammengeführt. Das Kompetenzmodell in Abb. 2 setzt die verschiedenen Kompetenzfelder zueinander in Beziehung.

---

20 www.bpb.de/gesellschaft/digitales/wikipedia/145826/wikipedia-im-schulunterricht?p=all

21 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf

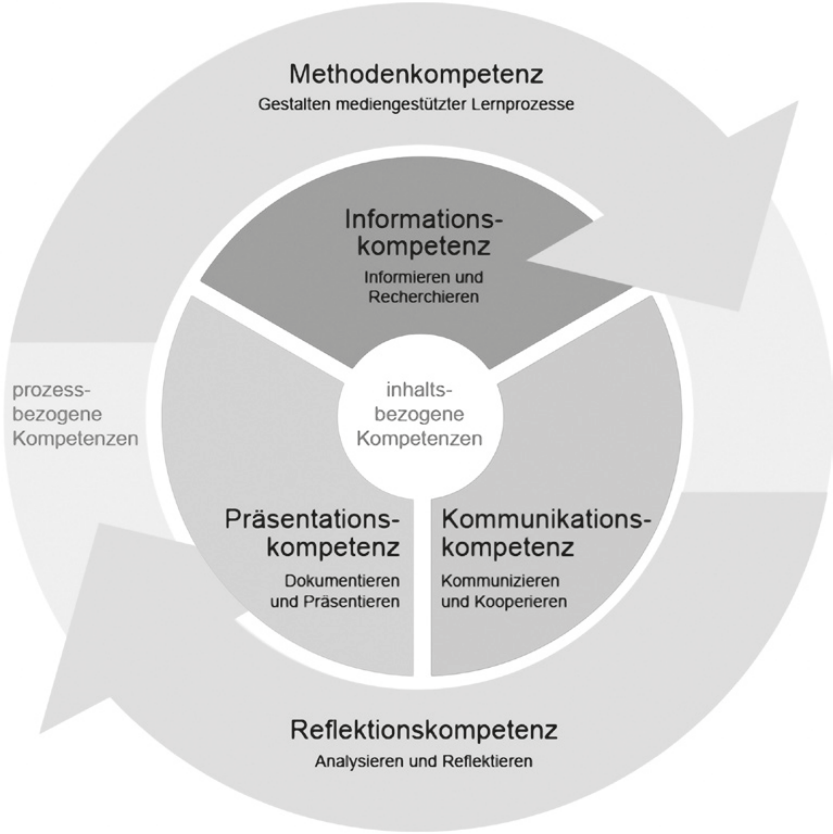


Abb. 2: Kompetenzmodell. https://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Erprobung/Gymnasium/RPL_Gym_Lernmeth_LT.pdf?rl=60 (S. 3).

Zwar ist die Vermittlung von Medienkompetenz ein Querschnittsthema aller Fächer und damit aller Didaktiken, aber im schulischen Alltag fehlt eine systematische Berücksichtigung, ebenso wie in der Lehrerbildung. Gemäß der KMK-Vorgabe ist es angezeigt, diese Bausteine zukünftig als zentrale Elemente auch im Deutschunterricht zu verankern. Seit Sommer 2018 werden in Sachsen-Anhalt die Curricula aller Schulfächer auf Aspekte und Inhalte zur Digitalität geprüft bzw. ausgebaut.

5.3.2 Deutsch – Didaktik – Digital [D-3]

Das Projekt [D-3] zielt darauf ab, die Lehre in der Deutschdidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zu verbessern. Dabei werden aktuelle und künftige Anforderungen ermittelt und sowohl Lehrende als auch Studierende beim systematischen Einsatz digitaler Medien und Methoden aktiv unterstützt. In der Hochschullehre werden Möglichkeiten und Grenzen ausgelotet, um zu allgemeinen Aussagen über Sinn und Zweck des Einsatzes digitaler Medien in Lehr-Lern-Kontexten zu gelangen. Vorliegende und neue Konzepte werden dazu ausprobiert, evaluiert und von Lehrenden und Lernenden gemeinsam weiterentwickelt.[22] Aus der Lehr-Lern-Praxis heraus stellt sich das Projekt damit die Aufgabe, ein zukunftsfähiges Modell des methodisch-funktionalen Einsatzes digitaler Methoden in der Deutschdidaktik zu entwickeln. [D-3] ist sich dabei des Vorteils bewusst, dass dieses Modell einer Digitalisierung der Deutschdidaktik, also einer E-Didaktik, nicht von politisch-abstrakten Richtlinien, fachfremden Institutionen oder gar kommerziell interessierten Softwareanbietern oktroyiert, sondern aus den Bedarfen des Faches selbst herausgebildet wird (vgl. Ballod/Berg 2018: 66).

Drei Perspektiven werden hierzu im Projekt systematisch verknüpft: die Wissensorientierung, die Handlungs- und Produktionsorientierung sowie die Prozessorientierung:

- Die **Wissensorientierung** fokussiert den vergleichsweise stabilen Stoffbereich des Fachs Deutsch, wie etwa die Grammatik oder Literaturtheorie. Klassischerweise ist dieses recht gut zu überprüfen, wobei im Projektkontext nicht nur an elektronische Tests gedacht ist, sondern Leistungskontrollen Teil des Lernens und des Selbststudiums werden und einen eigenen Mehrwert z.B. durch Übungsformate (im Vorfeld einer Testung) erhalten sollen.
- Bei der **Handlungs- und Produktionsorientierung** steht die Autonomie bzw. Selbsttätigkeit des Lerners im Mittelpunkt. Indem Studierende selbst Lerneinheiten, Lernstrecken oder eigene Produkte (Erklärvideos, Infografiken, Quizze) entwickeln, die über klassische Hausarbeiten

22 https://d-3.germanistik.uni-halle.de/zum-projekt/

hinausgehen, erwerben sie inhaltliche und zugleich didaktische Fähigkeiten bei der Erstellung eigener Lehr-Lern-Artefakte.
- Die **Kompetenz- und Prozessorientierung** rückt Lernen und Bildung gleichfalls dorthin, wo sie hingehören, nämlich hin zu einem kritischen, emanzipierten, toleranten Lerner, der weder Vorgegebenes unreflektiert übernimmt noch seine Sicht als die allein gültige annimmt. Erst wenn es gelingt, den Lernprozess stärker in die Verantwortung des Lerners zu geben, werden sich speziell die Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbilden, die den Kern des Deutschunterrichts, nämlich die Persönlichkeitsbildung in und durch Sprache, ausmachen.

Die **Nachhaltigkeit des Projektes** soll durch die sukzessive Modifikation a.) der Modulhandbücher, parallel zur Entwicklung einer b.) allgemeiner Medienkompetenz bei Lehramtsstudierenden sowie c.) der Revision der Schulcurricula (s.o.) gesichert werden. Das bedeutet: Bei der Entwicklung zukünftiger Curricula stehen die digitalen Rahmenbedingungen der Lehr-Lern- und Prüfungsorganisation im Mittelpunkt und nicht der Medieneinsatz an sich.

6 Offene Fragen und Fazit

6.1 Offene Fragen

Im Kontext der Informationsdidaktik bleiben Fragen weiter zu bearbeiten und zu klären:

- Wie geht man in einer globalen (Netz-)Welt mit einander widersprechenden Informations- und Wissensangeboten überhaupt um?
- Welche Rolle kommt dabei Wissenschaft und Schule zu? Wie lassen sich diskrepante digitale Angebote SchülerInnen überhaupt als Problem und Gegenstand des Unterrichts vermitteln?
- Welche Formen von Wissen können überhaupt (wie) vermittelt werden?
- In welchem Verhältnis werden in zukünftigen Curricula deklaratives, prozedurales, problemlösendes und metakognitives Wissen stehen?
- Welche Rolle spielt bei der Rezeption und Verarbeitung das, was früher durch die Philologien kritisch kontrolliert wurde, sowie das, was Gegenstand der Hermeneutik war: die Auslegung wahrgenommener Informationsangebote als Wissen (Antos 2018)?

- Wie sollen Schulen mit Risiko, Ungewissheit und Nicht-Wissen (Antos/Ballod 2014) umgehen, zum Beispiel, wenn Algorithmen gegenwärtige Zustände als Prognosen prolongieren, damit Alternativen und kreative Lösungen erschweren?
- Welche Faktoren strukturieren (sprachliche) Wissensvermittlung, wenn diese nicht mehr oder nicht ausschließlich auf zwischenmenschlicher Kommunikation basieren, sondern auf Algorithmen, Künstlicher Intelligenz oder bloßer maschineller Sprachverarbeitung, wie sie in vielen Bereichen Standard ist?
- Welche Rolle kommt der Sprache beim Vermittlungsprozess von Wissen zu – auf Seiten der Produktion und der Rezeption, beim Transfer und bei der Transformation?

Im Zusammenspiel erfordert dies ein Um- bzw. Weiterdenken in der Deutschdidaktik. Trotz der kontroversen Fachdiskurse zum Begriff **Sprachhandlungskompetenz** soll von dieser ausgehend ein integrativen Konzept und Anforderungsprofil für das Unterrichtsfach Deutsch und die Deutschlehrerausbildung entwickelt werden (Ballod/Stumpf 2019).

6.2 Fazit

Ausgerechnet Desinformation scheint zu einer erfolgreichen kulturellen Mutation unseres Informationszeitalters zu werden. Mit Desinformation lassen sich inzwischen sogar Wahlen gewinnen – auch in demokratisch verfassten und „offenen Gesellschaften". Seit insbesondere soziale Netzwerke zu einer Denk- und Lebensweise bestimmenden Sozialisations-Agenturen geworden sind, droht Desinformation, weil schwer kontrollierbar, paradoxerweise zu einem „System-relevanten" Problem für „Wissensgesellschaften" zu werden.

Vor diesem Hintergrund plädiert der Artikel dafür, das Thema „informationelle Verlässlichkeit" zu einem Kernthema der Schule zu machen und darauf mit einer angemessenen Informationsdidaktik zu reagieren. Im Mittelpunkt stehen dabei vor allem zwei Kompetenzen: Umgang mit faktischer und medial vermittelter Ungewissheit und – sozusagen dialektisch gegengelagert – Umgang mit informationeller Verlässlichkeit. Die konkrete Umsetzung, Reflexion und Vermittlung dieser Kulturtechniken ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, aber auch eine des Deutschunterrichts.

Denn der für demokratische Gesellschaften konstitutive Diskurs über Wissen, Weltentwürfe und Wahrheitsansprüche basiert nur auf der wechselseitigen Akzeptanz und Kontrolle informationeller Verlässlichkeit.

Literatur

Agarwala, Anant, 2016: „Fake News: ‚Wir vergraben uns in unseren Vorurteilen'". *Zeit* (51) 8.12.2016: 78. www.zeit.de/2016/51/fake-news-glaubwuerdigkeit-sam-wineburg-stanford (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Antos, Gerd, 2019, im Druck: „Digitale Technologien der Persuasion". In: Antos, Gerd/Opiłowski, Roman/Jarosz, Józef/Smułczyński, Michał (Hrsg.): *Online-Diskurse im interkulturellen Gefüge. Wissenstransfer, Öffentlichkeiten, Textsorten*. Atut/Neisse Verlag: Wrocław-Dresden.

Antos, Gerd, 2019: „Philologie und Hermeneutik digital. Informationelle Verlässlichkeit und kommunikative Glaubwürdigkeit als Problem aktueller Internet-Nutzung". In: Pelikan, Kristina/Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Information und Wissen – Beiträge zur transdisziplinären Diskussion*. Peter Lang Verlag. Berlin. S. 143–167.

Antos, Gerd, 2017a: „Wenn Roboter ‚mitreden'… Brauchen wir eine Disruptions-Forschung in der Linguistik?". *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 45(3), 359–385.

Antos, Gerd, 2017b: „Fake News. Warum wir auf sie reinfallen. Oder: »Ich mache euch die Welt, so wie sie mir gefällt«". *Der Sprachdienst* 1(17), 1–20.

Antos, Gerd/Ballod, Matthias, 2014: „Professionelle Ignoranz – 5 Thesen zum konstruktiven Umgang mit Nicht-Wissen". In: Schwarz, Martin/Ferchhoff, Wilfried (Hrsg.): *Professionalität: Wissen – Kontext: Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 262–282.

Ballod, Matthias/Stumpf, Sarah, 2019: „Sprachhandlungskompetenz: Ein Modell für den Deutschunterricht". Der Deutschunterricht 1, 75–86.

Ballod, Matthias/Berg, Gunhild, 2018: „Digitalisierung gestalten: Konzeptionelle Aspekte des [D-3] Projekts an der MLU". Lesefutter, 56–61. www.bildung-lsa.de/files/6b2e432cc1300b5a2bc81f74e7a44473/Ballod_Berg.pdf (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Ballod, Matthias, 2014: „Netze auswerfen. Soziale Medien als Thema und Werkzeug im Fach Deutsch". *Computer + Unterricht* 24(95), 40–41.

Ballod, Matthias, 2011: *Informationen und Wissen im Griff. Effektiv informieren und effizient kommunizieren*. wbv: Bielefeld.

Ballod, Matthias, 2007: *Informationsökonomie – Informationsdidaktik: Strategien zur gesellschaftlichen, organisationalen und individuellen Informationsbewältigung und Wissensvermittlung*. wbv: Bielefeld

Ballod, Matthias, 2004: *Transfer oder Transformation? ‚Wissen' aus informationsdidaktischer Sicht*. In: Wichter, Sigurd/Stenschke, Oliver (Hrsg.): Theorie, Steuerung und Medien des Wissenstransfers. (Transferwissenschaften Band 2). Lang: Frankfurt/Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien, 103 –113.

Böhm, Markus, 2016: „Umgang mit Internetquellen. So enttarnen Sie Fakes im Internet" *Spiegel*. www.spiegel.de/netzwelt/web/internet-fakes-entlarven-tipps-fuer-den-surf-alltag-a-1121315.html (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Firnkes, Michael, 2015: *Das gekaufte Web. Wie wir online manipuliert werden*. Telepolis: München.

Foerster, Heinz von/Pörksen, Bernhard, 1998: *Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker*. Carl-Auer-Systeme-Verlag: Heidelberg.

Franck, Georg, 1998: *Ökonomie der Aufmerksamkeit*. Hanser: München/Wien.

Gigerenzer, Gerd, 2013: *Risiko. Wie man die richtigen Entscheidungen trifft*. Bertelsmann: München.

Himmelrath, Armin/Musall, Bettina, 2017: „Twitter-Facebook-Schwäche. Ein neues Schulfach gegen Fake News. Was tun gegen Fake News?". *Spiegel*. www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/apple-chef-tim-cook-schul-kampagne-gegen-fake-news-a-1134332.html (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Janich, Peter, 2005: *Was ist Wahrheit? Eine philosophische Einführung*. 3. Auflage. Beck: München.

Kultusministerkonferenz, 2016: Bildung in der digitalen Welt. Strategiepapier der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hrsg.), 2015: *Fachlehrplan Gymnasium Deutsch*. https://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Erprobung/Gymnasium/FLP_Deutsch_Gym_LT.pdf?rl=11 (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Kuhlen, Rainer, 2004: *Informationsethik*. UVK Universitätsverlag Konstanz: Konstanz.

Lanier, Jaron, 2018: *Zehn Gründe, warum du deine Social Media Accounts sofort löschen musst*. Hoffmann & Campe: Hamburg.

Leistert, Oliver, 2017: „Social Bots als algorithmische Piraten und als Boten einer techno-environmentalen Handlungskraft". In: Seyfert, Robert/Roberg (Hrsg.): *Algorithmuskulturen. Über die rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit*. transcript: Bielefeld, 215–234.

Lobo, Sascha, 2016: „Nach dem Trump-Sieg. Wie soziale Medien Wahlen beeinflussen. Meinungsroboter, Filterblasen und virale Lügengeschichten". *Spiegel*. www.spiegel.de/netzwelt/web/fuenf-arten-wie-soziale-medien-wahlen-beeinflussen-kolumne-a-1121577.html (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Marx, Konstanze, 2017: *Diskursphänomen Cybermobbing. Ein internetlinguistischer Zugang zu [digitaler] Gewalt*. (Diskursmuster/ Discourse Patterns). De Gruyter: Berlin/New York.

Mau, Steffen, 2017: *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Suhrkamp: Frankfurt.

North, Klaus, 2005: *Wissensorientierte Unternehmensführung*. Gabler: Wiesbaden.

Pariser, Eli, 2012: *Filter Bubble. Wie wir im Internet entmündigt werden*. Hanser: München.

Pörksen, Bernhard, 2018: *Die große Gereiztheit. Wege aus der kollektiven Erregung*. Carl Hanser Verlag: München.

Pörksen, Bernhard/Detel, Hanne, 2012: *Der entfesselte Skandal. Das Ende der Kontrolle im digitalen Zeitalter*. Halem: Köln.

Reuter, Markus, 2016: „Fake-News, Bots und Sockenpuppen – eine Begriffsklärung". *netzpolitik.org*. https://netzpolitik.org/2016/fakenews-social-bots-sockenpuppen-begriffsklaerung/#menschlichefakeaccounts (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Runkehl, Jens, 2014: „Vernetzt – Die Evolution von Kommunikation & Interaktion". In: Mathias, Alexa/Runkehl, Jens/Siever, Torsten

(Hrsg.): *Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien*. Eine Online-Festschrift zum Jubiläum von Peter Schlobinski. Networx (64), 235–261. https://www.mediensprache.net/networx/networx-64.pdf (Letzter Zugriff: 6.03.2019)

Schäfer, Pavla, 2016: *Linguistische Vertrauensforschung. Eine Einführung*. De Gruyter: Berlin/Boston.

Stöcker, Christian, 2017: „Digitale Manipulation. Werden Sie Teil einer Maschine". *Spiegel*. www.spiegel.de/wissenschaft/technik/digitale-ueberredungstechnik-laesst-menschen-nach-ihrer-pfeife-tanzen-a-1148463.html (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Spiewak, Martin, 2018: „Nachhilfe in Skepsis. Liken, teilen, posten können sie schon. Jetzt müssen Schüler und junge Lehrer lernen, Fakten von Fakes zu unterscheiden. Für die Demokratie kann das entscheidend sein". *Die Zeit* (10) 1.4.2018, 35–36.

Michael Beißwenger, Veronika Burovikhina und Lena Meyer

Förderung von Sprach- und Textkompetenzen mit sozialen Medien: Kooperative Konzepte für den Inverted Classroom

Abstract: This chapter describes two blended learning scenarios which combine the use of social media platforms with an inverted classroom concept and with forms of cooperative, problem-based and learner-centred learning activities: (1) the scenario TEXTLABOR in which students, starting from a given reading task, cooperatively annotate, comment on, and discuss scientific papers and support each other's understanding; (2) the scenario ORTHO & GRAF which, driven by a gamification approach, describes a wiki-based learning environment in which learners cooperatively elaborate on the grammatical foundations of German orthography through detecting, solving and discussing spelling insecurities in everyday written language. We report on experiences and evaluation results from applying these scenarios in higher education and discuss under what conditions in-class and out-of-class activities can best be combined to create learning situations which allow for learners' cognitive activation through cooperation.

Keywords: Inverted Classroom, Kooperatives Lernen, Gamification, Rechtschreibförderung, Textverstehen

1 Einleitung

In diesem Beitrag beschreiben wir zwei Konzepte für den Einsatz sozialer Medien in Bezug auf Gegenstände und Vermittlungsziele des Faches Deutsch bzw. des Lehramtsstudiums Deutsch:

- das Konzept Textlabor, das ein didaktisches Arrangement für die Erschließung von (Fach-)Texten beschreibt, in dem Annotations-, Kommentierungs- und Diskussionsfunktionen für die kooperative Textarbeit genutzt werden;
- das Konzept Ortho & Graf, das inspiriert von Ideen des ‚Game-based Learning' ein Planspielszenario für die mehrperspektivische, kooperative und lernendenzentrierte Auseinandersetzung mit orthographischen

Regeln und für die Erarbeitung der dahinterstehenden (grammatischen) Schreibregularitäten an authentischen Sprachbeispielen umfasst.

Beide Konzepte wurden mehrfach in Lehramtsstudiengängen erprobt und evaluiert. Das Konzept Ortho & Graf wurde zudem für den Einsatz in der Schule angepasst und in der Klassenstufe 7 eines Gymnasiums erprobt. Beide Konzepte arbeiten mit frei verfügbarer bzw. frei lizenzierter Software. Die für die eigene Durchführung benötigten Materialien bzw. der dafür entwickelte Online-Content werden frei zur Verfügung gestellt. Jede/r Lehrende hat damit die Möglichkeit, die Konzepte für das eigene Unterrichten zu übernehmen, anzupassen und weiterzuentwickeln.

Die beiden Konzepte und die dazu beschriebenen Praxiserfahrungen zeigen, wie sich digitale Technologien in Kombination mit innovativen Formaten der Lehr-/Lernorganisation für die Stärkung lernendenzentrierter und kooperativer Erarbeitungsformen einsetzen lassen. Dazu führen wir zunächst – kurz – wesentliche Eckpunkte des ‚Inverted-Classroom-Modells' ein, welches das Organisationsformat für die beiden Beispiele bereitstellt (Abschnitt 3), und geben einen Überblick über Potenziale und Bedingungen kooperativen Lernens (Abschnitt 4), da kooperative Arbeitsformen das „Herzstück" der Lernendenaktivitäten in den Online-Phasen der beiden Inverted-Classroom-Arrangements bilden. In den Abschnitten 5 und 6 gehen wir ausführlich auf die didaktische Idee, die technischen Grundlagen und den Ablauf von Unterrichtseinheiten mit dem Textlabor bzw. mit Ortho & Graf ein, berichten über Evaluationsergebnisse und Erfahrungen und skizzieren Transfermöglichkeiten.

2 „Bildung in der digitalen Welt": Herausforderungen und Implikationen

Die Kultusministerkonferenz hat 2016 in ihrem Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt" die Vermittlung von Kompetenzen für die soziale Teilhabe in einer durch Digitalisierung geprägten Gesellschaft als eine zentrale Aufgabe schulischer und hochschulischer Kompetenzentwicklung benannt. Die Übernahme und Umsetzung dieser Aufgabe betrifft Schulen und Hochschulen auf unterschiedlichsten Ebenen: von der Curriculumsentwicklung über den Ausbau digitaler Infrastrukturen, die Bereitstellung von Lerntechnologien und Bildungsmedien bis hin zur Aus- und Weiterbildung

von Lehrkräften an Schulen und in der Lehramtsausbildung tätigen Hochschullehrenden. Für den Bereich Schule und berufliche Bildung werden zwei Teilziele formuliert: zum einen die Vermittlung von Kompetenzen, die für die Teilhabe an der digitalen Welt benötigt werden und die „als integrativer Teil der Fachcurricula aller Fächer" (KMK 2016: 12) umgesetzt werden sollen, zum anderen der systematische Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Das erste Teilziel rückt die Reflexion über das Leben, Handeln und die soziale Interaktion in der digitalisierten Welt in den Fokus unterrichtlichen Handelns. Für den Deutschunterricht lassen sich hier Themen unterbringen wie z.B. die Analyse von Hypermedia-Angeboten und „neuen" medialen Formaten wie Blogs, YouTube, Podcasts, Wikis, die Reflexion über den Sprachwandel durch internetbasierte Kommunikation, die Analyse der Interaktion in sozialen Netzwerken und die Sensibilisierung für Formen ihres Missbrauchs (Cybermobbing, „Hate Speech", „Fake News"), die Beschäftigung mit Formen digitaler Literatur („Netzliteratur", „Hyperfiction"), aber auch die Einübung von Techniken für die Online-Recherche und die Bewertung der Qualität von Suchergebnissen oder die Nutzung digitaler Ressourcen (Wikipedia, Nachschlagewerke, digitale Sammlungen und Korpora) für die Erarbeitung von Wissen und für das „Forschende Lernen".

Das zweite von der KMK definierte Teilziel betrifft die Nutzung digitaler Technologien und ihrer Potenziale für die Gestaltung von Unterricht:

> Bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen werden digitale Lernumgebungen entsprechend curricularer Vorgaben dem Primat des Pädagogischen folgend systematisch eingesetzt. Durch eine an die neu zur Verfügung stehenden Möglichkeiten angepasste Unterrichtsgestaltung werden die Individualisierungsmöglichkeit und die Übernahme von Eigenverantwortung bei den Lernprozessen gestärkt. (KMK 2016: 12)

Der kompetente Umgang mit Medien wird dabei als neue Kulturtechnik neben Lesen, Schreiben und Rechnen betrachtet, der eine stärkere Lernendenzentrierung von Lernprozessen ermöglicht, die Selbstverantwortung und Eigenaktivität von Lernenden stärkt und von Lehrkräften die Übernahme einer stärker lernbegleitend ausgerichteten Funktion erfordert. Um diese Potenziale wirksam werden zu lassen, sei allerdings eine „Neuausrichtung der bisherigen Unterrichtskonzepte" erforderlich, beispielsweise durch Flexibilisierung tradierter Formate von Unterricht und durch die

Kombination von Präsenzlehre mit Online-Aktivitäten (KMK 2016: 13). Eine wichtige Voraussetzung dafür bildet die Integration entsprechender Curricularanteile in die Lehramtsausbildung und – als Voraussetzung dafür – eine Weiterbildung auch der in der Lehrer/innen/bildung tätigen Lehrenden an Hochschulen und Studienseminaren.

In Bezug auf eine Implementierung der Nutzung digitaler Technologien für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in Schule und Lehrer/innen/bildung können dokumentierte „Best-Practice-Beispiele" bzw. die modellhafte Nutzung digitaler Medien in Ausbildungsveranstaltungen eine wichtige Ressource bilden (vgl. KMK 2016: 28). Aus unserer Erfahrung mit der Vermittlung mediendidaktischer Kompetenzen an Studierende der Lehrämter mit Deutsch sind Praxisbeispiele aus dem studierten Fach, an denen sich nicht nur der Umgang mit einer Lernplattform, einer Software, einem Stück multimedial aufbereiteten Contents veranschaulichen, sondern insbesondere auch die (fach-)didaktische Konzeption der Nutzung dieser Werkzeuge und Ressourcen diskutieren lässt, unverzichtbar: An ihnen zeigt sich, weshalb man didaktische und fachdidaktische Kompetenz benötigt, um digitale Medien vermittelnd einzusetzen – ganz im Sinne des Ansatzes der ‚gestaltungsorientierten Mediendidaktik' nach Kerres und de Witt, der (vgl. auch die Formulierung im KMK-Papier, KMK 2016: 12 u. 51) den Primat des Pädagogischen vor dem Technisch-Medialen betont:

> *Eine Situation bestimmt den Wert eines Mediums, und nicht das Medium selbst.* Medien sind Artefakte, die keinen Wert an sich haben, sondern ihre Bedeutung erhalten sie erst durch eine bestimmte Nutzung von Menschen in bestimmten Kontexten und zu bestimmten Zeiten. Bei der Gestaltung mediengestützter Lernangebote ist deswegen die gesamte Lernorganisation einschließlich der Einbettung eines Angebotes in ein soziales System zu berücksichtigen. (Kerres/de Witt 2002: 19)

> Es geht der Mediendidaktik nicht um die technische oder ästhetische Qualität von Medien, sondern um ihren Beitrag zur Lösung bestimmter pädagogischer Anliegen. Die Qualität eines mediengestützten Lernangebots kann – aus didaktischer Sicht – letztlich nur daran gemessen werden, ob und inwieweit es gelingt, ein bestimmtes Bildungsproblem oder -anliegen zu lösen. (Kerres 2018: 117)

Praxisbeispiele erlauben zum einen den Nachvollzug der Nutzung eines bestimmten Mediums in einem gegebenen (fach-)didaktischen Kontext sowie die – auch kritische – Diskussion der damit erzielten oder zu

erzielenden Mehrwerte in Bezug auf das von den Lehrenden formulierte Vermittlungsziel. Zum anderen können Praxisbeispiele neue Formen des Zugangs zu Lerngegenständen und der Veränderung unterrichtlicher Formate aufzeigen. Da angehende Lehrerinnen und Lehrer in aller Regel nur wenig Vorerfahrungen mit innovativen, digital gestützten Formen der Lerngestaltung mitbringen, sind Praxisbeispiele dieser Art wichtig, um solche Veränderungen vorstellbar und greifbar zu machen und auf ihrer Basis eigene didaktische Ideen zu entwickeln. Die Darstellung der in den Abschnitten 5 und 6 beschriebenen Praxisbeispiele und der diesen Beispielen zugrunde liegenden Konzepte für digital unterstütztes Unterrichten ist dieser Idee verpflichtet.

3 Das Inverted-Classroom-Modell

Das erste zentrale Element der beiden didaktischen Arrangements, die wir in den Abschnitten 5 und 6 beschreiben, bildet eine Form der Lernorganisation, die in der mediendidaktischen Literatur unter dem Label ‚Inverted Classroom' bzw. ‚Flipped Classroom' beschrieben wird (Handke 2012: 94–98; Sams 2012: 13–23; Schäfer 2012: 3–11; Handke 2015: 116–220). Das Inverted-Classroom-Modell geht aus von der Idee, dass die wenige Präsenzzeit, die in Bildungsinstitutionen (Hochschule, Schule) als „Kontaktzeit" von Lernenden und Lehrenden wie auch der Lernenden untereinander zur Verfügung steht, viel zu schade ist, um sie – wie bei klassischen Vorlesungen – mit frontalen Formen der Wissensvermittlung zu füllen, bei denen die Art und das Tempo der Wissensvermittlung den individuellen Lernbedingungen und dem Lerntempo der einzelnen Lernenden nur begrenzt gerecht wird. Stattdessen wird im Modell des „umgedrehten Klassenzimmers" das Verhältnis von eigenständiger Aktivität der Lernenden (die in „klassischen" Vorlesungen in der individuellen Vor- und Nachbereitung der Sitzungen besteht) und der Vermittlung von Inhalten (die primär in Präsenz stattfindet) auf den Kopf gestellt: Die Erarbeitung von Inhalten erfolgt durch die Lernenden eigenaktiv, die Kontaktzeit wird stattdessen für Formate der Verstehenssicherung und Vertiefung genutzt, für die sich die Zusammenkunft *Face-to-face* besonders eignet – etwa für Diskussionen und für die gemeinsame, interaktional organisierte Vertiefung zentraler Aspekte des Erarbeiteten:

> Mit ‚umgedrehten' Lehrformaten, bei denen die Phase der Inhaltsvermittlung und Inhaltserschließung auf der Basis digitaler Inhalte der Präsenzphase vorangestellt wird, entsteht Zeit für andere Aktivitäten im Unterricht: Anstatt Inhalte erneut zu präsentieren oder zusätzliche Inhalte einzuführen, kann nun auf der Basis der online erschlossenen Inhalte geübt und diskutiert werden, es können Probleme gelöst werden, es steht mehr Zeit für Gruppenarbeit zur Verfügung. […] Durch die Herausnahme der Phase der ‚Präsentation der Inhalte' aus dem ‚Hörsaal' entsteht Freiraum für eine neue, effizientere Präsenzphase. (Handke 2015: 117–118)

Die eigenständige Erarbeitung von Inhalten erfolgt dabei typischerweise online bzw. unterstützt durch digitale Lernangebote und Ressourcen. Das Inverted-Classroom-Modell zielt dabei aber typischerweise nicht auf reines Online-Lernen (und damit Selbstlernen), sondern auf die Stärkung der Präsenzphase durch die Bereitstellung innovativer, digital gestützter Möglichkeiten für die eigene Erarbeitung:

> In einem solchen Format […] erhält die der Selbstlernphase nachgeschaltete Präsenzphase eine neue Lehr- und Lernqualität: durch hohe Dozent-Student-Interaktion, individuelle Hilfestellungen und die Möglichkeit, Forschungsfragen gemeinsam zu lösen. (Handke 2015: 173)

Letztlich entspricht ‚Inverted Classroom' damit der Idee des klassischen geisteswissenschaftlichen Seminars, bei dem vorbereitend zu einer Seminarsitzung individuell Texte gelesen und die anschließende Präsenzsitzung für die Ergebnissicherung, für Anwendung und Vertiefung und für die Diskussion des Erlesenen genutzt wird. In Inverted-Classroom-Szenarien, wie wir sie mit den nachfolgend vorgestellten Konzepten implementiert haben, muss im Vergleich mit dem „klassischen" Seminar das, was in der Erarbeitungsphase geschieht, keine Aktivität in der „Black Box" bleiben. Stattdessen können Aktivitäten der Lernenden transparent gemacht und ihre Beiträge Stimulus und Ressource für das Lernen anderer bilden (*soziales Lernen,* Brüning/Saum 2015: 145; Kerres 2018: 175–176). Zudem kann die Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand als kooperative Aktivität angeregt und organisiert werden. Lernaktivitäten finden dadurch nicht mehr „im stillen Kämmerlein" statt, sondern werden zum sichtbaren, dokumentierten, dadurch auch gratifizierbaren Teil der Unterrichtsaktivitäten und können in der Präsenzphase als Ressource und Reflexionsanlass aufgegriffen und referenziert werden. Durch ihre Sichtbarkeit werden sie, bei entsprechender didaktischer Rahmung (Aufgabenstellung, Transparenz des didaktischen Gesamtkonzepts für die Lernenden), in ihrer Bedeutung

besonders herausgestellt; die Möglichkeit des Nachvollzugs durch andere und des Aufgreifens von Lernaktivitäten in den Präsenzveranstaltungen schafft zudem Verbindlichkeit und betont insbesondere an der Hochschule die Eigenverantwortung (bzw. zumindest die wesentliche Mitverantwortung) der Lernenden für ihren Lernerfolg.

4 Kooperatives Lernen: Potenziale und Bedingungen

Das zweite zentrale Element der in den Abschnitten 5 und 6 vorgestellten Konzepte bildet das kooperative Lernen. Wir sind überzeugt, dass die Verbindung des Inverted-Classroom-Modells mit kooperativen Arbeitsformen große Potenziale für die Aktivierung von Lernenden, für die problembezogene Erarbeitung von fachlichen Gegenständen und für die Gestaltung von Lernprozessen als aktive, selbstgesteuerte Konstruktionsprozesse bietet. Kooperatives Lernen ist allerdings kein Selbstläufer: Dadurch, dass zwei oder mehr Lernende die Aufgabe erhalten, ein bestimmtes Problem gemeinsam zu lösen, wird Lernen noch nicht automatisch zu einem kooperativen Prozess. Nachfolgend geben wir einen Überblick über einige zentrale Merkmale und Gelingensbedingungen kooperativen Lernens, bevor wir in den Abschnitten 5 und 6 zeigen, wie wir in unseren Konzepten kooperative Arbeitsformen und Lernprozesse anzuregen versuchen und welche Erfahrungen wir mit diesen Konzepten gemacht haben.

Johnson/Johnson (1999: 5) definieren kooperatives Lernen in Abgrenzung zum individualistischen und kompetitiven Lernen als „the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning". Kooperatives Lernen zielt auf ein „aktives, selbstständiges und soziales Lernen" in Gruppen von zwei bis fünf Mitgliedern (Hasselhorn/Gold 2013: 308). Damit wird neben der Intensivierung des Lernens (kognitive Elaboration) auch das Einüben von kommunikativen, personalen, methodischen und metakognitiven Kompetenzen angestrebt (vgl. Borsch 2010: 75; Sawatzki et al. 2016: 6). Um solche Formen des Lernens zu ermöglichen, sind kooperative Vermittlungsformen immer lernendenzentriert und gehen mit einer veränderten Lehrendenrolle einher. Die Lehrperson muss dazu ihre traditionelle Rolle neu definieren und sich als Lernbegleiter/in begreifen, um Lernende darin zu unterstützen, Lernprozesse eigenverantwortlich zu gestalten (vgl. Weidner 2016: 128). Eine

wesentliche Aufgabe besteht dabei nach Green/Green (2012: 97) darin, Lernarrangements für die Lernenden bereitzustellen, die ein Maximum an Aktivität, Selbst- und Mitverantwortung, Motivation, Wissens- und Kompetenzzuwachs garantieren. Bochmann/Kirchmann (2006: 29) schreiben der Lehrendenolle in kooperativen Unterrichtssettings drei grundlegende Aufgaben zu: die Gestaltung einer sicheren Lernumgebung, die Vorbereitung der Unterrichtsprozesse und -phasen sowie die Begleitung der Lernaktivitäten durch (methodische) Überlegungen.[1] Johnson/Johnson (1999: 42–46) betonen zudem die Rolle der Lehrperson als „a guide on the side" und beschreiben ihre verschiedenen Aufgaben bei der Begleitung und Nachbereitung kooperativer Arbeitsphasen als „monitoring students' behavior", „providing task assistance", „intervening to teach social skills" und „evaluating learning and processing interaction".

Damit kooperatives Lernen gelingt, sollten bei der Konstruktion geeigneter Lernarrangements verschiedene Rahmenbedingungen bedacht werden. Johnson/Johnson (1999) haben fünf Basiselemente kooperativen Lernens festgelegt, die zentrale Gelingensbedingungen für kooperatives Lernen beschreiben. Neben der *positiven Interdependenz* und der *individuellen Verantwortlichkeit*, denen die höchste Bedeutung zugemessen wird (vgl. Borsch 2010: 26), gelten *förderliche Interaktionsstrukturen*, *Sozial- und Teamkompetenz bzw. kooperative Fähigkeiten* und *reflexive Prozesse* als unerlässlich (vgl. Johnson/Johnson 1999: 75–89; Borsch 2010: 27–34; Weidner 2016: 34–79; Hasselhorn/Gold 2013: 310–312; Brüning/Saum 2015: 132–134). Positive Interdependenz liegt immer dann in Gruppen vor, wenn die Gruppenmitglieder erkennen, dass sie ein gemeinsames Ziel verfolgen und dieses nur durch die Zusammenarbeit in der Gruppe erreichen können. Diese positive Zielinterdependenz, als eine Form der positiven Abhängigkeit, kann evoziert werden, indem die Gruppe die Verantwortung für ihr Gruppenergebnis übertragen bekommt. Borsch (2010: 28) nennt dazu als Beispiele die Anforderung an eine Gruppe, eine Problemstellung erfolgreich zu bearbeiten oder einen Abschlusstest als Gruppe zu bestehen. Positive Interdependenz kann zudem zum Beispiel durch Gruppenbelohnungen für erfolgreiche Gruppenarbeiten, durch

1 Zu virtuellen Lernumgebungen beim kooperativen Lernen siehe Nikodemus (2017: 77–80).

die Stiftung von Gruppenidentität beispielsweise durch einen gemeinsamen Namen, durch die Vergabe von unterschiedlichen Rollen und Aufgaben oder auch durch den Wettbewerb mit anderen Gruppen realisiert werden (vgl. Borsch 2010: 29; Weidner 2016: 54–66; Johnson/Johnson 1999: 77; Green/Green 2012: 77; Brüning/Saum 2015: 146). Individuelle Verantwortlichkeit, die aufgrund der notwendigen Entwicklung eines persönlichen Verantwortungsgefühls eng verknüpft ist mit der positiven Interdependenz, ist essenziell für das Funktionieren kooperativer Lernprozesse. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, dass der persönliche Beitrag des Einzelnen zum Gruppenprodukt immer erkennbar ist und sowohl an die Gruppe als auch den Einzelnen kommuniziert werden kann.[2] Individuelle Verantwortlichkeit kann zum Beispiel durch die Wahl kleiner Gruppen („Je kleiner die Gruppe, desto größer die individuelle Verantwortlichkeit") oder durch Formen der Aufgabenspezialisierung (zum Beispiel Expertenrollen im Rahmen der Methode des „Gruppenpuzzles") forciert werden (vgl. Borsch 2010: 29–30). Von wesentlicher Bedeutung ist zudem die Ermöglichung von förderlichen Interaktionsstrukturen. Hasselhorn/Gold (2013: 311) verweisen darauf, dass wechselseitiges Erklären und Korrigieren, das Ausprobieren, Debattieren und Anpassen von Meinungen sowie das Erkennen und Akzeptieren unterschiedlicher Perspektiven erst durch soziale Interaktionen in der Gruppe möglich werden. Von hoher Bedeutung sind dabei – aufgrund der physischen Präsenz aller Gruppenmitglieder an einem Ort – auch *Face-to-face*-Interaktionen (vgl. Johnson/Johnson 1999: 82). Die Interaktionen in der Gruppe sollten dabei unterstützend sein, das heißt, dass sich die Gruppenmitglieder für Lernerfolge wechselseitig loben und Wissensressourcen einzelner Gruppenmitglieder wertschätzend nutzen und einbinden. Damit diese förderlichen Interaktionen gelingen, das Gruppenhandeln also erfolgreich ist, müssen die Mitglieder einer Gruppe sozialkompetent agieren. Komponenten der Sozialkompetenz sind nach Green/Green (2012: 87) Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Durchsetzungs- und Konfliktfähigkeit sowie

2 In bestimmten digitalen Lernumgebungen (zum Beispiel in Wikis) ist der Beitrag Einzelner durch die Versionenverwaltung, in der alle Beiträge mit Namen- und Zeitstempel gespeichert werden, sowohl für Lehrende als auch für Lernende und Gruppenmitglieder transparent.

Empathie und Flexibilität. Ein vertrauensvolles Miteinander, welches erst entsteht, wenn alle Gruppenmitglieder sozial kompetent agieren, ermöglicht es, dass Ergebnisse und Vorschläge Einzelner anerkannt werden und offen diskutiert, erklärt, korrigiert oder modifiziert werden können. Idealerweise trägt dann auch das Lösen von Konfliktsituationen in der Gruppe zu vertieften Lern- und Verstehensprozessen bei (vgl. Hasselhorn/Gold 2013: 311). Kooperatives Lernen wird weiterhin begünstigt durch die Ermöglichung von reflexiven Prozessen: In einer regelmäßig stattfindenden Evaluation der Gruppenprozesse tauschen sich die Gruppenmitglieder über den zurückgelegten Weg zur Zielerreichung aus. Die Gruppenarbeit selbst, mit möglichen Schwierigkeiten, individuell eingeschätzter Effektivität und der Betrachtung der Funktionsfähigkeit der Gruppe, wird dabei zum Gegenstand der Reflexion (vgl. Borsch 2010: 31; Hasselhorn/Gold 2013: 312).

Kooperativem Lernen – sinnvoll umgesetzt – werden verschiedene Potenziale zugesprochen. Diverse Untersuchungen, vor allem aus dem US-amerikanischen Raum, konnten zeigen, dass Lernende in kooperativen Settings kognitiv erfolgreicher lernen als in kompetitiven oder individualistischen (vgl. Hattie 2013: 251; Johnson/Johnson 2013: 373–374; Borsch 2010: 74). In gruppenbasierten Aushandlungsprozessen, die durch kooperative Arbeitsformen evoziert werden, wird Wissen unter Einbeziehung des Vorwissens aktiv konstruiert. Unterschiedliche Sichtweisen und Wissensbestände können dann wiederum zu kognitiven Konflikten führen, die im Idealfall in besseren Leistungen und einem tieferen Verständnis des Sachgegenstandes resultieren (vgl. Brüning 2015: 13). Die Effektivität kooperativer Unterrichtsformen ist dabei auch abhängig von der Wahl der kooperativen Methode. Vor allem Methoden, in denen die individuellen Leistungen der einzelnen Gruppenmitglieder mit Gruppenbelohnungen honoriert werden, erweisen sich als besonders effektiv (vgl. Borsch 2010: 85). Auch auf motivationaler und sozialer Ebene zeigen sich positive Effekte des kooperativen Lernens. Johnson/Johnson (2013: 373) heben eine höhere Lernaktivität und Motivation von kooperativ Lernenden hervor:

> An important aspect of school life is engagement in learning. One indication of engagement in learning is time on task. Cooperators spend considerably more time on task than do competitors (effect size = 0.76) or students working individually (effect size = 1.17).

Kooperatives Lernen hat zudem sozial-integrative Effekte und trägt zur Verbesserung sozialer Beziehungen bei, kann die Lernfreude positiv beeinflussen sowie das Selbstwertgefühl der am Gruppenprozess beteiligten Lernenden steigern und kommt dem Bedürfnis von Lernenden nach Peer-Interaktion nach (vgl. Borsch 2010: 90–100).

5 Kooperative Texterschließung mit dem TEXTLABOR

5.1 Vermittlungsziel und didaktische Begründung

Die Lektüre von Fachtexten stellt für Studierende – insbesondere in frühen Studienphasen – eine zentrale Hürde dar. Der Zugang zu einem Studienfach und der ihm zugeordneten Fachdomäne ist ohne eine entwickelte Fähigkeit zur selbstständigen, kritischen und problembezogenen Erarbeitung wissenschaftlicher Konzepte und Positionen aus Texten nicht denkbar. Das gilt für geistes- und sozialwissenschaftliche Studienfächer in grundsätzlich gleicher Weise wie für Fächer aus dem MINT-Fächerspektrum. Aus der Schule bringen Studienanfänger/innen in der Regel noch keine entwickelten Kompetenzen für die Erschließung von Fachtexten mit, zumal der Zugriff auf wissenschaftliche Textsorten in Studiersituationen unter sehr viel spezifischeren Kontextbedingungen und Zielsetzungen (z.B. systematische Einarbeitung in die wissenschaftliche Diskussion eines Forschungsfeldes; Lesen zu Zwecken des referierenden, rearrangierenden und argumentativen Schreibens) erfolgt als im Rahmen des schulischen Deutsch- und Fachunterrichts. Die Fähigkeit, wissenschaftliche Konzepte und Positionen aus Fachtexten zu erschließen, stellt für Studierende als Novizen der studierten Fachdisziplin eine unabdingbare Voraussetzung dar, um sich Zugang zum wissenschaftlichen Diskurs der Fachdomäne und der zugehörigen fachlichen Handlungsfelder – der wesentlich über Textexemplare organisiert ist – zu verschaffen. Propädeutische Angebote für die Lektüre von Fachtexten existieren in Studiengängen in aller Regel nur punktuell und optional; Studierenden wird dadurch häufig der Eindruck vermittelt, wenn man (Deutsch) lesen könne, könne man auch Fachtexte lesen. Der Ort, um Schwierigkeiten bei der Fachtextlektüre zu thematisieren, wäre damit die Diskussion über einen gelesenen Text im Seminar, in der sich viele Studierende aber nicht die Blöße geben wollen, ihre Unsicherheiten auch tatsächlich und unter den Augen von Lehrenden und Kommiliton/inn/en zur

Sprache zu bringen. Entsprechend bleiben bei der Lektüre von Fachtexten erfahrungsgemäß viele Fragen nicht nur offen, sondern auch unthematisiert. Schwierigkeiten werden beim Verständnis von Fachtexten für die Lehrenden häufig erst dann manifest, wenn es zu spät ist, nämlich bei der Begutachtung eingereichter Haus- und Qualifikationsarbeiten, bei der Bewertung von Klausuren und mündlichen Prüfungsleistungen.

Das Konzept Textlabor stellt ein Szenario und die dafür benötigte technische Grundlage bereit, um die Erarbeitung von Fachtexten als einen kooperativen, nachvollziehbaren und begleitend tutorierbaren Prozess zu gestalten. Ausgehend von ihrer individuellen Lektüre und von Leitfragen, die die Arbeit mit dem Text vorstrukturieren, fügen die Studierenden dem Text in einer Online-Umgebung schriftliche Kommentare hinzu, diskutieren zentrale Aussagen des Textes in kleinen „Lektüregruppen“ *direkt am Text* und unterstützen sich wechselseitig bei der Rekonstruktion von Verstehensvoraussetzungen, die für den Aufbau eines adäquaten Textverständnisses benötigt werden. Die Ergebnisse der kooperativen Textarbeit und die dabei identifizierten offenen Fragen sowie die in der Online-Umgebung hinterlegten schriftlichen Kommentare und Diskussionen bilden die Grundlage für die Diskussion des Textes in der Präsenzveranstaltung und für die Erarbeitung eines konsentierten Textverständnisses. Eine ausführliche Begründung des didaktischen Konzepts geben Beißwenger/Burovikhina (2019).

5.2 Technische Grundlage

Die technische Grundlage für das Textlabor-Konzept bilden Werkzeuge für die kooperative Textannotation. Zwei Werkzeuge, die wir an der Universität Duisburg-Essen für die Arbeit mit dem Textlabor in Seminaren eingesetzt haben, seien nachfolgend vorgestellt. Die beigegebenen Screenshots vermitteln einen Eindruck, wie sich die Arbeit im Textlabor während der Online-Phase für die Studierenden praktisch gestaltet. Für den Einsatz in unseren Seminaren wurden die beiden Werkzeuge von Mitarbeiter/inne/n des Zentrums für Informations- und Mediendienste (ZIM) in eine Instanz der Lernplattform Moodle integriert.[3]

3 Für engagierte Unterstützung bei der Bereitstellung der technischen Grundlagen, ohne die es in der Mediendidaktik nicht geht, danken wir Holger

Perusall

Das Werkzeug Perusall wurde an der Harvard Universität entwickelt und wird unter https://perusall.com/ zur Verfügung gestellt.[4] In einer webbasierten Leseumgebung können Nutzerinnen und Nutzer gemeinschaftlich Annotationen zu digitalen Textdokumenten anbringen, diese mit anderen teilen und diskutieren (Idee der „social annotations"). Perusall bietet diverse Funktionen zur Markierung von Textsegmenten beliebiger Größe und zum Anbringen von Kommentaren. Die Zuordnung einer Markierung bzw. eines Kommentars zu einer Textstelle ist persistent. Kommentare können von anderen Nutzerinnen und Nutzern „gelikt" und mit Folgekommentaren versehen werden, wodurch sich Diskussionsthreads zu den betreffenden Textstellen ergeben. Für die Lehrenden stellt Perusall verschiedene Auswertungsfunktionen bereit, mit denen sich während des kooperativen Prozesses und auch danach noch Studierendenaktivitäten verfolgen und häufig annotierte Textpassagen automatisch identifizieren lassen. Für die Arbeit an einem Dokument kann die Lernendengruppe in Kleingruppen aufgeteilt werden, die jeweils nur die Markierungen und Kommentare ihrer unmittelbaren Gruppenmitglieder sehen; der Lehrende hingegen hat die Möglichkeit, sich in einer Meta-Sicht auf das Dokument die Markierungen und Kommentare sämtlicher Gruppen gesammelt anzeigen zu lassen.

Um Dokumente mit Perusall in Moodle zu annotieren, müssen diese allerdings auf den Perusall-Server hochgeladen werden. Die Auswahl von Texten, die kooperativ bearbeitet werden können, ist damit eingeschränkt auf solche Dokumente, die entweder rechtefrei sind oder an denen der Lehrende selbst die Rechte besitzt.

Abb. 1 zeigt einen Screenshot aus der Arbeit mit Perusall (Lehrendensicht). Im linken Bildschirmsektor stehen verschiedene Funktionen für die Kurs- und Aufgabenadministration zur Verfügung, zentral steht der

Gollan, Sandrina Heinrich und Mirco Zick aus der Abteilung Lerntechnologien des ZIM.

4 Ausführliche Informationen zum Werkzeug und seinen Funktionen bietet eine einführende Folienpräsentation von Gary King, die unter https://gking.harvard.edu/files/gking/files/ph.pdf abgerufen werden kann.

bearbeitete Text (in diesem Fall ein PDF-Dokument eines linguistischen Fachartikels, in dem bereits mehrere Anstreichungen vorgenommen wurden), der Sektor rechts neben dem Text ist für die Darstellung von Kommentaren und Diskussionen reserviert.

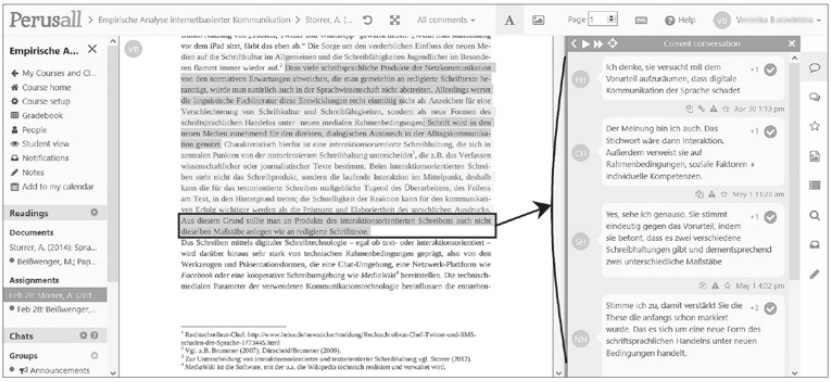


Abb. 1: *Perusall:* PDF-Dokument mit Nutzer/innen-Markierungen und zugeordneten Kommentaren. Die in der rechten Spalte dargestellten Kommentare beziehen sich auf die im Dokument hervorgehobene Textstelle.

CiL-Moodle-Plugin

Am „Center for Innovative Learning Technologies" (CiL) der RWTH Aachen wurde 2017 ein Prototyp einer Plugin-Komponente für die Lernplattform Moodle entwickelt, der die kooperative Annotation von digitalen Dokumenten in Moodle-Kursräumen unterstützt. Das derzeit noch namenlose Plugin soll 2019 als Teil der GNU-GPL-Lizenz veröffentlicht und für die Integration in Moodle-Installationen zur Verfügung gestellt werden.

Das Werkzeug verfügt über ähnliche Funktionen wie Perusall, bietet aber den Vorteil, dass hochgeladene Dokumente direkt auf dem Moodle-Server hinterlegt werden, sodass beliebige Fachliteratur, die gemäß der vom Urheberrecht formulierten Bedingungen dem beschränkten Nutzer/innen/kreis einer Lehrveranstaltung im Universitätsnetzwerk zugänglich gemacht werden darf, bearbeitet werden kann.

Abb. 2 zeigt einen Screenshot aus der Arbeit mit dem CiL-Moodle-Plugin (Lehrendensicht). Der linke Bildschirmsektor enthält Funktionen zur

Kursadministration und zum Zugriff auf die Dokument-Instanzen sowie die Annotationen der einzelnen Kleingruppen. Zentral befindet sich der bearbeitete Text (in diesem Fall ein gescanntes Dokument eines linguistischen Fachartikels, in dem bereits Textstellen markiert wurden). Der Sektor rechts neben dem Text ist für die Darstellung von Kommentaren und Diskussionen vorgesehen.

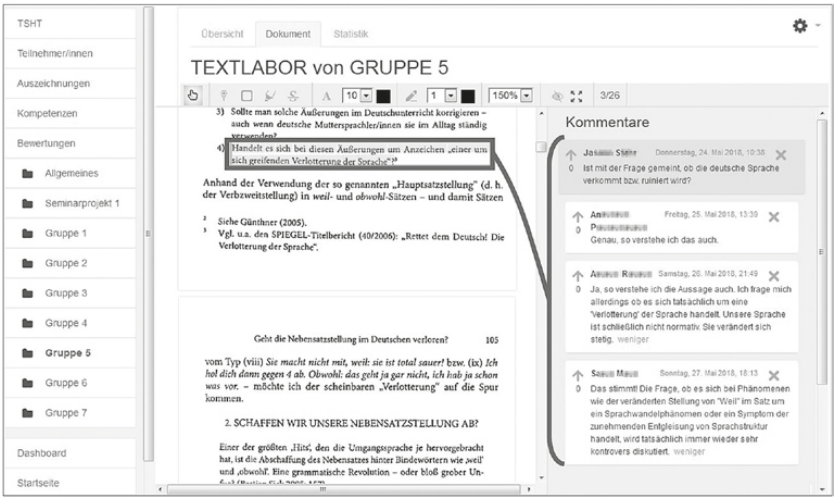


Abb. 2: *CiL-Moodle-Plugin:* PDF-Dokument mit Nutzer/innen-Markierungen und zugeordneten Kommentaren. Die in der rechten Spalte dargestellten Kommentare beziehen sich auf die im Dokument hervorgehobene Textstelle.

5.3 Ablauf und Umsetzung

An der Universität Duisburg-Essen haben wir im Sommersemester 2018 in vier Seminarveranstaltungen im Bereich Germanistische Linguistik, Sprach- und Mediendidaktik verschiedene Varianten des TEXTLABOR-Konzepts erprobt. Insgesamt haben wir sieben Seminarprojekte mit unterschiedlichen Fachtexten durchgeführt.

Abb. 3 zeigt schematisch den Ablauf einer Seminareinheit mit dem TEXTLABOR, die mit identischer Aufgabenstellung und vergleichbarem Ablauf in zwei Seminaren durchgeführt wurde. Gelesen wurde ein Text

von Susanne Günthner mit dem Titel „Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren?“, die sich mit Verwendungen von *weil* und *obwohl* mit Verbzweitstellung in der gesprochenen Alltagssprache befasst (Günthner 2008). Nach einer einführenden Sitzung erhielten die Studierenden die Aufgabe, in Lektüregruppen mit 4–6 Mitgliedern gemeinsam das Anliegen des Textes sowie dessen zentrale Aussagen zu identifizieren und sich bei Verstehensproblemen (etwa in Bezug auf die von der Autorin verwendeten linguistischen Fachtermini) wechselseitig zu unterstützen. Der Annotation und Kommentierung des Textes in der Online-Umgebung ging dabei zunächst eine Phase individueller Textlektüre voraus. In einem nächsten Schritt bekamen die Studierenden eine zweite Aufgabe übermittelt, mit der – über das reine Textverständnis hinausgehend – die Fähigkeit gefördert werden sollte, in einem Fachtext beschriebene Kategorien auf andere als die im Text gegebenen Beispiele anzuwenden. Die Studierenden erhielten zehn Belege für die Verwendung von *weil* in Alltagsgesprächen und WhatsApp-Dialogen und sollten sich in der Gruppe auf eine Position verständigen, wie sich diese Beispiele den im Text unterschiedenen Funktionstypen von *weil* zuordnen lassen. Für die Bearbeitung der beiden Aufgaben wurde keine Mindestzahl von in der Online-Umgebung zu schreibenden Kommentaren und Diskussionsbeiträgen festgelegt. In der einleitenden Präsenzsitzung und in der Erläuterung der ersten Aufgabenstellung wurden aber die Potenziale von Gruppenarbeit herausgestellt und die Studierenden dazu ermuntert, sich über die Erarbeitungsphase mehrfach aktiv und online sichtbar in die Arbeit am Text einzubringen. Den Abschluss der Seminareinheit bildeten zwei Präsenzsitzungen, in denen ausgehend von den Ergebnissen aus der Gruppenphase zentrale Aussagen des Textes identifiziert und offene Fragen geklärt werden sollten. Die Ergebnisse aus der Präsenzphase und damit der gesamten Seminareinheit sollten den Studierenden einen konsentierten Rahmen für die Festigung ihres individuellen Textverständnisses bereitstellen.

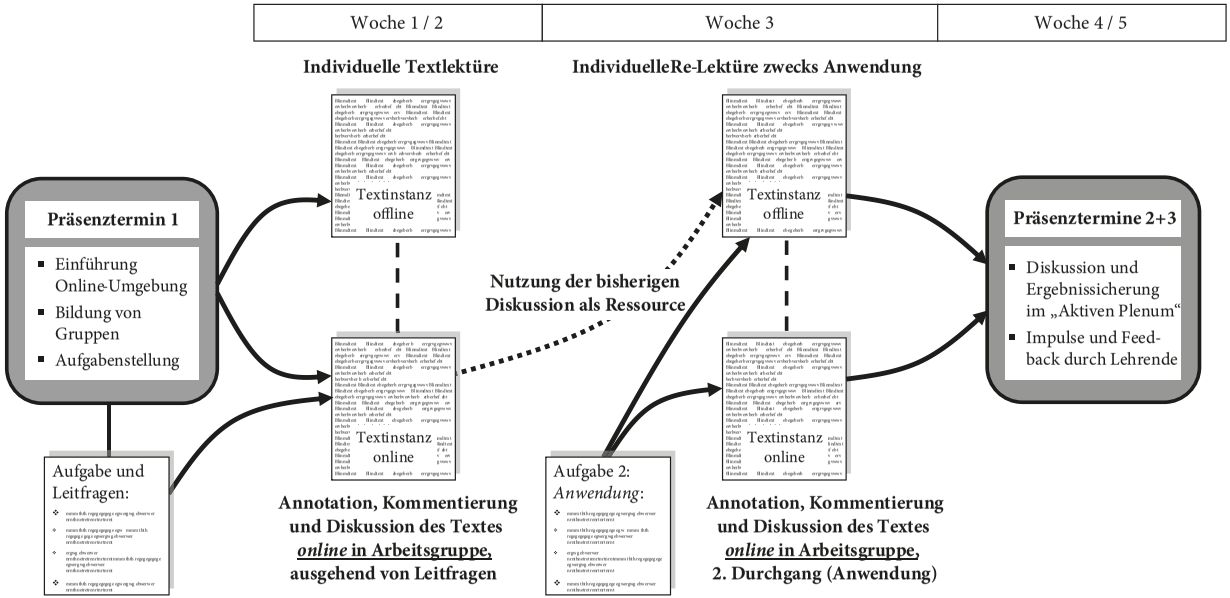


Abb. 3: Struktur der TEXTLABOR-Seminareinheit „Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren?“.

Großen Teilen der Diskussion in den Präsenzsitzungen wurde ebenfalls ein lernendenzentriertes Setting zugrunde gelegt: In einem Gruppen- und Plenumsgespräch im Modus des „Aktiven Plenums“ (Spannagel 2012) verständigten sich die Studierenden, gesteuert durch Leitfragen, zunächst innerhalb ihrer Lektüregruppen, anschließend im Plenum auf zentrale Aussagen und Positionen des Textes, identifizierten offengebliebene Fragen an den Text und versuchten diese gemeinsam und ggf. unter Hinzuziehung weiterer bereitgestellter Ressourcen und Texte zu klären. Der Lehrende nahm während dieser Diskussion eine lediglich beobachtende Rolle ein. Als „Ultima Ratio“ konnte nach Ablauf einer bestimmten, vorab festgesetzten Zeit der Lehrende für Hinweise zur Klärung offener Punkte herangezogen werden. Im letzten Drittel der Sitzung gab der Lehrende ausgehend von den Beobachtungsnotizen, die er sich während der Diskussion im Plenum gemacht hatte, Hinweise zu ungeklärten Fragen und zu Aspekten des Textes, die aus seiner Sicht in der Diskussion noch nicht hinreichend erfasst worden waren. Dabei wurde so weit als möglich versucht, keine einfachen „Lösungen“ zu offenen Punkten, sondern Anregungen für die weitere Auseinandersetzung mit dem Text zu formulieren, die dann durch die Lernenden – individuell oder erneut in ihren Lektüregruppen – im Nachgang der Sitzung erfolgen und die in einer darauffolgenden Präsenzsitzung erneut aufgegriffen werden sollten. Der Lehrende verhielt sich somit – sowohl während der Online-Phase wie auch in den Präsenzveranstaltungen – in Bezug auf den Lernprozess weitestmöglich „minimal invasiv“: Durch geeignete Aufgabenstellungen strukturierte er die individuelle und kooperative Auseinandersetzung der Studierenden mit dem zu lesenden Text vor. Durch Hinweise in den Präsenzsitzungen zu möglichen Lösungsstrategien oder zu Ressourcen, die für die Klärung offener Punkte herangezogen werden könnten, gab er Impulse für die weitere Erarbeitung. Bei der Formulierung dieser Impulse wurde darauf geachtet, den aktiven Konstruktionsprozess der Lernenden nicht vorschnell durch die Präsentation der „richtigen“ Lösung zu beenden; stattdessen sollten die Lernenden ausreichend Zeit haben, selbst Lösung(smöglichkeit)en zu konstruieren und diese in der weiteren Diskussion auf Plausibilität zu untersuchen. Der Aufbau von Textverstehen blieb damit während des gesamten Prozesses weitmöglichst dem Verantwortungsbereich der Lernenden zugeordnet; der Lehrende fungierte als Lernbegleiter.

5.4 Erfahrungen

Insgesamt haben sich 65 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus zwei Seminaren an der beschriebenen Seminareinheit mit dem TEXTLABOR beteiligt. Die Aktivität der Studierenden in der Online-Umgebung wurde ausgewertet. Die Einschätzung der Studierenden zum didaktischen Konzept und zu ihrem individuellen Gewinn aus der Seminareinheit wurde mittels einer Moodle-Umfrage anonym abgefragt, an der sich 22 Studierende beteiligten.

Insgesamt verfassten die Studierenden während der Online-Phase 1.238 Kommentare, bei denen es sich in 60,3% der Fälle um initiale Kommentare und in 39,7% der Fälle um Folgekommentare zu anderen Kommentaren handelte.

Die Studierenden stellten als Vorteil heraus, dass durch das Teilen der eigenen Gedanken zum und der Fragen an den Text ein intensiver fachlicher Austausch mit anderen ermöglicht worden sei, der sich ihrer Einschätzung nach in einem Setting mit nur individueller Lektüre und anschließender Seminardiskussion nicht in gleicher Weise ergeben hätte. Der Diskurs in den Peer-Groups habe kognitive Prozesse angeregt und neue Perspektiven auf den Text eröffnet. Gleichzeitig gaben einige Studierende an, dass sie sich mehr beteiligt hätten, als sonst üblich. Trotzdem zeigte sich aber auch, dass nicht alle Gruppenmitglieder mit dem Ablauf der Gruppenarbeit zufrieden waren: Nur 12 von 22 Befragten waren der Ansicht, dass alle Mitglieder ihrer Lektüregruppe in gleicher Weise von der kooperativen Arbeit profitiert hätten, während 10 Befragte den individuellen Profit innerhalb der Gruppe als ungleichgewichtig bewerteten. Diese Rückmeldung soll in die Weiterentwicklung der Aufgabenstellung einfließen, in der die Gruppenarbeit künftig stärker vorstrukturiert werden soll, indem einzelnen Gruppenmitgliedern Verantwortlichkeiten für bestimmte Teilaufgaben übertragen werden. Auch sollen interne Gruppenreflexionen zukünftig stärker integriert werden, um mögliche Widerstände von Gruppenmitgliedern im Prozess zu kommunizieren und innerhalb der Gruppe zu bearbeiten.

Aus Sicht des Lehrenden ermöglichte die Beobachtung der Studierendenaktivitäten in der Annotationsumgebung interessante Einblicke in die unterschiedlichen studentischen Sichtweisen auf den Text sowie die

Identifizierung von Textpassagen, die in besonderem Maße Anlass zu Verstehensschwierigkeiten boten. An den Diskussionen in den Präsenzsitzungen waren auffallend viele der anwesenden Studierenden aktiv beteiligt. Mit etwas Eingewöhnung in das Konzept des „Aktiven Plenums" ergab sich eine intensive Diskussion, für die die Studierenden auch auf Kommentare und Diskussionen aus der Online-Umgebung zurückgriffen. Die Qualität der Diskussion zeugte von der intensiven Auseinandersetzung mit dem Text. Das Anliegen sowie zentrale Positionen des Textes konnten von den Studierenden weitgehend selbst organisiert geklärt und gesichert werden. Hilfestellungen des Lehrenden waren erforderlich, wo es darum ging, im Text dargestellte Falltypen durch Ausführung grammatischer Operationen auf nicht im Text besprochene, weitere Sprachverwendungsbeispiele anzuwenden. Hierzu musste u.a. grammatisches Grundlagenwissen aufgefrischt werden. Dadurch, dass wesentliche Aspekte des Textes von den Studierenden in der Gruppenphase intensiv vorbereitet worden waren, blieb in den Präsenzsitzungen aber ausreichend Zeit für die Klärung dieser anwendungsrelevanten Fragen. Die kooperative Vorbereitung hat aus Sicht des Lehrenden somit die Präsenzphase definitiv gestärkt.

5.5 Transfermöglichkeiten

Die Arbeit mit dem Textlabor eignet sich für die Begleitung von Lehrveranstaltungen, in denen von Studierenden erwartet wird, sich über die Lektüre von Fachtexten Zugang zu einem Forschungsfeld bzw. zu zentralen Kontexten eines Faches zu verschaffen. Nachdem in den Basismodulen von Bachelorstudiengängen häufig, z.T. ausschließlich, mit propädeutischer Literatur (Einführungsbüchern) gearbeitet wird, die speziell auf das Vorwissen und die Bedürfnisse von Fach-Novizen zugeschnitten sind, wird die Förderung einer Lesekompetenz für Fachtexte an dem Punkt im Studium relevant, an welchem die Studierenden – typischerweise in weiterführenden Seminaren – erstmals mit Texten konfrontiert werden, die primär für Adressatinnen und Adressaten verfasst wurden, die bereits Expertinnen und Experten in der Fachdomäne sind. Hier kann die Arbeit mit dem Textlabor eine wichtige unterstützende und auch propädeutische Funktion übernehmen – dies ist unserer Einschätzung nach aber nur dann gewinnbringend, wenn ausreichend Zeit zur Verfügung steht, die

Ergebnisse der Online-Gruppenarbeit in Präsenz zu diskutieren. Wenngleich in dem vorgestellten Konzept die Arbeit in der Online-Umgebung großen Raum einnimmt, ist die Präsenzphase der zentrale Ort der Verstehenssicherung.

Eine Übertragung des Konzepts für die Erarbeitung literarischer Texte ist denkbar und soll in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Bereich Literaturwissenschaft in künftigen Veranstaltungen erprobt werden.

Das in der beschriebenen Unterrichtseinheit verwendete CiL-Moodle-Plugin wird von den Entwickler/inne/n an der RWTH Aachen als Extension für Installationen der Lernplattform Moodle frei zur Verfügung gestellt. Damit wird die technische Voraussetzung geschaffen, Konzepte wie das Textlabor an Institutionen im Rahmen der Lernplattform Moodle zu nutzen. Das Plugin soll ab Herbst 2018 im Rahmen eines vom Stifterverband geförderten Digi-Fellowship-Projekts weiterentwickelt werden[5]; die Weiterentwicklung wird anschließend ebenfalls frei zur Verfügung gestellt.

6 Erarbeitung von Schreibregularitäten mit Ortho & Graf

6.1 Vermittlungsziel und didaktische Begründung

Ortho & Graf ist ein Planspiel, das Lernende dazu anregen soll, sich selbstgesteuert, kooperativ und problemorientiert sowie ausgehend von authentischen Sprachverwendungsbeispielen mit Fragen der deutschen Rechtschreibung zu beschäftigen. Dabei geht es nicht um deklaratives Regellernen, sondern vielmehr darum, sich an konkreten Schreibungen, an deren orthographischer Normkonformität die Lernenden zweifeln, die Schreibregularitäten zu erarbeiten, die hinter der orthographischen Regelung stehen und die die Rechtschreibung im Deutschen steuern. Dafür muss insbesondere Wissen zur deutschen Grammatik (Wortarten, syntaktische Kategorien, Satzglieder, Satzarten und Wortstellung) aufgefrischt und

5 Fellowship „Texte annotieren, kommentieren und diskutieren in Inverted-Classroom- und Peer-Feedback-Szenarien“, Kurzbeschreibung und Projektantrag: https://www.stifterverband.org/digital-lehrfellows/2017/beisswenger.

operationalisiert werden. Als Ausgangspunkt und Referenz für die Konstruktion und Erklärung normgerechter Schreibungen dient das amtliche Regelwerk der deutschen Rechtschreibung (AR 2018). Rechtschreiblernen wird dabei als aktiver Konstruktions- und Reflexionsprozess verstanden (vgl. Hensel 2016: 200; Bredel 2013: 97–100; Bredel 2015). Wir folgen damit auch der Auffassung von Müller (2014: 11):

> Rechtschreiblernen ist […] immer auch (Schrift-)Sprachreflexion. Didaktische Zugänge bestehen im Sammeln, Ordnen, Vergleichen von Wörtern, Wortgruppen und Sätzen, um Zusammenhänge auf[zu]spüren, Schreibungen [zu] erklären und ihren Sinn [zu] begründen. Es sollen aber auch Zweifel geäußert werden können.

Entsprechend besteht das zentrale Ziel des Spiels in einer Aktivierung der Lernenden für die problembezogene und sprachreflexive Erarbeitung schriftsystematischer Zusammenhänge.

Um die Lernenden für die Beschäftigung mit Rechtschreibfragen zu motivieren und sie zu einer eigenaktiven Auseinandersetzung anzuregen, sind sämtliche Lernaktivitäten, die die Lernenden während der Unterrichtseinheit ausführen, spielerisch gerahmt. Das didaktische Konzept adaptiert die Grundidee des ‚Game-based Learning', die darin besteht, Spielelemente zur Anregung und Unterstützung von Lernprozessen einzusetzen (vgl. Le et al. 2013: 5). Spieltypische Elemente in Ortho & Graf sind unter anderem die Übernahme bestimmter Rollen, die Zusammenarbeit mit anderen Spielerinnen und Spielern in Bezug auf Spielziele, die Identifizierung mit einer Gruppe durch einen gemeinsamen Gruppennamen, die Honorierung von (Gruppen- und Einzel-)Leistungen durch Trophäen und Abzeichen sowie die Möglichkeit zur Einsichtnahme in die individuellen Leistungen und den Spielfortschritt anderer Mitspieler/inne/n und Teams (vgl. Abschnitt 4). Innerhalb der Online-Spielumgebung, die als Wiki-Website realisiert ist (vgl. Abschnitt 6.2), agieren die Lernenden unter Pseudonymen und organisieren ihre Beiträge zum Spiel im Rahmen von Zielvorgaben zeitlich und in Bezug auf die Auswahl zu bearbeitender Aufgaben flexibel und selbstbestimmt (*sandboxed learning*).

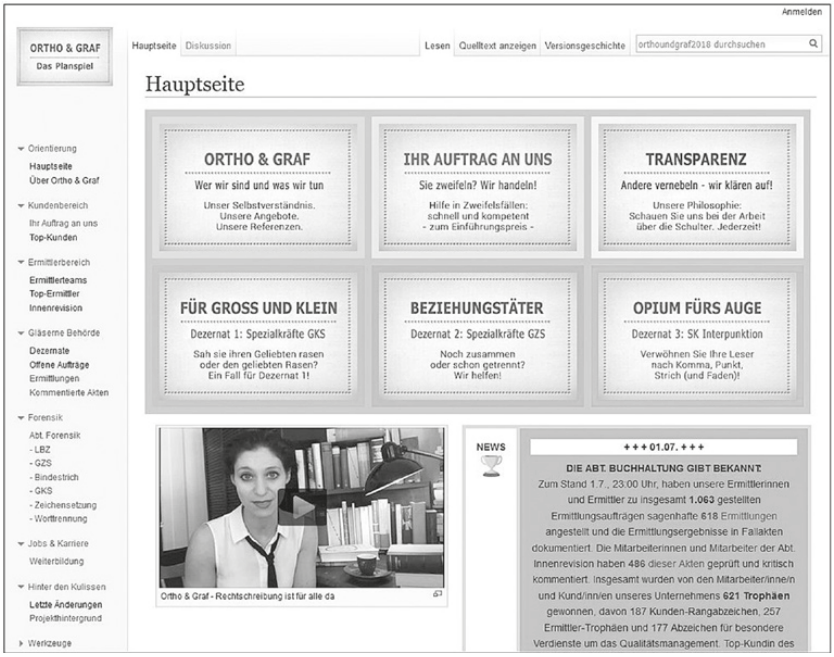


Abb. 4: Hauptseite des fiktiven Unternehmens Ortho & Graf.

Kern des Spielszenarios ist das (fiktive) privatwirtschaftliche Unternehmen Ortho & Graf, das – so die ebenfalls fiktive Unternehmensgeschichte – im Umfeld der II. Orthographischen Konferenz 1901 gegründet wurde und das über seine Website Dienstleistungen zur Klärung von Rechtschreibunsicherheiten anbietet (Abb. 4). Im Rahmen des Spiels beschäftigen sich die Lernenden in unterschiedlichen Rollen und aus variierenden Perspektiven mit den Regularitäten der deutschen Rechtschreibung, insbesondere mit den Bereichen Groß- und Kleinschreibung, Zeichensetzung und Getrennt- und Zusammenschreibung: In der Rolle von *Kundinnen und Kunden* reichen sie Ermittlungsaufträge an das Unternehmen ein, die sich

auf Schreibungen beziehen, die sie ihrer eigenen Lebenswelt entnehmen (Spielphase I). In der Rolle von *Ermittlerinnen und Ermittlern* klären sie Schreibungen, begründen ihre Schreibentscheidungen unter Bezug auf die Paragraphen der amtlichen Regelung zur deutschen Rechtschreibung und dokumentieren die Ergebnisse ihrer Ermittlungsarbeit in Fallakten (Spielphase II). Als *Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Innenrevision*, sogenannte *Qualitätsmanagerinnen und -manager*, prüfen sie die Fallakten von Ermittlerinnen und Ermittlern auf Plausibilität, kommentieren diese und regen Überarbeitungen an (Spielphase III) (Abb. 5). Was in der jeweils nächsten Spielphase geschieht und welche Aufgaben zu bearbeiten sind, ist den Lernenden vorab nicht bekannt, um ihre Neugier aufrechtzuerhalten. Die Übergänge zwischen den einzelnen Spielphasen und die damit einhergehenden Rollenwechsel werden konsistent zum Rahmenszenario als Teil des Spiels gestaltet (Abb. 6). Eine ausführliche Darstellung des Spielszenarios geben Beißwenger/Meyer (2018, 2019).

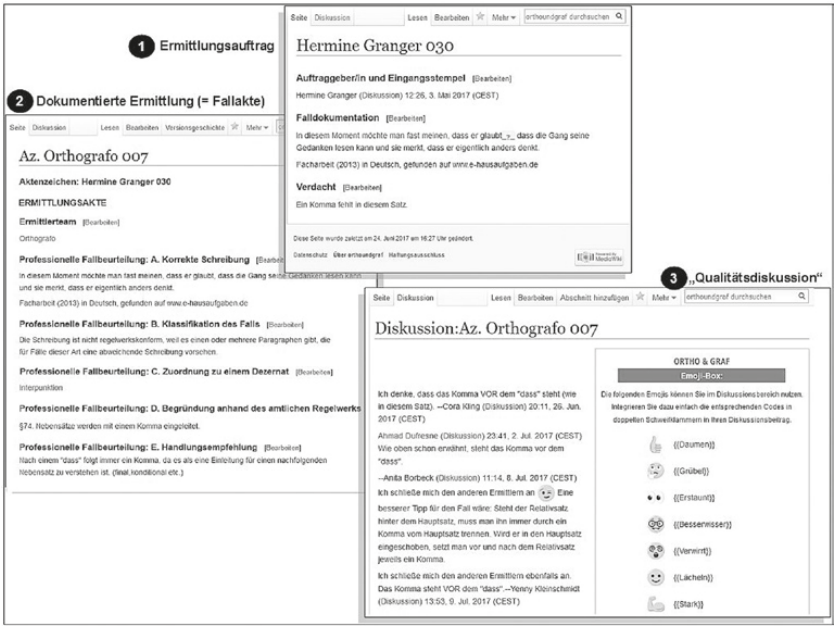


Abb. 5: Ermittlungsauftrag (Spielphase I), zugehörige Fallakte (Spielphase II) und darauf bezogene „Qualitätsdiskussion“ (Spielphase III).

Ortho & Graf · Rechtschreibermittlungen aller Art · Berliner Platz 6-8 · D-45127 Essen

Sehr geehrte Kundin,

mit großem Interesse haben wir Ihre Aktivitäten als Neukundin unseres Unternehmens verfolgt. Die von Ihnen gestellten Aufträge und Ihr Gespür für Fehlschreibungen haben uns überaus beeindruckt. Wir finden: Sie bringen beste Voraussetzungen mit, um sich zur professionellen Rechtschreibermittlerin ausbilden zu lassen und als ehrenamtliche Mitarbeiterin in unserem Unternehmen tätig zu werden.

MAJA MÜLLER-ANSTÄTT
(Leiterin Öffentlichkeitsarbeit)

Denn: Wir brauchen Leute wie Sie, die auch vor kniffligen Schreibungen nicht zurückschrecken. Die sich Herausforderungen stellen, wo andere zittern und bibbern. Die über die nötige Portion Scharfsinn und die Schippe detektivischen Gespürs verfügen, die man braucht, um Rechtschreibzweifeln die Stirn zu bieten. Die Nomen schneller großschreiben als ihr eigener Schatten. Die selbst kniffligste Kommata beim Vornamen kennen. Denen nicht schwindelig wird, wenn sie ins Spatium blicken.

ORTHO & GRAF
Rechtschreibung ist für alle da

Entdecken Sie Ihr Talent und lassen Sie sich in unserem Unternehmen kostenlos zur

Rechtschreibermittlerin

ausbilden! Informieren Sie sich online auf den Seiten unserer Weiterbildungsabteilung über den nächsten Intensivkurs in Sachen Rechtschreibermittlungen. In 90 Minuten lernen Sie dabei alles, was Sie brauchen, um Rechtschreibfälle aller Art sicher und kompetent zu bearbeiten.

Und keine Angst: Als Ermittlerin arbeiten Sie nicht alleine, sondern als Teil eines schlagkräftigen Teams. Wir stellen Ihnen einen Partner an die Seite, der zu Ihnen passt. Der mit Ihnen durch Dick und Dünn geht. Und das Beste ist: Erfolgreiche Ermittlungen werden mit Trophäen belohnt. Denn gute Arbeit muss gewürdigt werden.

Werden Sie ein Teil der Ortho&Graf-Familie. Wir freuen uns auf Sie!

Hochachtungsvoll,

Ihre

Ortho & Graf: Sie zweifeln? Wir handeln! Seit 1901.

Abb. 6: Brief der fiktiven Unternehmensrepräsentantin Maja Müller-Anstätt, die eine verdiente Kundin zur Ermittlerin beruft (Übergang von Phase I zu Phase II). Der Brief wurde der betreffenden Spielerin – wie übrigens auch allen anderen Spielerinnen und Spielern – über ihre persönliche „Kundinnenseite" in der Spielumgebung zugestellt.

Die Aktivitäten der Lernenden werden in allen drei Spielphasen mit Rangabzeichen und Trophäen belohnt, die in Form kleiner „Badges" auf der persönlichen Kund/inn/enseite (Phase I) bzw. auf der Teamseite (Phasen II und III) hinzugefügt werden, sodass im Spielverlauf und mit kontinuierlicher Beteiligung am Spiel eine eindrucksvolle Sammlung individuell erworbener Abzeichen entsteht. Sämtliche Badges bestehen aus einem Bildelement, das einem frei lizenzierten Satz mit Emoji-Grafiken entnommen ist, und einer Rangbezeichnung, die wortspielerisch auf Ungewissheit und Zweifel (Phase I) bzw. auf im Rahmen der Ermittlungsaktivitäten behandelte orthographische

Phänomene und Regelungsbereiche (Phase II) bzw. Aktivitätslevel (Phase III) verweist. So können sich in Phase I die Kundinnen und Kunden vom Rang einer „Nurmalkurznefragehaberin“ bis zur Position einer „Rundumdieuhrinzweifelzieherin“ (für 30 und mehr gestellte Ermittlungsaufträge) vorarbeiten, in Phase II für ihr Ermittlerteam den Wanderpokal „Hüter des Orthograls“ (für das Team mit den aktuell meisten abgeschlossenen Rechtschreibermittlungen) sowie zahlreiche weitere Trophäen gewinnen und in Phase III als Qualitätsmanagerinnen und -manager von „Senkrechtstartern“ zu „Helden der Aktenbewirtschaftung“ aufsteigen, die 60 und mehr Ermittlungsakten anderer Teams prüfend kommentiert haben. Abb. 7 zeigt die Seite eines Teams, das bereits verschiedene Trophäen gesammelt hat. Diese werden im „Trophäenschrank“ rechts auf der Seite angezeigt. Gewinnt ein Team eine zusätzliche Trophäe, wird diese unter Aktivierung eines entsprechenden Templates von den Lehrpersonen auf der Seite hinzugefügt.

Abb. 7: Teamseite mit Trophäen aus den Spielphasen II und III.

6.2 Technische Grundlage

Die Spielumgebung – die Website des fiktiven Ermittlungsunternehmens Ortho & Graf – wurde als Wiki-Website realisiert. Die technische Basis bildete eine Installation der freien Wiki-Software *MediaWiki*, die auch Projekten wie *Wikipedia* und *Wiktionary* zugrunde liegt. Dass Wikis zahlreiche Potenziale für den Einsatz in Lehr-/Lernkontexten bieten, ist bestens dokumentiert und mit zahlreichen Praxisbeispielen belegt. Einen Überblick über Formen der Arbeit mit Wikis in der Hochschullehre bietet Bremer (2012), weitere Szenarien beschreiben Thelen/Gruber (2003), Abfalterer (2007), Himpsl (2007), König et al. (2007), Platten (2008) sowie verschiedene Beiträge in Moskaliuk (2008) und Beißwenger et al. (2012). Beispiele für den Einsatz von Wikis im Bereich der Schreibförderung beschreiben Wolfenstädter (2009), Beißwenger/Storrer (2010) und Anskeit (2012).

Die Realisierung der Spielumgebung mit *MediaWiki* ist motiviert durch die hohe Flexibilität, mit der die Software für individuelle Projekte angepasst werden kann und die vielfältigen Möglichkeiten, mit denen sich Aktivitäten und Lernendenbeiträge in der Wiki-Umgebung verfolgen lassen. Die Spielmaterialien können jederzeit ausgebaut und angepasst werden. Zusätzliche Inhalte lassen sich jederzeit durch assoziative Verknüpfungen hinzufügen. Templates ermöglichen es, häufig benötigte Seitenstrukturen (z.B. Auftragsformulare und Ermittlungsakten in Ortho & Graf) und Inhaltsbausteine (z.B. „Badges“ mit Trophäen und Rangabzeichen) automatisch mit zu erzeugen und konsistent zu gestalten. Die Möglichkeit, Seiten eines bestimmten Typs flexibel, z.T. automatisiert über Templates, anhand von Kategorienzuordnungen zu gruppieren und automatische Übersichten zu Seiten einer bestimmten Kategorie generieren zu lassen, ermöglicht den Lehrenden auch bei hoher Aktivitätsdichte einen Überblick über Zwischenergebnisse und über den aktuellen Stand der Aufgabenbearbeitung. Diese Funktion ist essenziell wichtig, um Leistungen von Lernenden zeitnah mit Trophäen zu honorieren oder Schwierigkeiten bei der Bearbeitung bestimmter Aufgaben und Fälle zu identifizieren und diese – zum Beispiel in der nächsten Präsenzsitzung – anzusprechen und zu diskutieren. Die Lernenden können sich über automatisch bereitgestellte Übersichten einen

Überblick über den Stand der Spielaktivitäten sowie über die Ermittlungsstrategien anderer Mitspielender und Teams verschaffen; die Adaption von Strategien anderer ist dabei durchaus im Sinne des didaktischen Konzepts.

Für das Spiel zentral ist zudem die Versionierungskomponente von *MediaWiki*, die sämtliche Versionen einer Seite archiviert vorhält und bei Bedarf mit nur einem Mausklick wiederherstellbar macht. Die Möglichkeit des automatischen Versionenvergleichs kann beispielsweise für den Nachvollzug von Überarbeitungen genutzt werden, die vom ermittelnden Team an einer Ermittlungsakte nach Erhalt von Peer-Rückmeldungen in der Spielphase III ausgeführt wurden. Die jeder Wiki-Seite standardmäßig zugeordnete Diskussionsseite wurde im Spielszenario als „Beiblatt" zur jeweiligen Ermittlungsakte ausgewiesen, über welches die Qualitätsmanagerinnen und -manager in Spielphase III Rückmeldungen und Anregungen für die Ermittler/innen/teams formulieren.

6.3 Ablauf und Umsetzung

Ortho & Graf wurde bislang 2017 und 2018 in fünf Seminaren mit Studierenden der Lehrämter Deutsch an der Universität Duisburg-Essen eingesetzt sowie in einer umfangreichen Unterrichtseinheit (32 Stunden) im Frühjahr 2018 für die Klassenstufe 7 eines Gymnasiums adaptiert.

Im Folgenden beschreiben wir einen typischen Ablauf für die Durchführung des Planspiels in Seminaren mit Studierenden. Abb. 8 veranschaulicht den Spielverlauf und die Vernetzung von Online- und Präsenzphasen.

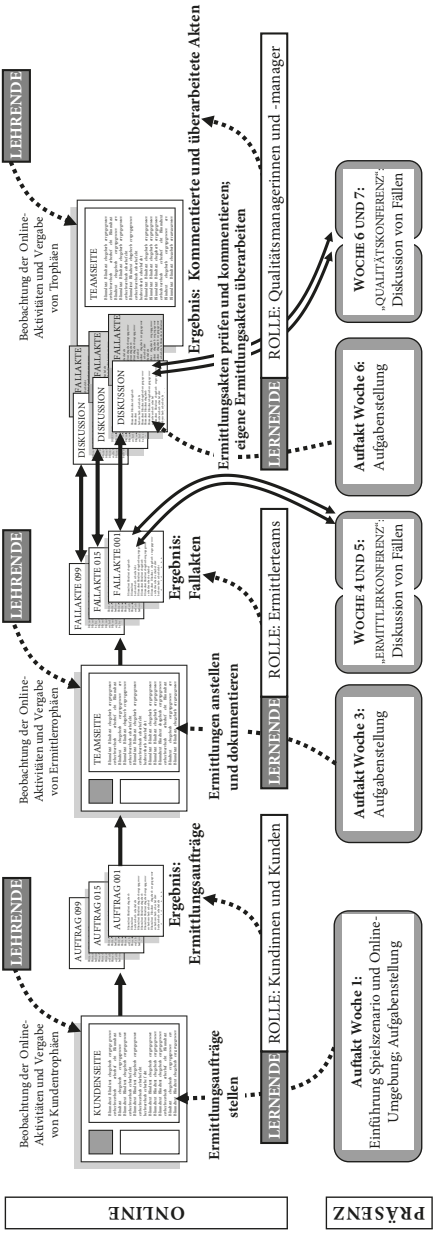


Abb. 8: Struktur eines kompletten Durchlaufs von Ortho & Graf (Dauer der Spielphase: 7 Wochen).

Der Spielablauf von Ortho & Graf findet in drei aufeinander aufbauenden Phasen statt, in denen jeweils Präsenz- und Onlinephasen eng miteinander verzahnt und aufeinander bezogen sind. Von besonderer Bedeutung sind neben den phaseneinführenden Präsenzsitzungen (inkl. ausführlicher Handouts und Aufgabenerläuterungen) vor allem die in der Präsenz stattfindenden „Ermittler"- und „Qualitätskonferenzen" der zweiten und dritten Phase. Sie stellen im Spielablauf die zentralen Punkte für die Diskussion von Ermittlungsstrategien sowie für die Erarbeitung von Schreibregularitäten und die Reflexion geeigneter grammatischer Operationen für die Konstruktion und Erklärung normgerechter Schreibungen dar. Während sich die Lehrenden in den Online-Phasen mit Interventionen weitestmöglich zurückhalten, geben sie in den Präsenzphasen Hinweise und Anregungen dazu, eingeschlagene Wege noch einmal zu bedenken oder im Bedarfsfall nach alternativen Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Diese Form der Lernbegleitung ist für die „Zielführung" der Lernenden mit Blick auf die Vermittlungsziele unverzichtbar, und zwar aus verschiedenen Gründen: In der ersten Spielphase bringen die Lernenden (als Kundinnen und Kunden von Ortho & Graf) authentische Sprachverwendungsbeispiele in die Spielumgebung ein, die in der zweiten Spielphase in Ermittlungen bearbeitet werden. Die Klärung der als „Ermittlungsaufträge" dokumentierten Schreibungen kann dabei unterschiedlich anspruchsvoll sein: Während für eine Gruppe von Fällen im Regelwerk explizite Regelformulierungen vorliegen, gibt es andere Fälle, deren Klärung die Durchdringung eines kompletten Regelungsbereichs voraussetzt. Auch ist damit zu rechnen, dass Fälle behandelt werden müssen, die auch bei kundiger Anwendung des Regelwerks nicht einfach zu klären sind. In dem geschützten Raum der Ermittlerkonferenz, in der alle Studierenden weiterhin unter ihren Spielnamen auftreten, besteht die Möglichkeit, Schwierigkeiten in der Lösung von Fällen anzusprechen und in Expertengesprächen innerhalb der Peer-Group zu diskutieren. Da für die Lösung von Fällen – gerade in den im Spiel fokussierten Schwerpunktbereichen Groß- und Kleinschreibung, Interpunktion und Getrennt- und Zusammenschreibung – grammatisches Wissen operationalisiert werden muss, kann es dabei auch notwendig sein, dass die Lehrperson Input zur Auffrischung und Anwendung grammatischen Grundlagenwissens in

die Diskussion einbringt. Zudem bieten die Ermittlerkonferenzen Raum für wichtige *Face-to-face*-Interaktionen (vgl. Abschnitt 4) innerhalb der und zwischen den Gruppen, damit Unsicherheiten bei der Lösung der Fälle diskutiert werden können. Damit alle Teilnehmenden sich in die Ermittlerkonferenzen einbringen können, ist die vorausgehende Online-Phase von zentraler Bedeutung. Erst durch eine eigenintensive Auseinandersetzung mit Zweifelsfällen aus dem Bereich der Rechtschreibung wird ermöglicht, dass die Studierenden sich – fachlich vorbereitet und für die Schwierigkeiten bei der Lösung orthographischer Fragen sensibilisiert – in den Ermittlerkonferenzen aktiv beteiligen; erfahrungsgemäß sind Studierende ohne entsprechende Vorbereitung in Seminarsettings sehr zurückhaltend, wenn es darum geht, Sprachbeispiele unter Anwendung grammatischer Kategorien zu analysieren. Kognitive Konflikte, die in der Online-Phase angestoßen werden, werden in der Präsenzphase gelöst und umgekehrt. Lösungen, die in der Präsenzphase und durch das soziale Lernen (Beobachten von Falllösungen anderer Teams) gefunden werden, können als neues Handlungswissen mit in die nachfolgende Online-Phase genommen und dort, ggf. wiederholt, erprobt werden. Alle Teilnehmenden am Planspiel agieren dabei während des Planspiels in unterschiedlichen Sozialformen. Während die Lernenden in der ersten Phase als Kundinnen und Kunden alleine handeln, arbeiten sie nach der Berufung zu Ermittlerinnen und Ermittlern in den Phasen II und III in Teams zu drei Personen zusammen. Die individuellen Leistungen (zum Beispiel die persönlichen Kommentare zu Fallakten in Phase III) werden als Teil der Teamleistung gewertet. Die Teamleistung wird durch Trophäen honoriert. Diese Honorierung durch Trophäen ist Aufgabe der Lehrperson, die während der gesamten Zeit des Planspiels die Aktivitäten in der Lernumgebung kontinuierlich verfolgt.

Die Durchführung des Planspiels endet stets mit einer Evaluation der Studierendensicht, in der die Studierenden die Möglichkeit erhalten – einerseits in einer *Face-to-face*-Diskussionsrunde, andererseits in Form einer anonymen Nachbefragung über die Lernplattform Moodle – sowohl eigene Gruppenprozesse, -interaktionen und -ergebnisse zu reflektieren als auch kritische Einschätzungen zum Planspiel sowie Anregungen zur Weiterentwicklung des didaktischen Konzepts zu äußern.

6.4 Erfahrungen

Der Einsatz von Ortho & Graf wurde bislang in fünf Seminaren (vier wöchentlich stattfindenden Seminaren und einem Blockseminar) mit Lehramtsstudierenden evaluiert.[6] Die Ergebnisse der Evaluationen fließen jeweils in die Weiterentwicklung des didaktischen Konzepts und der Spielumgebung ein.

Insgesamt haben bisher 155 Studierende aktiv das Planspiel absolviert. Das bedeutet, dass diese Teilnehmerinnen und Teilnehmer in allen drei Spielphasen einen sichtbaren Beitrag (= in der Spielumgebung durch eigene Bearbeitungen dokumentiert) geleistet haben. Insgesamt zeigte sich, dass die Teilnahme am Planspiel viele Studierende dazu motivierte, sich kontinuierlich und über einen Zeitraum von sieben Wochen mit Fragen der deutschen Rechtschreibung zu beschäftigen. Der Teilnehmerschwund war im Gegensatz zu anderen Seminaren eher gering: Von den 22 Teams, die im Sommersemester 2018 in das Planspiel starteten, waren 22 bis zum Seminarabschluss aktiv, wenngleich einige wenige nicht in derselben Personenstärke wie zu Beginn. Alle aktiv Teilnehmenden und Teams bearbeiteten die vorgegebenen Mindestzahlen an Aufträgen und Fällen; einige Teams zeigten sich besonders motiviert und überschritten mit ihren Spielbeiträgen die Zielvorgaben in den einzelnen Phasen z.T. um ein Mehrfaches. Um diese „Vorreiter" in ihrer Motivation weiter anzuspornen, wurden im Spielverlauf von den Lehrenden wiederholt zusätzliche Trophäen in der Spielumgebung hinzugefügt, was von den Teams begrüßt wurde.

Diese hohe Motivation lässt sich auf verschiedene Faktoren zurückführen. Einige Studierende berichteten, dass sie die gute Zusammenarbeit in ihren Teams und der spielerische Wettbewerb mit anderen Teams dazu angeregt haben, sich in allen Phasen engagiert zu beteiligen. So gab es zum Beispiel in der zweiten und dritten Spielphase „Wandertrophäen" (*Hüter des Orthograls* und *Influencer Number One*) zu erringen, mit denen immer nur das aktuell führende Team honoriert wurde. Diese Wandertrophäen wechselten häufiger den Besitzer, da sich verschiedene Teams darum bemühten, sich in ihren Leistungen gegenseitig zu übertreffen. Ein Team begründete

6 Für eine ausführliche Darstellung der Evaluationsergebnisse und Erfahrungen vgl. Beißwenger/Meyer (2019).

seine hohe Aktivität in der Ermittlungsphase damit, sich das Ziel gesteckt zu haben, möglichst alle in der Spielphase erreichbaren Trophäen zu erringen. Es zeigt sich also, dass in diesem kooperativen Setting die Herstellung von positiver Interdependenz durch Gruppenbelohnungen funktionieren kann (vgl. Abschnitt 4). Das Trophäensystem wirkte allerdings nicht auf alle Teilnehmenden gleichermaßen als motivationsfördernd: Der größere Teil der Studierenden bestätigte zwar, dass die Trophäen sie zur aktiven Mitarbeit motiviert hätten; einige Studierende bezeichneten die Möglichkeit, Trophäen und Rangabzeichen erwerben zu können aber auch nur als „ganz nett", allerdings als nicht ausschlaggebend für ihre Spielmotivation. Einige Studierende äußerten den Wunsch, auch selbst Trophäen an Kolleginnen und Kollegen verleihen zu können, um deren hilfreiche Rückmeldungen und engagierten Falllösungen auch aus der Peer-Group heraus zu honorieren. Dieser Wunsch zeigt, dass die (mündlichen wie auch schriftlichen) Beiträge von anderen Studierenden (in der Online-Phase und in den Präsenzkonferenzen) in diesem Setting wahrgenommen und wertgeschätzt wurden und dass das Planspiel Möglichkeiten zum sozialen Lernen eröffnet. Auch die Wahl der Rahmenbedingungen scheint kooperative und soziale Lernprozesse zu unterstützen. So erweist sich eine Gruppengröße von drei Personen als eine recht zuverlässige Teamgröße, um individuelle Verantwortlichkeit der einzelnen Mitspieler herzustellen. Zudem ermöglicht die Versionierungskomponente der MediaWiki-Software, dass auch die persönlichen Beiträge der Einzelnen zum Spiel bei Bedarf transparent nachvollzogen werden können (vgl. Abschnitt 4). Während die Studierenden des Sommersemesters 2017 in der Spielumgebung noch unter Klarnamen operierten, sich in der Abschlussreflexion aber mehrheitlich dafür aussprachen, eher ein Spielen unter Pseudonymen zu favorisieren, wurde das Spiel im Sommersemester 2018 konsequent unter Verwendung von Pseudonymen durchgespielt, die sogar in den Präsenzkonferenzen (durch entsprechende Namensschilder der Teilnehmenden und Teams) beibehalten wurden. Das Spielen unter Pseudonym wurde von den Studierenden des Sommersemesters 2018 durchweg sehr positiv evaluiert. Nach eigener Auskunft hätten es ihnen die Pseudonyme (obwohl bekannt war, dass die Lehrenden über eine Liste verfügen, in denen den Pseudonymen die Realnamen zugeordnet sind) ermöglicht, auch in den Präsenzsitzungen freier zu diskutieren und sowohl in den schriftlich wie auch mündlich geführten

Interaktionen eigene Unsicherheiten offen zu legen, Kritik zu äußern und Inhalte zu diskutieren. Zudem wurde der gemeinsame Gruppenname – vgl. die Anregung von Johnson/Johnson (1999: 77) – von den Studierenden als identitätsstiftend und motivationsfördernd bewertet.

Auch in Bezug auf den inhaltlichen Schwerpunkt des Planspiels, die Auseinandersetzung mit den Schreibregularitäten des Deutschen und ihre Begründung mit dem orthographischen Regelwerk, wurde das Selbstkonzept der Studierenden evaluiert. So waren die Studierenden (aller fünf evaluierten Seminare) der Ansicht, dass sich ihr Verständnis der deutschen Rechtschreibung im Laufe des Seminars verbessert habe. Die meisten Studierenden gaben zudem an, dass sie, angeregt durch das Spiel, nun eher auf Rechtschreibfehler aufmerksam würden und für die Klärung von eigenen Schreibunsicherheiten häufiger auf das amtliche Regelwerk zurückgriffen. Zudem waren die meisten Studierenden der Ansicht, dass sich durch das Planspiel auch ihre Fähigkeit verbessert habe, Regularitäten der Rechtschreibung anderen Personen zu erklären (im Sommersemester 2018: 96 %). In den Ermittlerkonferenzen wie auch in den schriftlichen Falldokumentationen und zugeordneten Diskussionen wurde aber auch deutlich, dass die Klärung von rechtschreiblichen Zweifelsfällen sehr komplex und voraussetzungsreich sein kann. Es zeigte sich, dass einige Studierende Schwierigkeiten hatten, grammatisches Wissen aus in vorigen Semestern besuchten linguistischen Grundlagenveranstaltungen zu aktivieren und in Bezug auf die Regeldarstellungen im amtlichen Regelwerk zu operationalisieren. Dabei erwies es sich als besonders sinnvoll, solche Probleme in den Ermittler- und Qualitätskonferenzen aufzugreifen und im Plenum zu diskutieren. Häufig konnten durch die Verknüpfung der Wissensressourcen verschiedener Studierender oder durch Teams, die bereits für ähnliche Fälle erfolgreich eine Lösung gefunden hatten, „Aha-Effekte“ erzielt werden. In einigen Fällen ging es aber nicht ohne Interventionen durch die Lehrperson in Form von Auffrischungen zu grammatischem Grundlagenwissen und einer moderierten Anwendung grammatischer Analysekategorien auf Beispiele aus dem Spiel. Die in der Spielumgebung dokumentierten Fallakten sowie die Vorbereitetheit der Teilnehmenden auf Fälle aus bestimmten Regelungsbereichen erwies sich aber auch dafür als eine äußerst fruchtbare Basis.

6.5 Transfermöglichkeiten

Damit die aufwendig konstruierte Spielumgebung von Ortho & Graf, deren Entwicklung im Rahmen des E-Learning-Förderprogramms der Universität Duisburg-Essen unterstützt wurde, allen interessierten Lehrenden für den eigenen Einsatz an Schule und Universität und für eine mögliche eigene Adaption zur Verfügung gestellt werden kann, wird die komplette Spielumgebung zu Ortho & Graf inklusive aller für die Durchführung benötigter Materialien seit Oktober 2018 unter https://www.udue.de/orthoundgraf zum freien Download zur Verfügung gestellt. Eine hypertextuell aufbereitete Version des amtlichen Regelwerks ist als Ressource in der Spielumgebung ebenfalls enthalten. Die Spielumgebung und sämtliche Materialien können für den eigenen Einsatz individuell angepasst und weiterentwickelt werden. Unter der genannten URL gibt es zudem eine online „begehbare" Showroomversion des Spiels, die Interessierten einen ersten Eindruck vom Spielgeschehen vermittelt, sowie ein ausführliches Lehrendenhandbuch, das sämtliche Schritte, die seitens der Lehrperson für den Einsatz und die Begleitung des Spiels im eigenen Unterricht erforderlich sind, anschaulich beschreibt. In einer ersten Adaption des Spielkonzepts für den Einsatz an einem Gymnasium wurde die Regelwerkskomponente durch eine auf die Klassenstufe 7 angepasste Regelformulierung ersetzt. Ein erneuter Einsatz im Deutschunterricht der Klasse 7 ist für Juli 2019 geplant. Über die Erfahrungen mit dem Einsatz in der Schule (die bislang ebenfalls sehr positiv und ermutigend waren) soll an anderer Stelle berichtet werden.

7 Zusammenfassung und Ausblick

In unserem Beitrag haben wir zwei mediendidaktische Konzepte vorgestellt, die wir an der Universität Duisburg-Essen wiederholt in Seminaren mit Studierenden eingesetzt und evaluiert haben und in denen die Grundidee des Inverted-Classroom-Modells mit kooperativen Arbeitsformen kombiniert wird:

- das Konzept Textlabor, das über die Ermöglichung von lektürebegleitenden schriftlichen Diskussionen und Klärungsprozessen zu einem Text *direkt am Text* die Erschließung von Fachtexten unterstützt;

- das Konzept Ortho & Graf, das Ideen des Game-based Learning für die Aktivierung von Lernenden für die Beschäftigung mit den Schreibregularitäten des Deutschen und für Förderung orthographischer Kompetenzen fruchtbar macht.

Die beiden Konzepte sowie die mit ihrer Umsetzung gemachten Erfahrungen zeigen, dass die Verbindung des Inverted-Classroom-Modells mit kooperativen Arbeitsformen und einer schriftlichen Dokumentation von Lernendenaktivitäten großes Potenzial für die Stärkung der Eigenaktivität von Lernenden, für die Ermöglichung eines Lernens in Form aktiver Konstruktionsprozesse sowie für die Abstimmung von Lehrendenaktivitäten auf individuelle Lernfortschritte bietet:

- *Eigene Erarbeitung und Konstruktion:* Die Erarbeitung von Inhalten erfolgt wesentlich durch die Lernenden selbst, aber nicht durch individuelle Lektüre eines Skripts oder die Rezeption einer Vorlesungsaufzeichnung, sondern ausgehend von Aufgaben und Problemen, die unter Nutzung vorgegebener Ressourcen in der Zusammenarbeit mit anderen in einer Online-Umgebung gelöst werden müssen.
- *Reflexion und Diskussion:* Die Aufgabenstellung initiiert problembasierte Zugänge zum Lerngegenstand, regt sowohl zur eigenständigen Analyse als auch zur mehrperspektivischen Betrachtung von Texten und sprachlichen Strukturen an und wird von den Lernenden diskursiv bearbeitet.
- *Game-based Learning:* Die Adaption spieltypischer Elemente und die Einbettung von Lernprozessen in eine spielerische Gesamtkonzeption (Ortho & Graf) können einen erheblichen Beitrag zur kognitiven Aktivierung der Lernenden und zur Stärkung der Lernmotivation (insbesondere mit Blick auf „trockene" Themen wie Orthographie und Grammatik) leisten.
- *Soziales Lernen in einem „sozialen" Medium:* Die kooperative Arbeit erfolgt in einer Online-Umgebung, in der bereitgestellte Inhalte von den Lernenden eigenaktiv um „user generated content" – d.h. Anmerkungen und Diskussionen zu einem Text; Beschreibungen, Einschätzungen und Analysen zu echten oder vermeintlichen Rechtschreibfehlern und zugeordneten Lösungsmöglichkeiten – erweitert werden und in der die Auseinandersetzung und die Lösungsstrategien anderer mit den gleichen

oder mit ähnlichen Gegenständen beobachtbar werden; das Lernverhalten anderer – sowohl innerhalb der eigenen Arbeitsgruppe als auch mit Blick auf das Seminarplenum – kann den eigenen Konstruktionsprozess stimulieren; die Auseinandersetzung mit Positionen und Zwischenergebnissen anderer regt zum Abgleich mit eigenen Lernstrategien und der Lernhaltung ein.

- *Verantwortung für den Lernprozess:* Die Verantwortlichkeit für die Arbeit in der Online-Phase wird explizit den Lernenden übertragen. Ausgehend von einer klar formulierten Zielvorgabe ist es Aufgabe der Arbeitsgruppen, zur Vorbereitung der Präsenzsitzungen für bestimmte Lerngegenstände sowie die dazu gestellten Probleme Positionen und Lösungsvorschläge zu entwickeln. Die Lehrenden übernehmen dabei die Aufgabe von Lernbegleitern, die die Aktivitäten der Lernenden unterstützen, ihnen die eigenständige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand aber nicht abnehmen, und kommunizieren dies bei der Einführung des didaktischen Szenarios und der Aufgabenstellung.
- *Schriftliche Form und Vernetzung:* Sämtliche Diskussionen, Analysen und Ergebnisse aus der kooperativen Arbeit werden in der Online-Umgebung schriftlich realisiert, mit vorhandenen Ressourcen vernetzt und vorgehalten. Die schriftliche, für andere nachvollziehbare Fixierung von Positionen, Analysen und Einschätzungen unterstützt die Reflexion und die kognitive Durchdringung. Durch die Vernetzung eigener Beiträge mit den zugehörigen Textstellen und Kommentaren (Textlabor) bzw. Sprachbeispielen und Analysen (Ortho & Graf) wird die individuelle und kooperative Auseinandersetzung mit dem Gegenstand nachvollziehbar dokumentiert. Durch die Persistenz der schriftlichen Beiträge und der vorgenommenen Vernetzungen kann der Lernprozess im weiteren Verlauf selbst zum Reflexionsgegenstand werden und als Ressource für die Bearbeitung von Problemen ähnlicher Art herangezogen werden. Lehrenden erlaubt die schriftliche Dokumentation einen kontinuierlichen Einblick in die Lernendenaktivitäten, um diese produktiv in den Präsenzphasen aufzugreifen und ausgehend von beobachteten Widerständen und Schwierigkeiten Impulse für das weitere Vorgehen zu geben.
- *Stärkung des Präsenzunterrichts:* Die Möglichkeit zur Beobachtung der Lernendenaktivitäten ermöglicht es den Lehrenden, die Präsenzsitzungen

passgenau auf den aktuellen Lernfortschritt und die Bedürfnisse der Lernenden auszurichten. Die Vorbereitung der Inhalte und Problemstellung durch die Lernenden in den Online-Phasen ermöglicht in den Präsenzsitzungen Diskussionen und Klärungen auf hohem Niveau, entlastet die Präsenzphasen von der Aufgabe der Inhaltsvermittlung und schafft Zeit für Anwendung bzw. weitergehende Vertiefungen, die ansonsten nicht zur Verfügung stünde.

Präsenzunterricht wird durch lernendenzentrierte Online-Aktivitäten nicht überflüssig. Im Gegenteil: Die Aktivitäten der Lernenden in der Online-Umgebung können gerade dann weitestgehend eigenaktiv und selbst organisiert gestaltet werden, wenn es Präsenzsitzungen gibt, in denen die von den Lernenden eingeschlagenen Wege und konstruierten Strategien in einem interaktionalen Hier-und-Jetzt-Setting im Beisein der Lehrenden kritisch reflektiert und Fallstricke und Verstehensprobleme für den weiteren (kooperativen und individuellen) Prozess bearbeitet werden können. Für Prozesse der fokussierten Verstehenssicherung bietet die *Face-to-face*-Situation bestmögliche Rahmenbedingungen. Diese Rahmenbedingungen können umso mehr ausgeschöpft werden, wenn die Lernenden bestmöglich auf die verhandelten Aufgaben und Problemstellungen vorbereitet sind.

Digital gestütztes Lernen kann somit – ganz im Sinne der Inverted-Classroom-Idee – zu einer Stärkung des Präsenzunterrichts beitragen. Die Unterstützungsleistung ist aber auch umgekehrt zu motivieren: Digital gestütztes Lernen wird dann richtig stark, wenn es die Stärken von Präsenzlernen systematisch einbezieht und nutzt.

Literatur

Abfalterer, Erwin, 2007: *Foren, Wikis, Weblogs und Chats im Unterricht*. Hülsbusch: Boizenburg.

Anskeit, Nadine, 2012: „WikiWiki in die Schule. Unterrichtsbeispiele und Praxiserfahrungen zum Einsatz von Wikis in der Schule". In: Beißwenger, Michael/Anskeit, Nadine/Storrer, Angelika (Hrsg.): *Wikis in Schule und Hochschule*. Hülsbusch: Boizenburg, 13–46.

[AR 2018] Rat für deutsche Rechtschreibung, 2018: *Amtliche Regelung der deutschen Rechtschreibung. Aktualisierte Fassung des amtlichen Regelwerks entsprechend den Empfehlungen des Rats für deutsche*

Rechtschreibung 2016. http://www.rechtschreibrat.com/DOX/rfdr_Regeln_2016_redigiert_2018.pdf (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Beißwenger, Michael/Anskeit, Nadine/Storrer, Angelika (Hrsg.), 2012: *Wikis in Schule und Hochschule*. (E-Learning). vwh: Boizenburg.

Beißwenger, Michael/Burovikhina, Veronika, 2019, im Druck: „Von der Black Box in den Inverted Classroom: Texterschließung kooperativ gestalten mit digitalen Lese- und Annotationswerkzeugen". In: Führer, Felician-Michael/Führer, Carolin (Hrsg.): *Kohärenz in der universitären Lehrerbildung*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Beißwenger, Michael/Meyer, Lena, 2019, im Druck: „Gamification als Schlüssel zu ‚trockenen' Themen? Beobachtungen und Analysen zu einem webbasierten Planspiel zur Förderung orthographischer Kompetenz." Eingereicht für: Beckers, Karin/Wassermann, Marvin (Hrsg.): *Wissenskommunikation im Web. Sprachwissenschaftliche und didaktische Perspektiven*. (Transferwissenschaften). Peter Lang: Frankfurt.

Beißwenger, Michael/Meyer, Lena, 2018: „Ortho & Graf: ein Wiki-basiertes Planspiel zur Förderung von Rechtschreibkompetenzen in der Sekundarstufe II". In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg.): *Deutschunterricht in einer digitalen Gesellschaft. Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen*. Beltz Juventa: Weinheim, 296–330.

Beißwenger, Michael/Storrer, Angelika, 2010: „Kollaborative Hypertextproduktion mit Wiki-Technologie. Beispiele und Erfahrungen im Bereich Schule und Hochschule". In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf*. (Textproduktion und Medium 10). Peter Lang: Frankfurt, 13–36.

Bochmann, Reinhard/Kirchmann, Ruth, 2006: *Kooperatives Lernen in der Grundschule. Zusammen arbeiten–aktive Kinder lernen mehr*. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft: Essen.

Borsch, Frank, 2010: *Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit*. W. Kohlhammer Verlag: Stuttgart.

Bredel, Ursula, 2015: „Sprachreflexion und Orthographie". In: Gornik, Hildegard (Hrsg.): *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. 2., korrigierte Auflage. Schneider-Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 266–281.

Bredel, Ursula, 2013: *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2., durchgesehene Auflage. Schöningh: Paderborn.

Bremer, Claudia, 2012: „Wikis in der Hochschullehre". In: Beißwenger, Michael/Anskeit, Nadine/Storrer, Angelika (Hrsg.): *Wikis in Schule und Hochschule*. Hülsbusch: Boizenburg, 81–120.

Brüning, Ludger, 2015: „Kooperatives Lernen versus Direkter Unterricht. Welche Unterrichtsform ist die erfolgreichere?". *Schulmagazin* 5–10 (6), 11–14.

Brüning, Ludger/Saum, Tobias, 2015: *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*. Band 1. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft: Essen.

Green, Norm/Green, Kathy, 2012: *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. 7. Auflage. Klett-Kallmeyer: Seelze.

Günthner, Susanne, 2008: „‚weil – es ist zu spät'. Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren?" In: Denkler, Markus/Günther, Susanne/Imo, Wolfgang/Macha, Jürgen/Meer, Dorothee/Stoltenburg, Benjamin/Topalovic, Elvira (Hrsg.): *Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen*. Aschendorff: Münster, 103–128.

Handke, Jürgen, 2015: *Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre*. Tectum: Marburg.

Handke, Jürgen, 2012: *E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre*. Oldenbourg: München.

Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas, 2013: *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Kohlhammer: Stuttgart.

Hattie, John, 2013: *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

Hensel, Sonja, 2016: *Rechtschreibkompetenz bei Schülern der Sekundarstufe II. Eine empirische Studie zum Orthographieerwerb auf der Grundlage von Konzepten selbstregulierten Lernens*. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Himpsl, Klaus, 2007: *Wikis im Blended Learning. Ein Werkstattbericht*. Hülsbusch: Boizenburg.

Johnson, David W./Johnson, Roger T., 2013: „Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning Environments". In: Hattie, John/-Anderman, Eric M.: *International Guide to Student Achievement*. Routledge: New York, 372–374.

Johnson, David W./Johnson, Roger T., 1999: *Learning Together And Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. 5. Auflage. Allyn and Bacon: Boston et al.

Kerres, Michael, 2018: *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. 5. Auflage. De Gruyter: Berlin und Boston.

Kerres, Michael/de Witt, Claudia, 2002: „Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik". *MedienPädagogik* (6), 1–22. http://dx.doi.org/10.21240/mpaed/06/2002.11.08.X (Letzter Zugriff: 26.07.2018).

King, Gary (o.J.): *An Introduction to Perusall*. (Folienpräsentation) https://gking.harvard.edu/files/gking/files/ph.pdf (Letzter Zugriff: 26.07.2018).

[KMK 2016] Kultusministerkonferenz, 2016: *Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF._vom_07.12.2017.pdf (Letzter Zugriff: 7.03.2019).

König, Christoph/Müller, Antje/Neumann, Julia, 2007: „Wie können Wikis im E-Learning ihr Potential entfalten: ein Feldversuch, Eigenschaften aus der ‚freien Wildbahn' auf die Universität zu übertragen". *kommunikation@gesellschaft* (8), 1–18. Auch online unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/12771/F5_2007_Koenig_Mueller_Neumann.pdf (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Le, Son/Weber, Peter/Ebner, Martin, 2013: „Game-Based Learning. Spielend Lernen?" In: Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien (L3T)*. http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/120/name/game-based-learning (Letzter Zugriff: 26.07.2018).

Moskaliuk, Johannes (Hrsg.), 2008: *Konstruktion und Kommunikation mit Wikis. Theorie und Praxis*. Hülsbusch: Boizenburg.

Müller, Astrid, 2014: „Herausforderung Rechtschreiben. Über Schreibungen nachdenken und sprechen". *Praxis Deutsch* (248), 4–16.

Nikodemus, Paul, 2017: *Lernprozessorientiertes Wissensmanagement und kooperatives Lernen. Konfiguration und Koordination der Prozesse*. Springer: Wiesbaden.

Platten, Eva, 2008: „Gemeinsames Schreiben im Wiki-Web. Aktivitäten in einer untutorierten Schreibwerkstatt für fortgeschrittene Deutschlernende". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (13). Auch online unter: http://tujournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif/article/view/224/216 (Letzter Zugriff: 26.07.2018).

Sams, Aaron, 2012: „Der ‚Flipped' Classroom". In: Handke, Jürgen/Sperl, Alexander (Hrsg.): *Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM Konferenz*. Oldenbourg: München, 13–23.

Sawatzki, Dennis/Becker, Bastian/Ewering, Tanja/Friedrich, Jürgen/Preuß, Christine, 2016: *Kooperatives Lernen. Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung*. Auer: Augsburg.

Schäfer, Anna M., 2012: „Das Inverted Classroom Model". In: Handke, Jürgen/Sperl, Alexander (Hrsg.): *Das Inverted Classroom Model. Begleitband zur ersten deutschen ICM Konferenz*. Oldenbourg: München, 3–11.

Spannagel, Christian, 2012: *Flipped Math Lecture und das Aktive Plenum*. Blogbeitrag: https://cspannagel.wordpress.com/2012/02/19/flipped-math-lecture-und-das-aktive-plenum//Video: https://youtu.be/5y0CZ-C5srk (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Thelen, Tobias/Gruber, Clemens, 2003: „Kollaboratives Lernen mit WikiWikiWebs". In: Kerres, Michael/Voß, Britta (Hrsg.): *Digitaler Campus. Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule*. Waxmann: Münster et al., 356–365.

Weidner, Margit, 2016: *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch*. 8. Auflage. Klett Kallmeyer: Seelze-Velber.

Wolfenstädter, Anja, 2009: *Schreibwerkstatt mit Wiki-Technologie in der Primarstufe*. (Masterarbeit TU Dortmund) http://wikis.zum.de/ibk/Schreibwerkstatt-Wiki (Letzter Zugriff: 26.07.2018).

Michael Beißwenger und Steffen Pappert

Face work mit Emojis. Was linguistische Analysen zum Verständnis sprachlichen Handelns in digitalen Lernumgebungen beitragen können

Abstract: This chapter presents a study on the use of emojis in students' peer feedback comments in an online game-based learning environment. A special focus is placed on the function of emojis as resources in face work practices. Under a face work perspective, the task of giving peer feedback implies the risk of performing face-threatening acts. Based on assumptions on politeness strategies following Goffman's and Brown/Levinson's approaches on face work in interaction, our study shows that emojis are systematically used to perform redressive action – either as modifiers for face-threatening acts or to boost the face of the addressees as a compensation for critique. The results are relevant both for the creation of a general description framework for the use of emojis in social media environments and for the further development of writing tasks in cooperative e- and blended learning environments.

Keywords: Emojis, Pragmatik, Höflichkeit, Peer-Feeback, digitale Lernumgebungen

1 Einleitung

Emojis haben in jüngster Zeit ein verstärktes Interesse der Medienlinguistik auf sich gezogen (Dürscheid 2016; Pappert 2017; Danesi 2017; Herring/Dainas 2017; Dürscheid/Siever 2017; Imo 2019 u.a.). Gemeinsam mit ihren Vorläufern, den Emoticons, bilden Emojis eines der Merkmale digitaler Kommunikation *par excellence* (Beißwenger 2015: 15). Von sprachlichen Einheiten unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer ikonischen Fundierung, ihrer A-Segmentalität und ihrer Realisierung in Form von Grafiken, die von den Verwenderinnen und Verwendern zwar innerhalb gewisser Grenzen (Hautfarbe, Haarfarbe) formal, nicht aber in einer Weise (morphologisch) modifiziert werden können, die es erlauben würde, sie in variierende syntaktische Kontexte einzupassen. Emojis werden insbesondere im Bereich der Privatkommunikation bzw. der informellen

Kommunikation in sozialen Netzwerken hoch frequent verwendet. Die Existenz von Emojis ist Ergebnis der Bereitstellung eines entsprechenden Inventars an Grafik-Icons in einschlägig genutzten Kommunikationsanwendungen (WhatsApp u.a.); die massenhafte Nutzung und dadurch dokumentierte Akzeptanz dieser Einheiten als Ausdrucksmittel kann Storrer (2014) folgend als Ausdruck eines intensiven Ausbaus sprachlicher und interaktionsgestaltender Mittel für Zwecke der schriftlichen Nähekommunikation beschrieben werden.

In der linguistischen Forschung werden Emojis bislang vor allem hinsichtlich ihrer Verwendung in sozialen Netzwerken und in privater Alltagskommunikation untersucht. Dass Emojis wichtige Aufgaben bei der Organisation schriftlicher Interaktion und bei der sozialen und situationalen Kontextualisierung sprachlichen Handelns übernehmen, kann dabei als unbestritten gelten. Wie genau wir mit Emojis handeln bzw. welchen Beitrag Emojis für den Vollzug sozialer, schriftlich organisierter Praxis leisten und wie sich Emojis und sprachlicher Kontext bzw. sprachliche Äußerung und Emojis wechselseitig bei der Herstellung von Sinn und Verstehen unterstützen, ist gegenwärtig eine offene Forschungsfrage.

In diesem Beitrag möchten wir zeigen, dass die Untersuchung „spezieller" Handlungsbereiche jenseits der Privat- und Alltagskommunikation einen spannenden Gegenstand bilden kann, um Zwecke und Praktiken der Emoji-Verwendung herauszuarbeiten. Wir betrachten ein Datenset mit Emoji-Verwendungen aus einem Lehr-/Lernkontext, in dem Studierende Emojis als optionale Gestaltungsmittel für die Formulierung von Peer-Feedback einsetzen konnten. Zentrale Kontextbedingungen für die Emoji-Verwendungen sind in diesem Fall über die Lern- und Aufgabenumgebung extern gesetzt; das didaktische Setting und die Aufgabenstellung sind ausführlich dokumentiert, die grundsätzliche Motivationslage der Studierenden in Bezug auf die Bearbeitung der Aufgabe ist rekonstruierbar.

Die Untersuchung dieses Datensets ist sowohl aus medienlinguistischer als auch aus mediendidaktischer Hinsicht interessant:

– *Medienlinguistische Perspektive:* Durch die Natur der Daten stehen für die Analyse diverse Kontextinformationen zur Verfügung, die für die Analyse von Sprachdaten aus privater Alltagskommunikation bzw. aus der öffentlichen oder halböffentlichen Kommunikation in

sozialen Netzwerken nicht, in nur unzureichendem Maße oder nur mit großem Aufwand ermittelt werden können. Der Kontext und die Ausgangsbedingungen für die Formulierung schriftlicher Äußerungen mit Emojis sind in dem untersuchten Lehr-/Lernsetting zudem für alle Schreiberinnen und Schreiber identisch, wodurch die untersuchten Postings hinsichtlich der darin zu beschreibenden Emoji-Verwendungsmuster vergleichbar werden. Sprachdaten aus Lehr-/Lernkontexten bieten somit gegenüber Daten aus privater Alltagskommunikation oder aus sozialen Netzwerken vereinfachte Analysebedingungen und ein vergleichsweise reichhaltiges und weitgehend homogenes Set an Kontextinformationen. Das erleichtert die analytische Exploration der Funktionen von Emojis und die darauf aufbauende Formulierung von Hypothesen.

– *Mediendidaktische Perspektive:* Die Emoji-Verwendung in einem Lehr-/Lernkontext zu untersuchen bedeutet, die Adaption einer in der Lernumgebung bereitgestellten Ressource für die individuelle Bewältigung einer spezifischen Aufgabe und für die Gestaltung lernbezogener Interaktion unter die Lupe zu nehmen. Die analytische Rekonstruktion, wie Lernende im didaktisch abgesteckten Rahmen von dieser Ressource Gebrauch machen, ist einerseits linguistisch für die Analyse emergenter Praktiken in internetbasierten Umgebungen interessant (vgl. Beißwenger 2016); andererseits erlaubt sie Aussagen darüber, welche Gestaltungsmittel Lernenden die Bewältigung bestimmter Aufgabenstellungen in digitalen Lernumgebungen erleichtern. Für das Design und die Weiterentwicklung von mediendidaktischen Arrangements für die Initiierung und Gestaltung von Lernprozessen mit digitalen Technologien kann die Linguistik einen wesentlichen Beitrag leisten, indem sie sprachliche Praktiken in digital vermittelten Lernendeninteraktionen untersucht und zeigt, welche medialen und modalen Ressourcen die Lernenden adaptieren, um gestellte Aufgaben zu erledigen. Unsere Untersuchung wird zeigen, dass für Aufgaben eines bestimmten Typs – hier: Peer-Rückmeldungen zu Arbeitsergebnissen anderer Lernender – Emojis ein wichtiges Gestaltungsmittel darstellen können, welches den Lernenden hilft, die sozialen Implikationen ihres Handelns (hier: das Risiko von Gesichtsbedrohungen durch Kritik) abzufedern.

Im Fokus unserer Untersuchung steht der Beitrag von Emojis zum *face work*, d.h. zu Strategien des höflichen Handelns in Interaktion. In Abschnitt 2 geben wir zunächst einen Überblick über den Stand der medienlinguistischen Forschung zu Emojis. In Abschnitt 3 skizzieren wir den *face-work*-Ansatz zur Beschreibung höflichen Handelns in Interaktion, den wir in einer leicht adaptierten Version unserer Untersuchung zugrunde legen. In Abschnitt 4 präsentieren wir unsere Untersuchung. Hierzu beschreiben wir zunächst das mediendidaktische Szenario, dem unsere Daten entnommen sind und das den Verstehenshintergrund für unsere Analysen bereitstellt (4.1). Davon ausgehend beschreiben wir *face*-Bedrohungen, die mit der in der Lernumgebung bearbeiteten Aufgabe verbunden sind (4.2) und stellen die untersuchten Datensets vor (4.3). In Abschnitt 4.4 beschreiben wir anhand von Datenbeispielen unser Vorgehen bei der pragmatischen Analyse der in den beiden Datensets dokumentierten Emoji-Verwendungen. In Abschnitt 4.5 diskutieren wir Befunde zur Verteilung unterschiedlicher Typen von Emoji-Verwendungen in den Datensets und interpretieren diese. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf geplante und mögliche Anschlussforschungen (Abschnitt 5).

2 Linguistische Ansätze zur Erforschung von Emoticons und Emojis in der internetbasierten Kommunikation

Emoticons bzw. „Smileys“ sind

> Kombinationen aus Interpunktions-, Sonder- und Buchstabenzeichen, die mit den Mitteln der Standard-Tastatur erzeugt werden und die als typisierte Nachbildungen von Gesichtsausdrücken gelesen werden – vorausgesetzt, man kennt die Abbildtechnik, die erforderlich ist, um die Zeichenfolge als Nachbildung eines Gesichtsausdrucks zu deuten. (Beißwenger 2015: 38)

Ihr Aufkommen wird ganz allgemein mit der Schriftlichkeit internetbasierter Kommunikation begründet, der es an para- und nonverbalen Ausdrucksmitteln mangelt, die durch Emoticons (und andere graphostilistische Mittel) in gewisser Weise ikonografisch abgebildet werden (können). Unter einer Sprachwandel-Perspektive lassen sich Emoticons daher mit Storrer (2014: 177) als Resultat eines intensiven Ausbaus sprachlicher Ausdrucksmittel im Bereich der schriftlichen Nähekommunikation beschreiben. Eine Konzeptualisierung der Emoticons als ikonische

Zeichen greift jedoch zu kurz: Zwar handelt es sich um „ikonographische Rekonstruktionen typisierter Gesichtsausdrücke“ (Beißwenger 2000: 96), die ikonisch nachgebildeten Gesichtsausdrücke werden allerdings „ihrerseits konventionell mit verschiedenen Gefühlen in Verbindung gebracht“ (Albert 2015: 7). Neben den ikonischen Aspekten sind in der Analyse der konkreten Verwendung somit immer auch die indexikalischen Potenziale sowie die ‚Symbolhaftigkeit‘ – als Mittel der Schriftkommunikation haben Emoticons einen Prozess der Konventionalisierung bzw. Symbolifizierung durchlaufen – miteinzubeziehen (vgl. Imo 2015: 155–157). Vor diesem Hintergrund sind Emoticons nicht in erster Linie als Ersatz für Multimodalität in der Face-to-Face-Kommunikation zu begreifen, sondern vielmehr „ähnlich zu interpretieren […] wie verbale Einheiten und nicht wie gestische, mimische oder prosodische Phänomene“ (ebd.: 137). Entsprechend argumentieren aus einer sprechakttheoretischen Perspektive auch Dresner/Herring (2012: 250), „that in many typical cases, emoticons indicate the illocutionary force of the text to which they are attached, contributing to its pragmatic meaning, and are thus part and parcel of the linguistic communication channel“. Sie identifizieren vor allem drei Funktionen von Emoticons:

> (a) as emotion indicators, mapped directly onto facial expression; (b) as indicators of nonemotional meanings, mapped conventionally onto facial expressions; and (c) as illocutionary force indicators that do not map conventionally onto a facial expression. (Dresner/Herring 2012: 250)

Für die Linguistik im deutschsprachigen Raum eröffnen u.a. die Arbeiten von Beißwenger et al. (2012), Imo (2015) und Thaler (2012) einen differenzierteren Blick auf die Funktionen von Emoticons. Beißwenger et al. (2012) nähern sich Emoticons aus einer grammatischen Perspektive und fragen nach Möglichkeiten einer funktional begründbaren Einordnung von Emoticons in das System sprachlicher Formen und Funktionen. Die Kategorie der ‚Interaktiven Einheiten‘ aus der ‚IDS-Grammatik‘ (Zifonun et al. 1997) adaptierend klassifizieren sie Emoticons neben anderen Einheiten auf der Mikroebene von Postings als *interaction signs*.[1] Als

1 Wir verwenden die Ausdrücke ‚Mikrostruktur‘ und ‚Makrostruktur‘ in WhatsApp-Interaktionen in Anlehnung an Beißwenger et al. (2012), die unter der *microstructure* die sprachlichen und strukturellen Besonderheiten auf der Ebene

solche sind Emoticons „often used to portray facial expressions, and they typically serve as emotion, illocution, or irony markers“ (Beißwenger et al. 2012: 18), wobei sich die funktionale Beschreibung bzw. Erfassung im Vergleich zu einer Inventarisierung der unterschiedlichen Formen als deutlich schwieriger erweist. Prinzipiell wird unterschieden zwischen einer *systemic function* und einer *context function* von Emoticons. Diese Unterscheidung ist sicherlich nützlich, weil sie a) Ansatzpunkte für die Interpretation der Bedeutung resp. der Funktion von Emoticons liefert und b) zur (quantitativen) Analyse bzw. Annotation der Daten genutzt werden kann. Eine Antwort auf die Frage, auf welche Weise man die kontextuelle Funktion ermittelt, bleibt freilich die Aufgabe qualitativer Analysen. Eine solche legt Imo (2015) zum Emoticon *:-)* vor, wobei an dieser Stelle nur die Ergebnisse zu den „interaktionalen und textuellen Funktionen“ (Imo 2015: 144) aufgelistet werden sollen, die für die in Abschnitt 5 präsentierten Analysen von Bedeutung sind:

(i) Ausdruck von Freude über ein Ereignis darstellen
(ii) Markieren von phatischer Kommunikation
(iii) Kontextualisieren von scherzhafter Interaktionsmodalität
(iv) *face work* bei gesichtsbedrohenden Aktivitäten
(v) Strukturieren von Äußerungen (Imo 2015: 144–154)

Auch Thaler (2012) widmet sich in ihrer Arbeit zur Höflichkeit in öffentlichen Chats der Frage, welche Funktionen Emoticons neben „dem Ausdruck von Emotionen (Freude, Überraschung, Ärger, etc.) und dem Ausdruck von Sympathie und Zuneigung“ (Thaler 2012: 166) erfüllen können. Ausgehend von der Funktion des Lächelns in der Face-to-face-Interaktion, gesichtsbedrohende Handlungen abzuschwächen, zeigt Thaler (ebd.: 166–171) anhand ihrer Daten aus deutsch- und französischsprachigen Chats, dass a) das klassische lächelnde Emoticon *:-)* bzw. das lachende Emoticon *:D* (sowie verschiedene graphische Varianten davon) dazu genutzt werden, eine Abschwächung der Gesichtsbedrohung im Zusammenhang mit *face*-bedrohenden Äußerungen herbeizuführen, und dass b) darüber hinaus auch eine Vielzahl anderer Emoticons (u.a. das erstaunte/

einzelner Nutzer-Postings und unter der *macrostructure* Sequenzen aus zwei oder mehreren Postings in ihrer spezifischen Anordnung und Struktur verstehen.

kritische *:/*, das traurige *:-(* oder das küssende *:x*) dieselbe Funktion erfüllen können, was als Indiz dafür angesehen werden kann, dass Emoticons in der internetbasierten Kommunikation in vielen Kontexten ihre ikonische Lesart zugunsten einer indexikalischen oder symbolischen eingebüßt haben. Dabei werden sie am häufigsten dann verwendet, wenn am Gegenüber Kritik geübt, ihm/ihr widersprochen oder er/sie zu einer Verhaltensänderung aufgefordert wird. Um in diesen Fällen eine Interpretation als direkten *face*-Angriff auszuschließen bzw. abzufedern, „haben sich Strategien zur Abwehr der *face*-Bedrohung entwickelt, deren einfachste und beliebteste der Gebrauch eines Emoticons oder Akronyms des Lachens ist" (ebd.: 169–170). Daneben dient *:-)* nebst seiner graphischen Varianten aber auch zur Abschwächung anderer *face*-bedrohender Handlungen wie bspw. „Entschuldigungen, Rechtfertigungen, Zurückweisungen, Bitten, Ratschläge[n], Einladungen, Komplimente[n] und Frotzeläußerungen" (ebd.: 171), sodass in diesem Zusammenhang von spezifischen Praktiken auszugehen ist, die sich durch wiederholten Gebrauch im Bereich der internetbasierten Kommunikation herausgebildet haben.

Da die Verwendungshäufigkeit von Emoticons heutzutage eher abnimmt, wohl auch aufgrund des zunehmenden Emoji-Gebrauchs[2] (vgl. Schlobinski/Siever 2018: 8–9), wäre zu fragen, inwieweit mit diesem Übergang auch eine Übertragung der angesprochenen Funktionen auf Emojis zu verzeichnen ist. Emojis sind „im Unicode gelistete Zeichen, deren Gestalt, anders als bei Kombinationen aus herkömmlichen ASCII-Zeichen der Fall, nicht beliebig veränderbar ist" (Dürscheid/Siever 2017: 260). Bislang findet man im deutschsprachigen Raum erst wenige Untersuchungen, die sich mit diesem noch recht neuen Phänomen im Detail auseinandersetzen. Die Arbeiten, die sich mit dem Emoji-Gebrauch beschäftigen, thematisieren ihn in der Regel als ein Merkmal digitalen Schreibens (Dürscheid/Siever 2017; Siebenhaar 2018), wobei die Funktionen meist im Zusammenhang mit den multimodalen Potenzialen von WhatsApp oder anderen Diensten lediglich kurz angerissen werden (Dürscheid 2016; Dürscheid/Frick 2014, 2016;

2 Ihre Popularität spiegelt sich darüber hinaus in unzähligen Medienberichten, in der Werbung, in „Übersetzungen" (Benenson 2016), in populärwissenschaftlichen Arbeiten (Evans 2017) und unlängst auch im Kinofilm („The Emoji Movie").

Imo 2019). Dürscheid/Siever (2017) arbeiten aus einer schriftlinguistischen Perspektive drei Typen graphischer Funktionen von Emojis heraus, nach denen Emojis „als Allographen, als Ideogramme und als Grenz- und Satzintentionssignale" (Dürscheid/Siever 2017: 278) fungieren können. Neben diesen Funktionen erwähnen die Autorinnen – aber eher am Rande – eine „indexikalische Funktion" (Dürscheid/Siever 2017: 274–275), wonach Emojis „in Kombination mit anderen Ausdrucksmitteln anzeigen [können], wie der Text, in dem sie stehen, zu interpretieren ist" (ebd.: 274). Pragmatisch-kommunikative Funktionen werden in den bisherigen Untersuchungen allenfalls am Rande erwähnt (vgl. Pappert 2017: 186). So konstatieren Dürscheid/Frick anhand einzelner Daten aus WhatsApp-Interaktionen, dass die „Kommentarfunktion" – neben der „sogenannten Darstellungsfunktion" und der Illustrationsfunktion – die wohl „am weitesten verbreitete und bekannteste Funktion" (Dürscheid/Frick 2016: 105) sei. Nuancierter sind in diesem Zusammenhang zwei neuere Untersuchungen aus dem englischsprachigen Raum. Herring/Dainas (2017) legen eine an die *computer-mediated discourse analysis* angelehnte Studie vor, in der sie auf der Basis eines Korpus von Facebook-Kommentaren die Frequenz und die pragmatischen Funktionen von Emojis herausarbeiten. Unter Verweis auf die Tatsache, dass Emojis in einigen Verwendungsweisen ambig seien und es darüber hinaus „a few *other* uses" (Herring/Dainas 2017; Hervorhebung i. Orig.) gebe, postulieren die Autorinnen für die von ihnen als *graphicons* bezeichneten Emojis die folgenden Funktionen (Hervorhebungen i. Orig.):

- *mention* (*vs.* use): „simple *mentions* of graphicons";
- *reaction*: „a graphicon use that depicts an emotional response to content that was posted earlier in the thread";
- *riff*: „a humorous elaboration on, play on, or parody of a previous graphicon or text comment";
- *tone modification*: „[t]he graphicon functions as a nonverbal, paraverbal, or paralinguistic cue as to how the text should be interpreted. This includes the use of graphicons to clarify intent and hedge the illocutionary force of an utterance";
- *action*: „a graphicon used to portray a (typically) physical action";
- *narrative sequence*: „a series of consecutive graphicons that tells a story of sorts".

Auch Danesi (2017: 95–116) beschäftigt sich im Rahmen seiner qualitativen Untersuchung zur Semiotik von Emojis mit den pragmatischen Funktionen und ermittelt zwei Hauptkategorien (Danesi 2017: 95–97):

- *adding tone*: „When something awkward or offensive may arise, the emoji step in to add inflection that can weaken the potentially conflictual interpretation";
- *injecting a positive mood*: „Overall, the emoji forms are ‚mood enhancers', generally imparting, maintaining, or reinforcing a sense of togetherness among interlocutors".

Dezidiert den pragmatischen Funktionen von Emojis widmet sich Pappert (2017). Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist, dass es sich bei WhatsApp-Verläufen um Interaktionen handelt (vgl. Dürscheid 2016; Imo 2017, 2019). Für die Analyse der (interaktiven) Praktiken im Allgemeinen und des Emoji-Gebrauchs im Besonderen wird ein Instrumentarium entwickelt, das sowohl der kollaborativen Sinnerzeugung als auch den gegenstandsbezogenen Charakteristika (Multimodalität) der neuen Schreibpraktiken gerecht wird. So orientiert sich die handlungstheoretisch ausgerichtete Studie methodisch an der Interaktionalen Stilistik (Selting 1997), in deren Rahmen Emojis als ikonostilistisch realisierte Kontextualisierungshinweise (*contextualization cues*, vgl. Gumperz 1992) in ihrer sequenziellen Abfolge analysierbar sind. Die auf diese Weise realisierten Hinweise sind aufzufassen als „Kontextualisierungsschlüssel", also als Signale, „die das Gesagte auf den kontextuellen Rahmen beziehen, im Hinblick auf den es zu interpretieren ist" (Gumperz 1994: 630). Die Daten für die qualitativ-empirische Untersuchung stammen aus zwei unterschiedlichen Datensets (zum Korpus vgl. Pappert 2017: 187), auf deren Grundlage eine Liste von Funktionstypen erstellt wurde, die sich wie folgt darstellt:

i. Rahmung
ii. Ökonomisierung
iii. Beziehungsgestaltung
iv. Modalisierung
v. Kommentierung/Evaluierung
vi. Strukturierung
vii. Darstellung

viii. Ludische Funktion
ix. Ausschmückung

Eine trennscharfe Zuordnung von konkreten Emoji-Verwendungen zu den einzelnen Typen ist dabei bisweilen schwierig, da Emojis mehrere Funktionen erfüllen (können). So dienen Emojis funktionstypübergreifend in entscheidendem Maße der interaktiven Herstellung von „Informalität" (Dürscheid/Siever 2017: 274). Den Interaktionspartnern wird durch die Verwendung eines Emojis signalisiert, dass man die aktuell vollzogene Interaktion als Kommunikation unter Nähebedingungen konzipiert. Das legt nahe, die Funktion der Rahmung in Weiterentwicklung der von Pappert (2017) vorgeschlagenen Funktionstypen als eine *Basisfunktion* anzunehmen, die typischerweise jeder Emoji-Verwendung unterliegt. Auch zwanglos-spielerische Aspekte (bzw. die ludische Funktion nach Pappert 2017) spielen, zumindest in privater Alltagskommunikation, eine wichtige Rolle, die den Interaktionen zusätzlich etwas Unterhaltsames einschreiben (vgl. Siebenhaar 2018: 760).

Für die Analysen in diesem Beitrag gehen wir davon aus, dass Emojis das sprachliche Handeln in schriftlicher Interaktion grundsätzlich als in einem gewissen Grade informell rahmen. Für die Kontextualisierung von sprachlichen Handlungen, die vom anderen potenziell als gesichtsbedrohend wahrgenommen werden könnten, darf die Leistung dieser Basisfunktion nicht unterschätzt werden: Dadurch, dass ich mich entscheide, meinen Beitrag mit Emojis anzureichern, drücke ich aus, dass ich mich mit meinem Gegenüber als grundsätzlich „von gleich zu gleich", auf Augenhöhe, kommunizierend betrachte – auch dann, wenn ich sie oder ihn kritisiere. Über diese Basisfunktion hinausgehend können die verwendeten Emojis dann weitere und speziellere Funktionen erfüllen (in unseren Daten insbesondere diejenige der Modalisierung). Bevor wir in den Abschnitten 4 und 5 das untersuchte Datenmaterial und die darauf bezogenen Analysen vorstellen, benötigen wir als zweite theoretische Grundlage neben einem Rahmen für die Funktionsbeschreibung von Emojis Kategorien für die Beschreibung von höflichem Handeln in sprachlicher Interaktion (Abschnitt 3).

3 Linguistische Ansätze zur Beschreibung von höflichem Handeln (*face work*) in Interaktion

Das von Erving Goffman seit Mitte der 1950er Jahre entwickelte Konzept von *face* gilt als grundlegend für jegliche Form von Interaktion zwischen Menschen, denn neben dem sachlichen Informationsaustausch geht es in Gesprächen immer auch um die Konstituierung, Aufrechterhaltung und Stärkung von Identitäten, oder anders formuliert darum, inwieweit man sein Gesicht wahrt oder verliert:

> Der Terminus *Image* kann als der positive soziale Wert definiert werden, den man für sich durch die Verhaltensstrategie erwirbt, von der die anderen annehmen, man verfolge sie in einer bestimmten Interaktion. Image ist ein in Termini sozial anerkannter Eigenschaften umschriebenes Selbstbild, – ein Bild, das die anderen übernehmen können. (Goffman 2013: 10)

Mit *face* (in der deutschen Übersetzung als *Image* wiedergegeben) bezieht sich Goffman dabei auf „das alltägliche Selbstbild eines jeden, das unbewußt bleiben kann und im Allgemeinen Gegenstand automatisierter Handlungen ist" (Holly 1979: 35–36). Dabei geht es sowohl um „Selbstachtung" als auch um „Rücksichtnahme", wobei jede/r – zumindest tendenziell – in Interaktion darauf achtet, „sein eigenes Image und das der anderen Interaktionspartner" (Goffman 2013: 16) zu wahren, „was sich in kontinuierlicher balancierender Imagearbeit (*face work*) niederschlägt" (Holly 2001: 1387). Zu diesem Zweck nutzen Interagierende „Techniken der Imagepflege" (Goffman 2013: 18), die als kulturabhängige Praktiken dazu dienen, sogenannten ‚Zwischenfällen' (*face threatening acts*), d.h. das *face* bedrohenden Situationen entgegenzuwirken. Dabei wird man Goffman zufolge zwei Einstellungen zugrunde legen: „eine defensive Orientierung im Hinblick auf die Wahrung des eigenen Images und eine protektive im Hinblick auf die Wahrung des Images anderer" (Goffman 2013: 19). Er verweist auf zwei grundsätzliche Arten der Imagepflege, den *Vermeidungsprozess* und den *korrektiven Prozeß* (Goffman 2013: 21–30), und grenzt daran anknüpfend *bestätigende* und *korrektive Austausche* voneinander ab (Goffman 1974: 97–137; 138–254). So geht es bei den bestätigenden Austauschen in erster Linie um die Herstellung und Aufrechterhaltung von Beziehungen. Dazu werden sowohl protektive als auch defensive Techniken verwendet, immer mit dem Ziel, das Verhältnis zum

Interaktionspartner im Einklang zu halten. Beim korrektiven Austausch geht es hingegen in erster Linie darum, das rituelle Gleichgewicht aufrechtzuerhalten bzw. wiederherzustellen, denn in solchen Situationen hat ein das *face* bedrohender Zwischenfall bereits stattgefunden oder er steht unmittelbar bevor (Goffman 2013: 25):

> Die Funktion der korrektiven Tätigkeit besteht darin, die Bedeutung zu ändern, die andernfalls einer Handlung zugesprochen werden könnte, mit dem Ziel, das, was als offensiv angesehen werden könnte, in etwas zu verwandeln, das als akzeptierbar angesehen werden kann. (Goffman 1974: 156)

Der von Goffman eingeführte *face*-Ansatz wurde von Brown/Levinson (1987) aufgegriffen und zu einem Modell sprachlicher ‚Höflichkeit' fortentwickelt. Trotz vielfältiger Kritik und darauf aufsetzenden Um- und Neumodellierungen (vgl. u.a. Fraser 2001; Locher 2004; Watts 2003, 2010) gilt das Modell noch heute als der prominenteste analytische Rahmen, der im Folgenden in seinen Grundzügen vorgestellt wird, um anschließend im Analyseteil für unsere Fragestellung erprobt zu werden. Brown/Levinson (1987) gehen grundsätzlich von Folgendem aus:

> In general, people cooperate (and assume each other's cooperation) in maintaining face in interaction, such cooperation being based on the mutual vulnerability of face. That is, normally everyone's face depends on everyone else's being maintained, and since people can be expected to defend their faces if threatened, and in defending their own to threaten other's faces, it is in general in every participant's best interest to maintain each other's face, that is to act in ways that assure the other participants that the agent is heedful of the assumptions concerning face […]. (Brown/Levinson 1987: 61)

Als öffentliches Selbstbild, das jede/r besitzt, besteht das *face* aus zwei zusammenhängenden Aspekten:

- Das *positive Gesicht* bezieht sich auf das Bedürfnis (*face-want*) eines jeden Menschen nach Akzeptanz, Wertschätzung und gemeinschaftlichem Beistand: „his perennial desire that his wants (or the actions/aquisitions/values resulting from them) should be thought of as desirable" (Brown/Levinson 1987: 101).
- Das *negative Gesicht* bezieht sich auf den Wunsch nach individuellem Freiraum und Handlungsfreiheit: „freedom of action and freedom from imposition" (Brown/Levinson 1987: 61). Mit anderen Worten möchte niemand vorgeschrieben bekommen, was er/sie zu tun oder zu lassen hat.

Sowohl positives als auch negatives Gesicht sind keine gegebenen Normen oder Werte. Vielmehr handelt es sich bei beiden Aspekten um „grundlegende Bedürfnisse […], von denen jedes Mitglied weiß, dass jedes andere Mitglied sie hat und bei denen es für gewöhnlich im Interesse aller ist, sie teilweise zu befriedigen" (Brown/Levinson 2007: 60). Sowohl negatives als auch positives Gesicht stehen immer in Relation zu den zwei Gesichtern anderer Personen. Dabei werden die *face-wants* in vielfältigen Kommunikationssituationen prinzipiell interaktiv hervorgebracht. In solchen Austauschprozessen unterliegen das eigene wie auch das fremde Gesicht „prinzipieller Gefährdung und bedürfen, da ein Gesichtsverlust als symbolische Niederlage aufgefasst werden kann, entsprechender Aufmerksamkeit" (Lüger 2002: 6). Brown/Levinson gehen in diesem Zusammenhang davon aus, dass es Typen von sprachlichen Handlungen gibt, die an sich gesichtsbedrohend (*face threatening act*s [FTA]) sind:

> It is intuitively the case that certain kinds of acts intrinsically threaten face, namely those acts that by their nature run contrary to the face wants of the addressee and/or of the speaker. (Brown/Levinson 1987: 65)

So gefährden Sprecherinnen und Sprecher ihr positives Gesicht durch Selbstkritik oder Entschuldigungen, ihr negatives durch Versprechen oder andere ‚Kommissiva' (Searle 1980). Das negative Gesicht der Angesprochenen wird durch Aufforderungen, Vor- oder Ratschläge, Verbote und andere ‚Direktiva' (ebd.) bedroht, da mit diesen sprachlichen Handlungen immer Einschränkungen des Handlungsspielraumes des/der jeweils Adressierten verbunden sind. Das Bedürfnis nach positivem Gesicht beim Adressierten wird bedroht durch „expressions of disapproval, criticism, contempt oder ridicule, complaints and reprimands, accusation, insults […]" (Brown/Levinson 1987: 66–67). Darüber hinaus sind das Bekunden von Meinungsverschiedenheiten (*disagreements*), das Aufzeigen von Widersprüchlichkeiten oder Herausforderungen („S signalisiert, dass er denkt, Hs Ansichten über eine Sache wären falsch oder fehlgeleitet oder unvernünftig", Brown/Levinson 2007: 66) gesichtsbedrohend. Auf der anderen Seite gibt es natürlich auch eine Reihe gesichtswahrender oder gesichtsstärkender sprachlicher Handlungen. So dienen beispielsweise Lob, Komplimente oder andere Sympathiebeteuerungen der Aufwertung des positiven Gesichts des/der Angesprochenen. Brown/Levinson gehen davon aus, dass in Anbetracht der wechselseitigen Verletzbarkeit „jeder

rationale Akteur versuchen [wird], gesichtsbedrohende Akte zu vermeiden bzw. bestimmte Strategien verwenden, um die Bedrohung zu reduzieren" (ebd.: 69).

Der einfachste Weg eine Gesichtsbedrohung zu vermeiden ist die Unterlassung der gefährdenden Handlung („Don't do the FTA"), womit freilich auch die eigentliche Handlungsabsicht nicht verwirklicht werden kann, was wohl in den meisten Fällen unbefriedigend ist. Bei Lichte betrachtet handelt es sich hier um keine Höflichkeitsstrategie, da ja keine kommunikative Handlung vollzogen wird. Übrig bleiben demzufolge die „three main strategies of politeness" (Brown/Levinson 1987: 2), die im Folgenden skizziert werden (Abb. 1).

1) Die *off-record*-Strategie

Die *off-record*-Strategie lässt sich folgendermaßen beschreiben:

> A communicative act is done off record if it is done in such a way that it is not possible to attribute only one clear communicative intention to the act. In other words, the actor leaves himself an ‚out' by providing himself with a number of defensible interpretations; he cannot be held to have committed himself to just one particular interpretation of his act. Thus if a speaker wants to do an FTA, but wants to avoid the responsibility for doing it, he can do it off record and leave it up to the addressee to decide how to interpret it. Such off-record utterances are essentially indirect uses of language […]. (Brown/Levinson 1987: 211)

Sprachlich-kommunikative Mittel sind hierbei Metaphern, Ironie, rhetorische Fragen, Tautologien bzw. alle vagen und indirekten Äußerungsformen, die aufgrund ihrer Ambiguität kommunikative Rückzugsräume für die Sprecherinnen und Sprecher offen lassen. Freilich weist diese Strategie ein großes Manko auf: Der „‚Wink mit dem Zaunpfahl' kann von der Rezipientin verstanden werden oder nicht, was allerdings der kommunikativen Effizienz nicht immer zuträglich ist" (Held 2002: 123).

2) Die *on-record*-Strategien

2.1) bald-on record

On-record unterscheiden Brown/Levinson (1987: 68–69) zwischen der *bald-on-record*-Strategie („Do the FTA without redressive action") sowie der *positive* und *negative politeness* („Do the FTA with redressive action").

In beiden Fällen wird die kommunikative Absicht für die Beteiligten deutlich.

Unverhohlen („baldly, without redress") zu handeln bedeutet den Verzicht auf jegliche abschwächende Maßnahmen und somit die Erfüllung der Grice'schen Konversationsmaximen („speaking in conformity with Grice's Maxims", Brown/Levinson 1987: 94) im Sinne einer „maximally efficient communication" (ebd.: 95). Das heißt, eine Handlung wird auf „direkteste, klarste, unmissverständlichste und präziseste Weise" (Brown/Levinson 2007: 70) ausgeführt. Inwieweit es sich bei dieser „Strategie" überhaupt um eine Vermeidungsstrategie handelt ist fraglich; anzuwenden sei sie auch nur, „wenn der Sprecher keine Vergeltung durch den Adressaten befürchtet" (ebd.).

2.2) on-record-with redressive action

Bei diesem Strategietyp wird der gesichtsbedrohende Akt zwar realisiert, aber durch eine *redressive action*, d. h. durch eine wiedergutmachende Handlung, abgeschwächt. Der FTA wird hier auf eine solche Weise oder mit Zusätzen bzw. Modifikationen ausgeführt, die dem/der Angesprochenen signalisieren, „dass keine Gesichtsbedrohung beabsichtigt oder gewünscht ist und dass S die Bedürfnisse von Hs Gesicht grundsätzlich anerkennt und selbst wünscht, dass sie erfüllt werden" (Brown/Levinson 2007: 71). Dabei unterscheiden Brown/Levinson zwischen zwei Formen, die im Bezug zum bedrohten Gesichtsaspekt stehen: *negative* und *positive politeness*:

- *Negative Höflichkeit* ist grundlegend „vermeidungsbasiert" und vor allem darauf gerichtet, „Hs negativem Gesicht (durch Kompensation) partiell Genüge zu tun, seinem grundlegenden Bedürfnis danach, seine Territoriums- und Selbstbestimmungsansprüche zu wahren" (ebd.). Dazu verwendet werden neben Versicherungen und Entschuldigungen vor allem sprachliche und nichtsprachliche Modalisierer, Heckenausdrücke und andere Mittel und Verfahren, die als Kontextualisierungshinweise (Gumperz 1982, 1992) (potenziell) gesichtsbedrohende Handlungen abfedern (können).
- *Positive Höflichkeit* ist auf das positive Gesicht des Gegenübers gerichtet: „Sie ist Balsam für das Gesicht des Adressaten, indem sie signalisiert,

dass S in bestimmter Hinsicht Hs Bedürfnis begehrt“ (Brown/Levinson 2007: 71). Darüber hinaus räumen Brown/Levinson ein, dass „positive politeness techniques are usable not only for FTA redress, but in general as a kind of social accelerator, where S, in using them, indicates that he wants to ‚come closer‘ to H“ (Brown/Levinson 1987: 103).

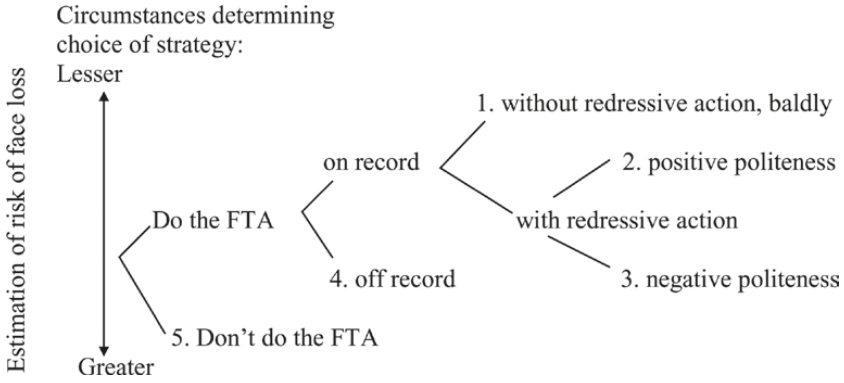


Abb. 1: Höflichkeitsstrategien nach Brown/Levinson (1987) in der Darstellung von Locher (2008: 516).

Anzumerken zum Höflichkeitssystem von Brown/Levinson (1987) bleibt, dass die Zuweisung sprachlicher Handlungen mitnichten trennscharf ist. So kann mitunter „eine Lob-Äußerung das positive Gesicht des Hörers stärken, gleichzeitig aber auch das negative Gesicht bedrohen, dann nämlich, wenn der Hörer sich zu Gegenleistungen veranlasst fühlt“ (Lüger 2002: 8). Auch die Abgrenzung der von Brown/Levinson postulierten *off*-record-Strategien von Strategien der *positive* und *negative politeness* hat als problematisch zu gelten (Thaler 2012: 57). In unserer Untersuchung in Abschnitt 4 werden wir daher nicht nach *off*-record- und *on*-record--Strategien differenzieren, sondern grundsätzlich jedwede sprachliche Handlung, welcher ein FTA unterstellt werden kann, als Kandidatin für die Bearbeitung durch Höflichkeitsstrategien betrachten. Darüber hinaus ist der universelle Anspruch des Modells doch recht fragwürdig. Angefangen bei kulturspezifischen Ausprägungen von Höflichkeit über gesellschaftliche

Handlungsbereiche mit den ihnen zugewiesenen sozialen Rollen bis hin zu gruppeninternen Kommunikationsstilen lassen sich „relativ zu den genannten Aspekten auch spezifische Mittel und Verfahren beim Ausdruck von Höflichkeit feststellen“ (Lüger 2002: 9). Zuletzt sei noch darauf verwiesen, dass dem FTA-Modell – wie oben bereits angedeutet – eine doch recht pessimistische Grundhaltung eingeschrieben ist; wohlwollende oder *face*-bestärkende Handlungen wie Lob, Dank oder Komplimente, die die Beziehung vertiefen (können), spielen im Modell keine Rolle bzw. werden bei der Darstellung der Höflichkeitsstrategien lediglich angerissen. Dass es diese Handlungen gibt, steht jedoch außer Zweifel, und wir werden ihre Existenz auch für unsere eigene Untersuchung in Abschnitt 4 annehmen. Kerbrat-Orecchioni (2005) schlägt für *face*-bestärkende Handlungen die Bezeichnung *face-flattering act* vor:

> It is, therefore, of utmost importance to highlight, in this theoretical model, the role of these acts, which are like the positive side of the FTAs, acts that reinforce the other's face and which I suggest we call FFA (Face-Flattering Acts). (Kerbrat-Orecchioni 2005: 30–31)

Ein relativ neues Forschungsfeld, das in unserem Zusammenhang von Interesse ist, stellt die Höflichkeitsforschung in internetbasierter Kommunikation dar (einen instruktiven Überblick über die bisherige Forschung geben Bedjis et al. 2014, Locher et al. 2015, Graham 2017). Standen lange Zeit *face-to-face*-Interaktionen im Fokus, wird nun gefragt, „how interactants negotiate the relational aspect of language use in computer-mediated contexts“ (Locher 2010: 1). Eine wichtige Frage ist dabei, „in what ways forms of computer-mediated communication differ from face-to-face interaction with respect to the *restrictions* that the medium imposes on relational work/facework and the consequences of these restrictions on linguistic choices“ (Locher 2010: 3–4). In diesem Zusammenhang geraten neben verbalen Zeichen auch andere semiotische Mittel bzw. „the multimodal capabilities of digital media“ (Graham 2017: 459) ins Blickfeld, vor allem die visuellen Darstellungsformen:

> Visuelle Modes rufen Emotionen hervor; sie indizieren, demonstrieren und konstruieren *faces in actu* zwischen *connection* und *separation* und tun dies selbst wenn das eigentliche *face* in der Begegnung mit anderen *faces* nicht sichtbar – und damit auch nicht in Gefahr! – ist. (Held 2017: 71)

Genau diese Gestaltungsmittel sind es, die uns interessieren, wobei die Verwendung von Emojis im Fokus steht, denn „they are […] an important part of digital interaction and one that is critical to the interpretation of (im)politeness because, no matter how imperfect, they help interactants clarify their intentions“ (Graham 2017: 462).

4 *face-work*-Praktiken mit Emojis in einem didaktischen Peer-Feedback-Setting

4.1 Didaktisches Szenario

In den folgenden Abschnitten analysieren wir Emoji-Verwendungen von Studierenden, die während des Sommersemesters 2017 an der Universität Duisburg-Essen an einem webbasierten Planspiel zur deutschen Orthographie teilgenommen haben. Dem Planspiel *Ortho & Graf* (Beißwenger/Meyer 2018, 2019) liegt ein Blended-Learning-Konzept zugrunde, nach welchem sich die Studierenden selbstgesteuert und kooperativ, aber immer wieder angebunden auch an Präsenzsitzungen, mit den Schreibregularitäten des Deutschen auseinandersetzen. Das Spielszenario setzt auf ‚Gamification'-Elemente (Deterding et al. 2011) und Ideen des ‚Game-based Learning' (Schwan 2006), um möglichst vielfältige Anlässe für die selbstgesteuerte und Peer-basierte Auseinandersetzung mit den Schreibregularitäten des Deutschen zu schaffen. Zentrales Ziel des Spiels ist die kognitive Aktivierung der Studierenden für eine problembezogene Erarbeitung schriftsystematischer Zusammenhänge. Anhand von Schreibungen, die sie ihrer eigenen Lebenswelt entnehmen und die Anlass zu Korrektheitszweifeln bieten, klären die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Teams, wann Schreibungen als korrekt gelten und warum. Die Auseinandersetzung mit echten oder vermeintlichen Fehlschreibungen erfolgt dabei ausgehend von den Regelformulierungen im amtlichen Regelwerk der deutschen Rechtschreibung. In der kognitiven Auseinandersetzung mit echten und vermeintlichen Fehlschreibungen und durch die Notwendigkeit der Operationalisierung gewinnen die Studierenden vertiefte Einsichten in Ausschnitte aus dem Schriftsystem. Dabei müssen insbesondere grammatisches Strukturwissen und grammatische Analysekategorien aktiviert und zur Anwendung gebracht werden.

Das Spiel verläuft über drei aufeinander aufbauende Spielphasen mit ansteigendem Anforderungsniveau: In Spielphase I sammeln und dokumentieren die Lernenden in der Rolle von Kundinnen und Kunden eines Unternehmens, das Dienstleistungen bei der Lösung von Rechtschreibzweifeln anbietet (*Ortho & Graf*), Schreibungen, die sie ihrer eigenen Lebenswelt entnehmen und an deren orthographischer Korrektheit sie zweifeln, und reichen diese über ein Online-Formular auf der Website des Unternehmens als Ermittlungsaufträge an das Unternehmen ein. In Spielphase II werden sie von eben diesem Unternehmen als „Rechtschreibermittler" angeheuert und erhalten eine Weiterbildung in der Klärung orthographischer Zweifelsfälle anhand des amtlichen Regelwerks. In der Rolle von Ermittlerinnen und Ermittlern, die in Teams operieren, klären sie die in Phase I von anderen Kundinnen und Kunden beim Unternehmen eingegangenen Fälle und dokumentieren ihre Ermittlungsergebnisse nach einem vorgegebenen Schema in online ausgefüllten Fallakten. In Spielphase III werden die Ermittlerinnen und Ermittler zu Mitgliedern der Abteilung Innenrevision berufen, die für das Qualitätsmanagement im Unternehmen zuständig ist. Als „Qualitätsmanagerinnen und Qualitätsmanager" kommentieren sie Ermittlungen, die von anderen Ermittlerteams in Fallakten dokumentiert wurden, prüfen diese auf Plausibilität und geben über schriftliche Rückmeldungen Anregungen zur Überarbeitung.

Die Spielumgebung von *Ortho & Graf* ist auf der Grundlage einer Installation der Wiki-Software *MediaWiki* realisiert, die auch die Grundlage für Wikipedia bildet.[3] Jede Fallakte wird nach gleichem Schema auf einer eigenen Wiki-Seite präsentiert. Die schriftlichen Rückmeldungen in Spielphase III werden auf Diskussionsseiten hinterlegt, die mit den Fallakten verknüpft sind. Für die Formulierung ihrer schriftlichen Rückmeldungen steht eine Auswahl an 36 Emoji-Grafiken zur Verfügung, die den Studierenden aus Anwendungen wie WhatsApp vertraut sind und die sie – optional – in ihre schriftlichen Rückmeldungen integrieren können. Um ein Emoji in ein Kommentar-Posting auf der Diskussionsseite einzubinden, muss ein entsprechendes Code-Kürzel gesetzt werden. Die in Tab. 1 dargestellten Emojis standen im System zur Verfügung.

3 Eine Showroom-Version der Spielumgebung kann online unter https://wiki.uni-due.de/orthoundgrafshowroom begangen werden.

Tab. 1: *Auszug aus den zur Verfügung gestellten Emojis mit Codekürzel. Abgebildet sind diejenigen Emojis, die von den Studierenden häufiger in ihren Kommentar-Postings verwendet wurden.*

Emoji	Codekürzel	Emoji	Codekürzel
	{{Daumen}}		{{Grübel}}
	{{Stark}}		{{Besserwisser}}
	{{Verwirrt}}		{{Lächeln}}
	{{Klatsch}}		{{Klasse}}
	{{Vorsicht}}		{{Argh}}
	{{Schock}}		{{Kürbis}}
	{{Lol}}		{{Zwinker}}
	{{Lehrerin}}		{{Lehrer}}
	{{Tipp}}		{{Auweia}}

4.2 Die Formulierung von Peer-Feedback als sozial riskantes Projekt

Die Aufgabenstellung für die Spielphase III von *Ortho & Graf* lautete wie folgt:

> *Starten Sie eine Karriere als Qualitätsmanager/in!*
>
> Als Mitglied eines Ortho & Graf-Ermittlerteams sind Sie befugt, sich an Maßnahmen zum innerbetrieblichen Qualitätsmanagement zu beteiligen, die von der Abteilung *Innenrevision* organisiert werden – ganz nach dem Motto: **Ermittlungsarbeit ist gut – aber sechs Augen sehen mehr als vier.** Seit 1901 ist es die Philosophie unseres Unternehmens, die Güte von Ermittlungsergebnissen nicht „von oben", sondern durch diejenigen feststellen zu lassen, die dazu die meiste Expertise mitbringen: *die Ermittlerinnen und Ermittler selbst*.

> Wir erwarten von Ihnen, dass Sie sich **mindestens fünf Fallakten (Ihrer Wahl)** ansehen, die von einem anderen Ermittlerteam aus der Ermittlungsperiode Sommer 2017 bearbeitet wurde.
>
> Ihre Aufgabe ist es, die ausgewählten Fallakten einer **Plausibilitätsprüfung** zu unterziehen: Leuchtet Ihnen das Ergebnis, zu dem die Ermittler/innen gekommen sind, ein? Ist die Zuordnung zu einem Regelwerksparagraphen bzw. -bereich einleuchtend? Ist die von den Ermittler/inne/n formulierte Begründung einleuchtend? Halten Sie die Handlungsempfehlung, die für den oder die Auftraggeber/in formuliert wurde, für hinreichend verständlich und überzeugend? Ist die Fallakte vollständig ausgefüllt?
>
> Ausgehend von Ihrer Prüfung formulieren Sie bitte eine **knackige, schriftliche Rückmeldung** an das Ermittlerteam, die Sie der Fallakte auf einem separaten Blatt (**„Diskussionsseite"**) beifügen. Stellen Sie dabei festgestellte Stärken heraus, sprechen Sie aber auch Aspekte an, die Ihrer Ansicht nach noch optimiert werden könnten. Seien Sie in Ihren Anregungen und Vorschlägen konstruktiv und möglichst präzise. Denken Sie immer daran: Bei den Ermittler/inne/n, deren Fall Sie beurteilen, handelt es sich um Kolleg/inn/en!

Unter *face-work*-Gesichtspunkten birgt die Übernahme der Aufgabenstellung in verschiedener Hinsicht das Risiko, gesichtsbedrohende Handlungen realisieren zu müssen: Stößt ein Lernender bei der Bearbeitung der Aufgabe auf eine Fallakte, die nicht vollständig bearbeitet ist oder die ihm hinsichtlich der in ihr behandelten Fehlschreibung nicht plausibel erscheint, so muss er, möchte er sich im Sinne der Aufgabenstellung verhalten, mit der Formulierung seiner Rückmeldung sprachliche Handlungen ausführen, mit denen eine Gesichtsbedrohung auf drei Ebenen verbunden ist:

- Bedrohung des *negative face* des Adressaten, der durch den Hinweis auf ein Defizit oder die Formulierung eines Optimierungsvorschlags in seiner Autonomie eingeschränkt wird.
- Bedrohung des *positive face* des Adressaten, da ihm durch den Hinweis auf ein Defizit oder die Formulierung eines Optimierungsvorschlags, direkt oder indirekt, zu verstehen gegeben wird, dass er etwas nicht gut gemacht habe.

- Bedrohung des *positive face* des Verfassers, der sich dadurch, dass er ihn auf Defizite oder Optimierungsmöglichkeiten hinweist, dem Adressaten gegenüber als „Besserwisser" aufspielen muss (was innerhalb der Peer-Group i.a.R. vermieden wird bzw. zu Sanktionierungen führen kann).

Diese Risiken sind, gerade in einem Peer-Setting, nicht zu unterschätzen. Es ist daher davon auszugehen, dass die Lernenden Vermeidungsstrategien (VS) wählen oder zumindest in Erwägung ziehen. In Bezug auf die in *Ortho & Graf* gestellte Feedback-Aufgabe sind die folgenden Vermeidungsstrategien denkbar, die hier, um die Anknüpfung an die Vermeidungsstrategien aus Brown/Levinson (1987) deutlich zu machen, in englischer Sprache benannt werden (vgl. auch Abb. 2):

VS: *Avoid doing any FTAs:* Die/der Lernende entscheidet sich dafür, FTAs grundsätzlich zu vermeiden. Dafür bieten sich ihr/ihm die folgenden Optionen:

VS 1: *Don't do the task*: Die radikale Form der FTA-Vermeidung, mit welcher zugleich die weitere aktive Mitwirkung am Planspiel (und damit an der Lehrveranstaltung) aufgegeben wird.

VS 2: *Do the task*: Der/die Lernende entscheidet sich für die Bearbeitung der Aufgabe, richtet die Art des Umgangs mit der Aufgabenstellung aber auf FTA-Vermeidung aus. Dafür bieten sich ihm/ihr die folgenden Optionen:

VS 2.a: *Only deal with cases that do not require to do an FTA*: Der/die Lernende schreibt nur zu solchen Fallakten einen Feedback-Kommentar, die ihm nach Prüfung als vollständig und plausibel bearbeitet erscheinen und somit keinen Anlass zu Kritik bieten.

VS 2.b: *Deal with cases of any kind without doing an FTA*: Der/die Lernende kommentiert jeden von ihm/ihr bearbeiteten Fall grundsätzlich nur positiv, unabhängig davon, ob die darin dargestellte Ermittlung Anlass zur Kritik bietet oder nicht.[4]

4 Genau genommen erwächst aus der Wahl dieses Strategietyps als Konsequenz eine mögliche Bedrohung für das eigene *positive face* – die aber vermutlich vom Lernenden nicht intendiert ist.

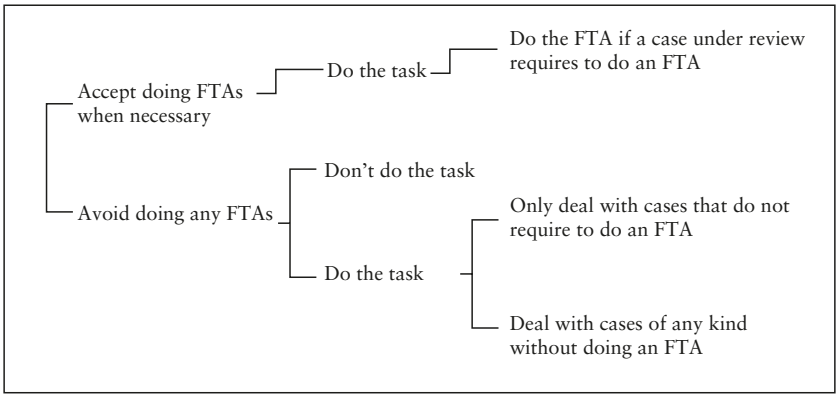


Abb. 2: Anzunehmende Arten von Vermeidungsstrategien in Phase III des didaktischen Planspiels.

Die Vermeidungsstrategien lassen sich allein anhand einer Untersuchung schriftlicher Postings nicht empirisch nachweisen. Aus diesem Grunde werden wir die Datenbasis für unsere Untersuchung, wie im Folgenden dargestellt, auf solche Postings zuschneiden, die mindestens einen FTA enthalten und die damit die Anwendung von *Politeness*-Strategien erwartbar machen.

4.3 Beschreibung der Datensets

Die Datensets, die wir nachfolgend untersuchen, sind den in Spielphase III verfassten Kommentaren mit Peer-Rückmeldungen entnommen. Insgesamt wurden in Spielphase III von 65 Studierenden 680 Postings mit Peer-Rückmeldungen verfasst.

In einem vorbereitenden Analyseschritt wurden sämtliche dieser 680 Kommentar-Postings gesichtet und in drei Gruppen eingeteilt, von denen die Gruppen (A) und (B) im Folgenden nicht weiter berücksichtigt werden:

(A) Postings, die eine reaktive Komponente enthalten: beziehen sich auf Vorgänger-Postings auf der Diskussionsseite und geben nur in einigen Fällen auch Rückmeldung zur begutachteten Fallakte (**120** Fälle)
(B) Postings, die ausschließlich Handlungen umfassen, mit denen *face-wants* der Adressat/inn/en befriedigt werden (FFA) (**216** Fälle)

(C) Postings, die mindestens eine Handlung enthalten, die potenziell gesichtsbedrohend ist (FTA) (**343** Fälle)[5]

229 Postings aus Gruppe (C) enthalten mindestens ein Emoji oder Emoticon.[6] Diese Postings wurden sämtlich aus der Wiki-Plattform extrahiert, um sie für die weitere Analyse zu sichern.[7]

In einem zweiten vorbereitenden Schritt wurden die 229 extrahierten Postings in zwei Datensets eingeteilt:

DS-1: Postings, die sowohl Äußerungen beinhalten, mit denen ein FFA verbunden ist, als auch Äußerungen, mit denen ein FTA verbunden ist
⇨ **167** Postings mit insgesamt **230** Emoji-Verwendungsinstanzen

DS-2: Postings, die ausschließlich Äußerungen enthalten, mit denen FTAs verbunden sind
⇨ **62** Postings mit insgesamt **68** Emoji-Verwendungsinstanzen

Anschließend wurden die beiden Datensets um solche Postings bereinigt, die ausschließlich Emojis enthielten, die keinen Beitrag zum *face work* leisten. Das Resultat dieses zweiten Vorbereitungsschritts bilden zwei bereinigte Datensets:

DS-1_{ber}: **153** Postings, die sowohl Äußerungen beinhalten, mit denen ein FFA verbunden ist, als auch Äußerungen, mit denen ein FTA verbunden ist

DS-2_{ber}: **58** Postings, die ausschließlich Äußerungen enthalten, mit denen FTAs verbunden sind

Die 211 Postings in DS-1_{ber} und DS-2_{ber} wurden einer Detailanalyse unterzogen.

---

5 Bei dem an 680 fehlenden Fall handelt es sich um einen unklaren Fall, der deshalb nicht weiter berücksichtigt wurde.

6 In einigen wenigen Fällen haben die Studierenden klassische Emoticons anstelle von Emojis verwendet. Die Zahl ist gering, daher ist in den weiteren Abschnitten – die Emoticons subsumierend – der Einfachheit halber nur von Emojis die Rede.

7 Für wertvolle Unterstützung bei der analysevorbereitenden Vorklassifikation (A, B, C) und bei der Extraktion der Postings danken wir Laura-Marie Schmidt.

4.4 Klassifikation der Emoji-Verwendungen nach Funktionstypen

Da Emojis – mit Ausnahme der sog. ‚referenziellen' Verwendungen, in denen sie ein Wort oder eine Phrase ersetzen (vgl. Dürscheid/Frick 2016: 105) – typischerweise nicht in syntaktische Strukturen integriert sind, lässt sich ihre Bedeutung nicht über den kompositionalen Aufbau der Sätze oder satzäquivalenten Einheiten rekonstruieren, in denen sie auftreten oder denen sie beigestellt sind. Die Zuweisung einer Funktion ist damit immer angewiesen auf eine Interpretation des sprachlichen Kontexts. In dieser Hinsicht verhalten sich Emojis wie auch ihre Vorläufer, die Emoticons, distributionell ähnlich wie Interjektionen und Responsive, weswegen sie von Beißwenger et al. (2012) in den Bereich der ‚Interaktiven Einheiten' aus der Wortarteneinteilung der ‚IDS-Grammatik' (Zifonun et al. 1997) eingeordnet wurden.

Für die Analyse unserer Datensets gehen wir von der Annahme aus, dass Emojis wichtige Funktionen bei der Modalisierung gesichtsbedrohender Äußerungen übernehmen. Die Entscheidung der Schreiberinnen und Schreiber, in einem Posting, mit welchem sie die Feedback-Aufgabe bearbeiten, ein oder mehrere Emojis zu verwenden, betrachten wir als eine basale Höflichkeitsstrategie: Durch die Verwendung eines Emojis wird angezeigt, dass alles, was mit dem Posting ausgedrückt wird, in einem Peer-Setting und unter Bedingungen der Informalität stattfindet (*Rahmung*).

Neben ihrer grundsätzlich rahmenden Funktion übernehmen die Emojis zusätzliche Funktionen, die auf bestimmte Aspekte der Kommunikations- und Interaktionsgestaltung spezialisiert sind. Emojis können

(i) anstelle einer sprachlichen Handlung stehen (= SPRACHHANDLUNGSÄQUIVALENTE FUNKTION)
(ii) zum kompositionellen Aufbau einer Äußerung beitragen (= REFERENZIELLE FUNKTION)
(iii) sprachliche Handlungen in ihrer Funktion und Wirkung unterstützen (= SPRACHHANDLUNGSUNTERSTÜTZENDE FUNKTION)
(iv) der interpersonalen Beziehungsgestaltung dienen (= PHATISCHE FUNKTION)
(v) den inneren Aufbau einer Äußerung oder eines Postings strukturieren (= STRUKTURIERENDE FUNKTION).

Emoji-Verwendungen mit referenzieller (ii) und phatischer Funktion (iv) kommen in unserem Datenset nur in wenigen Einzelfällen vor. Für die Analyse von Höflichkeitsstrategien von besonderem Interesse sind Emoji-Verwendungen mit sprachhandlungsäquivalenter und sprachhandlungsunterstützender Funktion (Typ (i) und Typ (iii)).

Sprachhandlungsäquivalent sind in den untersuchten Datensets Verwendungen, in denen ein positiv besetztes Emoji zu Beginn eines Postings steht, ohne dass das Posting aber eine sprachliche Handlung enthält, mit der ein *face flattering act* (*FFA*) verbunden ist (lobende, anerkennende, zustimmende Handlungen). Es handelt sich somit um nicht-sprachliche Realisierungen von FFAs (vgl. Beispiele 1 und 2).

Beispiele 1–2[8]*: Sprachhandlungsäquivalente Realisierung von FFAs mittels Emoji (gereckter Daumen).*

[1] 👍 Eine Begründung des Paragraphen wäre zum Verständnis noch hilfreich. Gut gewähltes Beispiel. Mara Hartmann (Diskussion) 10:19, 4. Jul. 2017 (CEST)

[2] Martin Dohmann (Diskussion) 23:29, 2. Jul. 2017 (CEST) Erstmal 👍 aber vielleicht könnte man noch weitere Beispiele in die Handlungsempfehlung nennen 🤔[9]

Der in den untersuchten Datensets bei Weitem am häufigsten auftretende Fall sind Verwendungen von Emojis in sprachhandlungsunterstützender Funktion. Hier unterscheiden wir die folgenden Subtypen:

8 In diesem und den nachfolgenden Beispielen sind, sofern komplette Postings zitiert werden, auch die Nutzersignaturen der Verfasserinnen und Verfasser mit abgebildet. Diese erscheinen sämtlich in pseudonymisierter Form.

9 Der Verfasser des Postings ist kein deutscher Muttersprachler; dadurch erklärt sich vermutlich der Kasusfehler „in die Handlungsempfehlung“. Das sprachhandlungsäquivalente (FFA-realisierende) Emoji kann in diesem Fall zugleich als Emoji in referenzieller Funktion klassifiziert werden, da es syntaktisch integriert ist. Die als (i)–(v) beschriebenen Funktionstypen können, darauf hat auch bereits Pappert (2017) hingewiesen, im Einzelfall überlappen.

(iii) SPRACHHANDLUNGSUNTERSTÜTZENDE FUNKTION

(iii.a) Das Emoji wird verwendet, um den Effekt der sprachlichen Handlung auf die *face-wants* der Beteiligten zu verstärken (= VERSTÄRKENDE FUNKTION). Nach der Art des Effekts der sprachlichen Handlung auf die *face-wants* lassen sich zwei Subtypen unterscheiden:

(a-1) FFA-BOOSTER: Emoji-Verwendungen, die der Verstärkung eines FFA dienen (Beispiele 3–7).[10]

(a-2) FTA-BOOSTER: Emoji-Verwendungen, die der Verstärkung eines FTA dienen (Beispiele 8–10).

(iii.b) Das Emoji wird verwendet, um den Effekt der sprachlichen Handlung auf die *face-wants* der Beteiligten abzufedern (= MODALISIERENDE FUNKTION):

(b-1) Der Verfasser nimmt mit dem Emoji eine POSITIONIERUNG zur eigenen Äußerung vor, ohne dass damit ein Wechsel der Interaktionsmodalität markiert wird: Er relativiert den Geltungsanspruch seiner Äußerung oder bringt zum Ausdruck, dass ihm die von ihm ausgeführte Sprachhandlung unangenehm ist. Ein häufiger Fall in unseren Daten ist die Modalisierung einer Äußerung, mit der ein *face-threatening act* (*FTA*) verbunden ist, anhand eines zweifelnden Gesichts (Beispiele 11–13).

10 Lüger (2002: 8) hat, wie in Abschnitt 3 referiert, darauf hingewiesen, dass Lob-Äußerungen unter bestimmten Bedingungen „das positive Gesicht des Hörers stärken, gleichzeitig aber auch das negative Gesicht bedrohen [können], dann nämlich, wenn der Hörer sich zu Gegenleistungen veranlasst fühlt". Für das hier untersuchte didaktische Szenario schließen wir die Möglichkeit von Bedrohungen des negativen Gesichts durch Lob eher aus. Zwar finden sich in den Daten im Einzelfall Postings, mit denen die Empfängerinnen und Empfänger für erhaltenes Feedback danken. Da sich die Teams allerdings wechselseitig Feedback gaben, somit allesamt sowohl als Geberinnen und Geber wie auch als Empfängerinnen und Empfänger von Feedback-Kommentaren in Erscheinung traten, war ein einigermaßen ausbalanciertes Verhältnis zwischen Geben und Empfangen von Feedback systematisch vorangelegt. Die Formulierung von Dank für erhaltenes Lob basierte in den Fällen, in denen er vorkam, auf der individuellen Entscheidung Einzelner und wurde im Rahmen des Spielsettings weder eingefordert noch in irgendeiner Weise seitens der Lehrenden gratifiziert.

(b-2) Der Verfasser markiert mit dem Emoji den Wechsel in eine UNERNSTE INTERAKTIONSMODALITÄT: Die Verwendung des Emojis lässt sich im gegebenen Kontext weder als verstärkend (iii.a) noch als positionierend (b-1) noch als spielerisch (b-3) deuten, und die Form des Emojis ist dazu geeignet, Scherz oder Komik zu markieren (Beispiele 14–16).

(b-3) SPIELERISCH-MODALISIERENDE VERWENDUNG: Der Verfasser verweist mit dem Emoji auf den spielerischen Rahmen der aktuellen Phase des didaktischen Planspiels, in der er gegenüber den Verfassern der von ihm begutachteten Fallakten die Rolle eines Reviewers einnimmt. Die Verwendung der beiden Emojis, die einen Lehrer/eine Lehrerin vor einer Wandtafel abbilden, betrachten wir, wenn sie einem FTA beigestellt sind, als Verwendungen dieses Typs (Beispiel 17).

Neben sprachhandlungsunterstützenden (iii) und (wenigen) sprachhandlungsäquivalenten (i) Emoji-Verwendungen kommt im Datenset auch der strukturierende (v) Funktionstyp vor (Beispiele 18–20). Die zugehörigen Verwendungen tragen nicht zum *face work* bei, wurden in unserer Analyse der Daten aber miterfasst.[11]

Beispiele 3–7: *Verstärkung von FFAs mit Boostern. In den Fällen 3–5 ist der Booster dem FFA nachgestellt, in Fall 6 vorangestellt. Fall 7 zeigt, dass die Verstärkung des FFA auch spielerische Nuancen aufweisen kann (hier: Bezugnahme auf das Planspielszenario über die Bildlichkeit des Lehrerin-Emojis).*

[3] Gute Arbeit! 👌

[4] Ihr habt diesen schweren Fall meiner Meinung nach gut gelöst! 💪

[5] Eine gute Ermittlungsakte von Orthoduo! 👍 Die Fallbeurteilung anhand des amtlichen Regelwerks ist sehr ausführlich. 👏

[6] 👍 Eine klasse Ermittlungsarbeit

[7] Gut recherchiert und erklärt! 👩‍🏫

11 In einigen Ausnahmefällen können strukturierende Emojis zugleich eine Fokussierung auf einen FTA leisten (vgl. die Belege in den Beispielen 10 und 20). Sie gehören dann beiden Funktionstypen an.

Beispiele 8–10: *Verstärkung von FTAs mit Boostern; in Beispiel 10 deuten wir das Posting-initial stehende Emoji (Zeigegeste) als ein Element, mittels welchem eine visuelle Fokussierung auf den nachfolgenden FTA hergestellt wird; das Posting-final stehende Emoji ist ein FFA-Booster.*

[8] ❗ Man hätte in der Handlungsempfehlung eventuell nochmal das konkret am Fall durchspielen können --Lennart Jöhren (Diskussion) 08:59, 29. Jun. 2017 (CEST)

[9] Eure Lösung und Begründung anhand des amtlichen Regelwerks ist gut und richtig, aber in eurer Empfehlung steht dann, dass nur die Variante ohne Komma richtig sei. Das verwirrt etwas ❗ --Karla Korte (Diskussion) 19:58, 26. Jun. 2017 (CEST)

[10] 👉 Man hätte bei der Begründung anhand des amtlichen Regelwerks vielleicht noch ein Beispiel des vorliegenden Paragraphen zur Veranschaulichung hinzufügen können, ansonsten eine korrekte und gute Ermittlung 👍 --Elina Leifeld (Diskussion) 10:00, 27. Jun. 2017 (CEST)

Beispiele 11–13: *Modalisierend-positionierende Verwendung von Emojis: in 11 und 12 wird mit dem Emoji, das ein grübelndes Gesicht darstellt, der Geltungsanspruch der formulierten Zweifel an der Richtigkeit der kommentierten Akte markiert; in 13 wird mit dem Äffchen, das die Hände vor die Augen schlägt, der Akt des Kritisierens als für den Kommentierenden unangenehm gekennzeichnet (etwa im Sinne von „Es ist mir unangenehm, dass ich euch kritisiere“):*

[11] Muss bei der professionellen Fallbeurteilung nicht stehen, dass der Satz nicht korrekt ist, da ihr ja etwas verbessert habt?!? 🤔 --Sebastian Sauer (Diskussion) 10:30, 29. Jun. 2017 (CEST)

[12] 🤔 Mhhh also bei Dusch- und Schaumbad handelt es sich nicht um einen Bindestrich, sondern um einen Ergänzungsstrich (§98). 👉 Mit dem Ergänzungsstrich zeigt man an, dass in Zusammensetzungen oder Ableitungen einer Aufzählung ein gleicher Bestandteil ausgelassen wurde, der sinngemäß zu ergänzen ist. --Alena Junghans (Diskussion) 11:57, 4. Aug. 2017 (CEST)

[13] Ich hätte mir noch eine Handlungsempfehlung und eine etwas umfangreichere Erklärung anhand des Regelwerkes gewünscht! 🙈 *[nicht signiertes Posting]*

Beispiele 14–16: *Modalisierung durch Markierung einer unernsten Interaktionsmodalität (in den Beispielen 14 und 15 mittels hyperbolischer Darstellung von Emotion:*

[14] An sich ist die Erklärung verständlich, jedoch glaube ich kaum, dass hier wirklich mit Absicht eine Großschreibung vorgenommen wurde.
Ariane Kampe (Diskussion) 20:22, 5. Jul. 2017 (CEST)

[15] Im Bereich C solltet ihr noch den Arbeitsauftrag löschen.--Sandra Jessen (Diskussion) 11:33, 4. Aug. 2017 (CEST)

[16] Ihr habt euch bei der Fallbeurteilung Kategorie B vertan. Die Schreibung ist definitiv nicht korrekt, da ihr diese ja schließlich auch korrigiert. Die Zuordnung sollte zu Kategorie [3] erfolgen. --Sandra Jessen (Diskussion) 11:23, 4. Aug. 2017 (CEST)

Beispiel 17: *Spielerisch-modalisierende Verwendung eines Emojis: Das Lehrerin-Emoji leitet den FTA ein und verweist auf die durch das Planspiel-Szenario zugewiesene Rolle; daneben enthält das Beispiel eine FFA-Realisierung durch Emoji (Bizeps) und ein Emoji, mittels welchem eine unernste Interaktionsmodalität markiert wird (Halloween-Kürbis):*

[17]
Liebe Kollegen,
euren Ermittlungen konnten wir soweit folgen. Hier nur ein kleiner Hinweis: Die Handlungsempfehlung könnte stärker herausstellen, wie der Auftraggeber diesen Sachverhalt prüft und so selbst zu einer Lösung gelangt.
Klugscheißermodus aus
Clara Iburg (Diskussion) 11:21, 4. Aug. 2017 (CEST)

Beispiele 18–20: *Emojis mit strukturierender Funktion: In Beispiel 18 verknüpft das Zeigegesten-Emoji das Feedback mit der Nutzersignatur (das andere Emoji im Beispiel ist ein FFA-Booster); in Beispiel 19 leitet die Zeigegeste von einem FTA (Aufzeigen eines Defizits) auf einen Lösungsvorschlag über (der ebenfalls ein FTA ist); in Beispiel 20 folgt auf zwei FFA-Booster nach Komma die Zeigegeste zur Überleitung auf den FTA; dass das Emoji in dieser Verwendung zugleich als FTA-Booster intendiert ist, ist nicht ausgeschlossen:*[12]

[18] Sehe ich auch so. Eventuell könnte man dazu noch den Paragraphen angeben --Nathan Hellers (Diskussion) 00:12, 10. Jul. 2017 (CEST)

12 In Fällen, in denen ein strukturierendes Emoji zugleich als FTA-Booster gelesen werden kann, haben wir die entsprechende Verwendung in den Daten beiden Kategorien zugeordnet.

[19] Der Fall in der Ermittlungsakte von Gänsefüßchen ist gut gelöst. Besonders gut finde ich die Handlungsempfehlung. Allerdings fehlt die Zuordnung zu einem Dezernat (Zeichensetzung). Das lässt sich ja noch leicht hinzufügen.
Kaya Krüger (Diskussion) 12:13, 4. Jul. 2017 (CEST)

[20] Sehr gute Ermittlung , eventuell könnte man aber noch bei der Handlungsempfehlung zur Verdeutlichung 2-3 Beispiele nennen, die ebenso aufgebaut sind! – Elina Leifeld (Diskussion) 11:10, 29. Jun. 2017 (CEST)

Der Entscheidung, welcher Funktionstyp im Einzelfall in den Daten vorliegt, legen wir eine Analyse des Handlungstyps (der Illokution) der sprachlichen Äußerungen zugrunde, die im betreffenden Posting enthalten sind. Als *Äußerungen* betrachten wir sprachliche Einheiten mit illokutivem Potenzial und propositionalem Gehalt, die Satzformat haben, die aber auch elliptisch sein können (sensu Hoffmann 2016: 32 bzw. in Anlehnung an das Konzept der ‚kommunikativen Minimaleinheit' nach Zifonun et al. 1997: 85–92).

Im Standardfall gehen wir dabei davon aus, dass ein Emoji sich auf diejenige sprachliche Äußerung bezieht, zu welcher es adjazent steht. In den meisten Fällen steht dabei das Emoji am Ende der Äußerung; es gibt aber auch Fälle, in denen ein Emoji (insbesondere am Beginn eines Postings) einleitend zu seiner Bezugsäußerung steht (Beispiele 6, 8, 10, 12, 14, 15, 17). Unabhängig von ihrer verstärkenden oder modalisierenden Funktion wirken Emojis damit in gewisser Hinsicht immer auch strukturierend, da sie die Äußerungen, deren Funktion sie unterstützen, durch ihre Präsenz als gegenüber nachfolgenden Äußerungen abgegrenzt markieren (vgl. dazu auch Imo 2015: 152–154).

Um die Funktion eines Emojis in einer konkreten Verwendung zu ermitteln, suchen wir nach der plausibelsten Lesart, die sich unter Einbeziehung (a) der Form des Emojis und (b) des Handlungstyps der Äußerungen, zu denen es adjazent bzw. von denen es umgeben ist, konstruieren lässt. Im untersuchten Datenset nehmen wir dabei zwei Gruppen sprachlicher Handlungen an, auf die sich die in den Postings enthaltenen Äußerungen verteilen:

– POSITIV-EVALUIERENDE HANDLUNGEN, mit denen dem Adressaten für seine Bearbeitung eines Falls Lob, Anerkennung und/oder Zustimmung ausgedrückt werden soll. Handlungen dieses Typs zielen auf eine

Bedienung der *face-wants* des Adressaten. Mit Handlungen dieses Typs ist ein *face flattering act* (FFA) verbunden.

– Handlungen, mit denen Dissens (im weitesten Sinne) ausgedrückt wird und denen mit Blick auf die Aufgabenstellung eine – direkt oder indirekt vorgebrachte – Aufforderung (Direktive) zur Optimierung der Fallakte unterstellt werden kann. Die Bandbreite reicht von Anregungen zu kleineren Überarbeitungen über Hinweise auf Unvollständigkeit bis hin zur Formulierung von Zweifeln am vorgelegten Lösungsweg und zur Formulierung alternativer Lösungsvorschläge. Mit Handlungen dieses Typs ist ein *face threatening act* (FTA) verbunden.

Bei der Ermittlung der Funktionstypen im Datenset waren – zusätzlich zu den unter (iii.a) und (iii.b) formulierten Funktionstyp-Beschreibungen – einige „Spezialfälle" zu behandeln:

– *Spezialfall 1:* Wenn ein modalisierendes Emoji am Ende eines Postings (also zwischen der eigentlichen Äußerung und der Benutzersignatur) steht, ist nicht immer klar entscheidbar, ob das Emoji einen einzelnen FTA modalisiert oder das Posting als Ganzes, insbesondere dann, wenn vor dem Emoji zusätzlich ein erzwungener Zeilen- oder Absatzwechsel eingefügt wurde (Beispiel 21). Für unsere Analyse spielt das keine wesentliche Rolle. Da wir nur solche Postings untersuchen, die mindestens einen FTA enthalten, ist auch das Posting als Ganzes mit einem *face threat* verbunden. Entsprechend werten wir solche Fälle als modalisierend, und zwar ungeachtet der Frage, ob die Modalisierung vom Verfasser auf Ebene einer einzelnen sprachlichen Handlung oder mit Bezug auf das Posting als Ganzes intendiert ist.

Beispiel 21:

[21] Die Lösung des Beitrages leuchtet mir ein. Ich würde die Handlungsempfehlung jedoch präziser und verständlicher formulieren, sodass jedem klar ist, was gemeint ist.

Corinna Bertelsmann (Diskussion) 20:19, 10. Jul. 2017 (CEST)

– *Spezialfall 2:* Wenn hinter einem FTA ein Emoji steht, das als positiv konnotiert gelten kann *und* im Posting an anderer Stelle ein FFA enthalten ist, der nicht durch ein unmittelbar adjazent stehendes Emoji verstärkt wird, dann werten wir das Emoji als distant platzierten FFA-Booster (Beispiele 22–23). Der FTA wird dadurch an seinem linken und rechten Ende durch *face*-verstärkende Elemente gleichsam eskortiert; die betreffenden Emoji-Instanzen wirken dadurch sekundär zugleich FTA-modalisierend.

Beispiele 22–23:

[22] [Der Fall ist sehr gut gelöst.]$_{FFA}$ [Einzig und allein der Tipp am Ende könnte etwas präziser formuliert werden.]$_{FTA}$ [ ]$_{FFA\text{-}Booster}$--Finn Worms (Diskussion) 10:32, 5. Jul. 2017 (CEST)

[23] [Gut gelöst !]FFA [Nur die Zuordnung zu einem Dezernat fehlt.]$_{FTA}$ [Das Team muss sie hinzufügen.]$_{FTA}$ [ ]$_{FFA\text{-}Booster}$ --Melissa Claas (Diskussion) 20:25, 9. Jul. 2017 (CEST)

– *Spezialfall 3:* Das symbolische Emoji, das in der „Emojibox" über das Codekürzel „check" beschrieben ist, lässt sich in einigen Verwendungen als FFA-Booster interpretieren, in anderen – insbesondere am Ende eines Postings – bleibt unklar, ob es nicht eher symbolisch kennzeichnen soll, dass die kommentierte Akte vom Verfasser des Postings im Sinne der Aufgabenstellung „kontrolliert" wurde. Beispiel 24 zeigt einen Fall, den wir als FFA-Booster klassifiziert haben, Beispiel 25 einen Fall der zweitgenannten Art, für den wir einen Beitrag zum *face work* ausschließen; stattdessen ist das Emoji in diesem Fall an die Seminarleiter – beziehungsweise im Rahmen des Planspiel-Settings – an die Leitung der Ermittlungsbehörde adressiert.

Beispiele 24–25:

[24] Richtig gelöst. Hätte mir aber eine ausführlichere Empfehlung gewünscht. Einfach mal kurz erwähnen was einen Haupt-/Nebensatz ausmacht und wie ich diese richtig erkenne, anstatt selbst nachschauen zu müssen. --Nadine Steinhoff (Diskussion) 15:07, 7. Jul. 2017 (CEST)

[25] Die Auflösung bezüglich des Kommas finde ich gelungen, eventuell würde ich die ersten Unsicherheit auch noch behandeln. ☑
Ariane Kampe (Diskussion) 20:17, 5. Jul. 2017 (CEST)

4.5 Verteilung der Funktionstypen in den Datensets

Sämtliche Emoji-Instanzen in den beiden Datensets wurden anhand der in Abschnitt 4.4 vorgestellten Vorgehensweise einem Funktionstyp zugeordnet.[13] Zudem wurde für jedes Posting ermittelt, welche Funktionstyp-Instanzen in ihm auftreten. Die Verteilung der Funktionstypen auf Postings eines bestimmten Typs (Datenset DS-1_{ber}: Postings, die sowohl FFA- als auch FTA-Anteile enthalten, Datenset DS-2_{ber}: Postings, die ausschließlich FTAs enthalten) lassen Aussagen darüber zu, welchen Beitrag Emojis zum höflichen Handeln in dem untersuchten Peer-Feedback-Setting leisten.[14]

13 Wir schließen nicht aus, dass die in der Spielumgebung vorgegebenen Code-Kürzel, die für die Integration von Emojis in Kommentar-Postings benötigt wurden (vgl. Abschnitt 4.1, Tab. 1), in gewisser Weise beeinflussen, welche Emoji-Formen für welche Zwecke verwendet werden. Mit den vorgegebenen Kürzeln ist allerdings nicht festgeschrieben, dass die verfügbaren Emojis für die Realisierung von Politeness-Strategien einzusetzen sind (zumal die Verwendung von Emojis in den Kommentaren generell nur optional war und keineswegs erwartet wurde). Entsprechend gehen wir davon aus, dass die vorgegebenen Codes zwar ggf. beeinflussen, ob ein Emoji von den Kommentierenden als grundsätzlich eher positiv-evaluierend oder negativ-evaluierend angesehen wird; wir gehen aber nicht davon aus, dass dies einen Einfluss darauf hatte, ob sich ein/e Kommentierende/r generell dafür entschieden hat, FFAs bzw. FTAs zu markieren bzw. zu verstärken oder realisierte FTAs abzuschwächen.

14 Sprachliche Mittel der Höflichkeit wurden in der Auswertung nicht berücksichtigt. Dass Höflichkeit alternativ zu und in Kombination mit Emojis auch sprachlich realisiert werden kann (und in den untersuchten Daten auch *wird*), ist unbestritten. Das Zusammenspiel sprachlicher und nicht-sprachlicher Mittel des höflichen Handelns zu untersuchen verspricht eine lohnenswerte Aufgabe für Folgeuntersuchungen zu sein.

Für Datenset DS-1_{ber} ergibt sich folgendes Bild:

Postings, die sowohl FFAs als auch FTAs enthalten und in denen mindestens ein Emoji oder Emoticon[a] auftritt, das zum *face work* beiträgt (= Datenset DS-1_{ber}):	**153**

davon:

Postings		mit FFA-Boostern:[b]	**118**
Postings	*ausschließlich*[c]	mit FFA-Boostern:	**87**
Postings		mit FTA-Modalisierern:	**53**
Postings	*ausschließlich*	mit FTA-Modalisierern:	**25**
Postings		mit FTA-Boostern:	**16**
Postings	*ausschließlich*	mit FTA-Boostern:	**6**

[a] Das Datenset enthält auch einige wenige Emoticons. Diese wurden bei der Klassifikation wie Emojis behandelt.
[b] FFAs, die – sprachhandlungsäquivalent – mit Emojis realisiert sind, sind in die Summe der FFA-Booster eingerechnet.
[c] „ausschließlich" ist hier und in den weiteren Zeilen der Tabelle zu lesen als: „Das Posting enthält keine Emojis, die auf andere als die angegebene Weise zum *face work* beitragen." Das heißt: Wenn ein Posting „ausschließlich FFA-Booster" enthält, dann enthält es daneben weder FTA-Modalisierer oder FTA-Booster. Damit ist *nicht* ausgeschlossen, dass einzelne Postings ggf. zusätzlich Emojis enthalten können, die rein strukturierende Funktion haben und denen somit keine Relevanz für das *face work* zukommt.

Diese Verteilung interpretieren wir wie folgt:

a) Eine Verstärkung von FTAs findet eher selten statt.
b) Wenn FTAs durch Emojis unterstützt werden, dann deutlich häufiger in der Funktion von Modalisierern als in der Funktion von Boostern.
c) FFAs werden sehr häufig durch Booster verstärkt. 87 von 153 Postings weisen sogar ausschließlich FFA-Booster auf. In diesen Fällen wirkt das Emoji nicht lediglich als Booster auf der Äußerungsebene, sondern darüber hinaus – da keine anderen *face-work*-unterstützenden Emojis vorhanden sind – auch FTA-modalisierend auf Postingebene: Da ein Posting, wenn es mindestens einen FTA enthält, auch als Ganzes als *face-threatening* gelten kann, lenkt das Emoji die visuelle Aufmerksamkeit des Lesers zunächst auf die FFA-Anteile des Postings. Die nicht mit Emojis versehenen FTA-Anteile erschließen sich hingegen erst beim Lesen.

Darüber hinaus lässt sich – unabhängig von einer möglichen Beteiligung von Emojis – in der Struktur der Postings, die sowohl FFA- als auch FTA-Anteile aufweisen, eine deutliche Präferenz der Verfasserinnen und Verfasser für die Abfolge FFA > FTA feststellen:

Postings, die sowohl FFAs als auch FTAs enthalten (= Datenset DS-1):	**167**

davon:

Postings	des Strukturtyps	FFA > FTA:	**154**
Postings	des Strukturtyps	FTA > FFA:	**8**
Postings	des Strukturtyps	FFA > FTA > FFA:	**3**
Postings	des Strukturtyps	FTA > FFA > FTA:	**1**
Postings	mit unklarem Strukturtyp:		**1**

Die Anwendung dieses Strukturtyps kann als Ausdruck einer Höflichkeitsstrategie gedeutet werden, die darauf zielt, durch initiale Realisierung einer oder mehrerer FFAs „Sozialpunkte“ zu sammeln, die anschließend gegen in der Folge realisierte FTAs eingelöst werden können. Die Abschwächung der FTAs erfolgt damit vorausgreifend durch *face*-bestärkende Akte. Werden diese zudem mit Emojis verstärkt (vgl. oben, (c)), wirkt sich das zusätzlich günstig auf den „Sozialpunktestand“ aus.

Befund (b) bestätigt sich, wenn man das Klassifikationsergebnis der Postings im Datenset DS-2_{ber} betrachtet, dessen Postings ausschließlich FTAs enthalten:

Postings, die ausschließlich FTAs enthalten und in denen mindestens ein Emoji oder Emoticon auftritt, das zum *face work* beiträgt (= Datenset DS-2_{ber}):	**58**

davon:

Postings		mit FTA-Modalisierern:	**49**
Postings	*ausschließlich*	mit FTA-Modalisierern:	**43**
Postings		mit FTA-Boostern:	**10**
Postings	*ausschließlich*	mit FTA-Boostern:	**7**

Auch in diesem Datenset treten Emojis deutlich häufiger in der Funktion von FTA-Modalisierern als in der Funktion von FTA-Boostern auf.

5 Fazit und Ausblick

Ausgehend von einem Überblick über den Stand der medienlinguistischen Forschung zu Emojis und von der Theorie sprachlicher Höflichkeit nach Goffman (1974) und Brown/Levinson (1987) haben wir in diesem Beitrag Emojis als Kontextualisierungsmittel untersucht, mit denen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines didaktischen Planspiels die sozial riskante Aufgabe bewältigen, zu Arbeitsergebnissen wechselseitig (kritisches) Peer-Feedback zu geben. Die Ergebnisse legen nahe, dass Emojis für die Lernenden eine Ressource darstellen, die sich für Praktiken des höflichen Handelns adaptieren lässt: Sie werden sowohl als gesichtsbestärkende Mittel (für die Markierung von *face-flattering acts*) wie auch zur Abschwächung gesichtsbedrohender Handlungen (als Modifizierer zu *face-threatening acts*) eingesetzt. Die genannten Verwendungstypen bilden weiterhin charakteristische Muster, die auf der Abfolge von Handlungstypen in den untersuchten Postings operieren und die einerseits in Bezug auf einzelne Handlungen, andererseits auf der Ebene des Postings modalisierende Funktionen übernehmen.

Die Ergebnisse unserer Untersuchung sind sowohl für die weitere medienlinguistische Forschung zu Emojis wie auch für den Bereich der Mediendidaktik relevant:

– *Medienlinguistischer Ertrag:* Die vorgestellten Befunde wurden anhand von Sprachdaten gewonnen, die im relativ ‚kontrollierten' Setting einer Lernumgebung produziert wurden. Sie zeigen, wie Emojis zum *face work* beitragen in einem Setting, das die Schreiberinnen und Schreiber durch externe Vorgabe zu potenziell gesichtsbedrohenden Handlungen animiert. Eine spannende Frage für Folgeuntersuchungen ist, ob und inwiefern bzw. mit welchen Modifikationen die hier beobachteten Muster höflichen Handelns mit Emojis sich in Daten aus schriftlicher Alltagskommunikation (z.B. in privater Kommunikation via WhatsApp oder in der öffentlichen bzw. halböffentlichen Kommunikation in sozialen Netzwerken) wiederfinden lassen, in denen gesichtsbedrohende

Handlungen aus den unterschiedlichsten Gründen, aber nicht notwendigerweise durch externen Impuls, ausgeführt werden. Die hier vorgestellten Befunde und das Vorgehen bei der Analyse können für solche Folgeuntersuchungen die Folie bilden, vor denen sich Besonderheiten beim höflichen Handeln mit Emojis in anderen (alltäglichen) Handlungsbereichen herausarbeiten lassen.

– *Mediendidaktischer Ertrag:* Die Verwendung von Emojis war in dem untersuchten didaktischen Setting für die Lernenden lediglich optional. Die Untersuchung legt aber nahe, dass die Bereitstellung der Emojis von den Lernenden als hilfreiche Ressource für die Gestaltung ihres sprachlichen Handelns angenommen wurde. Sie fungieren nicht lediglich als nette Spielerei, sondern als zweckmäßiges Mittel für die Organisation sozialer Praxis in einem extern vorstrukturierten Handlungsfeld. Beim Design und bei der Weiterentwicklung mediendidaktischer Arrangements, in denen Peer-Feedback und andere Formen der schriftlichen Interaktion eine Rolle spielen, dürfen und sollten Emojis als ein Mittel zur Unterstützung von Lernendenaktivitäten für die Bewältigung der zu bearbeitenden Aufgaben ernst genommen werden.

Die Ergebnisse sollen sowohl in eigene medienlinguistische Anschlussforschungen wie auch in die Weiterentwicklung mediendidaktischer Szenarien für den Hochschulbereich und für den Deutschunterricht einfließen.

Literatur

Albert, Georg, 2015: „Semiotik und Syntax von Emoticons". *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 62, 3–22.

Bedijs, Kristina/Held, Gudrun/Maaß, Christiane (eds.), 2014: *Face Work and Social Media*. Lit-Verlag: Münster.

Beißwenger, Michael, 2016: „Praktiken in der internetbasierten Kommunikation". In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. (Jahrbuch 2015 des Instituts für Deutsche Sprache). De Gruyter: Berlin/New York, 279–310.

Beißwenger, Michael, 2015: „Sprache und Medien: Digitale Kommunikation". In: *Studikurs Sprach- und Textverständnis. Hypermediales E-Learning-Angebot des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung (MIWF) des Landes Nordrhein-Westfalen*. https://www.studifinder.de/?ac=studyclass-overview/ Erweiterte Version: http://www.michael-beisswenger.de/pub/beisswenger_digikomm_preview.pdf (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Beißwenger, Michael, 2000: *Kommunikation in virtuellen Welten: Sprache, Text und Wirklichkeit*. Stuttgart.

Beißwenger, Michael/Ermakova, Maria/Geyken, Alexander/Lemnitzer, Lothar/Storrer, Angelika, 2012: „A TEI Schema for the Representation of Computer-mediated Communication". *Journal of the Text Encoding Initiative* 3. DOI 10.4000/jtei.476 (Letzter Zugriff: 8.10.2018).

Beißwenger, Michael/Meyer, Lena, 2018: „Ortho & Graf: ein Wiki-basiertes Planspiel zur Förderung von Rechtschreibkompetenzen in der Sekundarstufe II". In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg.): *Deutschunterricht in einer digitalen Gesellschaft. Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen*. Beltz Juventa: Weinheim, 296–330.

Beißwenger, Michael/Meyer, Lena, 2019, im Druck: „Gamification als Schlüssel zu ‚trockenen' Themen? Beobachtungen und Analysen zu einem webbasierten Planspiel zur Förderung orthographischer Kompetenz". In: Beckers, Karin/Wassermann, Marvin (Hrsg.): *Wissenskommunikation im Web. Sprachwissenschaftliche und didaktische Perspektiven*. (Transferwissenschaften). Peter Lang: Frankfurt.

Benenson, Fred, 2016: *How to speak Emoji. Der Sprachführer*. moses. Verlag GmbH: Kempen.

Brown, Penelope/Levinson, Stephen C., 2007: „Gesichtsbedrohende Akte". In: Herrmann, Steffen/Krämer, Sybille/Kuch, Hannes (Hrsg.): *Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung*. Transcript Verlag: Bielefeld, 59–88.

Brown, Penelope/Levinson, Stephen C., 1987: *Politeness. Some universals in language usage*. University Press: Cambridge.

Danesi, Marcel, 2017: *The Semiotics of Emoji. The Rise of Visual Language in the Age of the Internet*. Bloomsbury: London/New York.

Deterding, Sebastian/Dixon, Dan/Khaled, Rilla/Nacke, Lennart E., 2011: „Gamification: Toward a Definition". In: *Proceedings of the*

15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, Tampere, Finland, *September 28–30*, *2011*. ACM Digital Library. DOI 10.1145/2181037.2181040 (Letzter Zugriff: 8.10.2018).

Dresner, Eli/Herring, Susan C., 2012: „Emoticons and illocutionary force". In: Riesenfeld, Dana/Scarafile, Giovanni (eds.): *Philosophical dialogue: Writings in honor of Marcelo Dascal*. College Publication: London, 59–70. http://ella.slis.indiana.edu/~herring/Dresner_Herring.pdf (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Dürscheid, Christa, 2016: „Neue Dialoge – alte Konzepte? Die schriftliche Kommunikation via Smartphone". *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 44, 437–468.

Dürscheid, Christa/Frick, Karina, *2016*: *Schreiben Digital. Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert*. Kröner: Stuttgart.

Dürscheid, Christa/Frick, Karina, 2014: „Keyboard-to-Screen-Kommunikation gestern und heute: SMS und WhatsApp im Vergleich". In: Mathias, Alexa/Runkehl, Jens/Siever, Torsten (Hrsg.): *Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien. Eine Online-Festschrift zum Jubiläum für Peter Schlobinski* (Networx 64), 149–181. https://www.mediensprache.net/de/networx/networx-64.aspx (Letzter Zugriff: 8.10.2018).

Dürscheid, Christa/Siever, Christina M., 2017: „Jenseits des Alphabets – Kommunikation mit Emojis". *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 45(2), 256–285.

Evans, Vyvyan, 2017: *The Emoji Code: How smiley faces, love hearts and thumbs up are changing the way we communicate*. Michael O'Mara Books: London.

Fraser, Bruce, 2001: „The form and function of politeness in conversation". In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik*. Band 2. De Gruyter: Berlin/New York, 1406–1425.

Goffman, Erving, [10]2013 [1986]: *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Suhrkamp: Frankfurt/Main.

Goffman, Erving, 1974: *Das Individuum im öffentlichen Austausch*. Suhrkamp: Frankfurt/Main.

Graham, Sage L., 2017: „Politeness and Impoliteness". In: Hoffmann, Christian R./Bublitz, Wolfram (eds.): *Pragmatics of Social Media*. (Handbook of Pragmatics 11). De Gruyter: Berlin, 459–491.

Gumperz, John J., 1994: „Sprachliche Variabilität in interaktionsanalytischer Perspektive". In: Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Kommunikation in der Stadt I. Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim*. (Schriften des Instituts für deutsche Sprache). De Gruyter: Berlin/New York, 611–639.

Gumperz, John J., 1992: „Contextualization revisited". In: Auer, Peter/di Luzio, Aldo (eds.): *The Contextualization of Language*. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia, 39–54.

Gumperz, John J., 1982: *Discourse Strategies*. Cambridge University Press: Cambridge.

Held, Gudrun, 2017: „Der face-Begriff im Schnittpunkt zwischen politeness und facework. Paradigmatische Überlegungen". In: Ehrhardt, Claus/Neuland, Eva (Hrsg.): *Sprachliche Höflichkeit: Historische, aktuelle, künftige Perspektiven*. Narr: Tübingen, 57–75.

Held, Gudrun, 2002: „Richtig kritisieren – eine Frage des höflichen Stils? Überlegungen anhand italienischer, französischer und österreichischer Beispiele". In: Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): *Höflichkeitsstile*. 2. Auflage. Lang: Frankfurt/Main et al., 113–129.

Herring, Susan C./Dainas, Ashley R., 2017: „‚Nice picture comment!' Graphicons in Facebook comment threads". *Proceedings of the Fiftieth Hawai'i International Conference on System Sciences (HICSS-50)*. IEEE: Los Alamitos, CA. http://ella.slis.indiana.edu/~herring/hicss.graphicons.pdf (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Hoffmann, Ludger, 2016: *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerausbildung, Schule, Deutsche als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Erich Schmidt: Berlin.

Holly, Werner, 2001: „Beziehungsmanagement und Imagearbeit". In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik*. Band 2. De Gruyter: Berlin/New York, 1382–1393.

Holly, Werner, 1979: *Imagearbeit in Gesprächen. Zur linguistischen Beschreibung des Beziehungsaspekts*. Tübingen.

Imo, Wolfgang, 2019: „Das Medium ist die Massage: Interaktion und ihre situativen und technischen Rahmenbedingungen". In: Marx, Konstanze/Schmidt, Axel (Hrsg.): *Interaktion und Medien. Interaktionsanalytische Zugänge zu medienvermittelter Kommunikation*. Winter: Heidelberg, 35–58.

Imo, Wolfgang, 2017: „Interaktionale Linguistik und die qualitative Erforschung computervermittelter Kommunikation". In: Beißwenger, Michael (Hrsg.): *Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation*. (Empirische Linguistik/Empirical Linguistics 9). De Gruyter: Berlin/New York, 81–108.

Imo,Wolfgang, 2015: „Vom ikonischen über einen indexikalischen zu einem symbolischen Ausdruck? Eine konstruktionsgrammatische Analyse des Emoticons:-)". In: Bücker, Jörg/Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang (Hrsg.): *Konstruktionsgrammatik*. V. Stauffenburg: Tübingen, 133–162.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine, 2005: „Politeness in France: How to Buy Bread Politely". In: Hickey, Leo/Stewart, Miranda (Hrsg.): *Politeness in Europe*. Multilingual Matters: Clevedon et al., 29–44.

Locher, Miriam A., 2010: „Introduction: Politeness and impoliteness in computer mediated communication". *Journal of Politeness Research* 6(1), 1–5.

Locher, Miriam A., 2008: „Relational work, politeness and identity construction". In: Antos, Gerd/Ventola, Eija/Weber, Tilo (eds.): *Handbooks of Applied Linguistics 2*. De Gruyter: Berlin/New York, 509–540.

Locher, Miriam A., 2004: *Power and Politeness in Action. Disagreements in Oral Communication*. (Language, Power and Social Process 12). De Gruyter: Berlin/New York.

Locher, Miriam/Bolander, Brook/Höhn, Nicole, 2015: "Introducing relational work in Facebook and discussion boards". *Pragmatics* 25(1), 1–21.

Lüger, Heinz-Helmut, 2002: „Höflichkeit und Höflichkeitsstile". In: Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): *Höflichkeitsstile*. 2. Auflage. Lang: Frankfurt/Main, 3–23.

Pappert, Steffen, 2017: „Zu kommunikativen Funktionen von Emojis in der WhatsApp-Kommunikation". In: Beißwenger, Michael (Hrsg.): *Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation*. (Empirische

Linguistik/Empirical Linguistics 9). De Gruyter: Berlin/New York, 175–211.

Schlobinski, Peter/Siever, Torsten (Hrsg.), 2018: *Sprachliche Kommunikation in der digitalen Welt. Eine repräsentative Umfrage, durchgeführt von forsa*. (Networx 80). http://www.mediensprache.net/networx/networx-80.pdf (Letzter Zugriff: 8.10.2018).

Schwan, Stephan, 2006: *Game Based Learning*. https://www.e-teaching.org/didaktik/konzeption/methoden/lernspiele/game_based_learning/gamebasedlearning.pdf (Letzter Zugriff: 14.03.2018).

Searle, John R., 1980: „Eine Klassifikation der Illokutionsakte". In: Kußmaul, Paul (Hrsg.): *Sprechakttheorie. Ein Reader*. Athenaion: Wiesbaden, 82–108.

Selting, Margret, 1997: „Interaktionale Stilistik. Methodologische Aspekte der Analyse von Sprechstilen". In: Selting, Margret/Sandig, Barbara (Hrsg.): *Sprech- und Gesprächsstile*. De Gruyter: Berlin/New York, 9–43.

Siebenhaar, Beat, 2018: „Funktionen von Emojis und Altersabhängigkeit ihres Gebrauchs in der WhatsApp-Kommunikation". In: Ziegler, Arne (Hrsg.): *Jugendsprachen. Aktuelle Perspektiven internationaler Forschung*. De Gruyter: Berlin/New York, 749–772.

Storrer, Angelika, 2014: „Sprachverfall durch internetbasierte Kommunikation? Linguistische Erklärungsansätze – empirische Befunde". In: Plewina, Albrecht/Witt, Andreas (Hrsg.): *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation. (*Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2013). De Gruyter: Berlin/Boston, 171–196.

Thaler, Verena, 2012: *Sprachliche Höflichkeit in computervermittelter Kommunikation*. Stauffenburg: Tübingen.

Watts, Richard J., 2010: „Linguistic politeness theory and its aftermath: Recent research trails". In: Locher, Miriam A./Graham, Sage L. (Hrsg.): *Interpersonal Pragmatics*. (Handbooks of Pragmatics 6). De Gruyter: Berlin/New York, 43–70.

Watts, Richard J., 2003: *Politeness*. Cambridge University Press: Cambridge.

Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. (Schriften des Instituts für deutsche Sprache). De Gruyter: Berlin/New York.

Larissa Bonderer und Christa Dürscheid

„What's up, students?" Beschäftigung mit WhatsApp im Deutschunterricht – Pro und Contra

Abstract: This chapter focuses on an application that has gained more and more importance in recent years and shapes our everyday life: WhatsApp. Linguistics is now working intensively on this new form of communication (cf. the numerous references on www.whatsup-switzerland.ch). But how should language didactics deal with this development? Should WhatsApp be addressed in the classroom? With a focus on secondary education, this question will be explored in the present chapter. In a first step, the arguments are compiled that speak against and in favour of treating WhatsApp in German lessons. Then it will be shown that WhatsApp is not only suitable for a critical reflection on the use of language, but also offers the opportunity to examine different ways of text-image-relationships and to reflect on the role of images and symbols (emojis) in everyday writing.

Keywords: WhatsApp, Deutschunterricht, Emoji, Text-Bild-Relation

1 Digitale Medien und Deutschdidaktik

Jugendliche werden oft als *digital natives* bezeichnet. Diese Bezeichnung ist allerdings problematisch, denn mittlerweile sind es nicht mehr nur die Jugendlichen, die mit den neuen Medien aufgewachsen sind; zudem sagt dies noch nichts darüber aus, wie kompetent die *digital natives* (gleich welchen Alters) im Umgang mit digitalen Angeboten tatsächlich sind (vgl. hierzu z.B. Hargittai/Hsieh 2013). Doch zweifelsohne gilt, dass heute, anders als etwa vor zehn Jahren, ein Großteil der Jugendlichen ein Smartphone sein Eigen nennen kann. Dieses Gerät durchzieht den gesamten Alltag – ob nun zur Informationsbeschaffung, zur Kommunikation oder schlicht zum Zeitvertreib. So wurden und werden denn auch immer wieder Forderungen laut, dass diese Entwicklung im schulischen Kontext zu berücksichtigen ist. Als Beispiel für den Deutschunterricht sei hierfür nur eine Stelle aus dem Vorwort des Sammelbandes *Digitale Medien im Deutschunterricht* (2014) zitiert:

> Die Mediensozialisation heutiger Heranwachsender ist in einem Maße durch die digitalen Medien geprägt […], dass weder Deutschdidaktik noch Deutschunterricht diesen Sachverhalt (länger) ignorieren können bzw. dürfen. (Frederking/Krommer/Möbius 2014: XI)

Wie aktuelle Mediennutzungsstudien zeigen (siehe dazu weiter unten), trifft diese Aussage, die aus dem Jahr 2014 stammt, heute noch weitaus mehr zu als noch vor fünf Jahren: Die Digitalisierung prägt den Alltag der Schülerinnen und Schüler. Doch ist es keineswegs so, dass die Deutschdidaktik diesen Umstand ignorieren würde; bereits seit den späten 1980er Jahren gibt es dazu eine rege fachdidaktische Diskussion. Dabei ging es anfänglich um die Frage, zu welchen Zwecken der Computer im Klassenzimmer (bzw. im Computerraum) verwendet werden kann und welche Möglichkeiten und Grenzen sich hier zeigen.[1] Nach der Jahrtausendwende kamen zunehmend Publikationen auf den Markt, in denen es nicht mehr nur um den Einsatz des Computers als Unterrichtsmedium ging, sondern Unterrichtsvorschläge zur Reflexion über den Gebrauch neuer Medien präsentiert wurden. Eine kleine Literaturübersicht hierzu findet sich in einem Beitrag von Saskia Waibel, in dem didaktische Arbeiten zum Thema Handy- und Computerkommunikation zusammengestellt und kritisch kommentiert sind (Waibel 2010: 239–248).

Was die aktuelle Diskussion in der Fachdidaktik betrifft, sei beispielsweise auf die Arbeiten von Philippe Wampfler hingewiesen, der an seine eigenen Unterrichtserfahrungen als Gymnasiallehrer anknüpfen kann (vgl. Wampfler 2017, 2018). So schlägt er in seiner Publikation *Digitaler Deutschunterricht* vor, mit Schülerinnen und Schülern Wikipedia-Einträge zu bearbeiten, den *Werther* als Facebook-Roman zu verfassen oder im Unterricht Podcasts zu produzieren. Auch sei darauf hingewiesen, dass die Zeitschrift *Praxis Deutsch* im September 2017 ein Heft zum Thema *Deutsch per Smartphone* herausgegeben hat, in dem sich u.a. Vorschläge für den Einsatz der Plattform Instagram (vgl. Knopf/Müller 2017) oder

---

1 Ein Beispiel hierfür ist das Themenheft der Zeitschrift *Praxis Deutsch* aus dem Jahr 1994. Dieses trägt den Titel „Computer und Deutschunterricht“. Die Fußnote sei auch dafür genutzt, der Alfried Krupp Stiftung zu danken, die Christa Dürscheid den Aufenthalt als Fellow am Krupp-Kolleg in Greifswald ermöglichte. Der vorliegende Beitrag ist während dieser Zeit entstanden.

den Einsatz von *Booktube*-Videos (vgl. Brendel-Perpina/Reidelshöfer 2017) im Unterricht finden. Und auch in der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* finden sich immer wieder Beiträge, die aufzeigen, wie das Schreiben in der digitalen Alltagskommunikation im Unterricht zum Thema gemacht werden könnte (vgl. z.B. den Beitrag von Busch (2017) mit dem Titel „Informelle Interpunktion? Zeichensetzung im digitalen Schreiben von Jugendlichen"). Schließlich sei noch der Sammelband *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* (2018) von Steffen Gailberger und Frauke Wietzke genannt, der zahlreiche Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen enthält. Auf einen Beitrag daraus (Beißwenger 2018) werden wir weiter unten eingehen, da sich darin interessante Hinweise zum Thema WhatsApp und Deutschunterricht finden.

2 Mediennutzung und curriculare Vorgaben

Damit kommen wir zum Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags, zur WhatsApp-Kommunikation. Diese Kommunikationsform, die seit dem Jahr 2009 verfügbar ist und v.a. im privaten Kontext genutzt wird, hat in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen. Was die Schweiz betrifft – und darauf richten wir hier unser Augenmerk vor allem –, belegt dies die JAMES-Studie.[2] Im Jahr 2012 fand die neue Applikation hier erstmals Erwähnung, wobei sie damals noch als zusätzlicher Kommunikationskanal neben „der weiterhin stark verbreiteten SMS-Nutzung" bezeichnet wurde (Willemse et al. 2012: 57). Vier Jahre später wird dagegen schon vermerkt, dass die Kommunikation über WhatsApp einen zentralen Anteil der alltäglichen Mediennutzung ausmache (vgl. Waller et al. 2016: 65 und 71). Die Ergebnisse der aktuellen Studie von 2018 stehen noch aus; neuere Zahlen zur Nutzungshäufigkeit der Applikation gibt es aber in Bezug auf Deutschland. Hier ist zum einen die JIM-Studie von 2017 zu nennen (Feierabend et al. 2017), die das Pendant zur Schweizer JAMES-Studie darstellt, zum anderen eine Umfrage der *Bitkom*, dem Digitalverband Deutschlands. Danach nutzen unter den befragten 10- bis 11-Jährigen (N=646) bereits 72

2 Seit 2010 werden im Rahmen dieser Studie alle zwei Jahre über 1000 Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren bezüglich ihres Medienumgangs befragt.

Prozent WhatsApp, bei den 16- bis 18-Jährigen sind es 96 Prozent (Berg 2017: 8).

Im nächsten Abschnitt möchten wir der Frage nachgehen, welche Argumente für, aber auch gegen eine Beschäftigung mit WhatsApp im Deutschunterricht sprechen. Dabei wird sich zeigen, dass sich das Thema *Kommunikation via WhatsApp* nicht nur für eine kritische Reflexion zum Sprachgebrauch im digital-dialogischen Schreiben eignet, sondern auch die Möglichkeit bietet, verschiedene Typen von Text-Bild-Relationen zu untersuchen und über die Rolle von Bildern (Fotos) bzw. Bildzeichen (Emojis) im alltäglichen Schreiben nachzudenken. Wie auf der Basis dieser Bemerkungen bereits zu vermuten, soll die vorliegende Arbeit ein Plädoyer dafür sein, die Smartphone-Kommunikation Jugendlicher im Unterricht zum Thema zu machen. Und wir möchten noch einen Schritt weitergehen: Das Smartphone sollte, wie auch beispielsweise das eigene Tablet, je nach Unterrichtsthema im Unterricht aktiv genutzt werden.[3] Das ist bislang kaum der Fall, wie aktuelle Untersuchungen belegen. Als Beispiel seien hier nur die Ergebnisse der bereits weiter oben erwähnten, in Deutschland durchgeführten JIM-Studie aufgeführt. Die Zahlen basieren auf den Antworten der telefonisch befragten Jugendlichen (N=1200). Sie stellen also keine Feldforschung dar, ergeben aber dennoch ein aufschlussreiches Bild zur aktuellen Mediennutzung in deutschen Schulen:

> Ein genauerer Blick auf die Häufigkeit der Nutzung zeigt, dass mit einer regelmäßigen Nutzung (mind. mehrmals pro Woche) bislang nur das Whiteboard (31 %) und der Computer (22 %) nennenswert im Schulalltag angekommen sind. Smartphones (13 %), Laptops (9 %) oder gar Tablet-PCs (4 %) spielen noch immer keine große Rolle. Auch die weitere Betrachtung der Nutzung zumindest einmal im Monat bestätigt dieses Bild: Nur jeder zehnte Schüler bzw. Schülerin nutzt im Zeitraum von vier Wochen einen Tablet-PC (11 %), jeder Vierte ein Notebook (25 %) und jeder Dritte ein Smartphone (31 %). Nur Whiteboards (43 %) und stationäre Computer (59 %) kommen relativ häufig in der Schule zum Einsatz. (Feierabend et al. 2017: 53)

3 Die Integration privater Geräte in den Unterricht (nach dem Motto: „Bring your own device") wird kontrovers diskutiert. Die Argumente können wir hier nicht diskutieren, für eine erste Orientierung sei dazu auf den Wikipedia-Eintrag zum Thema verwiesen, vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/ Bring_your_own_device (Letzter Zugriff: 15.10.2018). Siehe dazu auch Krommer (2015).

Wie die weiteren Ergebnisse der JIM-Studie zeigen, stehen die Angaben zur Mediennutzung *in* der Schule in starkem Kontrast zur privaten Nutzung der Medien *für* die Schule. So ergab die Befragung, dass jeder dritte Jugendliche das Internet zu Hause mehrmals pro Woche für Schularbeiten nutzt, in der Schule aber nur jeder Fünfte. Und immerhin zwölf Prozent der befragten Schülerinnen und Schüler kommen nach eigenen Angaben in der Schule nie aktiv mit dem Internet in Berührung (vgl. Feierabend et al. 2017: 52–53). Es liegt also die Vermutung nahe, dass die eigene, aktive Nutzung digitaler Medien für Unterrichtszwecke noch keine wesentliche Rolle spielt. Frederking/Albrecht (2016: 9) sprechen in diesem Zusammenhang – mit Blick auf den Deutschunterricht – denn auch von einer „bislang noch nicht wirklich eingelösten didaktischen Option".

Hier freilich ist zu unterscheiden zwischen dem Einsatz digitaler Medien im Unterricht und der kritischen Reflexion über die Mediennutzung. Was Letzteres betrifft, haben wir bereits darauf verwiesen, dass es dazu zahlreiche Publikationen gibt, und auch ein Blick in die Lehrpläne zeigt, dass die Medienreflexion als wichtiger Auftrag der Schule angesehen wird. Im schweizerischen Rahmenlehrplan (RLP) heißt es beispielsweise, dass die Schülerinnen und Schüler „mit den Möglichkeiten und Vorteilen, aber auch mit den Nachteilen der verschiedenen Informationstechniken bekannt" gemacht werden sollen (RLP 1994: 24). Dies sei „eine Grundbedingung zum Verständnis unserer von der Technik immer abhängiger werdenden Welt. Die Technologien müssen in ihrer Gesamtheit und in ihren Auswirkungen auf die Gesellschaft beurteilt werden können" (RLP 1994: 24). Diese Zitate stammen aus dem Jahr 1994. Dass wir sie hier, über 20 Jahre später, wiedergeben, mag verwundern, doch daran sieht man zum einen, dass schon damals die Medienreflexion als wichtiger Auftrag der Schule angesehen wurde. Zum anderen ist der „Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen" eine der tragenden Säulen des Schweizer Bildungssystems; bis heute stützen sich alle von den Kantonen erlassenen gymnasialen Lehrpläne darauf. Im aktuellen Lehrplan des Kantons St. Gallen, um nur ein Beispiel zu nennen, wird auf dieser Basis weiter ausgeführt, dass der Deutschunterricht die Schülerinnen und Schüler zu einem bewussten Umgang mit Medien heranführen solle, dass die Schülerinnen und Schüler einen Überblick über die verschiedenen Medien gewinnen und die sprachlichen Ausdrucksmittel, die in diesen

Medien zur Anwendung kommen, analysieren sollen (vgl. Lehrplan für das Gymnasium im Kanton St. Gallen 2006: 12–13). Solche Ausführungen finden sich in allen Lehrplänen auf gymnasialer Stufe; und auch die curricularen Vorgaben für die Volksschule gehen in diese Richtung. Für diese Schulform, die in der Schweiz die obligatorischen Schuljahre umfasst, wurde in den Jahren 2011 bis 2014 ein neuer Lehrplan erarbeitet (der sog. „Lehrplan 21"), der inzwischen verabschiedet wurde und nun als Grundlage für die Ausarbeitung der kantonalen Lehrpläne dient. Hier ist u.a. zu lesen:

> Um sich in einem auch künftig stark wandelnden, durch vielfältige Medien und Informationstechnologien geprägten gesellschaftlichen Umfeld zurechtzufinden, müssen Schulen und Lehrpersonen sich aufmerksam mit den neuen Entwicklungen auseinandersetzen und einen Beitrag zur Informatik- und Medienbildung leisten. (Modullehrplan Medien und Informatik 2016: 5)

Halten wir fest: Auf der Basis der curricularen Vorgaben ist es durchaus möglich, die Handy-Nutzung im Allgemeinen und die WhatsApp-Kommunikation im Besonderen zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Auch in der Deutschdidaktik stehen hierzu bereits Vorschläge bereit (z.B. Wampfler 2017; Beißwenger 2018; Busch 2017). Michael Beißwenger beispielsweise präsentiert unter der Überschrift „Modelle und Anregungen für den Unterricht" vier Arbeitsaufträge, die im Unterricht auf der Basis von authentischem Datenmaterial bearbeitet werden können (vgl. Beißwenger 2018). Dazu gehört u.a. die Aufgabe, die sprachlichen Besonderheiten in ausgewählten WhatsApp-Texten zu identifizieren und ihre Funktion zu erklären (z.B. den Einsatz von nähesprachlichen Elementen zur Markierung der schriftlichen Interaktion als privat und informell). Beißwenger weist in seinem Beitrag auch auf die *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife* hin, die mit dem Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren" einen Rahmen bieten, in dem die Behandlung eines solchen Themas möglich ist. Die Frage stellt sich aber nichtsdestotrotz, ob man es als Lehrperson für sinnvoll erachtet, dazu überhaupt eine Unterrichtseinheit zu planen. Das führt uns zum nächsten Punkt, zu den Gründen, die für und gegen die Behandlung eines solchen Themas im Unterricht sprechen.

3 WhatsApp als Unterrichtsthema: Pro und Contra

Bezüglich der Frage, ob man beliebte und weitverbreitete digitale Kommunikationsformen im Deutschunterricht behandeln sollte, gibt es kontroverse Meinungen – und dies nicht nur seitens der Eltern, sondern auch vonseiten vieler Deutschlehrpersonen (und möglicherweise auch unter den Schülerinnen und Schülern).[4] Wir beginnen zunächst mit den Argumenten, die gegen eine unterrichtliche Beschäftigung mit der WhatsApp-Kommunikation vorgetragen werden (vgl. dazu auch die Auflistung von Döbeli Honegger (2016)): Viele sehen neue digitale Kommunikationsformen wie WhatsApp als defizitären Ersatz für persönliche Begegnungen an und sind allein aus diesem Grund dagegen, eine solche Kommunikationsweise im Unterricht zu thematisieren (vgl. Karpa 2013: 253–254). Ein weiterer Punkt ist, dass die Applikation aufgrund des Datenschutzes bzw. Datenmissbrauchs in der Kritik steht – und dies umso mehr, seit die Firma WhatsApp im Jahr 2014 von Facebook übernommen wurde. Auch wird argumentiert, dass Jugendliche ohnehin schon zu viel Zeit mit digitalen Medien verbringen würden. Wozu sollten diese dann noch als Thema in den Unterricht eingebaut werden? Wer kein Smartphone nutze, sei zudem von vornherein von einem solchen Unterrichtsthema ausgeschlossen.[5] Viele schreiben einer solch medienbezogenen Reflexion auch nur einen begrenzten Mehrwert zu (vgl. Tulodziechi/Grafe 2013: 19) und halten es ohnehin nur für ein Modethema, das bald von einem anderen abgelöst werde. Und bestehe nicht auch, so die verbreitete Sorge, die Gefahr, dass andere, wichtigere Unterrichtsgegenstände dadurch zu kurz kommen? Weitere Bedenken betreffen die Befürchtung, dass das normabweichende Schreiben, das bekanntlich ein Kennzeichen vieler WhatsApp-Texte ist, dadurch noch geadelt werde und möglicherweise auf andere Kontexte übergreifen

4 Vgl. hierzu die Ausführungen von Philippe Wampfler unter dem Eintrag *Zoff im #twitterlehrerzimmer* (https://schulesocialmedia.com/2018/02/20/zoff-im-twitterlehrerzimmer/; Letzter Zugriff: 19.10.2018).

5 Dem ist entgegenzuhalten, dass solche Ungleichheiten heute nicht mehr zu befürchten sind, denn inzwischen kann man bei Jugendlichen fast von einer Vollversorgung mit Smartphones sprechen: Schon 97 Prozent aller Zwölf- bis 19-Jährigen in Deutschland besitzen ein Smartphone (Feierabend et al. 2017: 26), in der Schweiz sind die Zahlen vergleichbar.

könne, in denen es keinesfalls angemessen ist, so zu schreiben.[6] Das würde, so wird deshalb geschlussfolgert, dafür sprechen, im Unterricht nur solche Texte zu behandeln, die den Normen entsprechen.

Dies sind nur einige der kritischen Argumente, auf die das Unterrichtsthema stoßen kann. Auf der anderen Seite gibt es gute Gründe, die für eine Beschäftigung mit digitalen Medien und für eine Reflexion über den Sprachgebrauch in digitalen Kommunikationsformen sprechen – und diesen werden wir uns hier anschließen: Ein solches Unterrichtsthema trägt dazu bei, die in den Lehrplänen immer wieder geforderte Medienkompetenz (s.o.) zu fördern. Diese ist ja nicht allein dadurch gegeben, dass die Schülerinnen und Schüler die betreffenden Medien bereits nutzen; zur Förderung braucht es adäquate Lernszenarien (vgl. Buschhaus et al. 2013: 37) und eine kritische Reflexion über die (eigene) Mediennutzung. Was die WhatsApp-Kommunikation betrifft, kann man mit einem entsprechenden Lernszenario unmittelbar an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen anknüpfen (vgl. Neuland/Peschel 2013: 268), und das könnte die Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht motivieren. Das allein freilich ist kein hinreichendes Argument – zum Lebensweltbezug müssen immer auch fachspezifische Anknüpfungspunkte hinzukommen. Diese lassen sich bei dem Thema aber durchaus nennen: Die Analyse von WhatsApp-Dialogen bietet eine gute Möglichkeit, über verschiedene Schreibpraktiken zu reflektieren, den Sprachgebrauch zu beschreiben und die kommunikative Angemessenheit bzw. Nichtangemessenheit eines solchen Schreibens in verschiedenen Situationen zu diskutieren. Die Beschäftigung mit dem Sprachgebrauch in WhatsApp kann so zu einer Schnittstelle zwischen dem Alltagsleben der Schülerinnen und Schüler und dem Lernen in der Schule werden (vgl. dazu Krommer 2015: 42; Bachmair 2013: 65–66; siehe auch Busch 2017). Das wiederum kann dazu führen, dass dem Thema mehr Interesse entgegengebracht wird, als dies bei der Beschäftigung mit anderen Unterrichtsthemen der Fall ist (vgl. Schrenker 2015: 137). Weiter besteht

6 Dass diese Sorge unberechtigt ist, konnte anhand empirischer Studien belegt werden. So zeigen die Ergebnisse aus dem Schweizer Forschungsprojekt „Schreibkompetenz und neue Medien“, dass die Jugendlichen durchaus in der Lage sind, ihre Schreibweisen dem Medium und dem Schreibanlass entsprechend zu wählen (vgl. Dürscheid/Wagner/Brommer 2010).

in einer Unterrichtseinheit zum Thema *Kommunikation via WhatsApp* die Möglichkeit, rezeptive, produktive und reflexive Aspekte im Umgang mit Texten zu verbinden. Beispielsweise können Ausschnitte aus WhatsApp-Sequenzen analysiert und mit anderen Kommunikationsformen verglichen werden (z.B. dem Telefonat oder der Briefkorrespondenz). Zudem ist das Material leicht zugänglich, die Schülerinnen und Schüler könnten eigene, authentische Nachrichten, selbstverständlich anonymisiert, zur Verfügung stellen (so sie das auch tun wollen). Hingewiesen sei an dieser Stelle aber darauf, dass der Nachrichtendienst WhatsApp im Zuge der Umsetzung der neuen EU-Datenschutzgrundverordnung das Mindestalter von 13 auf 16 Jahren angehoben hat. Das heißt streng genommen, dass eine Unterrichtseinheit hierzu frühestens ab Klasse 10 möglich ist.[7]

Wie eine Gruppenarbeit zu diesem Thema gestaltet werden kann, zeigt der Beitrag von Beißwenger (2018) auf anschauliche Weise; auch sind diesem Beitrag Chatmitschnitte beigefügt, die in der Analyse zugrunde gelegt werden können. Der Fokus liegt dabei auf der Frage, wie mit den Schülerinnen und Schülern die charakteristischen sprachlichen Merkmale in der digitalen Kommunikation erarbeitet und ihre verschiedenen Funktionen beschrieben werden können (s.o.). Wir dagegen möchten im nächsten Abschnitt die bildliche Gestaltung von WhatsApp-Nachrichten, genauer: die Verwendung von Emojis thematisieren. Dazu konzentrieren wir uns auf zwei Fragen, die man in ähnlicher Weise auch im Deutschunterricht behandeln könnte: 1) Wie lassen sich die verschiedenen Funktionen dieser Bildzeichen im Unterricht erarbeiten? 2) Wie gestaltet sich der öffentliche Diskurs zum Thema Emojis und wie ist dieser zu beurteilen? Es soll mit den Schülerinnen und Schülern also nicht nur das Phänomen selbst, sondern auch der Diskurs über das Thema betrachtet werden.

---

7 Vgl. hierzu z.B. den Artikel aus der *Neuen Zürcher Zeitung* (NZZ) unter https://www.nzz.ch/digital/whatsapp-mindestalter-fuer-nutzung-auf-16-jahre-erhoeht-ld.1380515 (Letzter Zugriff: 8.10.2018). In diesem Beitrag wird darauf hingewiesen, dass die Nutzer und Nutzerinnen bei Installation der App nach ihrem Alter gefragt werden, dass aber keine Kontrollen vorgesehen seien. Zur rechtlichen Situation in der Schweiz vgl. die Ausführungen des Rechtsanwaltes Martin Steiger unter https://steigerlegal.ch/2018/06/03/whatsapp-schulen-illegal/ (Letzter Zugriff: 8.10.2018).

4 Bilder über Bilder?

Wer als Lehrperson selbst WhatsApp nutzt oder diese Applikation über Bekannte, Familienmitglieder oder aus Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern kennt, der weiß, dass über WhatsApp nicht nur Textnachrichten verschickt werden, sondern – anders als in der früheren SMS-Kommunikation – in dieser Kommunikationsform Bilder eine wichtige Rolle spielen. Bilder (und damit auch Emojis) kommen hier in solch großer Zahl vor, dass sich – zugespitzt gesagt – die Frage stellt, ob sich nicht eine (neue) piktorale Wende abzeichnet, ob die Schriftzeichen in der privaten, digitalen Kommunikation also zunehmend durch Bilder resp. Bildzeichen ersetzt werden.[8] Weiter unten werden wir zeigen, dass dies keineswegs der Fall ist; die WhatsApp-Kommunikation vollzieht sich weiterhin primär schriftlich, gelegentlich auch – falls Sprachnachrichten verschickt werden bzw. telefoniert wird – mündlich, nicht aber piktoral. Zunächst aber soll kurz erläutert werden, in welchen Kontexten Bilder in WhatsApp-Nachrichten überhaupt verwendet werden, dann betrachten wir die kommunikativen Funktionen von Emojis etwas genauer (vgl. hierzu ausführlich Pappert 2017).

Zunächst möchten wir zwei Typen von Bildern unterscheiden. Sie können im prototypischen Fall als statische oder bewegte Bilder (beispielsweise zusammen mit einer WhatsApp-Nachricht) verschickt werden (Typus 1) oder im Nachrichtentext selbst auftreten, d.h. auf einer Linie mit Schriftzeichen stehen (Typus 2). Kommen wir zunächst zu Ersterem: Hier ist wiederum zu unterscheiden, ob es sich um GIFs[9] handelt oder ob es Fotos oder Videos sind, die auf dem Smartphone (unter iOS 10.3.3) aus der sog. „Foto- und Videomediathek“ ausgewählt werden. Ein Beispiel ist in Abb. 1 gegeben; der Neujahrsgruß besteht aus einem kurzen Text in der Legende und einem dazu passenden Foto. Wie das Beispiel weiter zeigt, sind in diesen Text aber auch Bilder vom Typus 2 integriert. Es sind Emojis, die hier als Glückssymbole die guten Wünsche zum neuen Jahr noch bekräftigen sollen.

---

8 Mit diesem Terminus wurde ursprünglich der Umstand bezeichnet, dass durch die Massenmedien, und hier insbesondere Film und Fernsehen, das Bild in Konkurrenz zur Schriftkultur tritt (vgl. Mitchell 1994).

9 Die Abkürzung GIF steht für „Graphics Interchange Format“. Dabei handelt es sich um vorgefertigte, animierte Bilder (wie z.B. graphisch aufwendig gestaltete Ostergrüße) und kleine Videos.

Diese Bilder wurden vermutlich aus der Palette an Emojis ausgewählt, die am Smartphone auf einer virtuellen Tastatur zur Verfügung stehen und die – wie Sonderzeichen auch – an beliebiger Stelle in den Text eingefügt werden können.[10] Solche Emojis können gegenständliche Darstellungen sein (z.B. ein Apfel-Bild) und lassen sich in Symbolfunktion (wie hier der Fall) oder ikonisch (s.u.) verwenden, sie können aber auch abstrakt-schematischen Charakter haben (z.B. ein Pfeildiagramm) und ebenfalls in beiden semiotischen Funktionen auftreten. Möglich ist natürlich auch, dass Emojis als einziges Element einer Nachricht verschickt werden (wie z.B. das Herz-Emoji als Gute-Nacht-Gruß). In dieser Verwendungsweise nähern sie sich Typus 1 an, doch auch dann bleibt der grundsätzliche Unterschied zwischen beiden Bildtypen bestehen: Bilder vom Typus 2 können auf einer Linie mit Schriftzeichen positioniert werden (vgl. *Ich Herz-Emoji dich*), bei Bildern vom Typus 1 ist dies nicht möglich.

In Abb. 2 – auch dies ein Neujahrsgruß – wurde eine ganze Reihe von Emojis in den Text eingefügt. Möglicherweise soll dies dazu dienen, dass die Nachricht besonders originell wirkt, der Text bereitet bei der Lektüre aber etwas Mühe, da die Bilder Schritt für Schritt dekodiert werden müssen. Dabei ist zu unterscheiden, ob die Emojis in der Nachricht anstelle von Wörtern stehen (wie in Abb. 2 in der zweiten Zeile der Fall) oder ob sie lediglich zur Illustration dienen und nicht in die Satzsyntax eingebunden sind (wie am Ende beider Nachrichten). Im einen Fall spricht man davon, dass die Emojis eine Referenzfunktion haben (vgl. Dürscheid/Frick 2016), im anderen Fall treten sie in Illustrationsfunktion auf, stellen also zusätzlich bildhaft dar, was zum Ausdruck gebracht werden soll (vgl. dazu Pappert 2017). Möglich ist aber auch, dass Emojis die Aussage zusätzlich auf illokutiver Ebene kommentieren, also z.B. anzeigen, ob sie ironisch gemeint ist oder nicht. Das ist z.B. der Fall, wenn im Anschluss an eine Aussage wie „Ich arbeite am liebsten bis spät in die Nacht“ ein Smiley gesetzt wird. Dieses könnte anzeigen, dass die Aussage ironisch gemeint ist (vgl. zur Funktion von Smileys in der digitalen Kommunikation Imo 2015).

10 Thematisch passende Emojis können vom System auch automatisch präsentiert werden. Tippt man unter iOS 10.3.3 beispielsweise die Buchstabenfolge *Glück*, dann erscheint neben dem Wortvorschlag *Glückwunsch* auch das Kleeblatt-Emoji.

Abb. 1: Nachricht mit Foto.

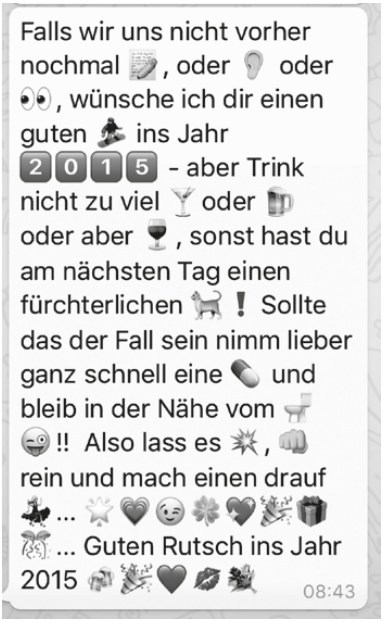


Abb. 2: Nachricht als Emoji-Text.

Anhand solcher, von der Lehrperson eigens hierfür ausgewählter Beispiele (ergänzt um weitere Belege aus Korpusanalysen) lassen sich die verschiedenen Verwendungsweisen von Emojis im Unterricht sehr gut erarbeiten. Um die Ergebnisse sinnvoll strukturieren zu können, sollte der Klasse ein Leitfaden für die Analyse bereitgestellt werden (z.B. An welcher Stelle der Nachricht treten die Emojis auf? Ersetzen sie Wörter oder stehen sie für ganze Wortgruppen? Welche kommunikativen Funktionen lassen sich ihnen zuordnen?). Möglich ist auch, auf der Basis der Fachliteratur gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern einen solchen Leitfaden zu erarbeiten. Behandelt man das Thema auf der Sekundarstufe II, ist ihnen eine solche Lektüre – auch im Sinne eines wissenschaftspropädeutischen Unterrichts – durchaus zuzumuten; zudem handelt es sich dabei um ein Thema, das relativ leicht zugänglich ist und zu dem auch in der Fachliteratur anschauliche Beispiele gegeben werden.

Will man sich selbst als Lehrperson einen Überblick über die linguistische Forschung in diesem Bereich verschaffen, findet man nicht nur nützliche Informationen in der einschlägigen Literatur (z.B. Dürscheid/Frick 2016; Imo 2015; Pappert 2017), sondern auch auf der Website des Schweizer Forschungsprojekts *What's up, Switzerland?*, das seit dem Jahr 2016 vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert wird.[11] Auf dieser Website (siehe unter https://www.whatsup-switzerland.ch) sind alle Projektpublikationen zusammengestellt, außerdem werden viele weiterführende Literaturhinweise gegeben und Informationen zu einer WhatsApp-Datensammlung präsentiert, die im Jahr 2014 in der ganzen Schweiz durchgeführt wurde. Daraus geht z.B. hervor, dass im Korpus, das ca. 750000 Nachrichten unterschiedlicher Länge umfasst, ca. 350000 Emojis zu finden sind. Das ist zwar eine beträchtliche Zahl, diese relativiert sich aber schnell, wenn man sie in Relation zur Gesamtzahl der Tokens im Korpus (ca. 5,5 Millionen) setzt.

11 Hier sei daran erinnert, dass der Firmenname *WhatsApp* auf die Frage *What's up?* (auf Deutsch etwa: *Was ist los? Was läuft bei dir?*) anspielt. Das Schweizer Forschungsprojekt seinerseits greift das Wortspiel auf, dreht das Ganze aber um: *What's up* spielt auf *WhatsApp* an. Der vorliegende Beitrag wiederum spielt auf den Titel des Projekts an (*What's up, Switzerland? – What's up, students?*).

Damit kommen wir zu der Frage, die zu Beginn dieses Abschnitts bereits angesprochen wurde: Zeichnet sich in der privaten, digitalen Kommunikation eine piktorale Wende ab, werden Texte zunehmend durch Bilder und Schriftzeichen zunehmend durch Bildzeichen ersetzt? Wie die Befunde aus dem Schweizer WhatsApp-Korpus zeigen, ist das nicht zu vermuten, doch datieren diese Zahlen aus dem Jahr 2014. Inzwischen gibt es weitaus mehr Emojis, die beim Schreiben zur Verfügung stehen, und jedes Jahr kommen neue dazu.[12] Zudem präsentiert die Autokorrektur von neueren Betriebssystemen neben Wortvorschlägen nun auch – sofern möglich – Emoji-Vorschläge (s.o.); das Schreiben mit Emojis drängt sich damit geradezu auf.[13] Und es gibt bereits längere Texte, die in Emojis ‚geschrieben' sind. So findet man im Internet Bibelverse auf der Basis von Emojis (http://www.bibleemoji.com/, Letzter Zugriff: 25.10.2018) und Romane, die komplett in Emojis übertragen wurden (wie z.B. Moby Dick > Emoji Dick).[14] Betrachtet man solche Beispiele aber genauer, dann zeigt sich schnell, dass die Bildsequenzen nur deshalb ‚lesbar' sind, weil der Text, den sie darstellen, den meisten annähernd bekannt ist und die Bedeutung deshalb erschlossen werden kann. Doch auch dann gibt es für die jeweilige Bedeutung (die Inhaltsseite) verschiedene Lese-Arten (d.h. verschiedene Ausdrucksseiten im Saussure'schen Sinne); es ist in der Regel also nicht der Fall, dass eine Emoji-Sequenz als Bedeutungssequenz eins zu eins in eine Buchstabensequenz übertragen werden kann. Man versuche nur, die folgenden beiden Emojis 🐭🧀 als Satz zu lesen. Für welche Aussage wird man sich entscheiden: *Das Mädchen isst ein Stück Kuchen; Das Mädchen aß ein Stück Kuchen; Das Mädchen mag Kuchen*; *Mädchen mögen Kuchen* (oder eine gänzlich andere)?

12 Derzeit sind im Unicode-Zeichensatz ca. 2600 gelistet, vgl. https://unicode.org/emoji/charts/full-emoji-list.html (Letzter Zugriff: 14.10.2018).

13 Mit „sofern möglich" wird darauf verwiesen, dass Artikel, Präpositionen und andere Funktionswörter nicht durch Emojis darstellbar sind. Bereits daran zeigen sich die Grenzen eines solchen ‚Bilder-Schreibens' (auf die weiter unten noch genauer eingegangen wird).

14 Hier noch zwei weitere Links zur Information: www.emojidick.com/ (Letzter Zugriff: 14.10.2018) und twitter.com/BibleEmoji/status/737268695911784448 (Letzter Zugriff: 15.10.2018).

Bislang sind wir davon ausgegangen, dass die Frage nach dem Stellenwert von Bildern im digitalen Schreiben mit den Schülerinnen und Schülern am Beispiel der WhatsApp-Kommunikation behandelt wird; möglich ist aber auch, Bilder (inkl. Emojis) zu einem eigenen Unterrichtsthema zu machen und unter den folgenden Aspekten zu betrachten: Welchen Stellenwert haben Bilder in sozialen Netzwerken (wie z.B. Facebook und Instagram)? In welchem Verhältnis stehen Text und Bild (z.B. in der Werbung) resp. Schriftzeichen und Bildzeichen (z.B. im informell-dialogischen Schreiben)? Ist es berechtigt, Emojis als Basis für eine neue Universalsprache anzusehen (wie dies in manchen Medienberichten zu lesen ist)? Wie gestaltet sich generell der öffentliche Diskurs zum Thema Emojis? In Zeitungstexten wird man dazu viele Aussagen finden, die man kritisch zur Diskussion stellen kann. Hier sei nur eine kleine Auswahl von Titeln präsentiert (vgl. Abb. 3); gibt man in einer Suchmaschine die Suchbegriffe *Emoji* und *Sprache* ein, stößt man auf weitere interessante Artikel.

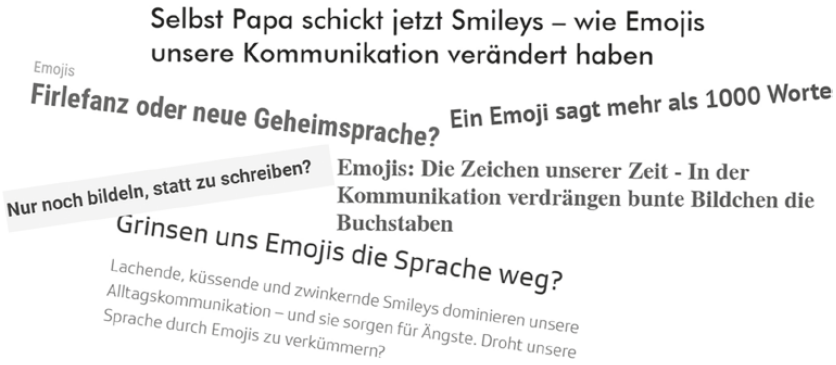


Abb. 3: Emoji-Schlagzeilen in Zeitungsartikeln.

Halten wir abschließend fest: Das Thema *Kommunikation via WhatsApp* bietet viele Anknüpfungspunkte. Zum einen lassen sich am Beispiel dieser Kommunikationsform grundsätzliche Fragen zum angemessenen Sprachgebrauch thematisieren, zum anderen kann man ein besonderes Augenmerk auf die Verwendung von Bildern in der WhatsApp-Kommunikation (und darüber hinaus) richten. In beiden Fällen bietet es sich an, dass die Schülerinnen und Schüler selbst kleine Korpusanalysen durchführen.

Einige Leitfragen für eine solche Analyse wurden weiter oben schon vorgestellt, hier seien noch weitere genannt, die auf außersprachliche Faktoren Bezug nehmen: Wovon hängt es ab, ob viele oder wenige Emojis verwendet werden? Spielt das Alter oder das Geschlecht eine Rolle? Hängt es vom Chat ab, in dem geschrieben wird (z.B. mit der Familie, mit Bekannten, im Sportverein), passt man sich jeweils den anderen an? Es sind dies Fragen, die auf der Basis eigener Untersuchungen (z.B. Umfragen im Bekanntenkreis) bearbeitet werden können oder unter Zuhilfenahme von Korpora, die im Netz frei verfügbar sind. Eine solche Datensammlung bietet z.B. die Datenbank MoCoDa, die derzeit (Stand: 8.10.2018) 19224 anonymisierte Nachrichten umfasst (siehe unter http://mocoda.spracheinteraktion.de). Auf Anfrage wird hier ein Passwort zur Verfügung gestellt, dann lässt sich das Korpus nach verschiedenen Kriterien durchsuchen.[15]

5 Schlusswort

Unser Ausgangspunkt war die Frage, welche Positionen sich in der Deutschdidaktik zum Einsatz digitaler Medien finden (Abschn. 1), wie sich die Mediennutzung in der Schule und für die Schule gestaltet und welche curricularen Vorgaben es zur Förderung der Medienkompetenz auf Gymnasialstufe und für die Volksschule gibt (Abschn. 2). Dann haben wir uns dem Kernthema des vorliegenden Beitrags, der heute in unserer Gesellschaft so populären WhatsApp-Kommunikation, zugewandt und sind darauf eingegangen, warum man diese Kommunikationsform im Deutschunterricht behandeln sollte (Abschn. 3). Im Anschluss daran stand die piktorale Gestaltung von WhatsApp-Nachrichten im Fokus: Zunächst haben wir gezeigt, dass die in WhatsApp verwendeten Bilder unterschiedlichen Kategorien zuzuordnen sind, je nachdem, ob sie eigenständig sind (Typus 1) oder in direkter Kombination mit Schriftzeichen erscheinen (Typus 2). In den Medien, aber auch in der Forschung steht v.a. Typus 2 im Zentrum; und auch wir haben den Schwerpunkt auf diesen Typus gelegt, weil

15 Auch das Schweizer WhatsApp-Projekt wird seine Daten (inkl. demographischer Angaben zu den Schreiberinnen und Schreibern) zugänglich machen. Dies ist aber erst nach Ende der Projektlaufzeit möglich.

sich hier besonders interessante Fragen zur Text-Bild-Relation stellen. In unseren Ausführungen ging es uns aber nicht nur darum, wie die Emoji-Verwendung funktional beschrieben werden kann (z.B. auf der Basis von Korpusanalysen oder an ausgewählten Belegen wie in Abb. 1 und 2), sondern um weitere Aspekte, die den Diskurs über dieses ‚Schreiben' betreffen und im Deutschunterricht auf einer Meta-Ebene, am Beispiel von Zeitungsartikeln, thematisiert werden können.

Damit kommen wir zum Schluss: Der Schwerpunkt in diesem Beitrag lag auf nur einer Kommunikationsform, andere Nachrichtendienste wurden nicht behandelt. Natürlich kann es sein, dass WhatsApp einmal nicht mehr so populär ist wie heute, weil andere Anwendungen zunehmend in Konkurrenz dazu treten oder neue hinzukommen. Doch auch wenn dies der Fall sein sollte: Die hier vorgestellten Überlegungen zur digital-schriftlichen Alltagskommunikation und zur Verwendung von Emojis lassen sich nicht nur auf die WhatsApp-Kommunikation, sondern generell auf das dialogisch-private Schreiben in sozialen Netzwerken beziehen. Insofern ist es sicher berechtigt zu sagen, dass dieses Schreiben auch in zehn Jahren noch ein Reflexionsgegenstand im Deutschunterricht sein kann. Ein Modethema ist es sicher nicht.

Literatur und Online-Ressourcen

Literatur

Bachmair, Ben, 2013: „Auf dem Weg zu einer Didaktik mobilen Lernens". In: Karpa, Dietrich/Eickelmann, Birgit/Grafe, Silke (Hrsg.): *Digitale Medien und Schule. Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung*. (Theorie und Praxis der Schulpädagogik 19). Prolog-Verlag: Immenhausen bei Kassel, 59–78.

Beißwenger, Michael, 2018: „WhatsApp, Facebook, Instagram & Co.: Schriftliche Kommunikation im Netz als Thema in der Sekundarstufe". In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg.): *Deutschunterricht in einer digitalen Gesellschaft. Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen*. Beltz Juventa: Weinheim, 91–124.

Brendel-Perpina, Ina/Reidelshöfer, Barbara, 2017: „‚Dieses Buch ist ein Lesemuss' – Die kulturelle Praxis *Booktube* im Unterricht". *Praxis Deutsch* 265, 35–41.

Busch, Florian, 2017: „Informelle Interpunktion? Zeichensetzung im digitalen Schreiben von Jugendlichen". *Der Deutschunterricht, Themenheft Soziolinguistik* 4, 87–91.

Buschhaus, Franziska et al., 2013: „Neue Medien in der Pädagogik – Herausforderungen für eine nachhaltige Mediengrundbildung für pädagogische Fachkräfte". In: Ludwig, Luise et al. (Hrsg.): *Lernen in der digitalen Gesellschaft – offen, vernetzt, integrativ*, 37–59. https://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/Lernen-in-der-digitalen-Gesellschaft-offen-vernetzt-integrativ.pdf (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Döbeli Honegger, Beat, 2016: *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten* Welt. hep Verlag: Bern.

Dürscheid, Christa/Frick, Karina, 2016: *Schreiben digital: Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert*. (Einsichten 3). Alfred Kröner: Stuttgart.

Dürscheid, Christa/Wagner, Franc/Brommer, Sarah, 2010: *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*. Mit einem Beitrag von Saskia Waibel. (Linguistik – Impulse & Tendenzen 41). De Gruyter: Berlin/New York.

Frederking, Volker/Albrecht, Christian, 2016: „Digitale Medien. Theoretische Grundlagen und Begriffserklärungen". In: Knopf, Julia/Abraham, Urs (Hrsg.): *Deutsch Digital. Theorie*. (Deutschdidaktik für die Primarstufe 3). Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler, 9–31.

Frederking, Volker/Krommer, Axel/Möbius, Thomas, 2014: „Vorwort der Herausgeber dieses Bandes". In: ebd. (Hrsg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 8). Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler, XI–XII.

Hargittai, Eszter/Hsieh, Yuli Patrick, 2013: „Digital Inequality". In: Dutton, William H. (Hrsg.): *Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford University Press: Oxford, 129–150.

Imo, Wolfgang, 2015: „Vom ikonischen über einen indexikalischen zu einem symbolischen Ausdruck? Eine konstruktionsgrammatische Analyse des Emoticons :-)". In: Bücker, Jörg/Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang (Hrsg.): *Konstruktionsgrammatik V: Konstruktionen im Spannungsfeld aus sequenziellen Mustern, kommunikativen Gattungen und Textsorten*. Stauffenburg: Tübingen, 133–162.

Karpa, Dietrich, 2013: „E-Mail Interview mit Prof. Dr. Horst Niesyto: Digitale Medien als Element der Lehrerbildung". In: Karpa, Dietrich/Eickelmann, Birgit/Grafe, Silke (Hrsg.): *Digitale Medien und Schule. Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung*. (Theorie und Praxis der Schulpädagogik 19). Prolog-Verlag: Immenhausen bei Kassel, 253–263.

Knopf, Julia/Müller, Christian, 2017: „@Instagram_User. Sinnvoller Einsatz der Plattform im Unterricht". *Praxis Deutsch* 265, 42–45.

Krommer, Alex, 2015: „‚Bring your own device!' und die Demokratisierung des Beamers. Deutschdidaktische Dimensionen digitaler Technik". In: Knopf, Julia (Hrsg.): *Medienvielfalt in der Deutschdidaktik. Erkenntnisse und Perspektiven für Theorie, Empirie und Praxis*. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler, 36–47.

Mitchell, William John Thomas, 1994: *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. University of Chicago Press: Chicago.

Neuland, Eva/Peschel, Corinna, 2013: *Einführung in die Sprachdidaktik*. Mit Abbildungen und Grafiken. J. B. Metzler: Stuttgart.

Pappert, Steffen, 2017: „Zu kommunikativen Funktionen von Emojis in der WhatsApp-Kommunikation". In: Beißwenger, Michael (Hrsg.): *Empirische Erforschung internetbasierter Kommunikation*. (Empirische Linguistik 9). De Gruyter: Berlin/Boston, 175–211.

Schrenker, Eva, 2015: „#Lesen #Digitale Medien #Schule. Lesen in und mit digitalen Medien". In: Knopf, Julia (Hrsg.): *Medienvielfalt in der Deutschdidaktik. Erkenntnisse und Perspektiven für Theorie, Empirie und Praxis*. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler, 137–147.

Tulodziecki, Gerhard/Grafe, Silke, 2013: „Digitale Medien und Schule aus medienpädagogischer Sicht – konzeptionelle Entwicklungen und empirische Forschung". In: Karpa, Dietrich/Eickelmann, Birgit/Grafe, Silke (Hrsg.): *Digitale Medien und Schule. Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung*. (Theorie und Praxis der Schulpädagogik 19). Prolog-Verlag: Immenhausen bei Kassel, 11–35.

Waibel, Saskia, 2010: „Schulisches Schreiben und neue Medien – didaktische Aspekte". In: Dürscheid, Christa/Wagner, Franc/Brommer, Sarah: *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*. Mit einem Beitrag von Saskia Waibel. (Linguistik – Impulse & Tendenzen 41). De Gruyter: Berlin/New York, 229–260.

Wampfler, Philippe, 2018: *Schwimmen lernen im digitalen Chaos. Wie Kommunikation trotz Nonsens gelingt*. Stämpfli Verlag: Bern.

Wampfler, Philippe, 2017: *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.

Online-Ressourcen

Berg, Achim, 2017: Kinder und Jugend in der digitalen Welt. https://www.bitkom.org/sites/default/files/pdf/Presse/Anhaenge-an-PIs/2017/05-Mai/170512-Bitkom-PK-Kinder-und-Jugend-2017.pdf (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016: Modullehrplan Medien und Informatik. Luzern. https://v-ef.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?e=1&fb_id=10 (Letzter Zugriff: 15.10.2018).

Feierabend, Sabine/Plankenhorn, Theresa/Rathgeb, Thomas, 2017: JIM 2017. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf (Letzter Zugriff: 15.10.2018).

Lehrplan für das Gymnasium im Kanton St. Gallen, 2006. https://www.schule.sg.ch/home/mittelschule/ausbildungsgaenge/gymnasium/_jcr_content/Par/accordionlist_970505058/AccordionPar/downloadlist/DownloadListPar/download.ocFile/Lehrplan%20MAR%20200810%20Inhaltsverzeichnis%20angepasst%20Oktober14.pdf (Letzter Zugriff: 12.03.2019).

RLP: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1994: Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen. Bern. http://edudoc.ch/record/17476/files/D30a.pdf (Letzter Zugriff: 15.10.2018).

Waller, Gregor et al., 2016: JAMES: Jugend, Aktivität, Medien – Erhebung Schweiz. https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2016/Ergebnisbericht_JAMES_2016.pdf (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Willemse, Isabel et al., 2012: JAMES: Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz. https://www.zhaw.ch/storage/psychologie/upload/forschung/medienpsychologie/james/2012/Ergebnisbericht_JAMES_2012.pdf (Letzter Zugriff: 15.10.2018).

Eva Gredel

Wikipedia als Reflexionsgegenstand in sprach- und mediendidaktischen Kontexten: Die diskursanalytische und multimodale Dimension der Wikipedaktik

Abstract: This paper introduces the research field of Wikipedactics with a focus on the relevance of Wikipedia's discursive and multimodal aspects for German lessons in higher education: The central issue is to describe one of the most successful digital platforms of the Social Web as a worthwhile object of reflection in didactic contexts. Two case studies are used to outline possible didactic scenarios, both focusing on European policy discourses: One presents the analysis of a typical controversy on Wikipedia talk pages. The other case study explains the corpus linguistic approach to metaphors on Wikipedia article pages.

Keywords: Wikipedia, Multimodalität, Diskurs

1 Einleitung

Wikipedia ist nicht nur ein kontrovers verhandeltes Nachschlagewerk, sondern auch eine der erfolgreichsten digitalen Plattformen im Social Web: Mit rund 46,8 Mio. Artikeln in 290 Sprachversionen (Wikimedia 2018) rangiert sie in der Liste der weltweit wichtigsten Internetseiten auf Platz 5 (Alexa 2018). Lehrende begegnen der Wikipedia dennoch häufig mit Vorbehalten, da sie die Artikelseiten der Wikipedia in vielen Fällen isoliert betrachten. Allerdings gibt es zu vielen enzyklopädischen Einträgen in der Wikipedia hypertextuell verknüpfte Diskussionsseiten, die Internetnutzern die Möglichkeit geben, die Ausgestaltung der Artikel sowie den Prozess der kollaborativen Textproduktion zu thematisieren. Der Beitrag zeigt, dass erst die Zusammenschau der Artikel- sowie der Diskussionsseiten und der Versionsgeschichten es ermöglicht, im Deutschunterricht mit Schülerinnen und Schülern die diskursiven Dynamiken in der Online-Enzyklopädie umfassend zu rekonstruieren und in mediendidaktischen Kontexten zu reflektieren. Über die Diskussionsseiten wird sichtbar, dass Wikipedia als sozialer Raum zu deuten ist, in dem

Wissen von vielen Akteuren ausgehandelt wird. Der Beitrag berücksichtigt zudem die multimodale Dimension der Wikipedia: Noch wird wenig beachtet, dass die Autoren Bildmaterial in die Online-Enzyklopädie integrieren können, um diese visuell auszugestalten: Zwischenzeitlich sind rund 130.000 Bilddateien allein in die deutsche Sprachversion integriert, die in digitalen Diskursen zur perspektivischen Sachverhaltskonstitution beitragen.

Um das didaktische Potential der Online-Enzyklopädie Wikipedia als Lehr- und Lern-Gegenstand umfassend zu beschreiben, sind die folgenden Fragestellungen zentral:

- Wie kann es in der Deutschdidaktik gelingen, Lehrende und Lernende an den reflektierten Umgang mit der Online-Enzyklopädie Wikipedia heranzuführen?
- Welche diskursiven, multimodalen und sprachlichen Aspekte der Texte in Wikipedia sind für didaktische Kontexte relevant?
- Wie kann die Beschäftigung mit Wikipedia in sprach- und mediendidaktischen Kontexten des Lehramtsstudiums und der Sekundarstufe II curricular eingebettet werden?

Zunächst werden im Folgenden die Bereiche der linguistischen Wikipedistik sowie der Wikipedaktik vorgestellt. Dann werden Anknüpfungspunkte in Lehramtsstudiengängen und in schulischen Bildungsplänen vorgestellt, die Wikipedia als Reflexionsgegenstand in sprach- und mediendidaktischen Kontexten legitimieren. Zuletzt werden die hypertextuellen, multimodalen und sprachlichen Eigenschaften der Wikipedia erläutert und als Ausgangspunkt für konkrete didaktische Szenarien beschrieben.

2 Linguistische Wikipedistik und Wikipedaktik

Der Erfolg der Wikipedia hat dazu geführt, dass die Online-Enzyklopädie mittlerweile vielen wissenschaftlichen Analysen als Untersuchungsgegenstand dient. Für dieses Feld wissenschaftlicher Arbeiten, die Wikis und insbesondere die Wikipedia als Untersuchungsgegenstand fokussieren, hat sich der Begriff *Wikipedistik* etabliert (vgl. Gredel/Herzberg/Storrer 2019, i. Dr.). Ein beachtenswerter Anteil wikipedistischer Arbeiten ist

dem Teilbereich der Linguistischen Wikipedistik zuzuordnen, in dem die Wikipedia aus der Perspektive verschiedener linguistischer Teildisziplinen betrachtet wird: Neben (hyper-)textlinguistischen Arbeiten (vgl. Storrer 2008, 2012; Kallass 2015) sind dies auch Arbeiten aus dem Bereich der Lexikographie (z.B. Mederake 2016) und der Gesprächs- bzw. Interaktionsanalyse (vgl. Beißwenger 2016; Storrer 2018). Für den vorliegenden Beitrag besonders relevant sind die Arbeiten, die Wikipedia aus diskursanalytischen Interessen heraus betrachten. Bereits vorgelegte Arbeiten in diesem Bereich zur Wikipedia (Pentzold 2007; Beyersdorff 2011; Arendt/Dreesen 2015; Gredel 2016, 2017a, 2018a) zeigen das große Potential der Wikipedia als Gegenstand sprach- und medienwissenschaftlicher Diskursanalysen. Die für diesen Beitrag ebenfalls relevante multimodale Dimension der kollaborativen Textproduktion in der Wikipedia wird dabei noch wenig beachtet: Hammwöhners Analyse zu Bilddiskursen in Wikipedia (2013) und die Analyse von Wessler et al. (2017) zeigen jedoch, dass die visuelle Ausgestaltung der Wikipedia erheblich zur Bedeutungskonstitution der Artikelseiten beiträgt.

Im Folgenden sollen die Erkenntnisse dieser Arbeiten aus dem Bereich der linguistischen Wikipedistik für ihre Relevanz in sprach- und mediendidaktischen Kontexten für den Bereich der Wikipedaktik untersucht werden: *Wikipedaktik* ist ein Wortbildungsprodukt, das durch Kontamination der Begriffe *Wikipedia* und *Didaktik* entsteht und das Themenfeld beschreibt, das die didaktisch-konzeptuelle Basis für den reflektierten Umgang mit Wikis und im Besonderen mit der Online-Enzyklopädie Wikipedia in schulischen und universitären Kontexten bietet (vgl. Storrer 2012: 278ff.).

2.1 Relevanz der Wikipedia für sprach- und mediendidaktische Kontexte

Rund vier Stunden beträgt die Nutzungsdauer des Internets in der Gruppe der 14- bis 29-Jährigen in Deutschland täglich, in der die Jugendlichen und jungen Erwachsenen aus unterschiedlichsten Gründen über Smartphones, Tablets und Notebooks auf digitale Plattformen und Online-Dienste zugreifen (ARD/ZDF-Onlinestudie 2016: 3). Insgesamt 14% der genannten Zeit im Internet verwendet die beschriebene Gruppe für die

Informationssuche. Bei dieser Informationssuche konsultiert ein beträchtlicher Anteil an Schülerinnen und Schülern regelmäßig Online-Lexika: Auf die Frage „Wie häufig nutzt Du zu Deiner Unterrichtsvor- oder -nachbereitung bzw. bei Deinen Hausaufgaben eines oder mehrere der nachfolgenden Online-Angebote oder -dienste?“ antworten immerhin 67% der Schülerinnen und Schüler mit „mind. 1x pro Woche eine Online-Enzyklopädie (z.B. Wikipedia)“ (Initiative D21, Sonderstudie ‚Schule digital‘ 2016: 17). In didaktischen Diskursen wird die Wikipedia häufig nach wie vor als problematische Quelle diskreditiert, wie dies Virtue (2017: 6) zusammenfasst: „The intersection of Wikipedia and higher education has often seemed limited to the idea that students should not cite Wikipedia because it is not credible“. In vielen Fällen steht dann die Frage nach der Zitierfähigkeit der Online-Enzyklopädie im Vordergrund der Überlegungen.

Zunehmend setzen sich jedoch auch alternative Herangehensweisen an die Online-Enzyklopädie in didaktischen Kontexten durch: Ballod schlägt aus einer germanistischen Perspektive vor, die Wikipedia dazu zu nutzen, die Informationskompetenz von Lernern zu verbessern und hält dem durch manche Lehrkräfte verhängten Bannspruch Folgendes entgegen:

> Keine Werkzeuge und keine Medien [sind] aus sich heraus gut oder schlecht, sondern immer nur so brauchbar wie der, der sie sinnvoll benutzen kann oder eben nicht. Das heißt, Google und Wikipedia werden von den meisten Benutzern schlecht, wenn nicht gar kontraproduktiv, jedenfalls häufig völlig dysfunktional verwendet. Das ist aber kein Problem der Tools, wie man annehmen könnte, sondern Ergebnis mangelnder Kompetenz und Reflexion der Anwender. (Ballod 2010: 48)

Es geht also nicht darum, den Zugriff auf Wikipedia in didaktischen Kontexten per se zu verbieten, sondern Lehrende und Lernende an den reflektierten Umgang mit der digitalen Plattform heranzuführen. Ballod skizziert die Idee, Wikipedia zur Rekonstruktion der Diskursivität von Wissen zu nutzen: „An zahlreichen Stellen [der Wikipedia] wird die Diskursivität des Aushandlungsprozesses von Wissensdomänen deutlich“ (ebd.: 53). Diese Perspektive auf Wikipedia als Reflexionsgegenstand soll im Folgenden präzisiert werden.

2.2 Anforderungen im Lehramtsstudium Deutsch

Für den Zusammenhang zwischen Wikipedistik und Wikipedaktik – also für den Zusammenhang der Forschung zu Wikipedia und der Auseinandersetzung mit Wikipedia in didaktischen Kontexten des Lehramtsstudiums – kann die folgende Stellungnahme der Kultusministerkonferenz im Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt" als Rahmen herangezogen werden: „Lehrende sollten u.a. in der Lage sein, […] sich mit Ergebnissen aktueller Forschung zur Bildung in der digitalen Welt auseinanderzusetzen, um damit Selbstverantwortung für den eigenen Kompetenzzuwachs zu übernehmen und für die eigene Fort- und Weiterbildung zu nutzen" (Kultusministerkonferenz 2016: 25f.). Auch wenn in Modulkatalogen von Lehramtsstudiengängen zum Fach Deutsch die Beschäftigung mit digitalen Medien und konkret mit Wikis häufig (noch) nicht explizit als Zielkompetenz formuliert ist, schreibt die Kulturministerkonferenz im Strategiepapier grundsätzlich die folgenden Aufgaben für aktuelle und kommende Lehrkräfte fest:

Lehrende sollten u.a. in der Lage sein […]

- die Bedeutung von Medien und Digitalisierung in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu erkennen, um darauf aufbauend medienerzieherisch wirksame Konzepte zu entwickeln und den Erwerb von Kompetenzen für den Umgang mit digitalen Medien didaktisch reflektiert und aufbereitet zu unterstützen
- angesichts veränderter individueller Lernvoraussetzungen und des Kommunikationsverhaltens in der digitalen Welt den adäquaten Einsatz digitaler Medien und Werkzeuge zu planen, durchzuführen und zu reflektieren (ebd.: 25f.).

Mit den so formulierten Leitlinien liefert die Kulturministerkonferenz eindeutige Hinweise darauf, wie das Zusammenspiel von Forschung, Ausbildung von Lehrkräften sowie schulischer Bildung ausgestaltet sein kann. Abb. 1 gibt dazu einen Überblick.

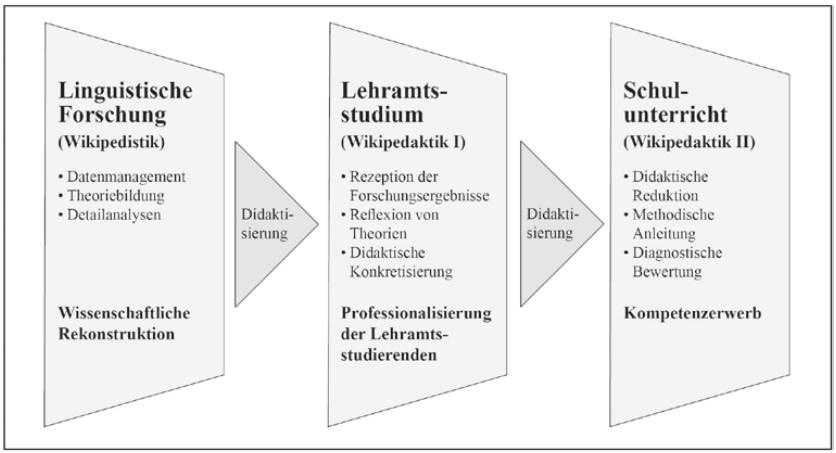


Abb. 1: Zusammenspiel von Wikipedistik und Wikipedaktik I und II. Eigene Darstellung.

Die von der Kulturministerkonferenz geforderte Auseinandersetzung der Lehrkräfte mit aktuellen Forschungsergebnissen ist im Bereich der Wikipedaktik und ganz konkret für die Beschäftigung mit dem Untersuchungsgegenstand Wikipedia auf hohem theoretischem Niveau gut möglich, da das Forschungsfeld der linguistischen Wikipedistik mit Detailanalysen zu lexikographischen, textlinguistischen und diskurs- und interaktionsanalytischen Aspekten der Online-Enzyklopädie gut ausgebaut ist, wie bereits oben gezeigt wurde.

Diese Detailanalysen und die darauf aufbauende Theoriebildung sind für den Untersuchungsgegenstand Wikipedia auch empirisch gut abgesichert, da es eine Vielzahl von (Sprach-)Ressourcen und digitalen Werkzeugen gibt, die nicht nur der wissenschaftlichen Rekonstruktion sprachlicher Entwicklungen im Bereich digitaler Medien dienen, sondern auch für didaktische Kontexte geeignet sind. Die am Institut für Deutsche Sprache (IDS Mannheim) entwickelten Wikipedia-Korpora etwa können Ausgangspunkt für selbstständig durchgeführte Projekte der Lehramtsstudierenden sein und Studierende zur Entwicklung und Bearbeitung empirischer Fragestellungen anregen und ermächtigen. Das Datenmanagement der Wikipedia-Korpora ist gut dokumentiert (Lüngen/Kupietz 2017) und deren

Einsatz für computergestützte Diskursanalysen bereits erprobt (Gredel 2018a). Das Corpus Search, Management and Analysis System (COSMAS II 2018) enthält dabei nicht nur die Artikel- und Diskussionsseiten sowie Benutzer- und Löschdiskussionen der deutschen Sprachversion, sondern auch die Daten von weiteren acht Sprachversionen, was kontrastive Diskursanalysen in Szenarien der Fremdsprachendidaktik ermöglicht (Gredel 2018b). Der mittlerweile in vielen Modulkatalogen geforderte Umgang mit Sprachkorpora im Lehramtsstudium ist folglich für den Untersuchungsgegenstand Wikipedia gut möglich. Im Lehramtsstudium (Wikipedaktik I) sollte neben der Rezeption von Forschungsergebnissen und der Reflexion geeigneter Theorien (etwa der Auseinandersetzung mit Hypertextlinguistik) auch die didaktische Konkretisierung Gegenstand der Lehrveranstaltungen sein. So können etwa korpusgestützte Analysen zu metaphorischen Mustern in europapolitischen Diskursen eigenständig von den Lernenden durchgeführt werden (zu Details s. Abschnitt 4.2). Zudem können Lehramtsstudierende dann bereits im Studium Überlegungen dazu anstellen, wie das Erlernte im Schulunterricht einzusetzen ist (Wikipedaktik II).

Aufgabe der Lehrenden im Bereich der Wikipedaktik II ist in der schulischen Praxis dann die der jeweiligen Klassenstufe angemessene didaktische Reduktion der Lerninhalte und die methodische Anleitung der Schülerinnen und Schüler etwa im Bereich korpusgestützter Analysen. Die diagnostische Bewertung der durchgeführten didaktischen Szenarien kann zudem zur Optimierung von Lehr-Lern-Prozessen beitragen.

Übergeordnetes Ziel der dargestellten Verknüpfung von Wikipedistik sowie Wikipedaktik I und II ist es, Lehrkräfte mithilfe der wissenschaftlichen Rekonstruktion aktueller sprachlicher und medialer Phänomene und deren Entwicklungen im Umgang mit Wikis und konkret mit der Wikipedia zu professionalisieren. Ihnen soll es somit ermöglicht werden, Schülerinnen und Schüler optimal beim Kompetenzerwerb in diesem Bereich zu unterstützen.

2.3 Anknüpfungspunkte in Lehrplänen

Tatsächlich sind die oben genannten Forderungen der Kultusministerkonferenz in den Bildungsplänen der Länder verankert. Dort wird die (kritische) Nutzung und Reflexion digitaler Medien im Deutschunterricht

empfohlen und präzisiert. Beispielhaft seien hier die Ausführungen zu den „Standards der inhaltsbezogenen Kompetenzen für das Fach Deutsch“ des Landes Baden-Württemberg für die Kompetenzbereiche „Sprachgebrauch und Sprachreflexion“ sowie „Medien“ aufgeführt. Im Kompetenzbereich „Medien“ heißt es:

> Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich routiniert in einer Vielfalt von Medienangeboten, die sie kritisch sichten, auf Zuverlässigkeit prüfen und funktional wie auch gestaltend nutzen. Sie erkennen zunehmend die komplexen Bedingungen und Strukturen einer medial vermittelten Welt, in der sie als aktive Mediennutzer verantwortungsbewusst und differenziert agieren. (Bildungsplan BW 2016: 71)

Für den Reflexionsgegenstand Wikipedia bedeutet das Wissen um komplexe Bedingungen und Strukturen, die verschiedenen Namensräume und deren Funktionen einschätzen zu können. Die so vorgeschlagene Orientierung in „medial vermittelten Welten“ soll „unter Berücksichtigung eines erweiterten Textbegriffs“ vollzogen werden (ebd.: 71). Zwar wird die Erweiterung des Textbegriffs im Bildungsplan nicht näher spezifiziert, grundsätzlich bietet es sich hier an, aufgrund der hypertextuellen und der multimodalen Dimension der Wikipedia einen Textbegriff zu verfolgen, wie er im Rahmen der Hypertextlinguistik entwickelt wurde (vgl. Storrer 2008; siehe dazu Kapitel 3).

Sehr nah an den Zielsetzungen diskursanalytischer Erkenntnisinteressen ist auch die Kompetenz zu verorten, dass Schülerinnen und Schüler in der Lage sein sollen, „das medial Dargestellte als Konstrukt [zu] begreifen und kritisch [zu] reflektieren“ (Bildungsplan BW 2016: 72). Eine solche Auffassung, die medial vermittelte Information bzw. medial vermitteltes Wissen als sprachlich konstruiert versteht, sieht Bendel Larcher im Zentrum linguistischer Diskursanalysen:

> Die Diskursforschung ist dem konstruktivistischen Paradigma verpflichtet und geht davon aus, dass Sprache die Welt nicht (nur) abbildet, sondern mitkonstituiert. Aus dieser Perspektive ist Wissen nichts gesichertes, das man ein für alle Mal „hat“ […], sondern Wissen ist Resultat diskursiver Aushandlungsprozesse. (Bendel Larcher 2015: 204)

Gemäß dieser Auffassung dienen diskursiv etablierte kommunikative Muster also dazu, einen Sachverhalt sprachlich oder visuell perspektivisch

zu konstituieren. Die diskursanalytische Grundannahme ist dabei, „dass […] der ‚Streit um die Sache' gleichsam ein ‚Streit um Worte' sein [kann], kurz ein ‚semantischer Kampf' [ist]" (Felder 2006: 1). Im Kompetenzbereich „Sprachgebrauch und Sprachreflexion" ist genau diese Idee der kritischen Analyse semantischer Kämpfe verankert: Die Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit erwerben, „Sprache als Instrument der Durchsetzung politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Interessen und der Machtausübung kritisch [zu] diskutieren" (Bildungsplan BW 2016: 75). Den hier angesprochenen und in der Diskurslinguistik relevanten Zusammenhang zwischen Sprache und Macht präzisiert Felder:

> Wem es beispielsweise gelingt, bestimmte Bezeichnungen und Ausdrucksweisen in Diskursen durchzusetzen oder bestimmten sprachlichen Mustern spezifische Bedeutungsaspekte zuzuschreiben und diese im öffentlichen Bewusstsein zu verankern, der prägt Deutungen von Sachverhalten mit. Sprache erzeugt die fachlichen Gegenstände und Sachverhalte allererst [sic!] selbst, sprachliche Mittel und Formen konstituieren Wissen. (Felder 2009: 11)

Im Kompetenzbereich „Sprachgebrauch und Sprachreflexion" ist zudem die Zielkompetenz vorgesehen, dass die „Schülerinnen und Schüler […] über ein differenziertes Sprachbewusstsein [verfügen] und sprachliche Strukturen in ihrer Funktion erläutern [können]" (Bildungsplan BW 2016: 74). Die zu thematisierenden Muster bzw. Strukturen werden dann auch spezifiziert: Die Schülerinnen und Schüler sollen „Formen bildlicher Ausdrucksweise (Metapher, Vergleich, Allegorie, […]) analysieren und die Ergebnisse der Analyse für ihr Textverstehen nutzen [können]" (ebd.: 75).

Dass die perspektivische Sachverhaltskonstitution nicht nur über verbale, sondern auch über visuelle Elemente (z.B. Bilder) medialer Diskurse zustande kommt, ist ebenfalls im Bildungsplan ausformuliert: Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, „ihren ersten Eindruck eines Bildes [zu] erläutern, [zu] begründen und für den Verstehensprozess [zu] nutzen" (ebd.: 72) und können „Bilder differenziert beschreiben, analysieren und interpretieren" (ebd.: 72). Ein solcher Zugriff soll den Lernenden dabei helfen, „selbstständig verschiedene mediale Quellen zu Recherchezwecken [zu] nutzen, Informationen [zu] bewerten […] und kritisch [zu] hinterfragen" (ebd.: 71).

Auch wenn in Bildungsplänen digitale Diskursanalysen unter besonderer Berücksichtigung der multimodalen Dimension nicht explizit vorgesehen sind, hat die systematische Auswertung des Bildungsplans gezeigt, dass es für das Unterrichtsfach Deutsch eine ganze Reihe möglicher Anknüpfungspunkte für solche Analysen in den Kompetenzbeschreibungen zur Sekundarstufe II gibt.

3 Wikipedia als Gegenstand digitaler Diskursanalysen

Die Diskurslinguistik als Teildisziplin mit „Interesse an textübergreifenden, also transtextuellen Sprachstrukturen“ (Spitzmüller/Warnke 2011: 22) untersucht, wie sich einzelne Lexeme, Mehrworteinheiten und komplexere Sprachgebrauchsmuster (z.B. Narrative, vgl. Gredel/Mell 2018) in großen thematisch zentrierten Textmengen etablieren und durchsetzen. Diskurse können im Sinne der Diskurslinguistik als große Mengen an Texten oder Äußerungen verstanden werden, die zeitlich aufeinanderfolgen, bestätigend oder kritisch aufeinander bezogen werden, differenzierend fortgeführt werden und (soziale) Netzwerke und Wissensgemeinschaften kennzeichnen. In Diskursen werden einerseits sprachliche Traditionen etabliert (z.B. mithilfe konventionalisierter Metaphern), zugleich haben Diskursakteure die Möglichkeit, permanente Neuschöpfungen von diskursiv konstituiertem Sinn einzubringen (z.B. durch innovative Metaphern, vgl. Gredel 2014). Dem ersten Entwurf einer linguistischen Diskursanalyse in der Germanistischen Linguistik folgte bereits Anfang der 1990er Jahre die Idee, diskurs- und korpuslinguistische Ansätze zu kombinieren, um die bereits oben als konstitutiv für Diskurse genannten großen Mengen an Texten und Äußerungen zu handhaben (Busse/Teubert 1994). Seit den 2000er Jahren erlebt die Diskurslinguistik in der Germanistischen Linguistik die Phase der Konsolidierung als Teildisziplin durch synoptische Sammelbände (für multimodale Diskursanalysen z.B. Hess-Lüttich et al. 2017) sowie durch Lehrbücher (etwa Spitzmüller/Warnke 2011; Niehr 2014; Bendel Larcher 2015). Bisher bleiben diese Bemühungen allerdings oftmals beschränkt auf nicht-digitale bzw. digitalisierte Untersuchungsgegenstände wie z.B. Zeitungstexte. Deshalb ist zunächst aufzuzeigen, welche spezifischen Eigenschaften der Wikipedia in digitalen Diskursanalysen zu beachten sind.

3.1 Hypertextuelle Merkmale der Wikipedia

Wikipedia ist zunächst als Hypertext zu beschreiben, der als Wiki realisiert ist. Die der Wikipedia zugrunde liegende Software MediaWiki bedingt dabei die hypertextuellen Merkmale der Online-Enzyklopädie wie Nicht-Linearität, Interaktivität, Dynamik, Offenheit und Multimodalität (Storrer 2008: 318ff.). Das wichtigste Kriterium ist das der Nicht-Linearität: Angelika Storrer definiert Hypertexte als „nicht-linear organisierte Texte, die durch Computertechnik verwaltet werden" (ebd.: 318). Die Besonderheit ist dabei, dass „[d]er Autor eines Hypertextes […] seine Daten auf mehre Module – im WWW werden solche Module üblicherweise als Seiten bezeichnet – [verteilt]" (ebd.: 319). Diese Module bzw. Seiten sind über hypertextuelle Verknüpfungen (Links) miteinander verbunden. Bei der Wikipedia findet sich eine ganze Reihe verschiedener Links, die die nicht-lineare Natur der Wikipedia bedingen und den „Spielraum von Hypertext-autoren wesentlich determiniert" (ebd.: 320). Wichtig für das Verständnis der Struktur der Wikipedia ist die Verknüpfung des Artikelnamensraumes (Abb. 2, A) mit den weiteren Namensräumen, darunter v.a. die Diskussionsseiten (Abb. 2, B) und die Versionsgeschichte (Abb. 2, C).

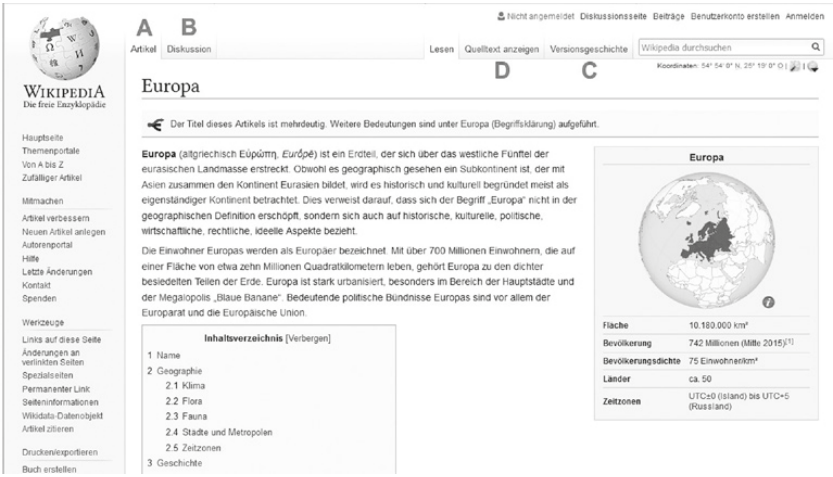


Abb. 2: Bildschirmfotografie zum Wikipedia-Artikel *Europa*.
Quelle: Wikipedia 2018a.

Als wichtige Eigenschaft der Wikipedia ist auch Interaktivität zu nennen, wobei es allerdings zwei Verwendungsweisen des Terminus mit je unterschiedlicher Prägung gibt: In der Informatik werden darunter Formen der Mensch-Computer-Interaktion (MCI), wie etwa das Aktivieren von Hyperlinks (vgl. Storrer 2018: 404), gefasst. Medienwissenschaftliche Arbeiten verstehen unter Interaktivität digitaler Plattformen auch die Interaktion zwischen Menschen (internetbasierte Kommunikation, IBK). Storrer weist in Bezug auf Wikipedia daraufhin, dass MCI und IBK in Wikipedia konvergieren: So berührt die Bearbeitung einer Wikipedia-Seite MCI-Aspekte von Interaktivität, wenn etwa die Bearbeitung mit einem Speicherbefehl abgeschlossen wird. Im Rahmen der Bearbeitung haben Wikipedia-Autoren zugleich auch die Möglichkeit, ihre Bearbeitungen für andere sichtbar in der Kommentarzeile zusammenzufassen, um ihre Bearbeitungen zu legitimieren. Hier finden sich häufig Formen internetbasierter Kommunikation.

Internetbasierte Kommunikation ist auch auf den Diskussionsseiten der Wikipedia auszumachen: Während die Artikelseiten den enzyklopädischen Kern der Online-Enzyklopädie darstellen und sich durch textorientiertes Schreiben auszeichnen (Storrer 2012: 277), stellen die korrespondierenden Diskussionsseiten den Raum diskursiver Aushandlung dar. Diskursakteure versuchen auf den Diskussionsseiten, ihr präferiertes Vokabular in der kollaborativen Textproduktion durchzusetzen, um Sachverhalte perspektivisch zu konstituieren. Arendt/Dreesen führen zur diskursiven Relevanz der Diskussionsseiten im Kontrast zu den Artikelseiten Folgendes aus:

> Ingo Warnke (2013: 108) macht auf das wechselseitige Verhältnis der Auffassung vom ‚Diskurs als Praxis' (‚Handlungsvollzug') und vom ‚Diskurs als Arrangement' (‚Handlungsprodukt') aufmerksam. Für die Untersuchung bedeutet das, dass der Diskurs in den Artikeln ex post und – in der Dokumentation der Diskussionen und Artikelversionen – ansatzweise in actu zugänglich ist. (Arendt/Dreesen 2015: 433)

Die Diskussionsseiten zeichnen sich durch netztypische Besonderheiten des interaktionsorientierten Schreibens (Storrer 2012: 277) aus, deren Analyse interaktionsanalytischer Kategorien bedarf (Beißwenger 2016). Sie bieten in universitären Lehrveranstaltungen und im Deutschunterricht der Sekundarstufe II die Möglichkeit, mit Lernenden die Unterschiede zwischen text- und interaktionsorientiertem Schreiben zu thematisieren (vgl. Storrer 2012).

Eng miteinander verbunden sind die Merkmale der Dynamik und der Offenheit: Die Dynamik der Wikipedia ist gleichzeitig Gewinn und

Herausforderung für Wikipedia-Analysen, da Zahl und Inhalt der Artikel grundsätzlich von allen Internetnutzern kontinuierlich erweitert werden können (vgl. Storrer 2008: 321). Um die Dynamik von Wikipedia-Artikeln analysieren zu können, ist das Wissen um die oben beschriebene hypertextuelle Struktur mit der verlinkten Versionsgeschichte relevant. Nur dort können die Artikelgenese und somit diskursive Dynamiken rekonstruiert werden. Die Offenheit bedeutet für den didaktischen Einsatz der Wikipedia, dass grundsätzlich auch Lehrende und Lernende als Wikipedia-Autoren am dynamisch-kollaborativen Textwesen teilnehmen können. Durch Betätigung des Links *Quelltext anzeigen* (Abb. 2, D) ist dies möglich. Allerdings sollten sich neue Wikipedia-Autoren vor den ersten Bearbeitungen mit der komplexen Struktur der Wikipedia auseinandersetzen, wie sie in Abb. 3 schematisch dargestellt ist.

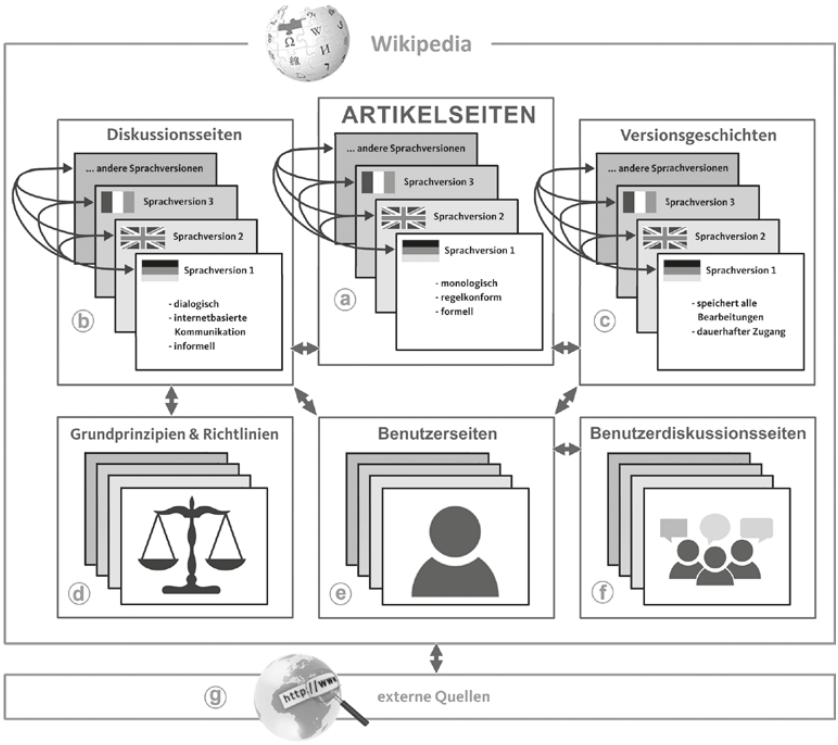


Abb. 3: Schematische Darstellung der Wikipedia-Struktur. Eigene Darstellung.

Neben den bereits erläuterten Artikelseiten (Abb. 3, a) den Diskussionsseiten (Abb. 3, b) und den Versionsgeschichten (Abb. 3, c) sind auch die weiteren Namensräume aufschlussreich: Auf entsprechenden Spezialseiten ist das ausdifferenzierte System an Grundprinzipien und Richtlinien (Abb. 3, d) zu finden, das determiniert, wie Wikipedia-Autoren im Wiki interagieren können. Dort ist z.B. auch geregelt, dass die persönliche Profilseite (Benutzerseiten, Abb. 3, e) nur von dem Autor bearbeitet werden kann, dem diese Seite „gehört". Die jeweilige hypertextuell verlinkte Benutzerdiskussionsseite (Abb. 3, f) steht grundsätzlich allen Wikipedia-Autoren zur Bearbeitung offen und erlaubt es, Beiträge eines einzelnen Wikipedia-Autors zu diskutieren.

3.2 Wikipedia als multimodale Ressource

Wikipedia-Autoren ist es möglich, die Online-Enzyklopädie durch Bild-, Audio- und Videomaterial multimodal auszugestalten. Viele Wikipedia-Autoren weltweit nutzen dabei das Bildmaterial des Schwesterprojekts der Wikipedia unter dem Namen „Wikimedia Commons", das Bildmaterial unter freien Lizenzen zur Nachnutzung zur Verfügung stellt. Obwohl multimodale Textrealitäten, wie sie in Wikipedia zu finden sind, in der Textlinguistik längst berücksichtigt werden (Eckkrammer/Held 2006), findet die Betrachtung semiotisch komplexer Artefakte im Rahmen von Diskursanalysen noch selten statt und ist erst ansatzweise Teil diskurstheoretischer Diskussionen (Gredel 2017b).

Interessant ist für mediendidaktische Kontexte zunächst, welche Bildsorten grundsätzlich in der Wikipedia vorkommen. „Bildsortenbenennungen" (Stöckl 2004: 126) sind nach Stöckl „konventionalisierte Alltagsklassifikation und somit aus der kommunikativen Erfahrung gewonnenes Muster- und Strukturwissen" (ebd.: 127). In Wikipedia findet sich ein breites Spektrum verschiedener Bildsorten: Neben Fotografien sind dies Diagramme und Karten, aber in manchen Fällen auch Karikaturen oder (historische) Plakate.

Bilder sind in Wikipedia jedoch nicht isoliert zu betrachten. Erst die Analyse von Text-Bild-Relationen eröffnet ein umfassendes Text- und Diskursverständnis. Hammwöhner hält für die multimodale Dimension der Wikipedia fest, dass „jedes Bild […] in eine Vielfalt von

Verwendungszusammenhängen gestellt“ (2013: 290) werden kann. Zu diesen Verwendungszusammenhängen sind neben den direkten Ko(n)texten der Bilder wie Bildunterschriften und benachbarten Textpassagen auch die Diskussionsseiten zu zählen, auf denen Bildinventare diskursiv ausgehandelt werden.

Für die Analyse von Bildpositionierungen im Artikel ist zu berücksichtigen, dass sich auf den Spezialseiten der Wikipedia präskriptive Angaben der Wikipedia-Gemeinschaft herausgebildet haben. Dort wird Folgendes erläutert: „In der deutschsprachigen Wikipedia hat es sich durchgesetzt, die Bilder standardmäßig auf die rechte Seite des Artikels zu setzen“ (Wikipedia 2017). Üblich ist es auch, Art, Zahl und Einbettung von Bildern auf den Diskussionsseiten zu thematisieren. In vielen Fällen werden die Bilder dazu auch auf die korrespondierende Diskussionsseite eingestellt. Zudem müssen die Bilder gewisse Merkmale erfüllen: Sie müssen einen inhaltlichen Bezug zum Lemma haben und ihnen muss eine gewisse Relevanz zukommen. Sie müssen repräsentativ für die Thematik sein, authentisch und sich durch eine gewisse Individualität auszeichnen (vgl. ebd.). Auch funktionale Angaben finden sich im präskriptiven Text der Spezialseite: „Die Einbindung von Medien [gemeint sind Bilder, Ton- und Videomaterial; Anmerkung der Verfasserin] kann zum Verständnis des Artikeltextes beitragen, außerdem lockern sie den Artikel auf“ (ebd.). Dass die Funktionen von Bildern viel umfassender sind, zeigt die Studie von Wessler et al.: „The selection of images and their contextualisation via captions and anchoring text segments constitute distinct forms through which bias is created in Wikipedia entries“ (2017: 219). Bilder dienen also nicht nur dazu, Artikel zu illustrieren, sondern sind ein zentrales Mittel, um Sachverhalte in Wikipedia-Artikeln perspektivisch zu konstruieren. Wie dies in sprach- und mediendidaktischen Kontexten vermittelt werden kann, soll im folgenden Kapitel gezeigt werden.

4 Anwendungsszenarien

Im Folgenden sollen anhand zweier Fallbeispiele mögliche didaktische Szenarien für den reflektierten Zugriff auf Wikipedia als Reflexionsgegenstand in sprach- und mediendidaktischen Kontexten skizziert werden. Beide Fallbeispiele fokussieren europapolitische Diskurse, wodurch sich auch

Anknüpfungspunkte für den fächerübergreifenden Unterricht ergeben. In Fallbeispiel 1 (Abschnitt 4.1) geht es um Bildmaterial auf der Diskussionsseite zum Wikipedia-Artikel unter dem Lemma *Europa*. Im zweiten Fallbeispiel (Abschnitt 4.2) geht es um Sprachbilder (konkret um Metaphern), die in europapolitischen Diskursen je eigene Funktionen erfüllen.

4.1 Agonale Zentren über Diskussionsseiten und Versionsgeschichten analysieren

Durch die Untersuchung von Diskussionsseiten und Versionsgeschichten der Wikipedia können die Schülerinnen und Schüler die folgenden Kompetenzen erwerben:

- *Die Schülerinnen und Schüler können das medial Dargestellte als Konstrukt begreifen und kritisch reflektieren.*
- *Die Schülerinnen und Schüler können Sprache als Instrument der Durchsetzung politischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Interessen und der Machtausübung kritisch diskutieren.*
- *Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, ihren ersten Eindruck eines Bildes zu erläutern, zu begründen und für den Verstehensprozess zu nutzen.*
- *Die Schülerinnen und Schüler können Bilder differenziert beschreiben, analysieren und interpretieren.* (Bildungsplan BW 2016: 72)

Bei der Untersuchung der Diskussionsseite des Lemmas *Europa* kann rekonstruiert werden, dass das Bildmaterial des Wikipedia-Eintrags Gegenstand diskursiver Aushandlung war und deshalb als agonales Zentrum im digitalen Diskurs verstanden werden kann: „Unter agonalen Zentren verstehe ich einen sich in Sprachspielen manifestierenden Wettkampf um strittige Akzeptanz von Ereignisdeutung, Handlungsoptionen, Geltungsansprüchen, Orientierungswissen und Werten in Gesellschaften“ (Felder 2013: 21). Exemplarisch soll die Kontroverse zu einer Abbildung aufgegriffen werden, das im Oktober 2006 in den Artikel integriert wurde und neben historischen Varianten der Grenzziehung der sogenannten innereurasischen Grenze auch einen (angeblichen) Status quo dieser Grenzziehung zeigt. Agonales Zentrum ist dabei, dass Armenien als „Land in Asien mit kultureller Zugehörigkeit zu Europa“ markiert ist, wohingegen der Türkei (in Abb. 4 dunkelgrau markiert) dieses Attribut in der Karte nicht

zugewiesen wird. In der Folge entwickelt sich auf der Diskussionsseite eine Kontroverse zur kulturellen Zugehörigkeit der Türkei, die auch aus europapolitischen Debatten bekannt ist:

> Könnte mir bitte jemand den Blödsinn in diesem Bild erklären, warum die Türkei ‚Asien ohne kulturelle Zugehörigkeit zu Europa' ist und Armenien ‚Asien mit kultureller Zugehörigkeit zu Europa' ist?
>
> Anzahl der Jahre türkischer Präsens in Europa bis zur Gegenwart: 553
>
> Anzahl der Jahre armenischer Präsens in Europa bis zur Gegenwart: 0, null, zero, nix, nada […] Das hat doch nichts mehr mit einer Enzyklopädie zu tun, das ist Propaganda (Nutzer#1, Wikipedia 2018b)

Innerhalb kurzer Zeit meldet sich ein Wikipedia-Autor mit einer gegenläufigen Meinung zu Wort, wobei er seine Äußerungen mit einem netztypischen Element des interaktionsorientierten Schreibens (nämlich dem Inflektiv **kopfschüttel**) versieht, um seiner Meinung Ausdruck zu verleihen: „Nunja, dass die Türkei nicht eingezeichnet ist, liegt wohl daran, dass sie nicht zu Europa gehört …*kopfschüttel*" (Nutzer#2, Wikipedia 2018b).

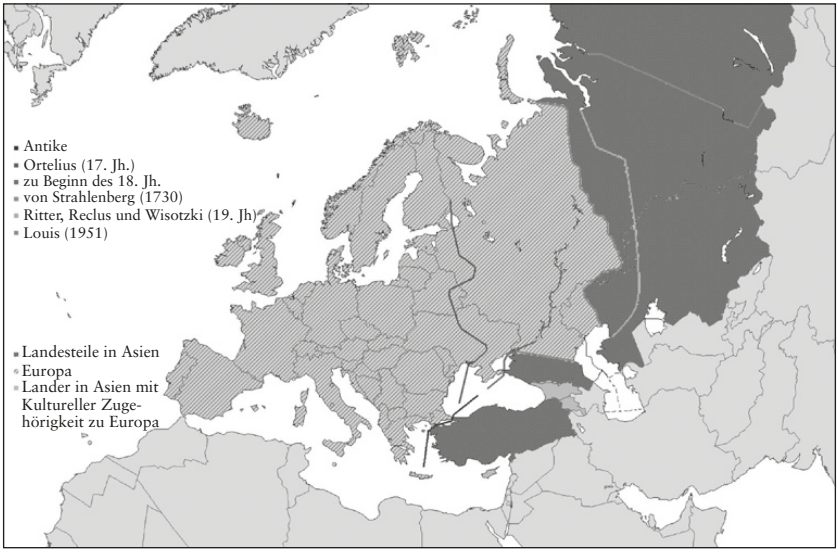


Abb. 4: Karte zur innereurasischen Grenze. Quelle: Wikipedia 2018b.

Ein dritter Nutzer bringt dann Argumente dafür ein, warum die in der Karte umgesetzte Einordnung der Türkei korrekt ist:

> Ich würde mal vermuten, die Zuordnung nach europäischer Kultur ist auf die Zugehörigkeit zum Christentum bezogen, dazu kommt noch die allgemeine Orientierung des Landes hin zu Europa. Bei der Türkei trifft bestenfalls letzteres zu. Natürlich kann man über die Richtigkeit diskutieren, da das armenische Christentum Unterschiede gegenüber den christl. Konfessionen Europas aufweist, aber trotzdem ist die Religion näher an den dominierenden Religionen in Europa, als die dominierenden Religionen der Türkei. (Nutzer#3, Wikipedia 2018b)

An diesem Beispiel kann in didaktischen Kontexten deutlich werden, dass auch Bildmaterial und insbesondere Karten zur perspektivischen Sachverhaltskonstitution dienen können. Durch die skizzierte Kontroverse wird auch sichtbar, dass die kulturelle Zugehörigkeit der Türkei zu Europa ein agonales Zentrum im digitalen Diskurs der Wikipedia ist.

4.2 Semantische Kämpfe zu Sprachbildern in Wikipedia mithilfe von Korpora rekonstruieren

Das folgende Anwendungsszenario lässt sich dazu einsetzen, Lernenden die folgenden Kompetenzen zu vermitteln:

- *Schülerinnen und Schüler sollen über ein differenziertes Sprachbewusstsein verfügen und sprachliche Strukturen in ihrer Funktion erläutern können* […]
- *Schülerinnen und Schüler können Formen bildlicher Ausdrucksweise (Metapher, Vergleich, Allegorie, […]) analysieren und die Ergebnisse der Analyse für ihr Textverstehen nutzen* (Land Baden-Württemberg 2016: 74–75 (Bildungsplan BW))

Im Zusammenhang mit europapolitischen Diskursen in Wikipedia finden sich eine Reihe metaphorischer Muster, die dazu genutzt werden, Vorstellungen bestimmter Stadien der Europäischen Integration oder die Europäische Union selbst perspektivisch zu konstituieren. Einigen dieser Metaphern sind sogar eigene Einträge in mehreren Sprachversionen der Online-Enzyklopädie gewidmet: Es gibt Wikipedia-Artikel unter dem Lemma *Eurosklerose*, *Europa der zwei Geschwindigkeiten* oder *Festung Europa*. Die zum deutschen Artikel *Eurosklerose* verlinkten Lemmata *Eurosclerosis* (englische Sprachversion) und *Eurosclérose* (französische

Sprachversion) verweisen darauf, dass die Metapher über Einzelsprachen hinweg verbreitet ist (vgl. Gredel 2018c: 117). Dennoch ist die enzyklopädische Relevanz des Lemmas und die Qualität des Artikels umstritten: Der im Jahr 2008 initiierte Artikel *Eurosklerose* wurde 2014 mit einem Verweis auf die „Qualitätssicherungsseite der Redaktion Geschichte“ (s. Abb. 5) versehen, der mit der Bitte verbunden ist, diesen zu verbessern. Zudem findet sich dort ein Link zur korrespondierenden Diskussionsseite, auf der inhaltliche Mängel der Artikelseite detailliert besprochen werden.

Abb. 5: Bildschirmfotografie zum Artikel *Eurosklerose*. Quelle: Wikipedia 2018c.

Vor diesem Hintergrund kann das Lemma Ausgangspunkt für eine Korpusanalyse mit einführendem Charakter in der Schule sein, um die Relevanz der Metapher in der kollaborativen Sachlexikografie der Wikipedia zu erschließen. *Eurosklerose* ist dabei als Krankheitsmetapher zu deuten, da *Sklerose* als medizinfachsprachlicher Begriff zu definieren ist, der Veränderungen von Organen, die durch Entzündungen entstehen, benennt. Im Wortbildungsprodukt *Eurosklerose* werden Bedeutungsmerkmale aus dem medizinfachsprachlichen Bereich in den gemeinsprachlichen Bereich der Europäischen Integration metaphorisch übertragen. Die Metapher *Eurosklerose* illustriert die Perspektive, dass die Integrationsprozesse innerhalb der Europäischen Union von der sonst üblichen Form (krankhaft) abweichen.

Das didaktische Potential der Nutzung von Sprachkorpora im Deutschunterricht beschreiben Thomas Bartz und Nadja Radtke folgendermaßen: „Die Ressourcen eröffnen nach einer kurzen Einarbeitungsphase

Schülerinnen und Schülern vielfältige Möglichkeiten, den Lerngegenstand Sprache an authentischen Beispielen zu erkunden“ (Bartz/Radtke 2014: 140). Die Beschäftigung mit der Metapher bietet sich an, da für dieses Beispiel zunächst keine intensive Einarbeitung in komplexe Suchanfragen nötig ist. Die Suchanfrage ergibt, dass das Wort bis 2015 auch über die Artikelseite *Eurosklerose* hinaus nur insgesamt 37-mal in den Wikipedia-Korpora zu finden ist und somit eher selten zur Anwendung kommt. Deutlich wird über die Treffer im Teilkorpus der Diskussionsseiten auch, dass die Metapher auf einer metasprachlichen Ebene sehr kritisch von den Wikipedia-Autoren als politisches Schlagwort verhandelt wird. Die Lernenden erfahren in diesem Szenario also nicht nur etwas über die Bedeutung des Wortes *Eurosklerose*, sondern erhalten über die Korpusrecherche Einblicke in die Relevanz und die Funktion der Metapher im digitalen Diskurs der Wikipedia.

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag hat gezeigt, dass sich die Wikipedia sehr gut als Reflexionsgegenstand in sprach- und mediendidaktischen Kontexten eignet: Das Forschungsfeld der linguistischen Wikipedistik ist gut ausgebaut und bietet im Bereich der diskursanalytischen Untersuchung der Online-Enzyklopädie adäquate theoretische Grundlagen für eine Thematisierung der Wikipedia im Lehramtsstudium. Die Bildungspläne für die Sekundarstufe II eröffnen zudem zahlreiche Anknüpfungspunkte, um wikipedaktische Aspekte in den Deutschunterricht an Schulen zu integrieren. Die systematische Beschreibung hypertextueller Merkmale der Wikipedia unter besonderer Berücksichtigung ihrer multimodalen Dimension und die schematische Darstellung ihrer Struktur machen deutlich, wie die Online-Enzyklopädie Gegenstand digitaler Diskursanalysen sein kann: Nur die Zusammenschau aller Namensräume – darunter Artikel- und Diskussionsseiten sowie Versionsgeschichten – ermöglicht einen umfassenden Eindruck diskursiver Dynamiken und Aushandlungen im digitalen Diskurs der Wikipedia. Abschließend konnte anhand zweier Fallbeispiele aus dem Bereich europapolitischer Diskurse gezeigt werden, wie diese Einsichten zur Wikipedia auch in der Schule zur Vermittlung unterschiedlichster Kompetenzen genutzt werden können.

Literatur und Online-Ressourcen

Literatur

Arendt, Birte/Dreesen, Philipp, 2015: „Kontrastive Diskurslinguistik – Werkstattbericht zur Analyse von deutschen und polnischen Wikipedia-Artikeln. Standortbestimmung – Eine reflektierende Vorbemerkung". In: Kämper, Heidrun/Warnke, Ingo (Hrsg.): *Diskurs interdisziplinär. Zugänge, Gegenstände, Perspektiven*. De Gruyter: Berlin, 427–445.

Ballod, Matthias, 2010: „Ins Netz geschickt – im Netz verstrickt? Zur Vermittlung der Schlüsselqualifikation ‚Informationskompetenz in der Schule'". In: Gauger, Jörg-Dieter/Kraus, Josef (Hrsg.): *Bildung und Unterricht in Zeiten von Google und Wikipedia*. Konrad-Adenauer-Stiftung: Sankt Augustin/Berlin, 47–57.

Bartz, Thomas/Radtke, Nadja, 2014: „Digitale Korpora im Deutschunterricht: Didaktisches Potenzial". *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 42(1), 130–134.

Beißwenger, Michael, 2016: „Praktiken in der internetbasierten Kommunikation". In: Deppermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. De Gruyter: Berlin/New York, 279–310.

Bendel Larcher, Sylvia, 2015: *Linguistische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Narr: Tübingen.

Beyersdorff, Marius, 2011: *Wer definiert Wissen? Wissensaushandlungsprozesse bei kontrovers diskutierten Themen in „Wikipedia – Die freie Enzyklopädie" – Eine Diskursanalyse am Beispiel der Homöopathie*. Lit-Verlag: Münster.

Busse, Dietrich/Teubert, Wolfgang, 1994: „Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik." In: Busse, Dietrich/Hermanns, Fritz/Teubert, Wolfgang (Hrsg.): *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*. Westdeutscher Verlag: Opladen, 10–28.

Eckkrammer, Eva M./Held, Gudrun, 2006: „Textsemiotik. Plädoyer für eine erweiterte Konzeption der Textlinguistik zur Erfassung der multimodalen Textrealität". In: Eckkrammer, Eva M./Held, Gudrun (Hrsg.): *Textsemiotik*. Peter Lang: Frankfurt am Main, 1–10.

Felder, Ekkehard, 2013: „Faktizitätsherstellung mittels handlungsleitender Konzepte und agonaler Zentren. Der diskursive Wettkampf um Geltungsansprüche". In: Felder, Ekkehard (Hrsg.): *Faktizitätsherstellung in Diskursen. Die Macht des Deklarativen*. (Sprache und Wissen 13). De Gruyter: Berlin/Boston, 13–28.

Felder, Ekkehard, 2009: „Das Forschungsnetzwerk ‚Sprache und Wissen' – Zielsetzung und Inhalte". In: Felder, Ekkehard/Müller, Marcus (Hrsg.): *Wissen durch Sprache. Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerks „Sprache und Wissen"*. De Gruyter: Berlin/New York, 11–18.

Felder, Ekkehard, 2006: „Semantische Kämpfe in Wissensdomänen. Eine Einführung in Benennungs-, Bedeutungs- und Sachverhaltsfixierungs-Konkurrenzen". In: Felder, Ekkehard (Hrsg.): *Semantische Kämpfe. Macht und Sprache in den Wissenschaften*. De Gruyter: Berlin/New York, 13–46.

Gredel, Eva, 2018a: „Itis-Kombinatorik auf den Diskussionsseiten der Wikipedia: Ein Wortbildungsmuster zur diskursiven Normierung in der kollaborativen Wissenskonstruktion". *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 1, 35–72.

Gredel, Eva, 2018b: „Vom Bannspruch zur Wikipedaktik? – Wikipedia als Ressource zum Sprach- und Kulturvergleich: Potenziale kontrastiver Diskursanalysen der Online-Enzyklopädie in der Fremdsprachendidaktik". *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 12(1), 99–117.

Gredel, Eva 2018c: „Metaphorische Muster zur Europäischen Integration in verschiedenen Sprachversionen der Wikipedia – Die Online-Enzyklopädie als Ressource zum Sprach- und Kulturvergleich". In: Gredel, Eva/Kämper, Heidrun/Mell, Ruth M./Polajnar, Janja (Hrsg.): *Diskurs – kontrastiv. Diskurs – kontrastiv. Diskurslinguistik als Methode zur Erfassung sprachübergreifender und transnationaler Diskursrealitäten*. (Sprache – Politik – Gesellschaft 23). Hempen-Verlag: Bremen, 97–121.

Gredel, Eva, 2017a: „Digital discourse analysis and Wikipedia: Bridging the gap between Foucauldian discourse analysis and digital conversation analysis". *Journal of Pragmatics* 115, 99–114.

Gredel, Eva, 2017b: „Diskurssensitivität von Bildern: Semiotische Strategien in Zeitungsartikeln zu den Olympischen Winterspielen in Sotschi".

In: Hess-Lüttich, Ernest W.B./Warnke, Ingo H./Reisigl, Martin/Kämper, Heidrun (Hrsg.): *Diskurs – semiotisch. Aspekte multiformale Diskurskodierung*. (Diskursmuster – Discourse Patterns 14). De Gruyter: Berlin, 145–163.

Gredel, Eva, 2016: „Digitale Diskursanalysen: Kollaborative Konstruktion von Wissensbeständen am Beispiel der Wikipedia". In: Jaki, Sylvia/Sabban, Anette (Hrsg.): *Wissensformate in den Medien*. Frank & Timme: Berlin, 317–339.

Gredel, Eva, 2014: *Diskursdynamiken. Metaphorische Muster zum Diskursobjekt Virus*. (Sprache und Wissen 17). De Gruyter: Berlin/Boston.

Gredel, Eva/Herzberg, Laura/Storrer, Angelika, 2019, im Druck: „Linguistische Wikipedistik". *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 46(3), 480–493.

Gredel, Eva/Mell, Ruth M., 2018: „Die narrative Dimension digitaler Diskurse: Zum Einsatz digitaler Tools und Ressourcen für die Analyse internetbasierter Kommunikation am Beispiel der Wikipedia". *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 48(2), 331–355.

Hammwöhner, Rainer, 2013: „Bilddiskurse in den Wikimedia Commons". In: Frank-Job, Barbara/Mehler, Alexander/Sutter, Tilmann (Hrsg.): *Die Dynamik sozialer und sprachlicher Netzwerke. Konzepte, Methoden und empirische Untersuchungen am Beispiel des WWW*. Springer: Wiesbaden, 285–311.

Hess-Lüttich, Ernest W.B./Kämper, Heidrun/Reisigl, Martin/Warnke, Ingo H., 2017: *Diskurs – semiotisch. Aspekte multiformaler Diskurskodierung*. De Gruyter: Berlin/Boston.

Kallass, Kerstin, 2015: *Schreiben in der Wikipedia. Prozesse und Produkte gemeinschaftlicher Textgenese*. Wiesbaden: Springer VS.

Lüngen, Harald/Kupietz, Marc (2017): „CMC Corpora in DeReKo". In: Bański, Piotr/Kupietz, Marc/Lüngen, Harald/Rayson, Paul/Biber, Hanno/Breiteneder, Evelyn/Clematide, Simon/Mariani, John/Stevenson, Mark/Sick, Theresa (Hrsg.): *Proceedings of the Workshop on Challenges in the Management of Large Corpora and Big Data and Natural Language Processing (CMLC-5+BigNLP) 2017 including the papers from the Web-as-Corpus (WAC-XI) guest section*. Birmingham, 24 July 2017. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 20–24.

Mederake, Nathalie, 2016: *Wikipedia. Palimpseste der Gegenwart*. Peter Lang: Frankfurt am Main.

Niehr, Thomas, 2014: *Einführung in die linguistische Diskursanalyse*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.

Pentzold, Christian, 2007: *Wikipedia. Diskussionsraum und Informationsspeicher im neuen Netz*. Fischer: München.

Spitzmüller, Jürgen/Warnke, Ingo, 2011: *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. De Gruyter: Berlin/Boston.

Stöckl, Hartmut, 2004: *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte. Theorien. Analysemethoden*. De Gruyter: Berlin.

Storrer, Angelika, 2018: „Web 2.0: ‚Das Beispiel Wikipedia'". In: Birkner, Karin/Janich, Nina (Hrsg.): *Handbuch Text und Gespräch*. (Handbücher Sprachwissen HSW 5). De Gruyter: Berlin/Boston, 387–417.

Storrer, Angelika, 2012: „Neue Text- und Schreibformen im Internet: Das Beispiel Wikipedia". In: Köster, Juliane/Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Textkompetenzen für die Sekundarstufe II*. Klett: Stuttgart, 277–304.

Storrer, Angelika, 2008: „Hypertextlinguistik". In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Narr: Tübingen, 315–331.

Virtue, Drew, 2017: „Wikipedia as a Pedagogical Tool: Complicating Writing in the Technical Writing Classroom". In: *Wiki Studies* 1/1. http://wikistudies.org/index.php?journal=wikistudies&page=article&op=view&path%5B%5D=1&path%5B%5D=6 (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Wessler, Hartmut/Theil, Christoph Kilian/Stuckenschmidt, Heiner/Storrer, Angelika/Debus, Marc, 2017: „Wikiganda: Detecting Bias in Multimodal Wikipedia Entries". In: Seizov, Ognyan/Wildfeuer, Janina (Hrsg.): *New Studies in Multimodality*. Bloomsbury: London/New York, 201–224.

Online-Ressourcen

Alexa, 2018: The top 500 websites worldwide. https://www.alexa.com/topsites (Letzter Zugriff: 23.01.2018).

ARD/ZDF, 2016: Onlinestudie 2016. http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/files/2016/Kern-Ergebnisse_ARDZDF-Onlinestudie_2016.pdf (Letzter Zugriff 12.01.2018).

COSMAS II, 2018: Corpus Search, and Management System. http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/ (Letzter Zugriff: 30.10.2017).

Initiative D21, 2016: Sonderstudie ‚Schule digital'. Lehrwelt, Lernwelt, Lebenswelt: Digitale Bildung im Dreieck SchülerInnen – Eltern – Lehrkräfte. Berlin. http://initiatived21.de/app/uploads/2017/01/d21_schule_digital2016.pdf (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Kultusministerkonferenz, 2016: Bildung in der digitalen Welt. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF._vom_07.12.2017.pdf (Letzter Zugriff: 7.03.2019).

Land Baden-Württemberg, 2016: Bildungsplan Baden-Württemberg 2016. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_D.pdf (Letzter Zugriff: 11.03.2019).

Wikimedia, 2018: Statistik. https://stats.wikimedia.org/DE/ (Letzter Zugriff: 30.04.2018).

Wikipedia, 2017: Artikel illustrieren. https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Artikel_illustrieren#Positionierung_von_Bildern (Letzter Zugriff: 30.12.2017).

Wikipedia, 2018a: Artikelseite Europa. https://de.wikipedia.org/wiki/Europa (Letzter Zugriff: 30.04.2018).

Wikipedia, 2018b: Diskussionsseite Europa. https://de.wikipedia.org/wiki/Diskussion:Europa (Letzter Zugriff: 30.04.2018).

Wikipedia, 2018c: Artikel Eurosklerose. https://de.wikipedia.org/wiki/Eurosklerose (Letzter Zugriff: 30.04.2018).

Laura Herzberg und Angelika Storrer

Wiki-Wörterbücher im Deutschunterricht: Konzepte und Erfahrungen aus dem Projekt „Schüler machen Wörterbücher – Wörterbücher machen Schule“

Abstract: This chapter describes the use of wikis in a cooperation project between the Institute of the German Language (IDS), the University of Mannheim, and two secondary schools. Pupils were introduced into using text corpora and corpus tools to create their own dictionary articles in the style of the Wiktionary. We outline the goals and the structure of the project and describe the wiki-based dictionary and other didactic material provided in our framework.

Keywords: Wikis im Deutschunterricht, Korpusanalyse, Korpusbasierte Lexikografie, Wikipedia, Wiktionary

1 Einleitung

Der fachkundige und reflektierte Umgang mit Nachschlagewerken ist eine wichtige Schlüsselkompetenz, für deren Vermittlung im fachbezogenen Schulunterricht jedoch leider häufig die Zeit fehlt. Darüber hinaus werden in der Schule Wörterbücher noch selten in ihrer digitalen Form genutzt oder gar einer kritischen Prüfung unterzogen. An dieser Lücke setzt das Projekt „Schüler machen Wörterbücher – Wörterbücher machen Schule“ an, das von der Robert-Bosch-Stiftung 2016–2018 im Rahmen der Förderlinie DENKWERK unterstützt wurde.[1] Im Sinne des Mottos

1 Am Projekt waren das Institut für Deutsche Sprache (IDS) Mannheim (Koordination und Federführung), der Lehrstuhl Germanistische Linguistik der Universität Mannheim sowie die zwei Partnerschulen, das Johann-Sebastian-Bach-Gymnasium in Mannheim und die Albertus-Magnus-Schule aus Viernheim, beteiligt. Informationen zu Mitarbeitern und Beteiligten finden sich auf der Projektseite unter http://www1.ids-mannheim.de/lexik/denkwerk/projektteam.html.

der Förderlinie – *Als Schüler kommen und als Forscher gehen* – bestand das übergreifende Leitziel des Projekts darin, den Schüler/innen und Lehrkräften Einblicke in das empirische Arbeiten in der modernen germanistischen Sprachwissenschaft, insbesondere in der Korpuslinguistik und in der Internetlexikographie zu ermöglichen. Indem die Schüler/innen selbst in Korpora recherchierten und Wörterbuchartikel in einem Wiki-Wörterbuch verfassten, sollten sie erfahren, dass die Bedeutung eines Wortes nichts Festgelegtes, Unveränderliches ist, sondern dass der Sprachgebrauch der gesamten Kommunikationsgemeinschaft konstitutiv für die Bedeutung und den Wandel von Bedeutungen ist.

Das Projekt stellte damit einen Bezug zum Kompetenzbereich „Sprachreflexion" in den Bildungsstandards des Faches „Deutsch" her. Es unterstützte die Jugendlichen auf ihrem Weg zu mehr Sprachbewusstsein und Medienkompetenz; eröffnete aber gleichzeitig einen Blick auf die germanistische Linguistik als Wissenschaft, der über den engeren Bereich der Lerninhalte des Faches Deutsch hinausgeht.

Der Beitrag gibt im folgenden Abschnitt zunächst einen Überblick über den Ablauf sowie die Komponenten des Projekts. Die konzeptuelle Einbettung in didaktische Szenarien der kollaborativen Texterstellung wird in Abschnitt 3 beschrieben. Darüber hinaus wird erläutert, wie das Grundwissen zu Wiki-Systemen und gemeinschaftlicher Textproduktion nach dem Wiki-Prinzip anhand der Wiki-Projekte *Wikipedia* und *Wiktionary* vermittelt wurde. In Abschnitt 4 ist erläutert, wie das projekteigene Wiki *Denktionary* aufgebaut ist und welche Materialien verwendet wurden, um den Schülerinnen und Schülern die Grundlagen der Arbeit in einem Wiki zu vermitteln. Zuletzt beschreiben wir, welche Erfahrungen wir in der Umsetzung des Projekts gemacht haben.

2 Ablauf und Komponenten des Projekts im Überblick

Das Projekt hatte zwei Durchläufe, deren Phasen in Abb. 1 visualisiert sind: Das Johann-Sebastian-Bach-Gymnasium aus Mannheim nahm im Schuljahr 2016/2017 mit drei neunten Klassen mit insgesamt 78 Schüler/innen am ersten Durchgang teil. Der zweite Durchlauf folgte im Schuljahr 2017/2018 mit 19 Schüler/innen einer zehnten Klasse der

Albertus-Magnus-Schule in Viernheim. Im Folgenden wird der zweite Projektdurchlauf mit der Albertus-Magnus-Schule skizziert.[2]

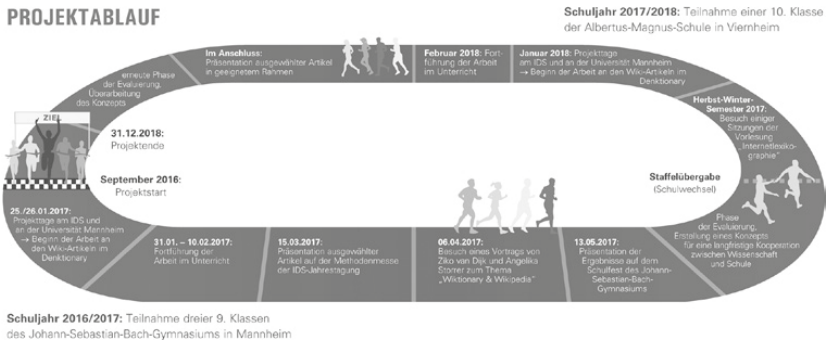


Abb. 1: Übersicht über den Projektablauf von 2016–2018 (Quelle: Denkwerk http://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/lexik/denkwerk/Denkwerk_Laufbahn.jpg (16.07.2018)).

Der zweite Durchlauf begann im November 2017, als die Schüler/innen der Albertus-Magnus-Schule an einer Sitzung der regulären universitären Vorlesung zum Thema „Internetlexikographie" an der Universität Mannheim teilnahmen (vgl. Abschnitt 3). Das Kernstück des zweiten Durchgangs bildeten die beiden Projekttage am 30. und 31. Januar 2018. Den ersten Tag verbrachten die Schüler/innen am IDS Mannheim. Nach der Begrüßung durch den Direktor des IDS, Ludwig Eichinger und der Direktorin der Albertus-Magnus-Schule, Ursula Kubera, gaben der Leiter der Abteilung Lexik des IDS Stefan Engelberg und seine Mitarbeiter/innen Carolin Müller-Spitzer und Sascha Wolfer einen Einblick in die Arbeit einer solchen Forschungseinrichtung. Im Anschluss stellten die Projektmitarbeiterinnen Antje Nolting und Laura Herzberg den weiteren Ablauf der beiden Tage und die dabei gesetzten Ziele vor.

Zum Start in die praktische Wörterbucharbeit durften die Schüler/innen jeweils ein Wort aus einer vorgegebenen Liste auswählen, das sie während

2 Den ersten Durchlauf beschreiben Nolting/Radtke (2019a). Die Unterschiede zum zweiten Durchlauf lagen v.a. darin, dass im ersten Durchlauf die Arbeit am Wiki nach den Projekttagen an der Schule fortgesetzt wurde und dass die Wörterbuchartikel auch explizit benotet wurden.

der Projekttage detaillierter analysieren wollten. Zur Wahl standen die Wörter:[3] *einheizen**, *einpflegen**, *enkeltauglich*, *gemeinschaftlich*, *Geschehnis*, *kollaborativ**, *Lückenfüller**, *Nagelprobe*, *schmerzfrei**, *Speichermedium**, *Temperament**, *Tragik*, *überliefern*, *ungezwungen*, *unterwürfig*, *veredeln**, *Verminderung*, *verschonen**, *verwickeln*, *wischen** und *zweischneidig*. Bei der Auswahl dieser Wörter durch das Projektteam spielten einerseits Gesichtspunkte der Machbarkeit eine Rolle – die Wörter sollten innerhalb der vorgegebenen Zeit von den Schüler/innen bearbeitet werden können und über möglichst gut abgrenzbare Lesarten verfügen. Andererseits sollten die Wörter für die Schüler/innen interessant sein. Zudem sollte der Aufwand der lexikographischen Arbeit dadurch gerechtfertigt sein, dass die Wörter in Internetwörterbüchern, wie dem *Wiktionary,* dem *DWDS* oder dem *Duden Online* noch nicht oder nur unvollständig beschrieben sind.[4] In den praxisorientierten Workshops des ersten Tages führten Christine Möhrs und Antje Nolting die Schüler/innen in Kleingruppen an die lexikographische Arbeit mit den großen digitalen Korpora des IDS heran. Die Schüler/innen hatten die Aufgabe, zu dem von ihnen bearbeiteten Wort möglichst viele Informationen zu den Angabeklassen zusammenzutragen, die später im Denktionary-Artikel lexikographisch erfasst werden sollten. Während dieser Phase stand vor allem die intensive Recherche im *Deutschen Referenzkorpus* (DeReKo) im Vordergrund, das über das Korpusrecherchewerkzeug *COSMAS II*$_{\text{web}}$ des IDS abgerufen wurde.[5]

Am zweiten Projekttag an der Universität Mannheim stand die Arbeit am Wiki-Wörterbuch Denktionary im Fokus; die Struktur dieses Wörterbuchs und der Aufbau der Artikel werden in Abschnitt 4 beschrieben. Das Denktionary basiert auf dem System MediaWiki, das vom Rechenzentrum der Universität Mannheim für das Projekt aufgesetzt wurde und unter der URL https://wiki.uni-mannheim.de/denktionary gehostet wird.[6]

---

3 Die mit einem Asterisk ausgezeichneten Wörter wurden von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet. Die entstandenen Wörterbuchartikel sind im Denktionary abrufbar: https://wiki.uni-mannheim.de/denktionary/index.php?title=Unsere_W%C3%B6rter (17.07.2018).

4 Vgl. zu den Kriterien im Detail Nolting/Radtke (2019a).

5 Vgl. Nolting/Radtke (2019b).

6 Wir bedanken uns bei der Leitung und den Mitarbeiter/innen des Rechenzentrums der Universität Mannheim für die stets zuverlässige Unterstützung.

In Kleingruppen erarbeiteten sich die Schüler/innen, unterstützt von Laura Herzberg und Julia Stahler sowie den studentischen Mentor/innen[7], das technische Grundwissen, das benötigt wurde, um die bislang zu ihrem Wort gesammelten Informationen in das Wiki einzugeben und daraus entsprechende Wörterbuchartikel im Stil des Wiktionary zu erstellen. Diese Wörterbuchartikel präsentierten die Schüler/innen zum Abschluss des zweiten Projekttags vor einer großen Runde, an der auch alle wissenschaftlichen Projektbeteiligten teilnahmen. Vier der Wörterbuchartikel – *Lückenfüller*, *schmerzfrei*, *Speichermedium* und *wischen* – wurden anschließend für die sog. „Projektmesse" der IDS Jahrestagung am 14. März 2018 ausgewählt. Dort präsentierten die Autor/innen dieser Wörterbuchartikel einem interessierten Fachpublikum die Ergebnisse ihrer lexikographischen Forschungsarbeit anhand von Postern. Sie wurden dabei von ihren Mitschüler/innen und ihrem Lehrer begleitet, die allesamt Gelegenheit hatten, einen Tagungsvortrag zum Thema „Sprache in sozialen Medien" von Konstanze Marx zu hören und einen Einblick in den Ablauf einer wissenschaftlichen Fachtagung zu erhalten.

3 Kollaborative Wiki-Lexikographie: Vermittlung von Hintergrundwissen zur Wikipedia und zum Wiktionary

Wikis sind Sammlungen von WWW-Seiten, die mithilfe von speziellen Content-Management-Systemen, sog. Wiki-Systemen, verwaltet werden. In unserem Projekt nutzen wir das Wiki-System *MediaWiki*, das als freie Software verfügbar ist und mit dem auch die Wikipedia und das Wiktionary betrieben werden. Die Seiten der mit MediaWiki betriebenen Wikis lassen sich mit beliebigen Web-Browsern aufrufen und bearbeiten. Sofern die Betreiber eines Wikis diese Möglichkeit nicht explizit deaktiviert haben, können alle Seiten jederzeit verändert werden, indem man den Link „Bearbeiten" aktiviert, in der dort angezeigten Bearbeitungsansicht Änderungen vornimmt und diese speichert. Hierfür muss lediglich eine einfache Wiki-Syntax erlernt werden, mit der Textsegmente als Überschriften, Listenelemente u.ä. gekennzeichnet und hinsichtlich ihres

7 Wir danken Nathalie Bielka, Pelin Zaman und Riad Rizovic für ihre Unterstützung und ihren Einsatz während des Projektdurchlaufs.

Schriftschnitts (fett, kursiv) spezifiziert werden können (vgl. Abb. 3). Auch das Anlegen von Hyperlinks und das Einbinden von Bild-, Ton- und Videodateien ist relativ einfach möglich. Diese Einfachheit und Schnelligkeit bei der Erzeugung und Bearbeitung von Inhalten – der Ausdruck *wiki* stammt aus dem Hawaiischen und bedeutet dort so viel wie „schnell, flink" – kam auch unserem Projekt entgegen. Das erforderliche technische Wissen und die wichtigsten Konstrukte der Wiki-Syntax konnten sich die Schüler/innen am zweiten Projekttag nach einer kurzen Einführung und unterstützt von Handreichungen und Materialien schnell aneignen (vgl. Abschnitt 4.2). MediaWiki verfügt über Funktionen zur Versionenverwaltung und zum Versionenvergleich, die dafür sorgen, dass sämtliche von den Autor/innen eingebrachten Bearbeitungen rekonstruierbar bleiben und alle Versionen einer Seite unkompliziert wiederhergestellt werden können. Auch dies kommt der Projektarbeit mit Schüler/innen entgegen: Dass alle Fehler oder Missgeschicke schnell wieder rückgängig gemacht werden können, ermutigt zum Experimentieren und nimmt die Scheu, bei der kollaborativen Textproduktion in die Textbausteine anderer Autoren einzugreifen. Beim lesenden Zugriff auf ein Wiki wird in MediaWiki standardmäßig immer die letzte gespeicherte Version der Seite angezeigt. Alle früheren Versionen können jedoch über die Versionengeschichte, eine chronologisch sortierte Liste der Bearbeitungen, abgerufen werden. Mit einer speziellen Funktion lassen sich zwei Versionen auswählen und automatisch einander gegenüberstellen (vgl. das Beispiel in Abb. 2). Dadurch lassen sich Revisions- und Überarbeitungsprozesse bei der kollaborativen Texterstellung leicht nachverfolgen; was den Wiki-Einsatz für die Schreibdidaktik und Schreibprozessforschung interessant macht (vgl. Beißwenger/Storrer 2010; Anskeit 2012; Kallass 2015).

Abb. 2: Ausschnitt aus einem Versionenvergleich zum WP-Artikel *Streifenhörnchen*.

Die Wikipedia eignet sich sehr gut dafür, Schüler/innen mit den Merkmalen von Wiki-Systemen und der gemeinschaftlichen Textproduktion nach dem Wiki-Prinzip vertraut zu machen, denn sie ist sicherlich das erfolgreichste und bekannteste Wiki-Projekt. In nur 16 Jahren sind rund 48 Millionen Einträge in 295 verschiedenen Sprachversionen entstanden. Mit Rang 5 des Alexa-Rankings[8] ist die Wikipedia eine der meistgenutzten Plattformen im Internet und damit Schüler/innen und Lehrkräften gleichermaßen gut bekannt. Allerdings rufen viele Nutzer nur Informationen ab, sind aber selbst nicht aktiv an der Verbesserung und Erweiterung der Artikeltexte beteiligt und wissen auch wenig über die komplexen Prozesse und Strukturen, die hinter dem Wikipedia-Projekt stecken. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, das Wissen über die sozialen und inhaltlichen Prozesse und die Maßnahmen der Qualitätssicherung didaktisch aufzubereiten und

8 Vgl. https://www.alexa.com/topsites (27.07.2018).

in die Bildungsinstitutionen hineinzutragen. Deutschsprachige Einführungen in die Leitlinien und Prinzipien der Arbeit an der Wikipedia sind das unter WikiBooks verfügbare Wikipedia-Lehrbuch[9] oder die in Buchform erschienene Einführung von van Dijk (2010). Die Einführung von Stöcklin (2010) bietet viele Anregungen, Beispiele und Hintergrundinformationen, um die Fallstricke, aber auch die Chancen der Wikipedia-Nutzung bewusst zu machen. Mit der von Nando Stöcklin und Michael Hielscher nach einer Idee von Werner Hartmann entwickelten Plattform *WikiBu* (www.wikibu.ch) kann man sich beliebige Artikel der deutschsprachigen Wikipedia nach verschiedenen Gesichtspunkten automatisch bewerten lassen. Die speziell für den Einsatz an Schulen konzipierte Plattform möchte die Aspekte, die bei der Qualitätsbewertung von Artikeln relevant sind, bewusst machen und damit die kompetente Nutzung der Wikipedia fördern. Dazu stellt die Plattform Erklärungstexte zur Funktionsweise der automatischen Bewertung sowie didaktisches Material bereit.

Auch in unserem Projekt wollten wir die Schüler/innen für die Bedeutung von Quellen in der Sprach- und Sachlexikographie sensibilisieren und ihnen Strategien an die Hand geben, mit denen sie sich selbst ein Bild von der Qualität und Zuverlässigkeit lexikographischer Angaben in Online-Wörterbüchern machen können. Deshalb sollte nicht nur technisches Wissen im Umgang mit Wiki-Systemen vermittelt werden, sondern auch Hintergrundwissen zu den kollaborativen Wörterbuchprojekten Wikipedia und Wiktionary. In beiden Projektdurchläufen geschah dies durch Vorträge, die jeweils in einem Vorlesungssaal der Universität Mannheim gehalten wurden, um die Schüler/innen mit der Veranstaltungsform „Vorlesung" vertraut zu machen. Im ersten Projektdurchlauf fand ein Vortrag im Rahmen der Projekttage, unmittelbar vor den Workshops zum Arbeiten mit Wikis statt. Im zweiten Projektdurchlauf hörten die Schüler/innen als Gäste einer regulär angebotenen Vorlesungsreihe „Internetlexikographie" an der Universität Mannheim einen Vortrag von Angelika Storrer zum Thema „Sach- und Sprachlexikographie im Social Web: Wikipedia und Wiktionary". Diese Vorlesungseinheit fand am 02.11.2017 statt, also vor den Projekttagen im Januar 2018, und war mit einer Führung durch die

9 Vgl. https://de.wikibooks.org/wiki/Wikipedia-Lehrbuch (27.07.2018).

Mannheimer Universität verbunden, sodass neben der Wissensvermittlung auch ein generelles Anliegen des Denkwerkprojekts, den Schüler/innen Einblicke in das Studium an einer Universität zu geben, mitgefördert werden konnte.

In der Vorlesungseinheit wurde zunächst der Unterschied zwischen Sprach- und Sachlexikographie am Vergleich des Eintrags zu *Streifenhörnchen* in der Wikipedia (Sachlexikographie) und Wiktionary (Sprachlexikographie) erläutert. Diese Unterscheidung wurde später in den wörterbuchdidaktischen Unterrichtseinheiten im Rahmen der Projekttage vertieft. Dem Abriss der Entstehungsgeschichte von Wikis folgte die begriffliche Unterscheidung zwischen Wikisystemen (als Bezeichnung für technische Plattformen) und Wiki-Projekten (als Bezeichnung für kollaborative Projekte wie die Wikipedia oder das Wiktionary). Daran anknüpfend wurde das Denktionary als ein Wiki-Projekt vorgestellt, das mit demselben Wiki-System wie die Wikipedia und das Wiktionary (nämlich MediaWiki) betrieben wird. Am Beispiel des Wikipedia-Artikels zu *Streifenhörnchen* wurden die verschiedenen Sichten auf einen Artikel illustriert. An dem in Abb. 3 gezeigten Ausschnitt aus der Bearbeitungssicht wurde das Grundprinzip der Wiki-Syntax erklärt, verbunden mit dem Hinweis, dass die Schüler/innen diese Syntax im Rahmen der Projekttage erlernen und für die Erstellung eigener Wörterbuchartikel einsetzen werden. Der Wikipedia-Artikel zu *Streifenhörnchen* diente auch als Beispiel, an dem der Aufbau der Versionengeschichte und die Funktion zum Versionenvergleich illustriert wurden. Am Versionenvergleich in Abb. 2 wurde gezeigt, wie man einzelne Bearbeitungsschritte, im Beispiel der Austausch des Verbs *konstruieren* durch das Verb *bauen*, nachvollziehen kann.

Auf die Präzisierung des Begriffs *Social Web* (nach Ebersbach et al. 2016) folgte ein Überblick über die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der Wikipedia und das Verhältnis zwischen der Wikimedia-Foundation und den von ihr geförderten Wiki-Projekten, zu denen die Wikipedia und das Wiktionary in ihren verschiedenen Sprachversionen gehören. Die Wiki-Projekte der Wikimedia-Foundation wurden in den Kontext der Bewegung des freien Wissens und offener Ressourcen gestellt, die von ehrenamtlich arbeitenden Nutzern erstellt und kosten- und werbefrei verfügbar gemacht werden. Darauf aufbauend wurde das Konzept der freien Lizenzen und

speziell der für Wikipedia-Inhalte maßgeblichen *Creative Commons Lizenz*[10] erläutert. Diese Erläuterungen waren verbunden mit dem Hinweis, dass die Inhalte der Wikipedia zwar kostenfrei übernommen werden können, zu den Bedingungen für eine solche Übernahme jedoch gehört, dass die Quelle genannt wird.[11] Dieser Hinweis wurde ergänzt um den Tipp, dass die deutsche Wikipedia auf ihrer linken vertikalen Navigationsleiste unter dem Menüpunkt *Werkzeuge* eine Funktion *Artikel zitieren* anbietet, der man die korrekte Zitatangabe entnehmen kann.

Abb. 3: Ausschnitt einer Folie zur Erläuterung der Funktionsweise der Wiki-Syntax.

10 Vgl. die Wikipedia-Projektseite „Lizenzbestimmungen Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0“ unter https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Lizenzbestimmungen_Creative_Commons_Attribution-ShareAlike_3.0_Unported/DEED.

11 Dieser Hinweis soll dem Missverständnis vorbeugen, man dürfe Inhalte aus der Wikipedia ohne Quellenangabe übernehmen, weil sie nicht „zitierfähig“ sei.

Anschließend wurde im Rahmen der Vorlesungseinheit das Wiktionary vorgestellt, das den Schüler/innen und Studierenden meist weniger gut bekannt ist als die Wikipedia. Wieder am Beispiel *Streifenhörnchen* wurde die Mikrostruktur der Artikel erläutert. Dabei ging es zunächst um Angabeklassen und Merkmale, die auch im Denktionary angelegt sind, z.B. die tabellarische Darstellung der Flexionsformen, das Vorhandensein von Illustrationen und die Konvention, verschiedene Teilbedeutungen eines Wortes – z.B. *Streifenhörnchen* als Tier vs. *Streifenhörnchen* als Gebäck – durch Indizes zu kennzeichnen, mit denen Beispielangaben oder anderen Angabeklassen genauer an Teilbedeutungen adressiert werden können. Dann wurde ein wichtiges Merkmal des Wiktionary thematisiert, das im Denktionary-Projekt keine Rolle spielt: Das deutsche Wiktionary ist ein multilinguales Wörterbuch, das Wörter aus über 230 verschiedenen Sprachen beschreibt: Jeder Artikel enthält am Ende einen Block mit Äquivalentangaben, die mit den Einträgen der Übersetzungsäquivalente verlinkt sind. Der Artikel zu *Streifenhörnchen* im deutschen Wiktionary ist also mit dem Artikel *chipmunk* im deutschen Wiktionary verlinkt, der die Merkmale des englischen Äquivalents in deutscher Beschreibungssprache wiedergibt. Zusätzlich gibt es in der vertikalen Navigationsleiste sog. *Interlanguage*-Links zu anderen Sprachversionen des Wiktionary. Beispielsweise führt ein Link vom *Streifenhörnchen* im deutschen Wiktionary zum Artikel *Streifenhörnchen* im englischen Wiktionary-Projekt, das die Merkmale des deutschen Wortes *Streifenhörnchen* in englischer Beschreibungssprache erfasst. Dies macht die Sprachversionen des Wiktionary zu multilingualen Sprachnachschlagewerken, die sowohl als aktive als auch als passive Wörterbücher – im Sinne der in Engelberg/Lemnitzer (2001: 106–107) für Printwörterbücher erläuterten Dichotomie – genutzt werden können.

Bei der Thematisierung der Leitlinien für das Verfassen von Artikeln im Wiktionary lag der Fokus auf der wichtigen Rolle, die Einträge in redaktionell oder wissenschaftlich bearbeiteten Wörterbüchern – also im DWDS-Wörterbuch, auf Duden Online oder Canoonet – als Quellen spielen. Hieran anknüpfend wurde herausgearbeitet, dass das Wiktionary keine eigenen Wortschatzanalysen vornimmt, sondern auf den Ergebnissen professioneller Lexikographen aufbaut. Dies ist ein zentraler Unterschied zum Denktionary, bei dem die Schüler/innen sich ja tatsächlich in die Rolle

professioneller Lexikographen begeben und ihre lexikographischen Angaben aus den Ergebnissen von Auswertungen großer Textkorpora gewinnen.

4 Wiki-Wörterbuchwerkstatt mit dem „Denktionary“

Der im Projekt verfolgte didaktische Ansatz orientiert sich am Konzept der Wiki-Wörterbuchwerkstatt (vgl. Bartz 2013): Schüler/innen sollen das Vorgehen bei korpusgestützten lexikographischen Prozesse nachvollziehen, indem sie in digitalen Ressourcen – Korpora, Wortauskunftssystemen wie dem DWDS und Internetwörterbüchern – recherchieren und aus den dabei erzielten Ergebnissen Wörterbuchartikel im Stile des Wiktionary erstellen. Dabei arbeiten sie in Kleingruppen, in denen sie Zwischenergebnisse diskutieren und optimieren, um sie abschließend zu präsentieren. Die Komponenten des Konzepts spiegeln sich auch im Aufbau der beiden Projekttage (vgl. Abschnitt 2). In der Praxisphase am ersten Projekttag recherchierten die Schüler/innen in digitalen Ressourcen zu ihrem Lemma; hierbei stand die Vermittlung metalexikographischen Grundwissens und korpuslinguistischer Kompetenzen im Vordergrund. In der Praxisphase am zweiten Projekttag ging es darum, die Wörterbuchartikel zum gewählten Lemma in ein eigens dafür entwickeltes Wiki-Wörterbuch, das Denktionary, einzupflegen und die diesem Prozess zugrunde liegenden Materialien und Entscheidungen in einer mit den Artikeln verlinkten Materialsammlung zu dokumentieren. In dieser Phase eigneten sich die Schüler/innen die Wikisyntax und andere technische Fertigkeiten (Einbinden von Bildern etc.) zum Umgang mit MediaWiki an. Diese zweite Phase steht im Fokus dieses Abschnitts. In Abschnitt 4.1 beschreiben wir den Aufbau des Denktionary und die Vorarbeiten, die vom Projektteam geleistet wurden, damit die Artikel von den Schüler/innen in der verfügbaren Zeit erfolgreich bearbeitet werden können. Wir illustrieren die Arbeitsschritte am Beispielwort *Lückenfüller*, das von Schüler/innen der Albertus-Magnus-Schule im zweiten Projektdurchlauf untersucht und lexikographisch beschrieben wurde. In Abschnitt 4.2 stellen wir die von uns genutzten Materialen vor, die den Schüler/innen den Einstieg in die Arbeit mit einem Wiki erleichtern sollten.

4.1 Das „Denktionary“: Struktur und Nutzung im Projekt

Das Ziel der Arbeit der Schüler/innen war es, einen Wörterbucheintrag im Stile des Wiktionary zu ihrem Stichwort zu verfassen. Der Stil eines solchen Wiki-Wörterbuchs wird auch beim Aufrufen der Denktionary-Webseite sichtbar: Die linke vertikale Navigationsleiste (vgl. Abb. 4), von der aus es möglich ist, auf die dort platzierten Schaltflächen zu den Denktionary-Seiten zu gelangen, ist wie im Wiktionary aufgebaut. Die entsprechenden Seiten wurden jedoch auf das Projekt angepasst und vom Projektteam angelegt. So beschreibt und verknüpft die Seite *Ressourcen und Werkzeuge* Internetwörterbücher wie z.B. Canoonet oder elexiko, Internetenzyklopädien, wie die Wikipedia sowie eine Vielzahl von Korpusportalen, u.a. COSMAS II_{web} und das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS). Auf der Seite *Anleitungen* stehen alle Materialien zur Verfügung, die während der Projekttage von den Projektbeteiligten und Schüler/innen verwendet wurden (vgl. Abschnitt 4.2).

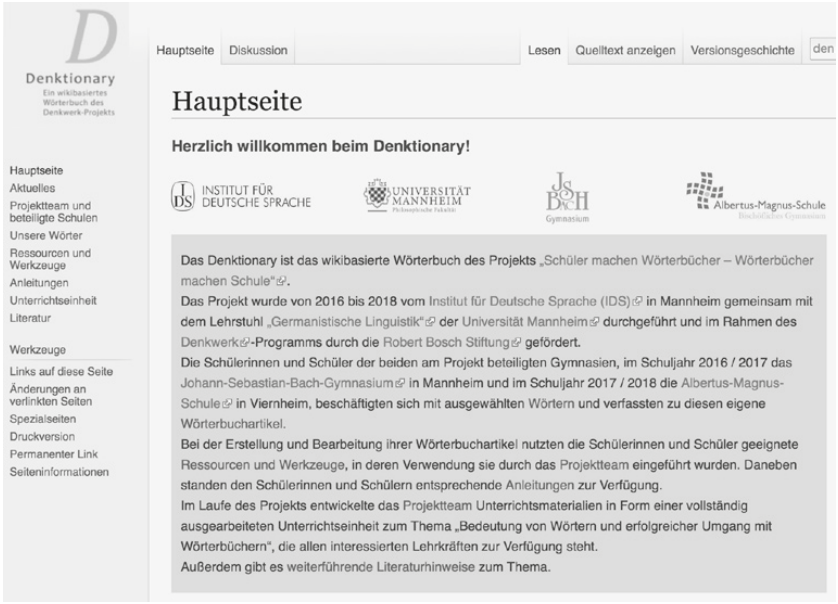


Abb. 4: Hauptseite des Denktionary in der Version vom 5. Jul. 2018, 14:16.

Als Einstieg ins Wiki-Wörterbuch und Anknüpfungspunkt für die praktische Arbeit mit den Schüler/innen dient die Seite *Unsere Wörter*, die als Ausschnitt in Abb. 5 dargestellt ist.

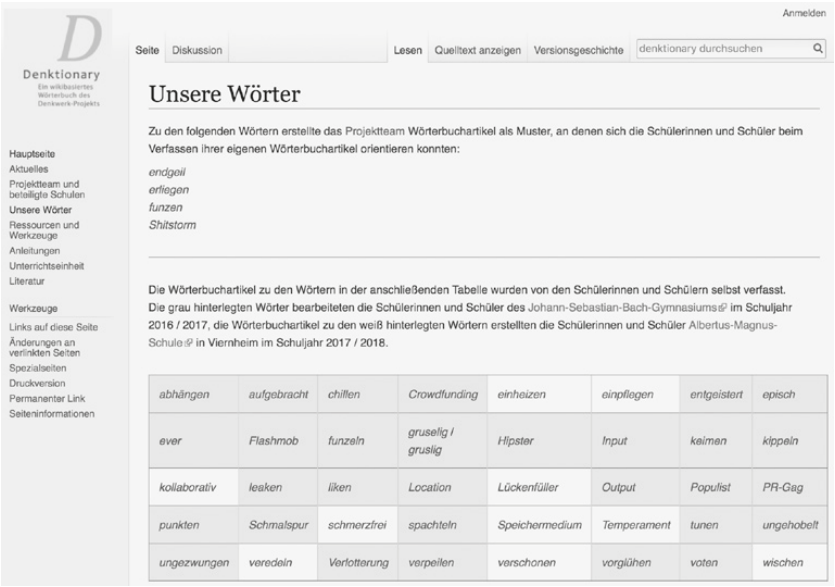


Abb. 5: Seite *Unsere Wörter* im Denktionary in der Version vom 5. Jul. 2018, 14:16.

Die Seite enthält eine Tabelle, in der alle Wörter, die von den Schüler/innen lexikographisch bearbeitet wurden, aufgeführt und mit den jeweiligen Wörterbuchartikeln verlinkt sind. Die grau hinterlegten Wörter wurden während des ersten Projektdurchlaufs bearbeitet – Einträge zu den weiß hinterlegten Wörtern wurden von den Schüler/innen während des zweiten Projektdurchlaufs verfasst (vgl. Abb. 5). Weiterhin bietet die Seite Zugriff auf Musterartikel zu den Wörtern *endgeil*, *erliegen*, *funzen* und *Shitstorm*, die von den Projektmitarbeitern vor dem ersten Projektdurchlauf als Anschauungsmaterial für die Schüler/innen erstellt wurden. Da sich die Wortarten in der Mikrostruktur, insbesondere bei den Angaben zur Flexion unterscheiden, hat man Musterartikel zu allen Wortarten angelegt, die den Schüler/innen zur Auswahl angeboten wurden. Aus diesen Musterartikeln konnten sich die Schüler/innen noch einmal die Mikrostruktur

der Wörterbuchartikel erschließen, deren Elemente bereits in den wörterbuchdidaktischen Einheiten am ersten Projekttag vermittelt worden sind (vgl. zu den Angabeklassen auch Nolting/Möhrs 2019).

Um den Schüler/innen von den rein technischen Aspekten der Artikelarbeit zu entlasten, wurden in der Vorbereitung der Projekttage bereits Templates angelegt, welche alle für die Wortart relevanten Angabeklassen enthalten.

Lückenfüller

Wortartenangabe, *Genusangabe*

	Singular	Plural
Nominativ		
Genitiv		
Dativ		
Akkusativ		

Worttrennung:

Bedeutungen:

[1]
[2]

Platz für ein Bild

Lückenfüller (Quelle: bitte angeben bzw. Foto: Name bitte angeben)

Abb. 6: Template zum Eintrag *Lückenfüller* in der Version vom 4. Jan. 2017, 12:08.

Abb. 6 zeigt einen Ausschnitt aus dem Template für das Beispielwort *Lückenfüller*. Die Templates waren mit den Wörtern der Seite *Unsere Wörter* bereits verlinkt, sodass die Schüler/innen sich während der Bearbeitungsphasen auf die inhaltliche Ausgestaltung ihrer Artikel konzentrieren konnten. Bei der Erstellung ihrer Einträge konsultierten die Schüler/innen u.a. Canoonet und Duden Online, um die Angaben zu Wortart, Genus und Flexion auszufüllen. Zu den ausgearbeiteten Einzelbedeutungen sollten mindestens drei Beispiele inklusive Quellenverweis angeführt werden. Für die Bedeutungsangaben, die Wahl der Beispiele und die Kollokationsangaben (charakteristische Wortkombinationen) griffen die Schüler/innen auf die Ergebnisse zurück, die sie in den Unterrichtseinheiten zur korpusbasierten Wortschatzrecherche mit COSMAS II_{web} und den darauf bezogenen Kookkurrenzanalysen erzielt hatten. Angaben zu Synonymen wurden aus Online-Wörterbüchern gewonnen oder anhand der Kookkurrenzlisten festgelegt. Die Schüler/innen kombinierten die Ergebnisse aus dem ersten Projekttag mit ergänzenden Recherchen, um ihre Wörterbuchartikel zu vervollständigen.

Der in Abb. 7 gezeigte Ausschnitt zum Lemma *Lückenfüller* gibt einen Eindruck von den Angabeklassen, die z.B. für einen Artikel zu einem Substantiv zu bearbeiten waren: Genus, Flexion, Worttrennung, Bedeutungen (und ggf. deren Illustration durch ein Bild), Synonyme, Gegenwörter, Oberbegriffe, Unterbegriffe, Beispiele, charakteristische Wortkombinationen, Wortbildungen. Die Abb. 7 und 8 zeigen den Wörterbuchartikel zu *Lückenfüller*, wie er am Ende der Projekttage von den Schüler/innen präsentiert wurde.

Lückenfüller

bearbeitet von: Schüler 1 / Schüler 2

Lückenfüller

Substantiv, *m*

	Singular	Plural
Nominativ	der Lückenfüller	die Lückenfüller
Genitiv	des Lückenfüllers	der Lückenfüller
Dativ	dem Lückenfüller	den Lückenfüllern
Akkusativ	den Lückenfüller	die Lückenfüller

Alle weiteren Formen: Flexion *Lückenfüller*[2]

Worttrennung:

Lü·cken·fül·ler

Bedeutungen:

[1] Jemand, der leeren Raum physikalisch oder sinnbildlich durch Platzeinnahme füllt

[2] Etwas, das leeren Raum physikalisch oder sinnbildlich durch Platzeinnahme füllt

Synonyme:

[1] Notnagel, Ersatzperson, Vertreter, Substitut, Ersatz

[2] Ersatzmittel, Substitut, Ersatz

Abb. 7: Wörterbuchartikel (Teil 1) zum Stichwort *Lückenfüller* in der Version vom 31. Jan. 2018, 15:06.

Beispiele:

[1] Ob Student, Jurist oder Diplom-Mathematiker, die *Lückenfüller* werden händeringend gesucht, sie kommen aus allen Branchen, nicht jeder hat studiert.

(FOCUS, 03.11.2008, S. 42-45; UNTERRICHT)

Wir wollen keine *Lückenfüller*, sondern engagierte Leute für die Wahl nominieren.

(St. Galler Tagblatt, 29.08.2007, S. 44; FDP: Kantonsratswahlen im Visier)

Der Bahngüterverkehr wird im Gegenteil immer weiter zurückgedrängt. Denn schon seit 1996 sind die Bundesverkehrsminister irgendwelche politischen *Lückenfüller*, die von Verkehrspolitik oder gar Bahnpolitik wenig Ahnung haben und dafür kein Interesse.

(die tageszeitung, 02.09.2003, S. 13)

[2] Über eine gute Resonanz freute sich unter den Schatten spendenden Platanen des Domplatzes auch Gärtnermeister Michael Möller. „Die Balkon- und Gartenfreunde kaufen heute *‚Lückenfüller'*, um noch einmal frische Blütenpracht genießen zu können", berichtete er.

(Braunschweiger Zeitung, 08.08.2011; Blühende *„Lückenfüller"* stark gefragt)

Eigentlich hätte die Sendung ein *Lückenfüller* sein sollen. Doch dann kam es anders: «Swiss View» erreichte im Fernsehen Kultstatus. Eine ganze Generation nutzte die mit Trance-Musik unterlegten Bilder aus der Vogelperspektive zum Chill-out.

(St. Galler Tagblatt, 24.07.2009, S. 33; Bilder aus Vogelperspektive)

Ob als Briefbeschwerer, Türstopper oder *Lückenfüller* im Büchergestell: Einen Oscar zu gewinnen, ist gar nicht so schwer.

(St. Galler Tagblatt, 26.02.2011, S. 10; So gewinnt man einen Oscar)

Charakteristische Wortkombinationen:

[1] lediglich ein Lückenfüller sein, als Lückenfüller eingesetzt werden

[2] ein genügsamer Lückenfüller sein, ein stabiler Lückenfüller, ein beständiger Lückenfüller, ein temporärer Lückenfüller

Wortbildungen:

[1] Lückenfüllerei, Lückenfüllerfunktion, Marktlückenfüller

[2] Lückenfüllerei, Lückenfüllerfunktion, Marktlückenfüller

Abb. 8: Wörterbuchartikel (Teil 2) zum Stichwort *Lückenfüller* in der Version vom 31. Jan. 2018, 15:06.

Materialsammlung zum Wort Lückenfüller

Auf dieser Seite werden Materialien gesammelt und das festgehalten, was bei der Erstellung des Wörterbuchartikels zum Wort ***Lückenfüller*** wichtig war / ist.
Die bearbeiteten Wörter dienen nur als Beispiel, ihr könnt hier viel mehr sammeln. Die Materialsammlung dient auch als Nachweis für nicht ausgefüllte bzw. weggelassene Angaben.

Beobachtungen:

Oberbegriffe, Unterbegriffe und Antonyme
Es ließen sich weder Oberbegriffe, Unterbegriffe noch Antonyme finden.

"Lückenbüßer"
Der Begriff Lückenbüßer lässt sich nicht eindeutig als ein Synonym oder Antonym definieren. Vielmehr ist er als ein Gradient von "Lückenfüller" zu betrachten, der einen negativen Beigeschmack hat.

Belegsammlung:

Synonyme
[1] Notnagel
GOING/Österreich (dpa). - Als *Notnagel* für den zum FC Schalke 04 gewechselten Abwehrchef Marcelo Bordon sieht sich Markus Babbel nicht. »Ich bin kein *Lückenfüller*«, stellte der prominente Neuzugang des VfB Stuttgart im Trainingslager der Schwaben in Going/Österreich klar.
(Nürnberger Zeitung, 19.07.2004; Markus Babbel kehrt in die Bundesliga zurück - Neuanfang mit Genuss)
Nach einer Woche ohne eine Katze im Hause holte Ruedi Knechtle im Tierheim «Sitterhöfli» zwei neue junge Katzen. «Die beiden, Picasso und Mona Lisa, sind kein *Ersatz* oder *Lückenfüller* für Pünkli, aber sie lenken uns gut ab», sagt Ruedi Knechtle und ergänzt: «Sie sind unser Sonnenschein».
(St. Galler Tagblatt, 23.08.2008, S. 47; «Pünkli war unser Mittelpunkt»)

Abb. 9: Ausschnitt der Seite *Materialsammlung zum Wort* zum Stichwort *Lückenfüller* in der Version vom 31. Jan. 2018, 15:13.

In den Musterartikeln und in jedem der von den Schüler/innen bearbeiteten Wortartikeln führt ein Link zu einer Seite *Materialsammlung zum Wort*. Dieser Seitentyp dient dazu, die Ergebnisse der Korpusrecherchen und alle sonstigen interessanten Beobachtungen, welche die Schüler/innen während ihrer Recherchen machten, festzuhalten. Die Schüler/innen waren auch dazu angehalten, Probleme bei der Bearbeitung der Angabeklassen und ggf. eingeschlagene Lösungswege auf dieser Seite zu dokumentieren. Der in Abb. 9 gezeigte Ausschnitt illustriert, wie Schüler/innen ihre Arbeit am Wort *Lückenfüller* auf der Materialsammlungsseite dokumentierten. Sie konnten in ihren Daten keine Informationen zu Oberbegriffen, Unterbegriffen und Antonymen finden, setzten sich aber mit dem komplizierten Verhältnis von *Lückenfüller* und *Lückenbüßer* auseinander und sammelten Belege für die im Eintrag angeführten Synonyme, charakteristischen Wortkombinationen und Wortbildungen an.

4.2 Materialien zum Umgang mit MediaWiki

Auch in unserem Projekt zeigte sich, dass Schüler/innen die Wiki-Syntax und den technischen Umgang mit MediaWiki schnell erlernen, wenn man sie mit Anleitungen unterstützt. Bereits beim ersten Durchlauf arbeiteten die Schüler/innen mit Anleitungen[12], die in schriftlicher Form, aber auch digital über den Menüpunkt *Anleitungen* auf der vertikalen Navigationsleiste des Denktionary abgerufen werden konnten. Im ersten Projektdurchlauf wurden diese Anleitungen noch zu Beginn der Arbeitsphase im Wiki ausführlich erläutert. Da wir den Eindruck hatten, dass die Schüler/innen sich lieber gleich praktisch mit den Wiki-Artikeln beschäftigen, haben wir im zweiten Durchlauf auf diese Einführung verzichtet. Tatsächlich konnten wir feststellen, dass die Schüler/innen keine ausführlichen Erläuterungen benötigten. Nach einem kurzen Überblick über die Inhalte der verschiedenen Anleitungen gelang es den Schüler/innen sehr gut, die relevanten Informationen zu finden, während sie Schritt für Schritt ihre Einträge vervollständigten.

Die Inhalte der Anleitungen orientieren sich an den Spezifika eines Wiki-Artikels. So enthalten sie zum einen bspw. grundlegende Informationen zur Textgestaltung und Verlinkung. Zum anderen sollten den Schüler/innen auch weiterführende Richtlinien und Aspekte im Umgang mit einem Wiki vermittelt werden, z.B. was die rechtlichen Rahmenbedingungen bei der Verwendung von Bildern aus der Google-Bildersuche betrifft: Wie auch in der Wikipedia und im Wiktionary können nur Bilder verwendet werden, die keinen Urheberrechten unterliegen und frei zu nutzen sind.

Die Materialien umfassen folgende inhaltliche Schwerpunkte:

1) Wiki-Syntax: Textformatierungen und Hyperlinks im Wiki (MediaWiki)
2) Farbliche Textformatierungen im Wiki (MediaWiki)
3) Hochladen von Bildern im Wiki (MediaWiki) und rechtliche Rahmenbedingungen

12 Die Handouts wurden vom Denkwerk-Team der Universität Mannheim auf der Basis von Materialien von Michael Beißwenger (Universität Duisburg-Essen) erstellt.

4) Hochladen von Word-Dokumenten im Wiki (MediaWiki)
5) Tastenkombinationen: Wichtige Symbole zum Schreiben im Wiki (MediaWiki)

In Anleitung (1) ist beschrieben, wie die Schüler/innen ihren Text im Wiki bearbeiten können. Neben bestimmten Formatierungen, z.B. Fettschrift, sind auch das Einfügen von Hyperlinks und grafischen Elementen, z.B. horizontalen Trennlinien, erläutert. Entsprechende Formatierungscodes helfen den Schüler/innen, ihren Wortartikel auszugestalten. In (2) steht die farbliche Textgestaltung im Fokus. Es wird den Schüler/innen anhand von Beispielen gezeigt, wie sie einzelne Wörter oder ganze Absätze farbig markieren können. Auch erhalten sie eine Übersicht über gängige HTML-Farbcodes. Die Anleitungen (3) und (4) vermitteln das Hochladen von Dateien. In (3) werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie man zuvor hochgeladene Bilder in den Wörterbuchartikel einbinden kann (vgl. auch Abb. 10). Anleitung (4) verdeutlicht, wie Textdokumente hochgeladen werden. Diese Anleitung war für alle Schüler/innen von Bedeutung, da sie ihre am IDS erstellten Beleg- und Kookkurrenzlisten auf der mit ihren Wortartikeln verlinkten *Materialsammlung zum Wort*-Seite hochladen sollten. Im MediaWiki werden Dateien zentral über die Schaltfläche *Datei hochladen* in das Wiki hochgeladen und die Schüler/innen können durch das Setzen eines internen Links ihre Textdokumente an der entsprechenden Stelle einbinden[13]. In Anleitung (5) sind zwei Übersichten zu gebräuchlichen Tastenkombinationen dargestellt, jeweils für die Betriebssysteme MacOS und Windows[14]. Auf diese Weise konnten die Schüler/innen ihre Wortartikel effizient bearbeiten.

13 Auf gleiche Weise werden auch Bilder und andere Medien in das Wiki hochgeladen.

14 Die Schüler/innen arbeiteten während der Projektphasen in Kleingruppen an ihren eigenen Laptops. Es war auch möglich, einen Laptop von einer der beiden beteiligten Institutionen gestellt zu bekommen.

2. Einbinden von Bildern

Zum Einbinden der Bilder, z. B. bei der Bedeutungsangabe im Wörterbuchartikel, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Im Folgenden findet ihr mögliche Formatierungscodes. Diese stehen stets in doppelten eckigen Klammern [[...]].

Formatierungscode	Darstellung	Erläuterung
[[Bild:Beispielbild.png]]		Das Bild wird ohne Formatierung dargestellt.
[[Bild:Beispielbild.png|links]]		Das Bild wird linksseitig ausgerichtet. Weiterhin besteht die Möglichkeit, das Bild **rechts** oder **zentriert** auszurichten.
[[Bild:Beispielbild.png|mini|150px]]		Mit der Angabe „mini" wird das Bild verkleinert. Dabei wird das Bild umrahmt. Die Angabe „150px" gibt an, dass das Bild 150 Pixel breit sein soll; die Höhe wird dabei automatisch skaliert.

Abb. 10: Ausschnitt aus der Anleitung (PDF-Version) *Hochladen von Bildern im Wiki (MediaWiki) und rechtliche Rahmenbedingungen*.

5 Erfahrungen und Perspektiven

In unserem Projekt bestätigte sich, dass die technischen Kompetenzen zum Umgang mit Wikis – die Grundlagen der Wiki-Syntax und der Umgang mit MediaWiki – schnell auch an Schüler/innen vermittelt werden können und dass die Schüler/innen sehr gut motiviert sind, sich diese anzueignen (vgl. auch Beißwenger/Storrer 2010; Anskeit 2012). Auf der Basis unserer Vorarbeiten und der bereitgestellten Materialien hatten sie keine Schwierigkeit, die Ergebnisse ihrer lexikographischen Recherchen in das Denktionary einzupflegen. In unserem Projekt ging es uns aber nicht vornehmlich um technische Fertigkeiten; vielmehr wollten wir die Schüler/innen an die kundige Nutzung digitaler Sprachressourcen – Korpora und Internetwörterbücher – heranführen und sie dazu anregen, über Sprache und Sprachwandelprozesse zu reflektieren. Indem die Schüler/innen selbst in Korpora recherchierten und Wörterbuchartikel in einem Wiki-Wörterbuch

verfassten, sollten sie lernen, dass die Bedeutung eines Wortes nicht unveränderlich ist und dass der Sprachgebrauch der gesamten Kommunikationsgemeinschaft konstitutiv für den Wandel von Bedeutungen ist. Die Rückmeldungen in einer Fragebogenevaluation, die wir im Anschluss an die Projekttage des zweiten Projektdurchlaufs durchgeführt haben, deuten darauf hin, dass unsere Ziele bei vielen der Schüler/innen auch erreicht wurden[15]. Das Item „Ich habe im Projekt etwas dazugelernt" bewerteten 78 % der Schüler/innen mit dem höchsten Wert einer 4-stufigen Skala. In den offenen Fragen wurden sowohl die korpuslinguistischen Analysen als auch die Arbeit mit dem Wiki mehrfach als Zugewinn thematisiert: Man habe gelernt, „wie ein wikibasiertes Wörterbuch programmiert ist/wird", „wie man Wörterbucheinträge in der Wiki-Syntax verfasst" und generell „[a]lles rund herum Wiktionarys". Auch vermerkten die Schüler/innen, dass „es viel Arbeit ist solche Wörterbucheinträge zu erstellen", sie sich jedoch nun auch „ermutigt fühlen […], einen Wiktionaryeintrag zu erstellen". Das Item „Ich denke jetzt anders über Wörterbücher nach" wurde von immerhin 55 % Schüler/innen mit dem höchsten Wert der 4-stufigen Skala bewertet (28 % wählten den zweithöchsten und 17 % den zweitniedrigsten Wert, der niedrigste Wert wurde nicht gewählt). In den offenen Fragen gaben die Schüler/innen u.a. an, gelernt zu haben, „Was es alles zu einem Wort zu sagen gibt", dass „Wörterbücher einen tieferen Hintergrund [haben]", oder dass „[i]n die Aufarbeitung eines Wörterbuchartikels teuflisch mehr Arbeit [fließt] als erwartet".

Insgesamt sind die im Projekt gemachten Erfahrungen mit dem Konzept der Wiki-Wörterbuchwerkstatt positiv und ermutigend. Das Denktionary und alle dafür erstellten Materialien sind online verfügbar und können potenziell mit weiteren Schulen ausgebaut werden.

15 Einen Vergleich der ersten und zweiten Projektphase in Bezug auf die lexikografische Vermittlung von Inhalten und Werkzeugen der Projektbeteiligten des IDS Mannheim ziehen Nolting/Möhrs (2019) in Kapitel 3.2 „Projekttage".

Literatur und Online-Ressourcen

Literatur

Anskeit, Nadine, 2012: „Wikiwiki in die Schule. Unterrichtsbeispiele und Praxiserfahrungen zum Einsatz von Wikis in der Schule". In: Beißwenger, Michael/Anskeit, Nadine/Storrer, Angelika (Hrsg.): *Wikis in Schule und Hochschule*. Verlag Werner Hülsbusch: Boizenburg, 13–46.

Bartz, Thomas, 2013: „Digitale Sprachressourcen im Deutschunterricht: Korpus-basierte Recherche und Analyse in der ‚Wörterbuchwerkstatt'". In: Skiba, Wolf-Dirk/Lombardi, Alessandra (Hrsg.): *Korpora im Sprachunterricht*. Bozen-Bolzano University Press: Bozen, 237–248.

Beißwenger, Michael/Storrer, Angelika, 2010: „Kollaborative Hypertextproduktion mit Wiki-Technologie. Beispiele und Erfahrungen im Bereich Schule und Hochschule". In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf*. Peter Lang: Frankfurt, 13–36.

Ebersbach, Anja/Glaser, Markus/Heigl, Richard, 2016: *Social Web*. UVK Verlagsgesellschaft mbH: Konstanz/München.

Engelberg, Stefan/Lemnitzer, Lothar, 2001: *Einführung in die Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. Stauffenberg: Tübingen.

Kallass, Kerstin, 2015: *Schreiben in der Wikipedia. Prozesse und Produkte gemeinschaftlicher Textgenese*. Springer VS: Wiesbaden.

Nolting, Antje/Möhrs, Christine, 2019: „Wissenschaftspropädeutik und Lexikografie. Schüler machen Wörterbücher – Wörterbücher machen Schule". In: Betz, Anica/Firstein, Angelina (Hrsg.): *Schüler/innen Linguistik näherbringen – Perspektiven der linguistischen Wissenschaftspropädeutik*. Schneider-Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 187–215.

Nolting, Antje/Radtke, Nadja 2019a: „„Wörterbücher im Unterricht nutzen und eigene Wörterbuchartikel erstellen. Das Denkwerk-Projekt Schüler machen Wörterbücher – Wörterbücher machen Schule". In: Klosa, Annette/Schierholz, Stefan/Storrer, Angelika/Taborek, Janusz (Hrsg.): *Lexicographica 34*. De Gruyter: Berlin/Boston, 183–205.

Nolting, Antje/Radtke, Nadja, 2019b: „Korpusbasierte Lexikografie. Nutzung von Korpora und Analysewerkzeugen im Unterricht für Deutsch als Muttersprache und Fremdsprache". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 24, 1*, 107–126.

Stöcklin, Nando, 2010: *Wikipedia clever nutzen – in Schule und Beruf*. Orell Füssli: Zürich.

Van Dijk, Ziko, 2010: *Wikipedia. Wie Sie zur freien Enzyklopädie beitragen*. Open Source Press: München.

Online-RessourcenCanoonet. Deutsche Wörterbücher und Grammatik. http://www.canoo.net/ (Letzter Zugriff: 15.07.2018).

COSMAS II_{web}. Corpus Search, Management and Analysis System. Institut für Deutsche Sprache. www.ids-mannheim.de/cosmas2 (Letzter Zugriff: 16.07.2018).

Denktionary: Ein wikibasiertes Wörterbuch des Denkwerk-Projekts. Mannheim. https://wiki.uni-mannheim.de/denktionary/index.php?title=Hauptseite (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Denkwerk. „Schüler machen Wörterbücher – Wörterbücher machen Schule". Institut für Deutsche Sprache. www.ids-mannheim.de/lexik/denkwerk.html (Letzter Zugriff: 7.03.2019).

DeReKo. Das Deutsche Referenzkorpus. Institut für Deutsche Sprache. http://www.ids-mannheim.de/direktion/kl/projekte/korpora.html (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

Duden Online-Wörterbuch. https://www.duden.de/ (Letzter Zugriff: 15.07.2018).

DWDS. Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. https://www.dwds.de/ (Letzter Zugriff: 15.07.2018).

Elexiko. Institut für Deutsche Sprache. http://www.owid.de/wb/elexiko/start.html (Letzter Zugriff: 10.01.2019).

MediaWiki. Willkommen bei MediaWiki.org https://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki/de (Letzter Zugriff: 7.03.2019).

Wikipedia. Die freie Enzyklopädie. https://www.wikipedia.org/ (Letzter Zugriff: 15.07.2018).

Wiktionary. Das freie Wörterbuch. https://www.wiktionary.org/ (Letzter Zugriff: 15.07.2018).

Matthias Knopp und Kirsten Schindler

Kooperative Textproduktion in sozialen Medien: medientheoretische Überlegungen und schreibdidaktische Arrangements

Abstract: Writing assignments in the classroom differ remarkably from writing experiences outside school. The latter is e.g. characterized by the use of different media and communication modes, by the collaboration with others via writing, and the experience of a fast moving and brief interaction. In this chapter we present two types of seminars we have been implementing and further developing at the University of Cologne for several years. These seminars try to link school writing with new writing approaches. Both seminar types are based on the use of digital media (computers, tablets) for cooperative text production. Students are trained to advise and accompany school children in writing (third and fourth graders) throughout the semester.

Keywords: Schreiben digital, kooperative Textproduktion, kooperatives Schreiben, digitale Schreibumgebung, Schreibkonferenz, Schreibdidaktik, Schreibberatung, Schreibarrangement, 3-Dimensionen-Modell digitaler Interaktion, Computerpraktikum, Virtuelle Schreibkonferenz

1 Problemaufriss

Der Beitrag verfolgt eine sowohl medientheoretische als auch schreibdidaktische Zielsetzung. Am Beispiel zweier Lehr-/Lernformen, dem *Computerpraktikum* und der *Virtuellen Schreibkonferenz*, die seit mehreren Jahren an der Universität zu Köln angeboten und weiterentwickelt werden (Kapitel 3), untersuchen wir kooperatives Schreiben in digitalen sozialen Medien. Die Kooperation – die sich insbesondere auf Aspekte der Textqualität auswirkt (vgl. Philipp 2012: 65f.) – bedingt spezifische Prozesse des Interagierens und Aushandelns im Sinne eines sozialen Agierens, weshalb wir hier einen weit gefassten Begriff des ‚Sozialen Mediums' nutzen. Der Computer als vernetzter Apparat ist ein potenziell kollaboratives Medium und insofern ‚soziales Medium', als dass er niederschwellige Kooperation und Kollaboration ermöglicht und begünstigt. Nach der Skizzierung des theoretischen Rahmens (Kapitel 2) fokussieren wir im Beitrag auf exemplarische Textprodukte und die einzelnen Schritte im

Textproduktions*prozess*, der sichtlich durch das genutzte Medium geprägt ist (Kapitel 4). Motivieren möchten wir die nachfolgenden Überlegungen über die Metapher zweier Text- resp. Diskurswelten, einer privaten, in der Schüler*innen für private Zwecke und in ihrer Freizeit Texte/Diskurse rezipieren und selbst wiederum verfassen, und einer schulischen Text-/Diskurswelt, in der sie in ihrer Rolle als Schüler*innen Texte resp. Äußerungen produzieren und für diese bewertet werden.

Digitale soziale Medien prägen in vielfältiger Weise sowohl mündliche als auch schriftliche Interaktionen. Dies lässt sich leicht auch in der eigenen Praxis beobachten. Ein Beispiel für ein typisch (schrift-)sprachliches Phänomen in digitalen Kommunikationsformen, das orthographische Normen bewusst verletzt, ist etwa *sry, wer lesen kann ist klar im Vorteil* (Beitrag in einem Chatraum). Typisch für die Prägung alltäglicher mündlicher Kommunikation durch digitale soziale Medien sind Situationen, in denen simultan mehrere Kanäle rezipiert und aufeinander bezogen werden. Zum Face-to-face-Gespräch wird beispielsweise auf Informationen im WWW oder Kommunikation in Facebook, WhatsApp etc. zurückgegriffen und verwiesen – „ o:::h man (---) le_levan kobiaschwili ROT“; beim gemeinsamen Fußballschauen ruft einer der vier Männer Informationen im WWW über ein parallel laufendes Spiel ab und artikuliert diese (Keppler 2014: 95). Digitale soziale Medien prägen aber nicht nur derartige situative Äußerungen, sondern auch mittel- und unmittelbar Textsorten und Textformen, das betrifft Produktions- und Rezeptionsbedingungen, Fragen nach Autorschaft sowie der Fragmentierung von Texten und deren Herauslösung aus Kon- und Kotexten. Texte in digitalen sozialen Medien sind beispielsweise dadurch geprägt, dass Autor*innen gemeinsam, kollaborativ sowie zeit- und raumversetzt an einem Textdokument schreiben können (vgl. Schindler/Wolfe 2014), aber auch dadurch, dass die Texte selbst flüchtig und in einem kontinuierlichen Bearbeitungszustand sind (vgl. Hicks/Perrin 2014).

In schulischen Schreibarrangements und Situationen der Leistungsüberprüfung dagegen finden sich solche Phänomene, die Storrer auch mit dem Konzept des *interaktionsorientierten Schreibens* beschreibt (vgl. Storrer 2017, Beißwenger/Storrer 2012), (noch) vergleichsweise selten, wenngleich sie mittlerweile im Grunde Normalität der kommunikativen Praxis sind (vgl. Wagner/Kleinberger 2014, Storrer 2013). Vielmehr nehmen auch Schüler*innen diese Situationen zwar als zwei unterscheidbare und voneinander

abgegrenzte Text- bzw. Diskurswelten wahr, Merkmale zwischen diesen beiden verwischen aber. Dürscheid/Wagner und Brommer konnten in einer groß angelegten Studie für den Schweizer Raum zeigen, dass

> Schüler, die in ihrer Freizeit viele Stunden mit dem Schreiben von SMS, E-Mails, im Chat etc. verbringen [wo sich Phänomene interaktionsorientierten Schreibens in großer Zahl finden, MK und KS], in der Schule keineswegs Texte verfassen, in denen Merkmale auftreten, die typisch für das Schreiben in diesen Kommunikationsformen sind. (2010: 262).

Wir gehen davon unbeeindruckt aber von der Annahme aus, dass beide ‚Text-/Diskurswelten' – eine ‚Freizeittext-/Diskurswelt', die zuvorderst kommunikative Bedürfnisse außerhalb der Institutionen abdeckt; sowie eine Text-/Diskurswelt innerhalb der Institutionen (vgl. Becker-Mrotzek 2005) – durchaus als Einheit zu denken sind. Aktuelle Konzepte z.B. zum Einsatz von Smartphones im Deutschunterricht versuchen in Ansätzen, beispielsweise über die Nutzung eines in der Freizeit viel genutzten Gerätes, diese Trennung zu überwinden (vgl. Heft 265 der Zeitschrift Praxis Deutsch zum Titelthema „Deutsch per Smartphone"), richten sich aber häufig nicht auf den Kompetenzbereich Schreiben bzw. das Produzieren von Texten (vgl. auch Philipp 2015: 98–100). Beißwenger (2018a) hingegen unterbreitet konkrete Unterrichtsvorschläge für die Reflexion internetbasierter Kommunikation im Unterricht bezogen auf die Kompetenzbereiche Schreiben sowie Sprache und Sprachgebrauch reflektieren.

Manche in der Schule etablierten Schreibarrangements kommen zu früh bzw. sind in Bezug auf das Schreibmedium nur unzureichend eingeführt: So stellt sich z.B. als eine der Schwierigkeiten bei Oberstufenschüler*innen dar, dass sie die Facharbeit, eine erstmals längere Textsorte in der gymnasialen Oberstufe, mit einem Textverarbeitungsprogramm schreiben müssen, sie bislang aber keine schulischen Texte entsprechend entworfen haben, sondern in der Schule nur per Hand schreiben (vgl. Schindler et al. 2018). Es bedarf also schreibdidaktischer Arrangements, die eine solche Brückenfunktion übernehmen können und zugleich jeweils bestehender Anforderungen auch aus medientheoretischer Perspektive gerecht werden können. Zugleich – und damit soll der Beitrag selbst auch eine Brücke schlagen – sind solche Arrangements geeignet, unsere Vorstellung von Medien beim Schreiben zu verändern. Wir betten die Darstellung konkreter Konzepte daher in eine übergeordnete Modellierung ein.

2 Medientheoretische Verortung

2.1 Das 3-Dimensionen-Modell digitaler Interaktion

Kommunikation (mittels Diskurs resp. Text) in digitalen Medien wird in ihrer Spezifik sowohl in Prozess- als auch Produktperspektive häufig mit dem Nähe-Distanz-Modell von Koch/Oesterreicher beschrieben (vgl. Oesterreicher/Koch 2016; Dürscheid 2016), wenngleich insbesondere das Mediale aus dem Blick gerät, wie Knopp (2015) in Anlehnung an Wrobel (2010) und Günther (2010) zeigt. Bezogen auf das Schreiben von Lernenden werden meist weitere Perspektiven einbezogen, etwa Fragen nach der Schreibentwicklung (vgl. Kellogg 2008), der (Schreib-)Kompetenz (aktuell Bachmann/Becker-Mrotzek 2017) oder dem Schreibprozess (etwa Hayes 2012). Bezüge zwischen den Ansätzen sind eher selten. Holistische Modelle, die mehrere Perspektiven thematisieren, werden kaum diskutiert. Um aber kooperative Textproduktion in digitalen sozialen Medien einerseits medientheoretisch zu erfassen und andererseits in ihren schreibdidaktischen Anforderungen zu beschreiben, scheint es notwendig, medientheoretische sowie schreibdidaktische Perspektiven aufeinander zu beziehen. Dies soll am Beispiel des Modells von Knopp (2015) erfolgen. Einer ersten Beschreibung des Modells schließt sich eine Verortung typischer schulischer Textsorten an, so wie sie momentan häufig den Schreibunterricht an Schulen prägen. Daran anschließend und gleichsam kontrastierend werden die beiden Schreibarrangements, *Computerpraktikum* und *Virtuelle Schreibkonferenz*, im Modell lokalisiert. Diese Lokalisation dient zugleich einer ersten Beschreibung der Arrangements und der Anforderungen, die diese Arrangements prägen.

Das *3-Dimensionen-Modell digitaler Interaktion* (Knopp 2015: 272–301, 2016) fokussiert die Medialität kommunikativer Äußerungen. In der zugrunde liegenden Explorationsstudie wurden zur Bestimmung des Einfluss‘ des Medialen konkrete Kommunikate in drei Bedingungen untersucht (oral, schriftlich Chat/Forum); das in diesem Rahmen entwickelte Modell

> fußt in seiner Grundstruktur auf der theoriegeleiteten (funktional-)pragmatischen Annahme […], dass Kommunikation insbesondere durch die interagierenden Aktanten (und deren Zwecke/Ziele), die in einem spezifisch konstituierten Raum sprachlich (und zunehmend medial vermittelt) handeln, geprägt ist. (ebd.: 283)

Dementsprechend besteht das Modell aus den drei multifaktoriell geprägten Achsen *Raum*, *Aktant* und *Medium*; denkbar wäre eine weitere Achse

gewesen, die mit *Zeit* übertitelt wäre, wir verstehen den Faktor Zeit aber in enger Wechselwirkung zu Raum und denken ihn an dieser Stelle mit. Auf jeder der drei Achsen werden Merkmale abgetragen, die entsprechend der Dominanz der einzelnen Parametereigenschaften zugeordnet sind, z.B. auf der Achse Medium *Kanal* (visuell/akustisch), *Grad der Technisiertheit* (niedrig ←→ hoch) oder *Synchronizitätsgrad* (synchron, quasi-synchron, asynchron). Das bedeutet, dass Parameter durchaus auch einer anderen Achse hätten zugeordnet werden können, sie aber Eigenschaften haben, die jene Achse nahelegen. Verortet werden im Modell ausschließlich konkrete *Diskursarten* resp. *Textsorten*. Diese können schriftlich oder mündlich realisiert werden. In Anlehnung an Dürscheid (2003) erfolgt die Unterscheidung kommunikativ-funktional: Äußerungen auf der Grundlage wechselseitiger Kommunikation werden als Diskurse klassifiziert, solche mit deutlich geringerem Interaktionsgrad als Texte (vgl. die Indizes D und T in Abb. 1). Exemplare von Text/Diskurs werden in unterschiedlichen *Medien* und in *Kommunikationsformen*, die auf Basis dieser Medien realisiert sind, produziert, distribuiert und rezipiert, z.B. eine Verabredung zwischen Freunden in der Kommunikationsform E-Mail im Medium Computer oder eine Weitergabe der Hausaufgaben von Schüler*innen der Klasse 5c per WhatsApp-Posting in der Kommunikationsform WhatsApp im Medium Smartphone (vgl. Habscheid 2005). Im Modell wird die Frage nach der Spezifik der Medialität von Sprache insofern beantwortet, als dass Sprache als *Metamedium* aufgefasst und zugleich zwischen Text/Diskurs, Kanal, Zeichencode sowie Kommunikationsform und Medium unterschieden wird (vgl. auch Schneider 2017). Die Parameter werden pro Achse aggregiert und verorten so das jeweilige Text- oder Diskursexemplar in Relation zu den durch Merkmalsbündel beschriebenen Achsen und weiteren Exemplaren.

Im Folgenden verorten wir zur Veranschaulichung zunächst typische schulische Textsorten und alltägliche Diskursarten im Modell, bevor wir die beiden hier zu beschreibenden Arrangements – *Computerpraktikum* und *Virtuelle Schreibkonferenz* – lokalisieren (Kapitel 3) und das Modell damit genauer explizieren. Für den Bereich der schulischen Textsorten ist dabei die zentrale Rolle des *Schreibauftrags* – „als ‚Herzstück' eines ‚Schreibzusammenhangs/Schreibsettings'" (Baurmann/Pohl 2009: 99) – zu berücksichtigen, denn hier werden in den genuin artifiziellen Arrangements („Stell dir

vor du beobachtest einen Unfall …“ o.ä.) Situation/Konstellation, Adressat(enkreis), Veröffentlichungsorgan/-ort etc. festgeschrieben.

Für die Textsorte handschriftlicher Brief an eine Urlaubsfreundin (siehe Vignette a in Abb. 1) gilt beispielsweise, dass sie eine typische über Raum- und Zeitgrenzen zerdehnte Kommunikation mit hohem Privatheitsgrad und geringer Technisiertheit repräsentiert; eine schriftliche Bildbeschreibung (b) im Deutschunterricht hat einen demgegenüber größeren Öffentlichkeitsgrad und weist eine stärkere Geprägtheit durch Bildstimulus und Aufgabenstellung auf; ein Märchentext (c), z.B. für die Klassenöffentlichkeit, weist einen hohen Öffentlichkeitsgrad und eine starke Orientierung an Textmustern auf (die Kriterien für die Verortungen sind unten in Tab. 1 dargestellt).

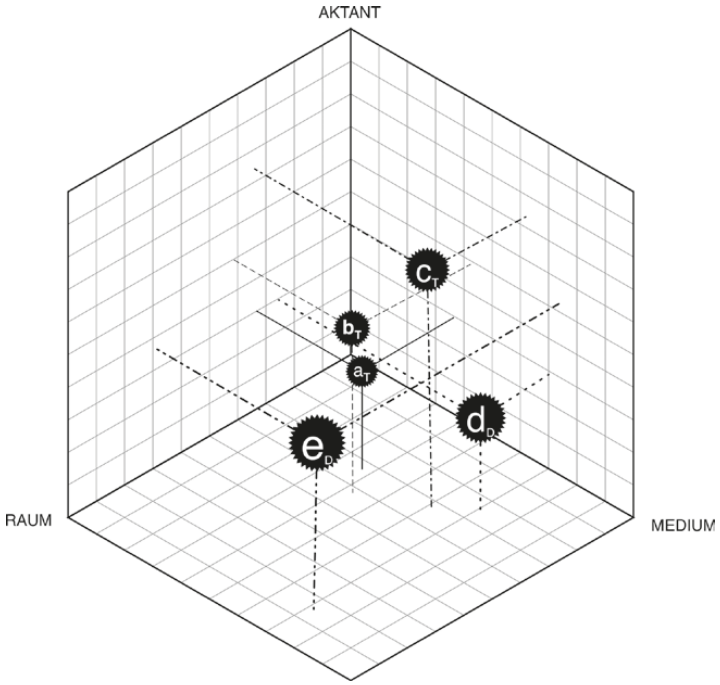


Abb. 1: Verortung (siehe dazu die Kriterien in S. 224) von typischen schulischen Textsorten (a – handschriftlicher Brief an eine Urlaubsfreundin, b – schriftliche Bildbeschreibung, c – Märchentext) und alltäglichen Diskursen (d – schriftlicher Kommentar unter Youtube-Video, e – private WhatsApp-Nachricht in Klassengruppe) im 3-Dimensionen-Modell digitaler Interaktion (vgl. für die Spezifizierung der Parameter pro Achse Knopp 2015: 113ff.)

Demgegenüber ist z.B. ein schriftlicher Kommentar unter einem Youtube-Video (d) deutlich stärker durch das genutzte Medium/die Kommunikationsform geprägt (s. beispielsweise die oftmals stark reduzierte Länge eines Postings), das gilt gleichfalls für eine private schriftliche Nachricht in der WhatsApp-Klassengruppe (e), ein offenes Posting auf einer Social Network Sites (SNS), z.B. Facebook, oder die Kommentierung einer bestimmten Stelle/Passage in einem Techno-Track auf Soundcloud (siehe Abb. 2; aus Darstellungsgründen sind die beiden Letztgenannten nicht im Modell abgebildet).

Abb. 2: Ineinandergreifen von Text und Tonspur bei der schriftlichen Kommentierung einzelner Stellen in einem Techno-Track (siehe referierenden Mauszeiger auf der Wellenform mitsamt Mouse Over-Kommentar von CastingShadows2: „Silky Smooth!"); siehe für eine farbige Version http://idsl2.phil-fak.uni-koeln.de/ssm.html.

Alle verorteten Exemplare nutzen den visuellen Kanal zur Übermittlung (natürliche Medien), repräsentieren je unterschiedliche Textsorten/Gattungen (kulturelle Medien) und greifen in der Regel – Ausnahme sind hier Sprachnachrichten in WhatsApp – auf die Alphabetschrift als optisches Zeichensystem zurück (stilistische Medien; vgl. Habscheid 2005). Das Modell kann heuristische wie didaktische Funktion entfalten. Es hilft die Spezifik von Textsorten/Gattungen oder auch Kommunikaten herauszuarbeiten und diese entsprechend zu unterscheiden. Das Modell kann aber auch dazu dienen, Settings zu entwickeln, in denen spezifische Konstellationen greifen und in Schreibarrangements eingeübt werden. Im Folgenden nutzen wir das Modell zunächst, um die o.g. Arrangements einer ersten Analyse zugänglich zu machen. Dabei wird die Beschreibung in zwei Schritten erfolgen, sie nutzt zunächst eher prozessorientierte Zugänge (Kapitel 2.2) und erweitert diese dann um eine medientheoretische Erläuterung (2.3).

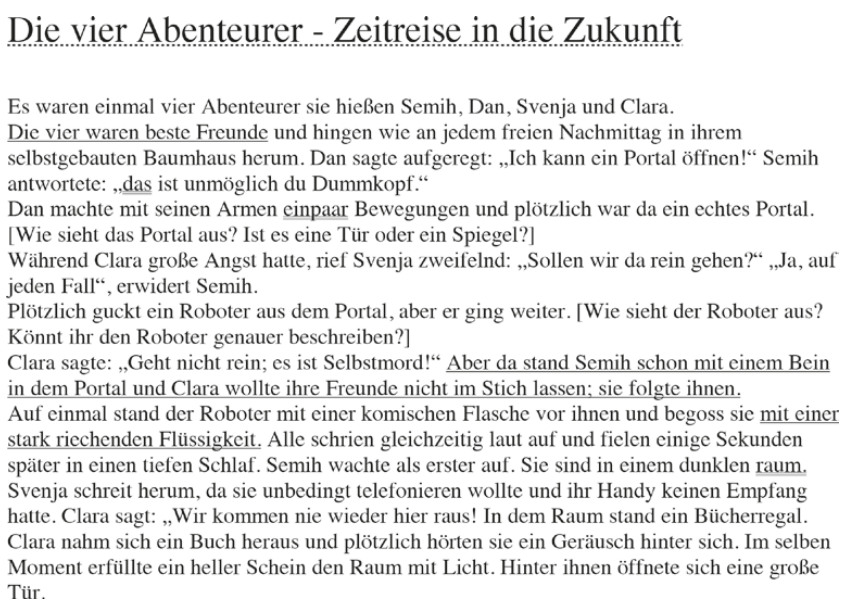
2.2 Computerpraktikum und Virtuelle Schreibkonferenz – ein erster Beschreibungszugang

Ein besonderes Merkmal, das gleichsam als prototypisch für das digitale Schreiben gilt, stellt die interaktive und kooperative Rahmung des Schreibens dar. In beiden Lehr-/Lernformen agieren Studierende als Schreibberater*innen, die Schüler*innen (der 3. und 4. Klasse) bei der Textproduktion anleiten, begleiten und den über mehrere Wochen andauernden Prozess steuern (wobei sich das Setting auch für andere Konstellationen anpassen lässt; vgl. Schindler 2015). Gemeinsam mit den Schüler*innen bilden sie je eigene kooperative Schreibteams, die gemeinsam, zum Teil zeitlich und räumlich versetzt, elektronische Texte verfassen (zur Besonderheit und unterschiedlichen Formen kooperativen Schreibens siehe Lehnen 2017).

Im *Computerpraktikum* (*CP*) schreiben jeweils zwei Schüler*innen der 3. Jahrgangsstufe mit zuvor zu Schreibberater*innen ausgebildeten Studierenden narrative Texte gemeinsam am Computer. Diese werden direkt im Backend von WordPress geschrieben, Teile davon werden verlinkt und stellenweise werden Bilder eingefügt; veröffentlicht werden die Texte abschließend im WWW (vgl. auch https://blog.uni-koeln.de/computerpraktikum2017/). Die Textbearbeitung und Schreibberatung findet ausschließlich im Rahmen der sechs gemeinsamen Schreibtermine in der Rechenstelle der Universität zu Köln statt (vgl. auch Becker-Mrotzek 2013). Das Computerpraktikum endet mit der Präsentation der Geschichten (auf der Webseite) vor Lehrkräften und Eltern.

Auch in der *Virtuellen Schreibkonferenz* (*VSK*) schreiben jeweils zwei Schüler*innen der 4. Jahrgangsstufe mit zuvor zu Schreibberater*innen ausgebildeten Studierenden zusammen. Das gemeinsame Schreiben findet aber nicht bei zeitgleicher Anwesenheit vor *einem* Computer statt, sondern über einen vierwöchigen Zeitraum räumlich versetzt und zeitlich alternierend. Die Schüler*innen speichern dazu ihre Zwischentexte (Word-Dokumente) mit je neuem Dateinamen auf der gemeinsam genutzten Lernplattform ILIAS. Die Studierenden schreiben diese Texte weiter, korrigieren und kommentieren sie. Die Verständigung über das Schreiben bzw. den Text wird ausschließlich schriftlich realisiert. Als gemeinsame Praxis hat sich dazu eine bestimmte Farblogik etabliert, die zuvor im Seminar eingeführt und dann den Schüler*innen vermittelt wurde: Rot zur

Markierung von Fehlern, Blau als Hinweis darauf, dass der Text erweitert wurde, eckige Klammern zur Hervorhebung von Kommentaren und Fragen (in Abb. 3 repräsentiert durch unterschiedliche Unterstreichungen).



Die vier Abenteurer - Zeitreise in die Zukunft

Es waren einmal vier Abenteurer sie hießen Semih, Dan, Svenja und Clara.
Die vier waren beste Freunde und hingen wie an jedem freien Nachmittag in ihrem selbstgebauten Baumhaus herum. Dan sagte aufgeregt: „Ich kann ein Portal öffnen!" Semih antwortete: „das ist unmöglich du Dummkopf."
Dan machte mit seinen Armen einpaar Bewegungen und plötzlich war da ein echtes Portal. [Wie sieht das Portal aus? Ist es eine Tür oder ein Spiegel?]
Während Clara große Angst hatte, rief Svenja zweifelnd: „Sollen wir da rein gehen?" „Ja, auf jeden Fall", erwidert Semih.
Plötzlich guckt ein Roboter aus dem Portal, aber er ging weiter. [Wie sieht der Roboter aus? Könnt ihr den Roboter genauer beschreiben?]
Clara sagte: „Geht nicht rein; es ist Selbstmord!" Aber da stand Semih schon mit einem Bein in dem Portal und Clara wollte ihre Freunde nicht im Stich lassen; sie folgte ihnen.
Auf einmal stand der Roboter mit einer komischen Flasche vor ihnen und begoss sie mit einer stark riechenden Flüssigkeit. Alle schrien gleichzeitig laut auf und fielen einige Sekunden später in einen tiefen Schlaf. Semih wachte als erster auf. Sie sind in einem dunklen raum. Svenja schreit herum, da sie unbedingt telefonieren wollte und ihr Handy keinen Empfang hatte. Clara sagt: „Wir kommen nie wieder hier raus! In dem Raum stand ein Bücherregal. Clara nahm sich ein Buch heraus und plötzlich hörten sie ein Geräusch hinter sich. Im selben Moment erfüllte ein heller Schein den Raum mit Licht. Hinter ihnen öffnete sich eine große Tür.

Abb. 3: Ausschnitt aus einem von den Studierenden kommentierten Schülertext (VSK); ursprünglich in Farbe, hier durch Unterstreichungen repräsentiert: Punkte: grüne Textfarbe; einfache Unterstreichung: blaue Textfarbe (= Hinweis darauf, dass der Text durch die Schreibberater*innen erweitert wurde); doppelte Unterstreichung: rote Textfarbe (= Markierung von Fehlern), eckige Klammern zur Hervorhebung von Kommentaren und Fragen; siehe für eine farbige Version http://idsl2.phil-fak.uni-koeln.de/ssm.html.

Die Virtuelle Schreibkonferenz endet ebenfalls mit der Präsentation der dann schriftlich ausgedruckten und gebundenen Texte im Rahmen der Klassenöffentlichkeit (vgl. auch Becker-Mrotzek 2012).

Nelles (2017), die sich mit ihren Überlegungen auf die Virtuelle Schreibkonferenz bezieht (die wir hier aber auch auf das Computerpraktikum erweitern), stellt in ihrer Masterarbeit den Prozess der gemeinsamen Erstellung von Texten in Form eines komplexen Modells dar (Abb. 4), das zwischen Schreibauftrag, Wissen der Beteiligten – im Sinne der Vorbereitung

auf das Schreiben – dem Schreibprozess im engeren und dem fertigen Text auf Produktseite unterscheidet.

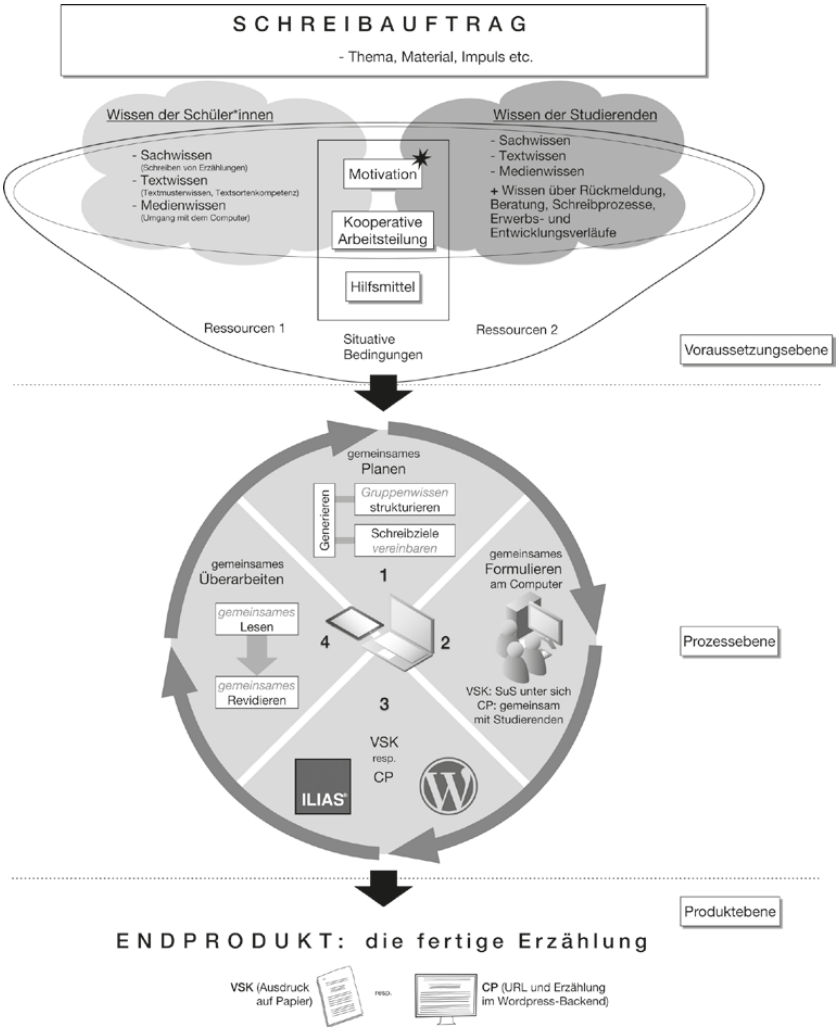


Abb. 4: Schreibprozesse in der Virtuellen Schreibkonferenz und im Computerpraktikum (in Anlehnung an Nelles 2017).

Die kooperative Konstellation „Schüler*innen schreiben gemeinsam mit Studierenden“ wird auf der Voraussetzungsebene thematisiert. Diese zeigt auch an, dass die Beteiligten je unterschiedliche Rollen im Prozess einnehmen. Die Schüler*innen sind Schreibende und die eigentlichen Autor*innen der Geschichte, die Studierenden schreiben mit, übernehmen aber vor allem eine Beratungsrolle und moderieren den Schreibprozess. Auf der Prozessebene zeigt sich der Bezug auf das Medium. Der Computer fungiert in der Virtuellen Schreibkonferenz als Schreib- wie als Speichermedium. Zugleich dient er dem kommunikativen Austausch zwischen den Beteiligten. Die Studierenden erläutern und kommentieren ihre Beratungsvorschläge in einem Kommentartext, der dem eigentlichen Schreibtext vorgelagert ist, die Schüler*innen lesen, streichen und beantworten (teilweise) diesen Kommentar. Die gemeinsame, kooperative Arbeit dient der Hervorbringung eines gemeinsamen Textes, der im Fall der Virtuellen Schreibkonferenz ein ausgedrucktes, bebildertes und gebundenen Buch darstellt, im Fall des Computerpraktikums eine Teilseite der gemeinsamen Webseite darstellt.

2.3 Medientheoretische Verortung der Schreibarrangements

Im Folgenden beziehen wir uns auf ausgewählte Merkmale auf den drei Achsen im 3-Dimensionen-Modell digitaler Interaktion entsprechend ihrer Bedeutung für den Textproduktionsprozess sowie die Prozesse des Austauschs darüber, um die beiden Arrangements genauer zu spezifizieren. Tab. 1 gibt eine Übersicht über die Merkmale und mögliche Ausprägungen. Dabei sind nicht-zutreffende Ausprägungen mit 0 und maximale mit 10 belegt (wenngleich diese Festlegungen durchaus diskutabel sind; vgl. Knopp 2016 sowie Koch/Oesterreicher 2007: 351f.). Zur konkreten Verortung werden Ausprägungen skaliert und als Durchschnittswert abgetragen.

Tab. 1: *Übersicht über die verwendeten Merkmale pro Achse und entsprechende Werte/Ausprägungen (rechte Spalte).*

AKTANT	
Verständigung ist auf aktuale Verständigung hin angelegt	0 = nein, 10 = ja
Grad der Öffentlichkeit/Privatheit	0 = öffentlich, 10 = privat
Interaktionsrhythmus zwischen den Aktanten	0 = niedrig, 10 = hoch
RAUM	
Zerdehntheit der Kommunikation über Raum und Zeit (diachron und/oder diatop)	minimal = 0, maximal = 10
Kopräsenz im analogen Raum	0 = nein, 10 = ja
Wahrnehmungsraum (Produzent und Rezipient sind im gemeinsamen, analogen Wahrnehmungsraum anwesend)	0 = separiert, 10 = gemeinsam/geteilt
MEDIUM	
notwendige Prozesse der Äußerungsherstellung	0 = weitgehend technologiefrei und automatisiert, 10 = technisiert und weniger automatisiert
grundlegender Grad der Technisiertheit der Kommunikation	0 = niedrig, 10 = hoch
Prozesshaftigkeit/Verdinglichung der Äußerung/der Textprodukte	0 = starke Prozesshaftigkeit, 10 =Verdinglichung

Im Modell (Abb. 5) sind als Exemplare von Textsorten die (dann fertigen) narrativen Texte aus dem Computerpraktikum bzw. der Virtuellen Schreibkonferenz verortet, als Exemplare von Diskursen die Prozesse der kooperativen Textproduktion und der Schreibberatung. Die Verortung ist komplex, da eine Vielzahl von Perspektiven zu berücksichtigen ist, insbesondere aus Kompetenz- und Entwicklungsperspektive; nicht betrachtet wird dabei die Perspektive der Adressaten/Leser*innen, die aber grundsätzlich einzubeziehen ist. Wir fokussieren hier auf die Perspektive der Schüler*innen.

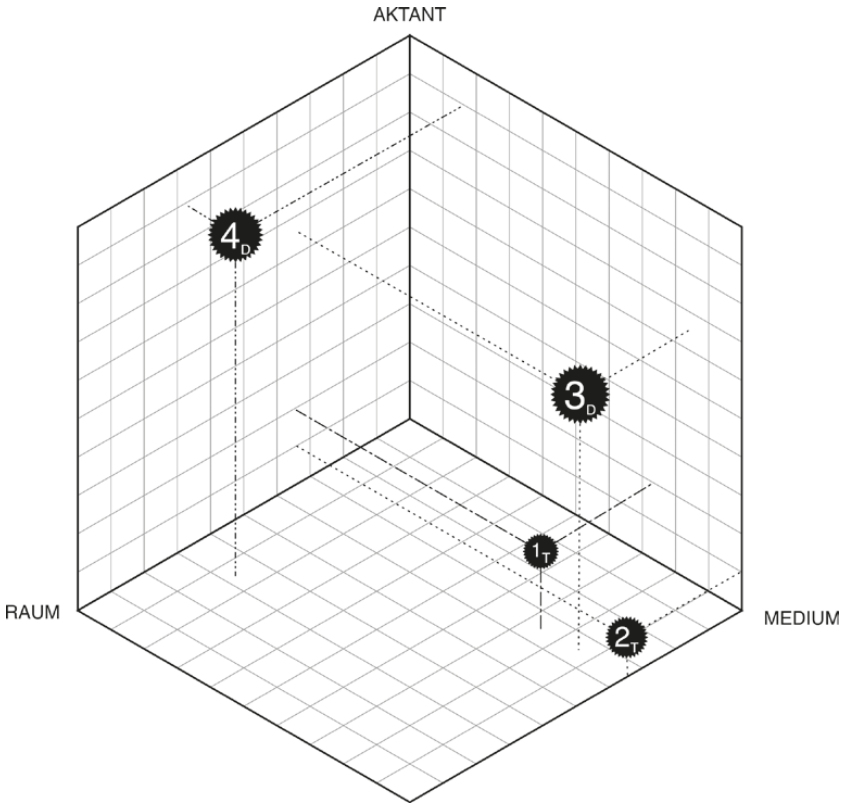


Abb. 5: Verortung der narrativen Texte aus der VSK (1_T) und dem CP (2_T) und der Diskurse aus der VSK (3_D) und dem CP (4_D) (die Indizes $_T$ bzw. $_D$ zeigen an, ob das jeweilige Exemplar als Text oder Diskurs betrachtet wird).

Im Folgenden nehmen wir die Verortung – und damit zugleich die Spezifizierung der „spezifische[n] mediale[n] und modale[n] Ressourcen sowie Bedingungen für die Produktion und Rezeption von kommunikativen Äußerungen" (Beißwenger 2018b: 310) bzw. der Text- bzw. Diskursexemplare – pro Achse vor. Der Einfachheit halber werden zunächst die Produkte betrachtet (die zentraler Referenzpunkt im Diskurs sind), dann die Prozesse. Für die Textproduzent*innen ist eine solche Analyse für die konkrete Arbeit zunächst uninteressant, da sie auf die Anforderungen oftmals intuitiv reagieren, wir werden das im Nachfolgenden genauer herausarbeiten (Kapitel 3). Für diejenigen aber, die diese Prozesse rahmen bzw. gestalten, sind sie von

unmittelbarer Relevanz. Das gilt also in besonderer Weise für Lehrkräfte, die selbst solche Arrangements umsetzen. Zu klären ist in Bezug auf die kooperative Situation beispielsweise, welche Form der Moderation (mündlich/schriftlich, in einer Face-to-face Situation/über Ton oder Video) sich an welcher Stelle im Textproduktionsprozess eignet. Wie wird Verständigung über das Medium sichergestellt und wie lassen sich Rückmeldeprozesse unterstützen? In welcher Weise können Verständigungsmedium (schriftlich) und Bearbeitungsgegenstand (Text) konfligieren?

2.3.1 Textprodukte in der Virtuellen Schreibkonferenz (siehe 1_T in Abb. 5)

Achse Aktant: Die narrativen Texte der Virtuellen Schreibkonferenz (das sind Texte i.S. fertiger Produkte, über den visuellen Kanal schriftsprachlich realisiert) sind nicht auf aktuale Verständigung hin angelegt, der Interaktionsrhythmus ist gering, allerdings variiert der Öffentlichkeits-/Privatheitsgrad je nach Distribution (geben die Schüler*innen ihren Text nur an engste Freunde weiter oder verteilen sie diese im Klassenverband o.ä.?).

Achse Raum: Der Raum ist maximal weit, Kopräsenz von Produzent und Rezipient ist nicht obligat und es gibt keinen analogen gemeinsamen Wahrnehmungsraum.

Achse Medium: Dagegen sind die notwendigen Prozesse der Äußerungsherstellung als technisiert und kaum automatisiert einzustufen, der grundlegende Grad der Technisiertheit ist mit Blick auf die Produkte (ausgedruckte Texte) aber als gering zu bezeichnen; die Verdinglichung der Produkte dagegen als hoch.

2.3.2 Textprodukte im Computerpraktikum (siehe 2_T in Abb. 5)

Die gleichfalls am Ende der Schreibprozesse stehenden und mehr oder minder finalen Textentwürfe (*text produced so far*, Hayes 2012) aus dem Computerpraktikum werden ebenso als Texte klassifiziert. Auch sie werden über den visuellen Kanal schriftsprachlich realisiert, allerdings in der Kommunikationsform Weblog im Medium Computer.

Achse Aktant: Die Merkmale auf dieser Achse werden als noch weniger die Kommunikation beeinflussend gewertet, auch hier ist die Kommunikation keineswegs auf aktuale Verständigung angelegt, der Interaktionsrhythmus ist gering. Maximale Öffentlichkeit ist dennoch nicht gegeben,

da ohne die Kenntnis der URL die Website mit den Texten nicht aufrufbar ist; allerdings ist die Website mit entsprechendem Suchbefehl auffindbar und für alle Nutzer*innen sichtbar.

Achse Raum: Es gelten dieselben Werte wie bei den narrativen Texten der Virtuellen Schreibkonferenz.

Achse Medium: Hier unterscheiden sich die beiden Exemplare (VSK ≠ CP): Die notwendigen Prozesse der Äußerungsherstellung sind kaum automatisiert und sehr technisiert, auch der grundlegende Grad der Technisiertheit ist als maximal zu werten. Die Verdinglichung der Äußerung ist ähnlich hoch wie bei den narrativen Texten der Virtuellen Schreibkonferenz.

2.3.3 Textproduktionsprozesse in der Virtuellen Schreibkonferenz (siehe 3_D in Abb. 5)

Genau entgegengesetzt verhält es sich bei den Prozessen zur Herstellung der Texte, die jeweils als Diskurs klassifiziert werden.

Achse Aktant: Die Diskurse in der Virtuellen Schreibkonferenz über die jeweiligen Textentwürfe (als Referenz-/Verweisobjekte) sind auf einem mittleren Niveau auf aktuale Verständigung hin angelegt, sie sind ausschließlich den Aktanten zugänglich (= hoher Privatheitsgrad) und der Interaktionsrhythmus ist ebenfalls vergleichsweise niedrig (wöchentlich). Sie lassen sich auch als einzelne diachron und diatop zerdehnte Textproduktionssituationen beschreiben, die durch Kommunikationen über den Textentwurf, der jeweils am Bildschirm repräsentiert ist, geprägt sind: Einerseits sprechen die schreibenden Schüler*innen über ihren gemeinsamen Text und die Kommentare der Studierenden, andererseits sprechen die Studierenden über den Schülertextentwurf (und kommentieren diesen schriftlich).

Achse Raum: Der Raum ist mit Blick auf die Schreibberatung diatop maximal und – da wir im Raum den Zeitaspekt mitdenken – diachron mittelmäßig stark zerdehnt, Kopräsenz (Schüler*innen <--> Schreibberater*innen) ist nur bei dem rahmenden Treffen notwendig, einen gemeinsamen, analogen Wahrnehmungsraum gibt es nur dann.

Achse Medium: Deutlich höher sind die Ausprägungen auf dieser Achse, da hier die Äußerungen über die Textentwürfe ebenfalls im visuellen Zeichensystem Schrift erfolgen – und somit sowohl die notwendigen Prozesse der Äußerungsherstellung als auch die grundlegende Technisiertheit vergleichsweise hoch ist. Das Referenzobjekt, d.h. der Textentwurf, ist

allerdings ausschließlich in einem technischen Medium präsent. Definiert man als *Äußerung* ausschließlich das Anschreiben, die Kommentierungen und Hinweise innerhalb der Word-Dokumente, so sind diese durch einen hohen Grad der Verdinglichung geprägt; die Äußerungen vor den Bildschirmen dagegen stark durch Prozesshaftigkeit. Entsprechend der unterschiedlichen Kopräsenzen existieren also sowohl analoge (z.B. durch das Zeigen auf Textteile am Bildschirm) als auch digitale Verweisräume (z.B. durch das Verweisen auf Textteile im Kommentar durch explizite Nennung). Das Medium Computer ist Textproduktionswerkzeug und zugleich Distributionsinstanz; es wirkt sich v.a. auf Textgestaltungsebene aus.

2.3.4 Textproduktionsprozesse im Computerpraktikum (siehe 4_D in Abb. 5)

Vice versa stellen sich die spezifischen Prägungen durch die medialen und modalen Ressourcen sowie die Produktions- und Rezeptionsbedingungen der Diskurse über die Textentwürfe im Computerpraktikum dar:

Achse Aktant: Die auf dem auditiven Kanal realisierten mündlichen Diskurse sind ausschließlich auf aktuale Verständigung angelegt; sie sind vergleichsweise privat (wenngleich andere Schüler*innen ‚mithören' können), der Interaktionsrhythmus ist hoch und entspricht der Dichte anderer Gespräche, z.B. dem ‚Party-Talk'.

Achse Raum: Die Kommunikation ist nicht zerdehnt, die Kopräsenz ist notwendig, denn es existiert ein gemeinsamer geteilter, analoger Wahrnehmungsraum, der sich u.a. auf den gemeinsam genutzten Bildschirm bezieht.

Achse Medium: Allenfalls lässt sich von einem niedrigen grundlegenden Grad der Technisiertheit aufgrund der Realisierung der Texte im Medium Computer (als Referenzobjekt) sprechen; ansonsten sind die Prozesse der Äußerungsherstellung automatisiert und technologiefrei, die Prozesshaftigkeit ist maximal.

3 Mediale Praktiken – Beispiele zweier kooperativer Schreibarrangements

Dass sich die je spezifischen medialen und modalen Ressourcen sowie spezifischen Produktions- und Rezeptionsbedingungen, wie sie im Modellzusammenhang beschrieben werden, konkret auf die Textproduktion

auswirken, illustrieren wir mit Beispielen aus dem Computerpraktikum. Inwieweit schulisches und privates Schreiben opponieren, aber auch sinnvoll miteinander ausgehandelt werden, skizzieren wir am Beispiel des Entstehungsprozesses eines Textes aus der Virtuellen Schreibkonferenz.

3.1 Textproduktion(sprozesse) beim Computerpraktikum

Im Beispiel des Computerpraktikums entsteht der gemeinsam verantwortete Text sukzessive während der sechs Schreibtermine. Die im Verlauf durchgeführten Änderungen (Korrekturen, Ergänzungen, Streichungen, Verlinkungen, Text-Bild-Verknüpfungen etc.) werden bis zur finalen Version zwar überschrieben, lassen sich aber teils innerhalb des Backends von WordPress zurückverfolgen. Interessant sind insbesondere die Veränderungen, die stärker in den Text eingreifen. Dabei lassen sie sich – mehr oder weniger eindeutig – den zuvor beschriebenen Achsen zuordnen. Im ersten Beispiel (siehe Abb. 6) zeigt sich eine Veränderung, die sich zunächst auf die Formulierung des Textes bezieht und an der sprachlichen Oberfläche erkennbar ist.

Abb. 6: Bildschirmfoto des Backends (Revisionsvergleich) in WordPress mitsamt hervorgehobenen Revisionen (siehe für den publizierten Text https://blog.uni-koeln.de/computerpraktikum2016/schnucki-family/); siehe für eine farbige Version der Abb. http://idsl2.phil-fak.uni-koeln.de/ssm.html.

Die Schüler*innen im Computerpraktikum schreiben eine eigene Geschichte, die thematisch nicht vorgegeben wird. In dem ausgewählten Fall orientieren sie sich an einem Computerspielszenario und formulieren eine Abenteuergeschichte. Im Vergleich der beiden Versionen fällt auf: Nicht verändert wird das eigentliche Ereignis (die Entdeckung, dass ein Clan (Schnucki Family) inzwischen doppelt so groß wie der eigene Clan (Clan 1000) war), das als Initialzündung für einen Krieg dient. Verändert wird aber die Rahmung dieser Entdeckung. Während es zunächst noch vergleichsweise unklar ist, wie Clanparty, Entdeckung und weitere Konsequenzen zusammenhängen (was für Leser*innen schwerlich nachvollziehbar wäre und vielfache Inferenzen erfordern würde), wird im überarbeiteten Text deutlich der fiktionale Charakter betont – der Protagonist spielt sein Lieblingsspiel, in dem sich die Entdeckung und entsprechende Konsequenzen zutragen. Das Nutzen einer typischen Prozedur („spielte Finn wieder sein Lieblingsspiel, dabei entdeckte er“) deutet auf ein sicheres Wissen des Textmusters ‚narrativer Text‘ und entsprechend auf die Studierenden als Initiatoren (Achse – Aktant) hin, wenngleich sich das an den Daten nicht abschließend bestimmen lässt. Da der Text nicht nur Bestandteil der gemeinsamen Webseite war, sondern auch selbst hypertextuelle Elemente enthalten sollte (im CP sind die Schreibberater*innen gehalten, die Schüler*innen zum Verlinken ‚anzuregen‘; Vorgaben, wie diese Elemente genau zu gestalten sind, gibt es nicht), z.B. durch Links etc., zeigen sich im Computerpraktikum auch Elemente, die spezifisch für die Achse Medium und die Textsorte Hypertext sind (siehe Abb. 7).

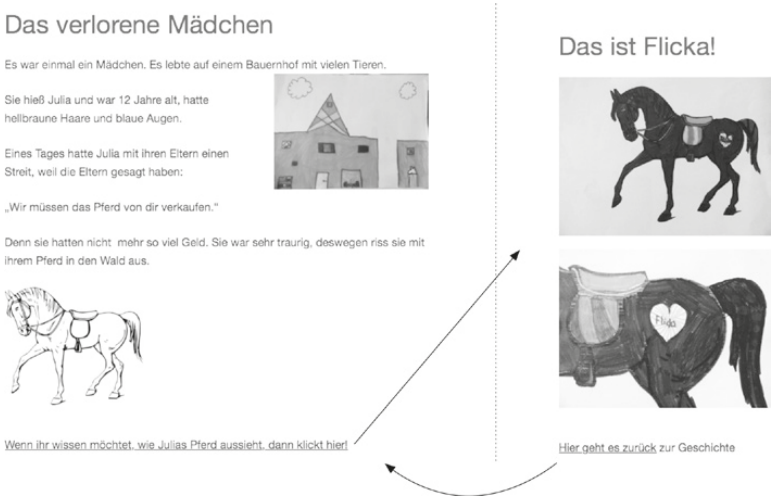


Abb. 7: Bildschirmfotos zweier Einzelseiten aus der hypertextuell organisierten Narration „Das verlorene Mädchen" (siehe https://blog.uni-koeln.de/computerpraktikum2016/das-verlorene-maedchen-1/); siehe für eine farbige Version der Abb. http://idsl2.phil-fak.uni-koeln.de/ssm.html.

Die Schüler*innen setzen den Hypertextcharakter in ihrem Text über Fragen sowie richtige (bzw. falsche) Lösungen als Antworten um; sie erproben den interaktiven Charakter des Mediums und legen dafür verschiedene Lesepfade. Nachdem im Text „Das verlorene Mädchen" zunächst das Pferd Flicka als prototypisches und quasi farbloses Objekt eingeführt wurde (siehe linke Seite in Abb. 7), bekommt es in der Verlinkung einen eigenen Charakter und spezifische Attribute, die durch ein herangezoomtes farbiges Detailbild erkennbar werden (siehe rechte Seite in Abb. 7). Das Lesen wird gewissermaßen ‚belohnt'. Vermutet werden kann, dass die schreibenden Schüler*innen hier vor allem ihre Mitschüler*innen als Leser*innen im Kopf haben, m.a.W.: deren Perspektive in konzeptueller Hinsicht übernehmen.

3.2 Textproduktion(sprozesse) bei der Virtuellen Schreibkonferenz

Der Entstehungsprozess des Textes ist im Beispiel der Virtuellen Schreibkonferenz zerdehnt. Auf der Lernplattform ILIAS finden sich insgesamt zehn Versionen des Textes „Der Papa auf der Toilette", die sich zeitlich zuordnen lassen (siehe Abb. 8).

Abb. 8: Versionen des Textes „Papa auf der Toilette" (VSK 2017/2018); ursprünglich in Farbe, hier durch Unterstreichungen repräsentiert: Punkte: grüne Textfarbe; einfache Unterstreichung: blaue Textfarbe (= Hinweis darauf, dass der Text durch die Schreibberater*innen erweitert wurde); doppelte Unterstreichung: rote Textfarbe (= Markierung von Fehlern); Abwechslung aus Punkt und Strich: alternierende Buchstabenfarben; siehe für eine farbige Version http://idsl2.phil-fak.uni-koeln.de/ssm.html.

7 Der Papa auf der Toilette

Es gab einmal einen Papa, er stand auf und musste auf die Toilette. Wo er die Tür öffnete, hat er sich erschrocken, weil die Toilette weg war. Dann ging er auf die andere Toilette.

Plötzlich hat die Toilette ihn verschlungen.

Da landete er in dem Land des Schreckens.

Das Land des Schreckens Bäumen.

Da sah er ein Skelettkrokodil und ist schnell weggerannt.

Dann traf er Dicki-Angsthase und Aik und GRACJAN, die mutigsten Menschen der Welt.

Schließlich trafen der Papa, GRACJAN, AIK und DickiAngsthase

die Giftschlange. „OMG, YEY, logo, " sagten GRACJAN und

AIK

und Papa schrie:

„Aaaaahh!!! "

er war nicht mutig.

Der Papa rannte in ein Schlammloch

Aik , Gracjan und Dicki-Angsthase rannten hinterher und sind auf Papa gesprungen. Das Loch hatte vier verschiedene Eingänge. Jeder ging in einen anderen Eingang und jeder sah etwas anderes.

Gracjan sah was anderes und zwar SPIDER-MAN.

Aik sah total was anderes und zwar ein Straßenpenner.

Papa sieht eine Toilette.

Dikiangsthase sah was anderes und zwar Julian bam, der Youtuber!!

Papa,AIK,GRACJAN und dikiangsthase sahen Licht.

Sie gingen hinein.

Alle waren zu hause und alle kamen zu spät in die Schule .Dann kam Papa zu spät zur Arbeit.

8

Lieber Aik, lieber Gracjan,

da ist eure Geschichte ja schon richtig weit vorangeschritten und hat ja auch schon ein passendes Ende gefunden, super! Jetzt geht es noch einmal um den Feinschliff, also werden wir ein paar Anmerkungen noch in den Text schreiben, damit eure Geschichte dann auch richtig rund wird.

Wie immer:

In blauen Klammern stehen die Anmerkungen in rot markierte Wörter haben noch einen Rechtschreibfehler.

Dieses Mal ist ein Satz grün. Diesen hattet ihr bei eurer letzten Arbeitsphase gelöscht. Überlegt doch nochmal, ob ihr den nicht doch noch drin behaltet.

Liebe Grüße

Nadja und Lara

Der Papa auf der Toilette

Es gab einmal einen Papa, er stand auf und musste auf die Toilette. Als er die Tür öffnete, hat er sich erschrocken, weil die Toilette weg war. Dann ging er auf die andere Toilette.

Plötzlich hat die Toilette ihn verschlungen.

Da landete er in dem Land des Schreckens.

Das Land des Schreckens Bäumen.

Das Land des Schreckens bestand nur aus Schlamm und aus vertrockneten Bäumen.

Da sah er ein Skelettkrokodil und ist schnell weggerannt.

Dann traf er Dicki-Angsthase und Aik und GRACJAN, die mutigsten Menschen der Welt. (Beschreibt Dicki-Angsthase etwas genauer. Was ist er für ein Wesen? Wieso ist er ein Angsthase?)

Schließlich trafen der Papa, GRACJAN, AIK und Dicki-Angsthase

die Giftschlange. „OMG, YEY, logo, " sagten GRACJAN und

AIK

und Papa schrie:

„Aaaaahh!!! "

er war nicht mutig.

Der Papa rannte in ein Schlammloch

Aik , Gracjan und Dicki-Angsthase rannten hinterher und sind auf Papa gesprungen. Das Loch hatte vier verschiedene Eingänge. Jeder ging in einen anderen Eingang und jeder sah etwas anderes.

Gracjan sah etwas anderes und zwar SPIDER-MAN.

Aik sah total was anderes und zwar einen Straßenpenner.

Papa sieht eine Toilette. (Ist das in der richtigen Zeit geschrieben? Schaut in eurem restlichen Text, ob ihr das anpassen müsst.)

Dicki-Angsthase sah was anderes und zwar Julian bam, den Youtuber!! (Was macht der denn für Videos? Beschreibt ihn doch genauer.)

Papa, AIK, GRACJAN und Dicki-Angsthase sahen Licht.

Sie gingen hinein.

Alle waren zuhause und alle kamen zu spät in die Schule. Dann kam Papa zu spät zur Arbeit.

(Ist der Papa denn der Papa von Aik und Gracjan? Wieso kommt Dicki-Angsthase auch mit zur Schule? Erklärt das doch schonmal vorher im Text.)

[…]

10

und Papa schrie:

„Aaaaahh!!! ",

er war nicht mutig.

Der Papa rannte in ein Schlammloch

Aik , Gracjan und vervluher rannten hinterher und sind auf Papa gesprungen. Das Loch hatte vier verschiedene Eingänge. Jeder ging in einen anderen Eingang und jeder sah etwas anderes.

Gracjan sah etwas anderes und zwar SPIDER-MAN.

Aik sah total was anderes und zwar einen Straßenpenner.

Papa sieht eine Toilette. Vervluher sah was anderes und zwar Julian bam, den Youtuber!! Papa, AIK, GRACJAN und Dicki-Angsthase sahen Licht.

Sie gingen hinein.

Alle waren zuhause und alle kamen zu spät in die Schule. Dann kam Papa zu spät zur Arbeit.

Ende

Die einzelnen Textausschnitte (hier z.T. gekürzt) markieren die jeweils zeitlich unterschiedenen Bearbeitungsstadien bzw. lassen erkennen, wer jeweils den Text bearbeitet hat. Die Überschrift (1) wird beim gemeinsamen Kick-off an der Universität von der gesamten Gruppe verfasst, (2) und (3) entstehen beim Schreiben der Schüler*innen an der Schule, (4) zeigt die erste Kommentierung der Studierenden bevor (5) die wieder neue Version der Schüler*innen abbildet, die den Kommentar der Studierenden entsprechend gelöscht hatten. In (6) haben wiederum die Studierenden den Text (5) kommentiert und maßgeblich geändert, (7) stellt die neue Version der Schüler*innen dar, (8) die darauf erfolgte Kommentierung der Studierenden, (9; in Abb. 8 ausgelassen) stellt die erste Endversion dar, die final auf dem Computer abgespeicherte Version ist Text (10).

Uns erscheint ein Phänomen besonders auffällig, das hier geradezu die Problematik der zwei Text-/Diskurswelten erahnen lässt und das wir mit *Typographie* überschreiben wollen. Bereits in Text (2) nutzen die Schüler*innen die Farblichkeit der Schrift – hier zunächst wohl noch als rein gestalterisches Element. In Text (3) bekommt die Farbe (rot; in Abb. 8 durch doppelte Unterstreichungen repräsentiert) dann zusätzlich eine andere Funktion zugewiesen. Sie markiert die Stellen, an denen sich der Text verändert hat, sie zeigt konkret an, was die Schüler*innen mit der neuen Version an neuem Text produziert haben.

Mit der Korrektur durch die Studierenden (4) verändert sich wiederum die Farbsymbolik. Die Studierenden führen nun die im Seminar besprochenen Konventionen ein: rot zur Markierung von Fehlern (doppelte Unterstreichungen in Abb. 8), blau als Hinweis auf Ergänzungen (einfache Unterstreichungen in Abb. 8). Die farblich markierte Überschrift wird weder von den Schüler*innen noch von den Studierenden verändert und scheint sich, spätestens mit Text (5), etabliert zu haben.

Nachdem die Schüler*innen die Kommentare der Studierenden in ihrem Text (5) umgesetzt haben – „plötzlich“ ersetzt „schließlich“ – knüpfen sie nun an ihre eigene Farbsystematik an – Ergänzungen werden rot markiert – und gehen noch darüber hinaus. Die neue Figur in der Geschichte, die Giftschlange, wird typografisch entsprechend herausgestellt, indem eine grellgrüne Textfarbe (gepunktete Unterstreichungen in Abb. 8) gewählt wird. Die Reaktion der Protagonist*innen der Geschichte Gracjan, Aik und Dickiangsthase auf die Schlange ist entsprechend stark – das zeigt

auch die Größe der Schrift und die alternierende Farblichkeit der Buchstaben „logo,‘ “. Die Reaktion des erkennbar ängstlichen Papas zeigt sich durch einen sehr langen Schrei, markiert durch 83 miteinander verbundene „as“. Schließlich wird die Größe der Buchstaben auch zur Herausstellung der zentralen Protagonist*innen (Aik und Gracjan, die zugleich auch die echten Namen der Schüler*innen sind) genutzt und fast ähnlich eines Graffiti-Tags eingeführt.

Der von den Schüler*innen eingebrachte sowohl kreative als auch funktionale Umgang mit Schrift (Farblichkeit, Schriftgröße) wird anschließend von den Studierenden korrigiert und weitgehend rückgängig gemacht (6). Dabei kommentieren sie ihr Vorgehen mit Verweis auf ihre Rolle („Den Text haben wir jetzt wieder einfarbig gemacht, damit ihr unsere Anmerkungen besser und schneller entdecken könnt. Lasst den Text bitte schwarz“). Aus schreibdidaktischer Perspektive hätte sich hier durchaus ein anderes Vorgehen angeboten. Anstelle der Ablehnung von durchaus sinnvollen Vorschlägen der Schüler*innen wäre es denkbar gewesen, über eine andere Form der Kommentierung, beispielsweise mit Randkommentaren, nachzudenken; also eher das eigene kommunikative Verhalten zu reflektieren und auf die Situation anzupassen. Auch der sehr anschauliche (und lautmalerische) Schrei des Papas wird getilgt.

Beachtlich ist dann aber, dass die – doch durchaus jungen – Schüler*innen zumindest in Teilen an ihrer Version festhalten und in der anschließenden Version (7) sowohl die Großbuchstaben bei den Namen als auch beim Schrei setzen. Für Letzteres wird also ein gestalterisches Element verwendet, das auch hinreichend in sozialen Medien genutzt wird, in denen Großbuchstaben als Schrei gelesen (quasi gehört) werden. Gelungen ist auch der anschließende Kommentar „er war nicht mutig“, der in Opposition zum lauten Schrei des Papas in einer besonders kleinen Schriftgröße gesetzt wird. Es lässt sich für den Lesenden entsprechend gut vorstellen, wie „klein“ sich der Papa beim Anblick der Giftschlange fühlt.

Wenngleich es anschließend wieder – allerdings eher auf inhaltlicher Ebene – Korrekturbedarf der Studierenden gibt („Dieses Mal ist ein Satz grün. Diesen hattet ihr bei eurer letzten Arbeitsphase gelöscht. Überlegt doch nochmal, ob ihr den nicht noch drin behaltet“), scheint die Nutzung der Großbuchstaben nun akzeptiert, sowohl in Version (9) als auch in der letzten Version (10) bleibt sie erhalten.

Die Schüler*innen zeigen in ihren Textentwürfen, dass sie gestalterische Möglichkeiten des Mediums erproben und funktional einsetzen können; die sie möglicherweise aus anderen Kontexten kennen; das gilt beispielsweise für die Gestaltung moderner Bilderbücher. Schrift bekommt hier eine zusätzliche Bedeutungsdimension zugewiesen, die über ihren Graphemstatus hinausgeht – das bezieht sich beispielsweise auf den Einsatz von Majuskeln, die Schriftgröße und die Farblichkeit. Anders als die Schüler*innen sind die Studierenden noch stark in der institutionellen Text-/Diskurswelt sowie ihrer Rolle als Beratende verhaftet, es zeigt sich aber durchaus, dass auch bei den Studierenden eine zunehmende Aneignung stattfindet.

4 Fazit

Im Kontext der Seminare Computerpraktikum und Virtuelle Schreibkonferenz erproben und reflektieren die Studierenden ihre eigene Schreibpraxis sowie die Anforderungen, die ein digital geprägtes Schreiben an sie und ihre (zukünftigen) Schüler*innen stellt. Trotz der Konstellation, dass die beratenden Studierenden in allen Bereichen höhere Kompetenzen als die beteiligten Schüler*innen haben – dies betrifft sowohl generelle sprachliche und kognitive Fähigkeiten als auch die soziale Kognition, Schreib- und Medienkompetenz – zeigen die Beispiele auch, dass es durchaus für die Studierenden noch Lern- und Entwicklungsbedarf gibt. Dies gilt sowohl für die Erfahrungen mit dem digitalen Schreiben (dem Umgang mit WordPress und der Lernplattform ILIAS) als auch für die Konstellation als Schreibberater*innen zu agieren.

Im Beitrag nicht eigens gezeigt, in den vielen Durchläufen aber gut ersichtlich zeigt sich für die Schüler*innen, dass sie durch die sowohl implizite – beispielsweise, wenn neue Formulierungsvorschläge generiert werden – als auch explizite Schreibberatung – das zeigt sich vor allem in den Aushandlungen vor dem Bildschirm beim Computerpraktikum sowie den Kommentaren bei der Virtuellen Schreibkonferenz – eine neue Stufe der Schreibentwicklung erreichen. Für Neun- bis Zehnjährige ist gerade das Wissen darum, dass Texte einen Adressaten haben, der nicht anwesend ist, eine besondere Herausforderung beim Schreiben (vgl. auch Becker-Mrotzek et al. 2015). In der kooperativen Konstellation, in der Leser*innen Teil des Aushandlungsprozesses sind bzw. unmittelbar Rückmeldung

auf Textentwürfe geben, gerät der Adressat deutlich stärker in den Blick (vgl. auch Schindler 2004).

Die beiden Schreibarrangements Computerpraktikum und Virtuelle Schreibkonferenz bieten ähnlich anderer Konzepte, in denen digitale Formate systematisch in die Schreibpraxis einbezogen werden, z.B. beim Schreiben von Wikis (siehe Herzberg/Storrer in diesem Band sowie Schneider/Anskeit 2017), den Schreibenden Möglichkeiten, Erfahrungen, die sie in ihrer Freizeit mit digitalen Texten machen, in einem schulischen und begleiteten Kontext weiterzuführen.

Zukünftige Aufgabe ist es, im Detail zu klären, inwiefern der Einsatz digitaler sozialer Medien Schreibprozesse und Diskurse darüber prägt. Die Komplexität der Schreibarrangements (als Kontext) und das Ineinandergreifen verschiedener Medien und Kommunikationsformen (im Kotext) sind zur Spezifizierung derjenigen Faktoren, die Lernen bedingen, zu berücksichtigen. Wie eine derartige Berücksichtigung des Medialen gelingen kann, wurde mit dem 3-Dimensionen-Modell digitaler Interaktion gezeigt. Dazu erscheint uns insbesondere eine Fokussierung vergleichsweise kleiner und klar umgrenzter Phänomene (etwa Textüberarbeitungen, z.B. typographische Auszeichnungen, Verlinkungen, Einsatz von Textprozeduren) gewinnbringend. Momentan werden zur Schaffung eines methodischen Zugriffs auf diese Phänomene Videographiestudien im Rahmen der Virtuellen Schreibkonferenz und des Computerpraktikums durchgeführt (Knopp/Schindler 2019, i. Dr.), die es durch eine Kombination von Audio- und Videoaufnahme, Bildschirmaufzeichnung und Transkription erlauben, entscheidende Schaltstellen und (sprachliche) Muster in derartigen Settings zu allererst zu identifizieren und damit auch genauer zu analysieren, um damit Rückschlüsse für eine Evaluation und Entwicklung zu erhalten. Bislang sind die Prozesse beim Schreiben und in der Schreibberatung, die spezifisch geprägt sind durch die medialen Bedingungen und Ressourcen, nicht systematisch erforscht.

Literatur

Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael, 2017: „Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren“. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Waxmann: Münster, 25–53.

Baurmann, Jürgen/Pohl, Thorsten, 2009: „Schreiben – Texte verfassen". In: Bremerich-Vos, Albert et al. (Hrsg.): *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret*. Cornelsen: Berlin, 75–103.

Becker-Mrotzek, Michael, 2013: „Schülerinnen und Schüler schreiben gemeinsam am Computer". In: Eisenmann, Maria/Hempel, Margit/Ludwig, Christian (Hrsg.): *Medien und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht: Zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion*. Univ.-Verl. Rhein-Ruhr: Duisburg, 77–93.

Becker-Mrotzek, Michael, 2012: „Gemeinsam erzählen – getrennt schreiben". In: Kern, Friederike/Morek, Miriam/Olhus, Sören (Hrsg.): *Erzählen als Form*. De Gruyter: Berlin, 147–157.

Becker-Mrotzek, Michael, 2005: „Das Universum der Textsorten in Schülerperspektive". *Der Deutschunterricht* 1, 68–77.

Becker-Mrotzek, Michael/Brinkhaus, Moti/Grabowski, Joachim/Jost, Jörg/Knopp, Matthias/Lawo, Vera/Schmitt, Markus/Weinzierl, Christian/Wilmsmeier, Sabine, 2015: „Kohärenzherstellung und Perspektivenübernahme als Teilkomponenten der Schreibkompetenz: von der diagnostischen Absicherung zur didaktischen Implementierung". In: Redder, Angelika/Naumann, Johannes/Tracy, Rosemarie (Hrsg.): *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Waxmann: Münster/New York/München/Berlin, 177–205.

Beißwenger, Michael, 2018a: „WhatsApp, Facebook, Instagram & Co.: Schriftliche Kommunikation im Netz als Thema in der Sekundarstufe". In: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hrsg.): *Deutschunterricht in einer digitalen Gesellschaft. Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen*. Beltz Juventa: Weinheim, 91–124.

Beißwenger, Michael, 2018b: „Internetbasierte Kommunikation und Korpuslinguistik: Repräsentation basaler Interaktionsformate in TEI". In: Henning Lobin/Roman Schneider/Andreas Witt (Hrsg.): *Digitale Infrastrukturen für die germanistische Forschung*. De Gruyter: Berlin/New York, 307–349. Open-Access-Publikation: https://doi.org/10.1515/9783110538663-015 (Letzter Zugriff: 7.03.2019).

Beißwenger, Michael/Storrer, Angelika, 2012: „Interaktionsorientiertes Schreiben und interaktive Lesespiele in der Chat-Kommunikation". *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* (168), 92–124.

Dürscheid, Christa, 2016: „Nähe, Distanz und neue Medien". In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hrsg.): *Zur Karriere von Nähe und Distanz*. De Gruyter: Berlin/New York, 387–385.

Dürscheid, Christa, 2003: „Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme". *ZfAL – Zeitschrift für Angewandte Linguistik* (38), 37–56.

Dürscheid, Christa/Wagner, Franc/Brommer, Sarah, 2010: *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*. De Gruyter: Berlin/New York.

Günther, Hartmut, 2010: „Konzeptionelle Schriftlichkeit – eine Verteidigung". *KöBeS – Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik* (6), 125–136.

Habscheid, Stephan, 2005: „Das Internet – ein Massenmedium?". In: Siever, Torsten/Schlobinski, Peter/Runkehl, Jens (Hrsg.): *Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet*. De Gruyter: Berlin/New York, 46–66.

Hayes, John R., 2012: „Modeling and Remodeling Writing". *Written Communication* 3 (29), 369–388.

Hicks, Troy/Perrin, Daniel, 2014: „Beyond single modes and media: Writing as an ongoing multimodal text production". In: Jakobs, Eva-Maria/Perrin, Daniel (eds.): *Handbook of Writing and Text Production*. De Gruyter: Berlin/Boston, 231–253.

Kellogg, Ronald T., 2008: „Training writing skills. A cognitive developmental perspective". *Journal of writing research (JoWR)* 1 (1), 1–26.

Keppler, Angela, 2014: „Reichweiten alltäglicher Gespräche. Über den kommunikativen Gebrauch alter und neuer Medien". In: Bellebaum, Alfred/Robert, Hettlage (Hrsg.): *Unser Alltag ist voll von Gesellschaft: Sozialwissenschaftliche Beiträge*. Springer: Wiesbaden, 85–104.

Knopp, Matthias, 2016: „Zur empirischen Spezifizierung des Nähe-Distanz-Kontinuums". In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hrsg.): *Zur Karriere von Nähe und Distanz*. De Gruyter: Berlin/New York, 387–415.

Knopp, Matthias, 2015: *Mediale Räume zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Zur Theorie und Empirie sprachlicher Handlungsformen*. Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften: Saarbrücken.

Knopp, Matthias/Schindler, Kirsten, 2019, i. Dr.: Schreiben als multimodales und kooperatives Handeln im Medium der Schrift. Eingereicht

für: Aebi, Adrian/Göldi, Susan/Weder, Mirjam (Hrsg.): *Schrift-Bild-Ton: Einblicke in Theorie und Praxis des multimodalen Schreibens*. Hep: Bern.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf, 2007: „Schriftlichkeit und kommunikative Distanz". *ZGL – Zeitschrift für germanistische Linguistik* 1–2 (35), 346–375.

Lehnen, Katrin, 2017: „Kooperatives Schreiben". In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Waxmann: Münster/New York, 299–314.

Nelles, Sandra, 2017: *Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse schreiben Detektivgeschichten – eine entwicklungssensitive und textlinguistische Analyse*. Köln. (Masterarbeit).

Oesterreicher, Wulf/Koch, Peter, 2016: „30 Jahre ‚Sprache der Nähe – Sprache der Distanz'. Zu Anfängen und Entwicklung von Konzepten im Feld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit". In: Feilke, Helmuth/Hennig, Mathilde (Hrsg.): *Zur Karriere von Nähe und Distanz*. De Gruyter: Berlin/New York, 11–72.

Philipp, Maik, 2015: *Grundlagen der effektiven Schreibdidaktik – und der systematischen Schreibförderung*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.

Philipp, Maik, 2012: „Wirksame Schreibförderung. Metaanalytische Befunde im Überblick". *Didaktik Deutsch* 33, 59–73.

Schindler, Kirsten, 2015: „Kooperatives Schreiben über Klassengrenzen hinaus – Die Virtuelle Schreibkonferenz zwischen einer 6. und einer 10. Klasse". *Deutsch* 5–10, 9–13.

Schindler, Kirsten, 2004: *Adressatenorientierung beim Schreiben. Eine linguistische Untersuchung am Beispiel des Verfassens von Spielanleitungen, Bewerbungsbriefen und Absagebriefen*. Lang: Frankfurt a.M.

Schindler, Kirsten/Wolfe, Joanna, 2014: „Beyond single authors: Organizational text production as collaborative writing". In: Jakobs, Eva-Maria/Perrin, Daniel (eds.): *Handbook of Writing and Text Production*. De Gruyter: Berlin/Boston, 159–173.

Schindler, Kirsten/Gleis, Anne/Rosell, Sarah, 2018: „Wissenschaftliches Schreiben an der Schule lernen? Überlegungen am Beispiel der Facharbeit". In: Bushati, Bora et al. (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben*

lernen – Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz. Waxmann: Münster, 105–123.

Schneider, Hansjakob/Anskeit, Nadine (2017): „Digitale Schreibwerkzeuge". In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Waxmann: Münster, 283–298.

Schneider, Jan-Georg, 2017: „Medien als Verfahren der Zeichenprozessierung. Grundsätzliche Überlegungen zum Medienbegriff und ihre Relevanz für die Gesprächsforschung". *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (18), 34–55.

Storrer, Angelika, 2017: „Internetbasierte Kommunikation". In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung; Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hrsg.): *Vielfalt und Einheit der deutschen Sprache. Zweiter Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Stauffenburg: Tübingen, 247–282.

Storrer, Angelika, 2013: „Sprachstil und Sprachvariation in sozialen Netzwerken". In: Frank-Job, Barbara/Mehler, Alexander/Sutter, Tilmann (Hrsg.): *Die Dynamik sozialer und sprachlicher Netzwerke. Konzepte, Methoden und empirische Untersuchungen an Beispielen des WWW*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 331–366.

Wagner, Franc/Kleinberger, Ulla, 2014: *Sprachbasierte Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen*. Peter Lang: Bern.

Wrobel, Arne, 2010: „Raffael ohne Hände? Mediale Bedingungen und Faktoren des Schreibens und Schreibenlernens". *KöBeS – Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik* (7), 27–45.

Konstanze Marx

Werkstattbericht über ein Hochschulseminar (Lehramt) zur Ausgestaltung einer Unterrichtseinheit im Fach Deutsch zum Thema „Verbale Gewalt 2.0“

Abstract: Forms of verbal violence, such as Hate Speech and Cyberbullying, currently are issues with high societal relevance. In the social discourse they are associated with brutalization of social interaction. Against this background it is necessary to integrate the topic into school lessons. This chapter outlines a teaching unit on verbal violence in the digital age. It has been developed together with students and can therefore be used in German classes but it is also relevant for use in academic teaching.[1]

Keywords: Cybermobbing, Deutschunterricht, Hate Speech, Projektseminar, Hochschullehre

1 Einleitung

Cybermobbing ist psychische Gewalt, die vornehmlich verbal realisiert und über technologische Applikationen einem in der Größe variierenden Kreis von Zeug_innen zugänglich gemacht wird. Es dient dazu eine Identität diskursiv zu dekonstruieren (Marx 2017: 12). Diese Form der digitalen Gewalt ist vor allem unter Kindern und Jugendlichen verbreitet (Katzer 2014). Obgleich sich Cybermobbing in sprachlichen und multimodalen Handlungen manifestiert und eine Auseinandersetzung auf allen linguistischen Beschreibungsebenen ermöglicht, sucht man das Thema in den Rahmenlehrplänen für den Deutschunterricht von Schulen (hier sind auch Grundschulen eingeschlossen) vergeblich. Zwar ist jeweils vorgesehen, die Schülerinnen und Schüler (nachfolgend abgekürzt als SuS) zu einem bewussten Umgang mit Sprache zu ermutigen, sie dazu zu befähigen, die Wirkung von Sprache zu untersuchen (vgl. Aufgaben und Ziele im

1 Mein herzlicher Dank gebührt zwei anonymen GutachterInnen für wertvolle Hinweise und Kritik zu einer früheren Version dieses Manuskripts.

Lehrplan Deutsch Grundschule NRW[2]), Sprachhandeln auf der Inhalts- und Beziehungsebene zu unterscheiden, Textfunktionen zu erfassen und Sprechweisen voneinander abzugrenzen (vgl. den Kernlehrplan Deutsch NRW Realschule, Kompetenzbereich „Reflexion über Sprache“) oder Konfliktverläufe in Texten nachzuvollziehen (Kompetenzbereich „Umgang mit Sachtexten und Medien“ im Kernlehrplan Deutsch NRW Gymnasium). Doch die Umsetzung dieser Ziele bleibt oft auf die Arbeit an und mit literarischen/fiktionalen Texten beschränkt (vgl. Olsen 2017).

Mit dem Web 2.0 ist eine Kommunikationskultur entstanden, in der es deutlich mehr (sichtbare) Textproduzent_innen gibt und unüberschaubar viele Menschen schriftlich miteinander agieren. Zweifelsohne hat das überaus positive Effekte.

Aus zahlreichen Erhebungen (siehe für einen Überblick Tokunaga 2010 oder Marx 2017: 43–46) wissen wir aber auch, dass etwa ein Drittel aller SuS schon Erfahrungen mit Cybermobbing gemacht hat. Wie sich diese Erfahrungen auswirken, hängt u.a. davon ab, auf welchen Zeitraum sich die Tat erstreckt, wie schwer sie ist/war und ob das betroffene Kind auch im Schulalltag Mobbing ausgesetzt ist (Didden et al. 2009, Tokunaga 2010). Dokumentierte Folgen sind Wut, emotionaler Dauerstress, Schuldgefühle, psychosomatische Beschwerden, Angst, Konzentrationsstörungen, Schulunlust, Depressionen, (Auto-)Aggression sowie Suizid(gedanken), vgl. u.a. Schenk/Fremouw (2012), Katzer (2009), Pfetsch et al. (2014), für einen Überblick Marx (2017: 41). In der Regel werden Kinder, noch bevor sie persönlich in Cybermobbing involviert sein können (etwa als diejenigen, die Cybermobbing initiieren oder diejenigen, die davon betroffen sind), mit Beleidigungen und Diskriminierung in Online-Spielen konfrontiert. Diese bilden zumeist den ersten Zugang zu Online-Interaktionen (siehe Rüdiger 2016, vgl. Breuer 2017). Insgesamt „scheint [es] so, als ob der Hass, die Verrohung und die Diffamierung in jedem Winkel der Sozialen Medien um sich greifen, von der Kommentarfunktion einer Internet-Sportseite bis hin zum Facebook-Thread einer Seifenoper[n]darstellerin“ (Strobel 2017: 29).

2 Zu finden unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf. Der Lehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen wird hier nur beispielhaft zitiert. Vergleichbare Anforderungen im Bereich Sprachreflexion finden sich ebenso in den Rahmenlehrplänen aller anderen Bundesländer.

Gleichzeitig wird eine höhere Gewaltbereitschaft im Schulalltag kausal an die Verbreitung von Hass im WWW gebunden, sei es nun im Manifest des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes, wo „[…] eine Aggressivität, eine Sprache des Hasses, der Geringschätzung und Diskriminierung, persönliche Beleidigungen, bewusste Kränkungen und Ausgrenzungen in Wort und Handeln, diese Verrohung des Umgangs miteinander […]" als Veränderung u.a. der „Kommunikation in den Sozialen Netzwerken" konstatiert wird (https://www.bllv.de/themen/haltung-zaehlt/); sei es im Memento des Bundespräsidenten Frank-Walter Steinmeier, der die Verrohung der Umgangsformen im Internet beklagt[3], oder sei es in zahlreichen Zeitungsartikeln, die die „Verrohung der Sprache durch Facebook & Co."[4] thematisieren. Bislang ist ein Zusammenhang zwischen beiden Phänomenen nicht systematisch untersucht worden. In interdisziplinären Untersuchungen zu Hate Speech werden dennoch umfassende Bildungsmaßnahmen gefordert (z.B. von der Sozialwissenschaftlerin Julia Fleischhack).[5] Hate Speech und Cybermobbing sind konzeptionell zu unterscheiden: Während Cybermobbing auf der persönlichen Ebene ansetzt, bedeutet Hate Speech im allgemeinen Verständnis Diskriminierung (oft in Verbindung mit Volksverhetzung, siehe u.a. Meibauer 2013: 1, vgl. auch Kaspar et al. 2017). Die Formen des Ausagierens bei Cybermobbing und Hate Speech fallen in den Bereich der verbalen Gewalt, die im Deutschunterricht thematisiert werden muss. Angehende Lehrer_innen sollten hierzu konkrete Anregungen erhalten. Im vorliegenden Aufsatz wird daher die Konzeption für ein (bereits erfolgreich durchgeführtes) Projektseminar in der akademischen Lehrer_innen-Ausbildung vorgestellt.

Zum Aufbau dieses Textes sei vorweggeschickt, dass er zwei Ebenen miteinander zu verschränken versucht: Zum einen die Planungsskizze

---

3 http://www.sueddeutsche.de/news/politik/bundespraesident-steinmeier-beklagt-verrohung-der-umgangsformen-im-internet-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-170414-99-69684

4 https://www.berliner-zeitung.de/kultur/sprache-im-internet-verroht-die-sprache-durch-facebook-und-co---25092904; http://www.lvz.de/Mehr/Lifestyle/Zwischen-Verkuemmern-und-Verrohen-Wie-das-Internet-unsere-Sprache-veraendert etc.

5 https://derstandard.at/2000080412686/Warum-es-neue-Strategien-gegen-den-Frauenhass-im-Netz-braucht

eines Hochschulseminars, zum anderen die Ablaufbeschreibung einer Unterrichtseinheit, deren Entwicklung Inhalt des Hochschulseminars ist. Als Leitfaden dienen daher die unter Punkt 2 erwähnten acht Einheiten, die sich so auch in den Unterkapiteln 2.1. bis 2.8 wiederfinden. In diese Unterkapitel fließen zudem Bemerkungen zur konkreten Umsetzung in der Schule ein. Insgesamt ergibt sich so ein Erfahrungs- oder besser: ein Werkstattbericht.

2 Aufbau des Hochschulseminars

Ziel des Seminars war die Planung und Durchführung einer schulischen Unterrichtseinheit zum Thema „Verbale Gewalt 2.0". Diese Unterrichtseinheit sollte den Auftakt eines dreitägigen fächerübergreifenden Cybermobbing-Präventions-Projekts für die Klassenstufen 6 bis 8 darstellen, in dem die SuS neben der sprach(wissenschaft)lichen auch die informationstechnologische und ethische Dimension des Phänomens kennenlernen.[6]

Der Kontakt zur teilnehmenden Schule wurde vor Beginn der Vorlesungszeit von mir, der Seminarleiterin, etabliert. Zu diesem Zeitpunkt wurden auch bereits die Termine koordiniert. Die weitere Korrespondenz mit einer verantwortlichen Lehrkraft vor Ort wurde an Teilnehmer_innen des Seminars übertragen.

Das Projektseminar umfasst(e) 15 Sitzungen mit je 2 Semesterwochenstunden (Workload 270 h, 9 LP). Es kann also in einem Semester absolviert werden, günstigstenfalls mit einer Teilnehmer_innenzahl, die 20 nicht überschreitet. Voraussetzung sind fundierte linguistische Grundkenntnisse.[7] Das Seminar war in drei Blöcke und insgesamt acht Einheiten unterteilt:

Block 1: Fundament
1. Einführung in die Thematik (2 SWS),
2. Theoretisches Fundament (6 SWS),

6 Die weitere (interdisziplinäre) Ausgestaltung dieses schulischen Projekts ist nicht Thema des vorliegenden Beitrags.

7 Etwa die erfolgreich absolvierten Prüfungen von linguistischen Einführungsveranstaltungen im Bereich Allgemeine Linguistik, Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik.

Block 2: Planung und Vorbereitung
3. Bestimmung der inhaltlichen Schwerpunkte (2 SWS),
4. Methodische Umsetzung (4 SWS),
5. Erstellung der Materialien (4 SWS),
6. Training (4 SWS),

Block 3: Umsetzung
7. Durchführung (6 SWS),
8. Feedback (2 SWS)

2.1 Block 1: Einführung in die Thematik

In der Einführung (1.) wurde den Studierenden das Seminarvorhaben im Detail vorgestellt. Sie erhielten einen genauen Terminplan sowie eine Lektüreübersicht und wurden über die drei übergeordneten Ziele informiert, die im Rahmen dieses Seminars erreicht werden soll(t)en. Diese lauten:

1. Die Studierenden erwerben theoretische Kenntnisse über verbale Gewalt und können erklären, inwiefern Sprache ein Machtinstrument ist.
2. Die Studierenden sind in der Lage, diese Kenntnisse auf den elektronischen Kommunikationsraum zu übertragen und auf das Phänomen Cybermobbing anzuwenden.
3. Die Studierenden können das erworbene Wissen didaktisch für SuS aufbereiten und in einer Unterrichtseinheit präsentieren.

Es wurden die Voraussetzungen genannt, die alle Seminarteilnehmer_innen vorweisen sollten, wenn sie den erfolgreichen Abschluss des Seminars anstrebten. Dazu gehört(e) neben dem erfolgreichen Abschluss der sprachwissenschaftlichen Grundlagenveranstaltungen die Bereitschaft, das Projekt gemeinsam mit SuS durchzuführen und während des Semesters Arbeitsaufwand in die Vor- und Nachbereitung der Seminarsitzungen zu investieren.

2.2 Block 1: Theoretisches Fundament

In der Einheit „Theoretisches Fundament“ (2.) sollte eine gemeinsame Wissensbasis zum Thema „Sprache als Machtinstrument“ geschaffen werden. Sie war in die drei Schwerpunkte „Referenz auf Emotionen“ (2a), „Verbale Gewalt und Macht“ (2b) und „Cybermobbing“ (2c) unterteilt.

Pro Schwerpunktthema war eine Seminarsitzung vorgesehen. Als Grundlagenliteratur wurden verwendet:

- Kapitel 5 („Gefühle sprachlich mitteilen: Referenz auf Emotionen und verbale Ausdrucksmöglichkeiten der emotionalen Einstellung") des Buches „Sprache und Emotion" (Schwarz-Friesel ²2013: 134 ff.) und der Aufsatz „Die psychologische Wirkung von Stimme und Sprechweise – Geschlecht, Alter, Persönlichkeit, Emotion und audiovisuelle Interaktion" (Sendlmeier 2012) für das Schwerpunktthema „Referenz auf Emotionen",
- das Einleitungskapitel des Buches „Philosophien sprachlicher Gewalt" (Herrmann/Kuch 2010: 7 ff.) und der umfassende Überblick „Grundzüge von Macht und Sprache" (Schlobinski 2017) für das Schwerpunktthema „Verbale Gewalt und Macht" und
- Kapitel 4 bis 8 des Buches „Diskursphänomen Cybermobbing. Ein internetlinguistischer Zugang zu [digitaler] Gewalt" (Marx 2017) für das Schwerpunktthema „Cybermobbing".

Nach Abschluss der Einheit (2.) waren die Studierenden in der Lage

- sprachliche Gewalt als symbolische Praktik zu explizieren,
- emotionsausdrückende und emotionsbezeichnende Lexeme zu unterscheiden,
- Expressivität sowohl auf lexikalischer als auch auf Satzebene zu identifizieren,
- Belege für verletzende Sprechakte in natürlich-sprachlichem Material zu finden und zu erklären,
- Cybermobbing von traditionellem Mobbing abzugrenzen,
- linguistische Fragestellungen im Forschungsfeld Cybermobbing zu formulieren und
- das Persuasionspotenzial quasi-öffentlicher Beleidigungen zu beschreiben.

Abhängig vom individuellen Vorwissen der Studierenden gestaltete sich auch die Vor- und Nachbereitung der Sitzungen. Diese bestand vor allem darin, die Grundlagenlektüre sorgfältig zu rezipieren und Verständnisfragen zu notieren. Diese waren zwei Tage vor dem jeweiligen Seminartermin an mich zu übermitteln, sie wurden in den ersten 25 Minuten jeder Sitzung beantwortet. Dabei haben sich die folgenden Methoden bewährt:

- Fragen-Basar: Die Fragen werden an die Tafel geheftet und jede/r Teilnehmer_in wählt die Frage aus, die er/sie beantworten kann und möchte. Nach fünf Minuten Bedenkzeit, in der auch Notizen gemacht werden dürfen, werden die Antworten im Plenum vorgetragen.
- Fragen-Sprechstunde: Die Studierenden finden sich in Zweiergruppen zusammen und tauschen ihre Fragen aus, um sie sich gegenseitig zu beantworten. Im Anschluss stellt jeder seine Frage und die gemeinsam erarbeitete Antwort im Plenum vor.

Für beide Methoden mussten die Fragen im Vorfeld in entsprechender Größe ausgedruckt werden.[8]

Zur inhaltlichen Aufbereitung der Schwerpunktthemen haben sich die folgenden drei didaktischen Wege als hilfreich erwiesen:

1. „Spurensuche“ für das Schwerpunktthema „Referenz auf Emotionen“,
2. die „Tempo-Thesen-Runde“ (Groß et al. 2006: 34–38) für das Schwerpunktthema „Verbale Gewalt und Macht“ und
3. ein mit einem „Lehr-Lern-Gang“ (Groß et al. 2006: 62–64) kombinierter „Infomarkt“ (Waldherr/Walter ^{2}2014: 30–32) für das Schwerpunktthema „Cybermobbing“.

Bei der „Spurensuche“ bearbeiten kleine Gruppen (im Idealfall zwei Personen) jeweils eine Aufgabe an einem Text. Beispielaufgaben können sein:

- Lesen Sie die Kommentare und beurteilen Sie, ob es sich um eine sachlich geführte Diskussion handelt. Begründen Sie Ihre Entscheidung.
- Finden Sie meliorativ und pejorativ konnotierte Lexeme und beschreiben Sie jeweils ihre Wirkung innerhalb des Kommentars und innerhalb des gesamten Diskurses.
- Tragen Sie alle emotiven Markierungen aus dem Kommentar von X (letzter Kommentar) zusammen. Finden Sie diese oder ähnliche Marker auch in anderen Kommentaren?

---

8 Die für die Durchführung des Hochschulseminars benötigten Materialien werden nicht in einem separaten Kapitel aufgeführt. Abhängig von der Methode, für die sich die Seminarleitung entscheidet, werden unterschiedliche Materialien gebraucht. Im Wesentlichen empfiehlt es sich, eine ausreichende Menge an ovalen und rechteckigen (farbigen) Karteikärtchen, Briefumschlägen und Magneten zur Verfügung zu haben.

Ein für diese Aufgaben geeigneter Text weist ein hohes Emotionspotenzial auf, das sich insbesondere an der Textoberfläche zeigt (vgl. Anhang 1). Aufgaben und Text erhielten die Studierenden eine Woche vor der Seminarsitzung, um sich vorbereiten zu können. In der Seminarsitzung hatten die Studierenden 20 Minuten Zeit, um sich mit ihrem/ihrer Gruppenpartner_in abzustimmen. Im Anschluss stellte die erste Gruppe die Antwort auf die erste Frage im Plenum vor. Die Studierenden der zweiten Gruppe hatten dann die Aufgabe, das Gesagte zu widerlegen (ungeachtet dessen, ob sie bei ihrer Analyse zu einem ähnlichen Ergebnis gekommen waren wie Gruppe 1 oder nicht). Während der gesamten Zeit waren die Studierenden der Gruppe 3 dafür zuständig alle Pro-Argumente und alle Kontra-Argumente an der Tafel zu notieren. Für den gesamten Arbeitsschritt wurden etwa 15 Minuten benötigt. Gruppe 4 stellte anschließend alle konnotierten Lexeme vor, die zusammengetragen wurden und paraphrasierte deren Bedeutung. Gruppe 5 notierte diese Lexeme an der Tafel und beschrieb im Anschluss die Wirkung der Lexeme in ihrer konkreten Verwendungsweise. Für diesen Arbeitsschritt wurden etwa 10 Minuten benötigt. In den darauf folgenden 10 Minuten stellte Gruppe 6 die emotiven Markierungen des letzten Kommentars vor, während Gruppe 7 diese an der Tafel mitnotierte und ggf. ergänzte. In der verbleibenden Zeit wurde eine Analyseanleitung für die Suche nach emotiven Spuren in Texten entworfen, indem die Tafelnotizen nach lexikalischen, syntaktischen und satzübergreifenden Phänomenen geordnet wurden. Das Tafelbild wurde fotografiert und allen Seminarteilnehmer_innen elektronisch zur Verfügung gestellt. Die Übersicht offenbarte eine semantisch-pragmatische Binsenweisheit, die von den Studierenden jedoch als didaktisch herausfordernd problematisiert wurde: Das Emotionspotenzial von sprachlichen Einheiten kann nicht losgelöst von deren Einbindung in einen konkreten Kontext bestimmt werden. Für die Aufgabengestaltung und Materialauswahl spielte das entsprechend eine große Rolle (siehe Kap. 2.4).

Im Vorfeld der Tempo-Thesen-Runde zum Schwerpunktthema „Verbale Gewalt und Macht“ reichten die Seminarteilnehmer_innen vier Thesen (jeweils 2) zu den Grundlagentexten ein. In Vorbereitung auf das Seminar habe ich jeweils eine These davon ausgewählt und einzeln in Briefumschläge verpackt. Das Seminar begann wieder damit, dass Verständnisfragen zum Grundlagentext geklärt wurden (25 Minuten).

Die Tempo-Thesen-Runde begann damit, dass jede/r Seminarteilnehmer/in einen Umschlag erhielt. Die Studierenden hatten dann 15 Minuten Zeit, Position zur jeweiligen These zu beziehen und diese in Bezug zu Erfahrungen in spezifischen Kommunikationssituationen zu bringen und mit sprachlichen Beispielen zu belegen. Im Anschluss las jede/r Seminarteilnehmer_in seine These vor und erhielt jeweils 90 Sekunden Zeit, Stellung dazu zu nehmen. Direkt im Anschluss an jeden Vortrag evaluierte die Person, die die These ursprünglich aufgestellt hatte in einer Minute Redezeit, ob nachvollziehbar und überzeugend argumentiert wurde. Auf diese Weise erhielten alle Studierenden die Möglichkeit, sich differenziert mit dem Grundlagentext auseinanderzusetzen und verschiedene Perspektiven zum Gelesenen einzunehmen.

Für den Lehr-Lern-Gang, der mit einem Infomarkt kombiniert wurde, wurden sogenannte „Exponate" (Groß et al. 2006: 62) zum Schwerpunktthema „Cybermobbing" vorbereitet und an den Wänden im Seminarraum angebracht. Es handelte sich hierbei um sechs Poster, die Annahmen rund um das Thema Cybermobbing enthielten.

- Wer gemobbt wird, ist selbst schuld.
- Alles, was im Netz veröffentlicht wird, kann ausgedruckt und in der Schule aufgehängt werden.
- Cybermobbing ist nichts anderes als traditionelles Mobbing im Internet.
- Im Internet werden nur die gemobbt, die auch in der Schule gemobbt werden.
- Gegen Cybermobbing kann man nichts tun.
- Die Sprache im Netz ist generell rauer, Unhöflichkeit gehört zu computerbasierter Kommunikation einfach dazu.

Die Studierenden hatten nach der obligatorischen 25-minütigen Klärung der Verständnisfragen zum Grundlagentext die Möglichkeit, in Zweiergruppen von Poster zu Poster zu gehen, über die Inhalte zu diskutieren und Fragen, die sich ihnen stellten, auf Karteikärtchen zu vermerken, um diese jeweils neben dem entsprechenden Poster zu platzieren. Für die Bearbeitung jedes Posters erhielten sie fünf Minuten Zeit. Nachdem jede Gruppe jedes Poster bearbeitet und mit Fragen versehen hatte, wurden diese Fragen im Plenum diskutiert. Nach dieser Einheit erhielten die Studierenden die Hausaufgabe, das Thema „Verbale Gewalt/Hate Speech"

in Deutschlehrwerken für die Klassenstufen 6 bis 8 zu suchen und die Umsetzung zu beschreiben und zu kommentieren. Die Studierenden regten zudem an, die Unterrichtseinheit an der Schule mit Postern anzukündigen (siehe für einen Eindruck Abb. 1). Die Entwürfe wurden zur Abstimmung in einer moodle-Umgebung (o.ä.) online gestellt. Das Poster mit den meisten Stimmen wurde vervielfältigt und an die Schule geschickt, in der die Unterrichtseinheit stattfinden sollte.

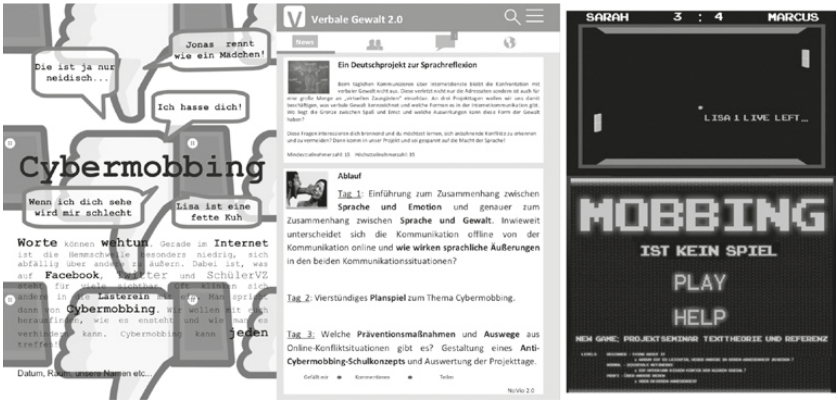


Abb. 1: Entwürfe für ein Ankündigungsposter zur Unterrichtseinheit „Verbale Gewalt 2.0“ im Fach Deutsch von Daniela Döbler, Hela Gralka und Catherine Seveke.

Ausgehend von den oben genannten Vorüberlegungen konnten im Anschluss die inhaltlichen Schwerpunkte festgelegt, didaktische Ziele formuliert, didaktische Umsetzungsmöglichkeiten gefunden, ein konkreter Ablaufplan erstellt und Materialien hergestellt werden.

2.3 Block 2: Bestimmung der inhaltlichen Schwerpunkte

Ziel des zweiten Blocks war entsprechend die komplette Planung der Unterrichtseinheit in enger Abstimmung mit den Studierenden. Zur Bestimmung der inhaltlichen Schwerpunkte wurde ein Brainstorming zur Frage „Was würden Sie als Schüler_in von einer Deutsch-Unterrichtseinheit zum Thema ‚Verbale Gewalt 2.0‘ im Rahmen der Projekttage erwarten?“ durchgeführt.

Diese Antworten wurden auf Karteikarten notiert und später an der Tafel zu Themenclustern gruppiert, die als Gliederungspunkte für die Unterrichtseinheit dienten (vgl. zur Methode die Kartenfrage bei Waldherr/Walter [2]2014: 8–10). Für diese Seminarphase war eine Zeitstunde eingeplant. Die verbleibenden dreißig Minuten wurden dafür genutzt, die Anzahl der Unterrichtsphasen anhand der gefundenen Schwerpunktthemen festzulegen.

Als Schwerpunktthemen wurden festgelegt:

- Ebenen des sprachlichen Emotionstransports,
- Auslöser für Online-Konflikte,
- Charakteristika der Online-Kommunikation und der
- Bezug zum Cybermobbing.

2.4 Block 2: Methodische Umsetzung

Ziel dieser zwei Seminarsitzungen umfassenden Einheit war die inhaltliche Ausgestaltung der einzelnen Themen sowie die Erstellung eines Zeitplans. Die inhaltliche Ausgestaltung war maßgeblich von den Recherche-Ergebnissen zum Thema Cybermobbing in Deutsch-Lehrwerken geprägt. Die Studierenden hatten hier lediglich ein Lehrbuch gefunden, in dem das Thema behandelt worden war: Das Lehrbuch deutsch. kompetent für Klasse 7 vom Klett-Verlag, auf den Seiten 30 und 31. Grundlage der Auseinandersetzung mit dem Thema ist hier ein Ausschnitt aus der Geschichte „Cybermob" von Susanne Clay. Es handelt sich um eine Art Nachrichtenprotokoll, das aus der Perspektive eines betroffenen Mädchens rekonstruiert wird, durchsetzt von Quasi-Zitaten (*Pass auf am Bahndamm, da lauern böse, böse Gestalten*), Assoziationen und Auswirkungen, die diese Verbalattacken bei ihr haben, vgl. *Unsichtbare Lautsprecher, ohne Stoppknopf, ohne Kabel zum Herausreißen*. Genannt wird auch, wie die Protagonistin Carmen mit den E-Mails umgeht (*Ich habe die Mail ausgedruckt. Diese und die anderen.* […] *Bis auf das Foto. Das liegt in tausend kleine Schnipsel gerissen* […] *ganz unten in meinem Papierkorb.*). Offen bleibt, ob sie sich ihrer Mutter anvertraut, am Ende der Geschichte denkt sie zumindest darüber nach: *Ich versuche mir vorzustellen, wie ich sage: Ich bekomme Mails* […]. Somit werden verschiedene Aspekte eines Cybermobbing-Falls in

einem fiktiven Szenario adressiert: Der Übertragungsweg (in diesem Fall E-Mails), die sprachliche Ausgestaltung anhand von zwei Zitaten, der damit verbundene emotionale Stress und der Umgang damit. Die Aufgaben zu diesem Text bestehen im Lehrbuch nun darin, zu erklären, warum das Mädchen schweigt (Aufgabe 6), sich darüber auszutauschen, welche Kenntnisse man über Cybermobbing hat (Aufgabe 7), einen Dialog zu entwerfen, in dessen Rahmen Carmen davon überzeugt werden soll, sich einer erwachsenen Person anzuvertrauen (Aufgabe 8). In einer weiteren Aufgabe werden die SuS gebeten, Vor- und Nachteile eines anonymen Briefkastens zu diskutieren. Die gesamte Einheit ist eingebettet in die thematische Kategorie „Spinnst du? Sprachlicher Umgang mit anderen/in Gesprächen überzeugen."

Ausgehend von der Betrachtung dieses Lehrbuchbeispiels, in dem die Studierenden die Zuordnung zur Kategorie „Gespräch" kritisch hinterfragten und die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Ebene der dem Phänomen Cybermobbing inhärenten Gewalt vermissten, wurden nun Überlegungen dazu angestellt, wie mit konkretem sprachlichen Material gearbeitet werden konnte ohne die SuS dazu zu animieren, sprachliche Gewalt zu reproduzieren.

Dazu wurden für die Unterrichtseinheit vier Themenschwerpunkte festgelegt:

1. Ebenen des Emotionstransports (siehe Kap. 2.7.2)
2. Auslöser für Online-Konflikte (siehe Kap. 2.7.3)
3. Charakteristika der Online-Kommunikation (siehe Kap. 2.7.4)
4. Bezug zum Cybermobbing (siehe Kap. 2.7.4)

An diesen vier Themenschwerpunkten wird bereits deutlich, dass die Studierenden sich nicht dafür entschieden das Phänomen verbaler Gewalt zentral zu setzen, sondern vielmehr ein Fundament für den Zusammenhang zwischen Sprache und Emotion einerseits in einer von der Face-to-Face-Situation abweichenden Kommunikationssituation andererseits zu etablieren. Als Formate zur Umsetzung wurden Sprachsensibilisierungsübungen, Lückentexte, Übungen zur emotionalen Paraphrasierung und Gesprächsrunden gewählt. Diese Formate werden in Kapitel 2.7 erläutert.

Je nach Größe der Studierendengruppen wurden im Vorfeld die Verantwortlichkeiten für die einzelnen Phasen der Unterrichtseinheit festgelegt. Das heißt, dass die Konzeption, Materialerstellung, technische Vorbereitung, Moderation und Anleitung der SuS für eine zugewiesene (auch frei gewählte) Phase jeweils diesen Personen oblag. Dazu gehörte auch, dass für jede Übung vorher festgelegt wurde, wie die Aufgabenstellung genau lautete, die die SuS erhielten, und welches Ziel mit dieser Aufgabe erreicht werden sollte.

2.5 Block 2: Erstellung der Materialien

Neben den Ankündigungspostern (siehe Abb. 1), die zwei Wochen bevor die Unterrichtseinheit stattfand an die Schule geschickt wurden, mussten die Präsentation, das benötigte Bildmaterial, Aufgabenblätter, Feedbackbögen und weiteres Material, wie z.B. Namensschilder etc. (eine vollständige Liste befindet sich im Anhang) für die Unterrichtseinheit erstellt werden. Zudem habe ich für die Studierenden ein Ablaufskript erstellt.

2.6 Block 2: Training

Die Durchführung der Unterrichtseinheit wurde mit wechselnden Moderator_innen in zwei Seminarsitzungen geprobt. Dazu nahmen die Kommiliton_innen, die gerade nicht moderierten, die Rollen der SuS ein und gaben unmittelbar im Anschluss an die Probe Feedback. Zusätzlich wurden die Proben mit einer Videokamera aufgezeichnet. Der Film wurde den Studierenden vor der Durchführung in der Schule zwecks Reflexion zur Verfügung gestellt.

2.7 Block 3: Durchführung in der Schule

In der folgenden Tab. 1 ist der Ablauf der Unterrichtseinheit zusammengefasst. Die Ausgestaltung der benannten Unterrichtsphasen ist Thema dieses Abschnitts.

Tab. 1: *Zeitplan für die Unterrichtseinheit „Verbale Gewalt 2.0“.*

Unterrichtsphasen		Zeit
Einstieg	Kennenlernspiel	60 Min.
Pause		5 Min.
Themenschwerpunkt I	Ebenen des Emotionstransports	
Erarbeitung Ia Ergebnissicherung Ia	Versprachlichung	40 Min.
Pause		15 Min.
Erarbeitung Ib Ergebnissicherung Ib	Vertonung	25 Min.
Erarbeitung Ic Ergebnissicherung Ic	Verschriftlichung	20 Min.
Pause		10 Min.
Themenschwerpunkt II	Auslöser für Online-Konflikte	
Erarbeitung II Ergebnissicherung II		25 Min.
Themenschwerpunkt III Transfer	Charakteristika der Online-Kommunikation	30 Min.
Themenschwerpunkt IV Reflexion	Bezug zum Cybermobbing	10 Min.
Evaluation		20 Min.

2.7.1 Einstieg

Die SuS bekamen zunächst die für sie vorbereiteten Namensschilder, diese enthielten lediglich den Vornamen, der im Vorhinein bei der zuständigen Lehrkraft erfragt worden war. Es gab Namensschilder in drei Farben, die Zuordnung bei der Erstellung der Namensschilder erfolgte willkürlich. Die Studierenden hatten es sich zur Aufgabe gemacht während der gesamten Unterrichtseinheit zu beobachten, ob sich aus dieser willkürlichen Zuordnung Effekte bei der Gruppenbildung für die Bearbeitung der einzelnen Aufgaben ergaben. Die Beobachtungsphase ließe sich bestenfalls auf die dreitägige Projektphase ausdehnen.

Für den Einstieg wählten die Studierenden klassischerweise eine Vorstellungsrunde (vgl. u.a. Waldherr/Walter ^{2}2014: 3–6 für Möglichkeiten, diese aufzulockern). Sie entschieden sich für eine Variante, mit der bereits in der Kennenlernphase eine Verbindung zum Thema der Unterrichtseinheit

hergestellt werden konnte. Dazu wurden die SuS in Zweiergruppen aufgeteilt und erhielten Karteikarten, die die folgenden drei Fragen enthielten:

1. Wer bist Du?
2. Was magst Du gerne?
3. Wann hast Du Dich das letzte Mal richtig gefreut?

Sie wurden aufgefordert, sich diese drei Fragen gegenseitig zu stellen und zu beantworten. Im Anschluss stellte jeweils der/die eine Gesprächspartner_in den/die andere/n vor der Klasse vor. Die SuS wurden also in eine Situation versetzt, in der sie über eine andere Person reden (mussten), die jedoch anwesend ist. Im Anschluss wurden sie dazu befragt. In diesem Gespräch stellten die SuS eine Verbindung zur Online-Kommunikation her, in der das vermeintliche „Hinter-dem-Rücken-einer-Person-Reden" durchaus auch von der betreffenden Person mitgelesen werden kann. Falls die SuS diese Schlussfolgerung nicht selbst ziehen, kann diese am Ende des Kennenlernspiels von der oder dem moderierenden Studierenden thematisiert werden.

2.7.2 Themenschwerpunkt 1: Ebenen des sprachlichen Emotionstransports

Wie in Tab. 1 zu sehen ist, bietet es sich an, beim Schwerpunktthema „Ebenen des sprachlichen Emotionstransports" die (lexikalische) Versprachlichung, die Vertonung und die Verschriftlichung (mit Blick auf die computervermittelte Kommunikation) zu fokussieren.
Umgesetzt wurden diese anhand der folgenden Übungen.

2.7.2.1 Versprachlichung

Die Übung 1 zur Sprachsensibilisierung hatte die folgenden Lernziele:

1. Die SuS können neutrale von konnotierten Wörtern unterscheiden.
2. Die SuS können die Termini *meliorativ* und *pejorativ* an Beispielen sicher anwenden.
3. Die SuS sind in der Lage, die Wirkung konnotierter Wörter zu verbalisieren.

Die Übung bestand aus zwei Teilen: 1a: Erkennen von lexikalischen Bedeutungsebenen und 1b: Anwendung unterschiedlich konnotierter Lexeme. Grundlage der Übung war ein möglichst neutral formulierter Text. Als Muster wählten die Studierenden eine Polizeimeldung aus der Tagespresse.

Im ersten Teil der Übung (1a) wurden Schlüsselwörter aus diesem Text als Bilder (siehe Anhang 4) an der Tafel platziert. Die SuS wurden aufgefordert, möglichst viele Bezeichnungen für die auf den Bildern dargestellten Ereignisse (*weinen/sterben*) oder Personen/Tiere (*Mädchen, Pferd, Polizist*) zu finden. Sie wurden ausdrücklich aufgefordert, alle Wörter, die sie kennen, zu benennen. Auf diese Weise wurden Lexeme zur Bezeichnung ein und desselben referenziellen Sachverhaltes oder ein- und des/derselben Referent_in zusammengetragen, die unterschiedlich konnotiert sind, z.B.

– *heulen*, *flennen*, *Tränen vergießen* für *weinen*;
– *entschlafen*, *abkratzen*, *abdanken* für *sterben*;
– *Göre*, *Ziege*, *Prinzessin* für *Mädchen*;
– *Gaul*, *Ross*, *Klepper* für *Pferd*;
– *Bulle*, *Ordnungshüter*, *Gendarm* für *Polizist*.

Anschließend wurde darüber diskutiert, wie unterschiedlich diese Wörter wirken, es wurden Situationen benannt, in denen die Wörter verwendet werden (können) oder in denen die SuS die Wörter schon einmal gehört hatten. Die Fachbegriffe *Stil*, *Stilebene* aus der Stilistik und *Konnotation*, *meliorativ* und *pejorativ* aus der Semantik wurden eingeführt.

Der zweite Teil der Übung (1b) bestand nun darin, einen Lückentext (die Polizeimeldung, siehe Anhang 2) zu vervollständigen. Gleichzeitig wecken Lückentexte die Aufmerksamkeit der Lernenden, weil sie spielerisches Vorgehen mit inhaltlichen Aspekten verknüpfen und einen „sinnvoll-rezeptiven Lernprozess aus[…]lösen" (Neeb 2010: 129), während die „Belastung durch schreibende und formulierende Tätigkeiten möglichst gering gehalten werden kann" (vgl. aber Rieck 2005: 14). Für unsere Zwecke spielte vor allem eine Rolle, dass den SuS mit wenig Schreibaufwand ein spielerischer Zugang zu Texten und deren Perspektivierung durch unterschiedlich konnotierte Wörter ermöglicht werden sollte.

Die SuS wurden dazu in drei Gruppen aufgeteilt, die farbigen Namensschilder wurden hierfür als Hilfe für die Gruppenbildung verwendet. Eine Gruppe erhielt die Aufgabe, nur pejorativ konnotierte Wörter in die Lücken einzutragen; eine andere Gruppe erhielt die Aufgabe nur meliorativ konnotierte Wörter in die Lücken einzutragen; und eine dritte Gruppe sollte abwechselnd meliorativ und pejorativ konnotierte Wörter verwenden. Zur Orientierung war der Originaltext auf der linken Seite des Arbeitsblattes

abgedruckt. Die SuS arbeiteten auf der rechten Seite des Arbeitsblattes. Nach der Bearbeitung der Lückentexte wurden Vertreter_innen der Gruppen gebeten, die modifizierten Texte vorzulesen. Dabei stellte sich heraus, dass die SuS gut in der Lage waren, pejorativ konnotierte Wörter in den Text einzupflegen. Deutlich schwieriger war es, meliorativ konnotierte Entsprechungen zu finden oder die Wörter alternierend einzusetzen. Die SuS stellten hier einen Zusammenhang zur Wirkung der Texte her. Sie dachten darüber nach, ob das Austauschen der Wörter dazu geführt hatte, dass sich auch der Text im Ganzen verändert hatte. So schrieben sie den Texten Muster zu, die sie aus Märchen oder Satiretexten kannten.

2.7.1.2 Vertonung und Verschriftlichung

Die Übungen 2 und 3 zur Paraphrasierung von Emotionen hatten die folgenden Lernziele:

1. Die SuS können verschiedene Ebenen des Emotionstransports in der Face-to-Face-Kommunikation im Vergleich zur computergestützten Kommunikation benennen.
2. Die SuS können an einem Beispiel erklären, wo das Potential für Missverständnisse in der computergestützten Kommunikation liegt.
3. Die SuS können beschreiben, dass die Bedeutung von Emojis nicht festgelegt ist, sondern sich dynamisch im aktuellen Kontext ergibt.

Beide Übungen basierten auf den fünf Sätzen

1. Das Gras ist grün.
2. Hertha[9] hat gewonnen.
3. Es schneit.
4. Ich hab in der Klausur eine 3.
5. Frau Müller war beim Friseur.

Diese waren auf einem Arbeitsblatt zusammengestellt. Übung 2 bestand darin, Zweiergruppen zu bilden und sich die Sätze gegenseitig vorzulesen, indem sie mit einer spezifischen Emotion (traurig, wütend, fröhlich, erstaunt/überrascht, beleidigt) belegt wurden. Dabei erfuhren die SuS, dass Emotionen nicht nur durch Wortmaterial, sondern auch durch den

9 Hier kann jeweils der regionale Fußballverein eingesetzt werden.

Stimmklang (Behauchung, Stimmhöhe, Stimmtiefe, Knarren, flüstern), die Artikulationsschärfe und Präzision (vgl. Verschleifungen und Elisionen bei Trauer) oder die Intonation (steigend, fallend, progredient) transportiert werden können (hierzu Sendlmeier 2012: 105–107).

In Übung 3 sollte die gleiche Aufgabe unter Zuhilfenahme des Mobiltelefons/Smartphones durchgeführt werden. Die SuS wurden gebeten, alle Möglichkeiten zu nutzen, die dabei zur Verfügung stehen, und sich vorzustellen, der/die Adressat_in wäre ein Freund oder eine Freundin. Die Nachrichten wurden über einen Messengerdienst, der vorher festgelegt worden ist, an die für die Unterrichtsphase verantwortliche Person[10] verschickt und über deren Smartphone an die Wand projiziert[11]. Hierbei kamen Satzendzeichen, Majuskeln, Emojis und Iterationen zum Einsatz (vgl. Marx/Weidacher 2014: 147–152). Abschließend wurden die verschiedenen Ebenen des Emotionstransports von den Studierenden benannt, die die Moderation der Übung übernommen haben. Die Ausgestaltung auf den Ebenen wurde anhand einer vorbereiteten Folie zusammengefasst.

2.7.2 Themenschwerpunkt 2: Auslöser für Online-Konflikte

Zur Einleitung des Schwerpunktthemas „Auslöser für Online-Konflikte" wurden die SuS Zeug_innen eines Live-Chats (vgl. Anhang 3), der in unserem Fall mit dem Kakao Talk Messenger realisiert wurde. Die einzelnen Beiträge wurden von den Studierenden, die den Live-Chat vorführen, im Vorfeld auswendig gelernt.

Bei der Erstellung des Chats hatten die Studierenden darauf geachtet, ein Thema zu wählen, mit dem sich SuS der Klassenstufen 6 bis 8 durchaus identifizieren können (Ernährungsphilosophien), das aber dennoch nicht zu stark in ihrer Lebenswirklichkeit verankert ist (wie das etwa bei allen Aspekten der Identitätsbildung der Fall gewesen wäre). Die SuS erhielten die Aufgabe, den Chat aufmerksam mitzulesen und anschließend in einer Gruppe (bei der Gruppenbildung wurde wieder auf die Farben der Namensschilder verwiesen) zu diskutieren, welchen Effekt die Aussage „Du bist ja nur neidisch!" im Zusammenhang des Chats hatte. Solche Aussagen spielen in Konflikten eine besondere Rolle, weil mit ihnen Annahmen

10 Es handelt sich hierbei um Studierende.
11 Ein Adapter für den Beamer ist notwendig.

über die Ursache aggressiven Verhaltens gemacht werden, die auf den/die Angreifer_in zurückzuführen sind. Selbst scharfe Angriffe können so abgewehrt werden. Eine adäquate Reaktion ist deshalb schwierig, weil Neid eine sozial unerwünschte Emotion ist (vgl. Foster 1972: 165). Wie Mummendey/Schreiber schon 1983 feststellen, wird Neid in Alltagsinteraktionen „zur Erklärung oft spektakulärer, sozial problematischer Verhaltensweisen herangezogen" (1983: 195). Dadurch wird die Ebene der sachlichen Argumentation zugunsten einer spekulativen Ebene aufgegeben, auf der den Schreibenden Motive zugeschrieben werden, die kaum zu widerlegen sind. In der Diskussion mit den SuS wurde anhand dieser Aussage diskutiert, welche Antwortmöglichkeiten für einen Neid-Vorwurf infrage kämen. So könnte eine mit diesem Vorwurf konfrontierte Person zugeben, tatsächlich aus Neid so reagiert zu haben. Das Gespräch wäre beendet, aber zu Ungunsten der Person, die den Neid eingestehen müsste. Die Person könnte den Neid-Vorwurf aber auch von sich weisen. Der Chatverlauf, der dann entstehen könnte, wurde in den Gruppen simuliert und anschließend zu einer Diskussion darüber ausgeweitet, wie Online-Interaktionen eskalieren können. Dabei sollten die SuS erkennen, dass insbesondere Online-Konflikte oftmals infolge banaler Anlässe entstehen und schnell eskalieren.

2.7.3 Themenschwerpunkte 3 und 4: Charakteristika der Online-Kommunikation und Bezug zum Cybermobbing

Der letzte Teil der Unterrichtseinheit war eine Gesprächsrunde, an der sich alle SuS beteiligen konnten. Gegenstand waren die Charakteristika der Online-Kommunikation, die in Beziehung zu Cybermobbing gesetzt werden sollten. Dazu gehörten verschiedene Aspekte, etwa

- dass Nachrichten schriftlich sind und durch Bilder und Videos ergänzt werden können,
- unterschiedliche Spracheingabemodalitäten, die sich auf die Nachricht selbst auswirken können,
- die schnelle und weite Verbreitung und der damit einhergehende Kontrollverlust sowie
- die Interaktion mit einem technischen Gerät, die sich von der Face-to-Face-Interaktion unterscheidet.

Um das Ergebnis der Diskussion gut zusammenfassen und übersichtlich darstellen zu können, wurde parallel ein Tafelbild entworfen. Zudem hatten die Studierenden eine Folie vorbereitet, auf der die Zusammenhänge zwischen den Besonderheiten der Online-Kommunikation und Cybermobbing skizziert waren. Diese wurden am Ende der Unterrichtseinheit in etwa fünf Minuten vorgetragen. Am Ende der Unterrichtseinheit erhielten die SuS die Möglichkeit, die Unterrichtseinheit zu beurteilen. Sie füllten Evaluierungsbögen (siehe Anhang 5) aus, deren Auswertung im folgenden Abschnitt kurz zusammengefasst wird.

2.8 Feedback

Dieses Unterkapitel vereint zwei Aspekte. Zum einen soll ein Überblick über die Ergebnisse der Evaluierung durch die SuS gegeben werden, zum anderen werden relevante Rückmeldungen der Seminarteilnehmer_innen vorgestellt.

Die Unterrichtseinheit wurde überwiegend gut bewertet (von 24 Teilnehmer_innen haben sechs die Note 1, zwölf die Note 2 und drei die Note 3 vergeben. Drei SuS haben keine Note vergeben). Für 19 von 24 war das Thema sehr relevant oder relevant. Die überwiegende Anzahl der SuS hatte sich auf das Thema der Unterrichtseinheit nicht vorbereitet (21), gleichzeitig gaben sie an bereits zu wissen, was Cybermobbing ist, sechs SuS gaben zudem an, mit Cybermobbing schon in Berührung gekommen zu sein (3 gaben an, dass eine Freundin/ein Freund schon einmal im Internet gemobbt wurde, 1 gab an, selbst schon einmal an Cybermobbing beteiligt gewesen zu sein, 4 gaben an, schon einmal versucht zu haben, Cybermobbing zu stoppen). (Das entspricht in etwa der Prävalenzrate, die auch in quantitativen Erhebungen genannt wird, vgl. Dehue et al. 2008, Katzer 2009 oder Schmidt et al. 2009.) Die meisten SuS gaben an, dass ihnen das Ziel der Unterrichtseinheit klar geworden ist (22), sie beurteilten die Einheit als gut aufgebaut (19) und das Material als anschaulich (21). Die Mehrheit gab an, dass weiterer Informationsbedarf zum Thema Cybermobbing bestehe (19). In den freien Antworten wurden Fragen zu Strafen und Folgen und Beweggründen von Cybermobbing, zu Mobbing allgemein, zur Ermittlung von Täter_innen und zu Sozialen Netzwerken allgemein thematisiert. Das hier artikulierte Interesse zeigt, dass es sinnvoll ist, die Thematik in einem fächerübergreifenden

Projekt aufzugreifen. Die meisten SuS (19) gaben an, dass sie verstanden haben, welche Rolle Sprache und die Besonderheiten der Online-Kommunikation im Cybermobbingprozess spielen. Das Item zum Diskussionsbedarf wurde recht ausgewogen beantwortet (11 hätten sich über mehr Zeit zum Diskutieren gefreut, 3 waren unentschieden, 9 gaben an nicht mehr Zeit zum Diskutieren benötigt zu haben). 20 SuS gaben an, nun zu wissen, wie sie sich verhalten sollten, wenn andere im Internet gemobbt werden. In den freien Antworten führten sie aus, sich dann an Freund_innen, Eltern, Vertrauenspersonen zu wenden, den Vorgang bei der Polizei zu melden, mobbende Personen in der Schule direkt anzusprechen und betroffenen Personen Beistand zu leisten. Gerade die letzten beiden Vorschläge sind hochrelevant im Kontext von Cybermobbing. Sie sollten bei der Optimierung der Unterrichtseinheit berücksichtigt werden, indem Übungen zu Counterspeech und Konfliktkommunikation integriert werden.

Die Auswertung der Fragebögen habe ich nach der Lehreinheit vorgenommen und sie in der letzten Seminarsitzung vorgestellt, die für ein ausführliches Feedback an die Studierenden reserviert war. Die Ergebnisse wurden diskutiert, zudem hatten auch die Studierenden die Möglichkeit ihre Eindrücke zu schildern. Einige exemplarische Zitate möchte ich hier aufführen:

„Es hat mir sehr viel Freude bereitet, das erworbene theoretische Fachwissen praktisch anzuwenden und in einem großen Maße Verantwortung für ein Projekt zu übernehmen. Dabei erhielt ich eine besonders wichtige und prägende Kenntnis darüber, wie hoch der Aufwand der Planung und Durchführung eines solchen Projekttages ist."

„Eine besondere Herausforderung war es, das linguistische Wissen zielgruppengerecht aufzubereiten und zugänglich zu machen. Es war mir kaum bewusst, wie viele Fachwörter ich nach einigen Semestern ganz selbstverständlich täglich gebraucht habe. Diese Fachtermini für die Schülerinnen und Schüler einfacher auszudrücken, ohne sie dabei zu unterschätzen, war eine sehr gute Übung, die es in Zukunft sicher erleichtern wird, mit fachfremden Personen erfolgreich zu interagieren."

„Für die Zukunft wäre es sicher hilfreich, hinsichtlich der Pädagogik stärker unterwiesen zu werden. Wenn Frau XYZ nicht so toll hätte pfeifen können, hätten wir sicher das ein oder andere Mal keine Ruhe in die Klasse bekommen."

„Für Übungen, die bei den SchülerInnen absolut nicht gut ankommen (was vorher ja nicht absehbar ist) wäre ein ‚Plan B' gut."

„Eine unbekannte Größe in der Workshop-Arbeit ist die Gruppe, deren Zusammensetzung nie ganz vorhersehbar ist. In unserem Projekt waren uns zwar das Alter und die Klassenstärke bekannt, jedoch zeigte sich, dass die SuS bereits über Vorwissen verfügten, sodass einige Übungen redundant erschienen. Insofern sollte schon bei der Konzeption und Planung ein Spielraum berücksichtigt werden, der es ermöglicht, einigermaßen flexibel mit dem Anforderungsniveau und der zeitlichen Einteilung umzugehen."

Es sind solche Eindrücke, die zudem mit den Ergebnissen der Evaluation durch die Teilnehmenden abgeglichen werden. Sie werden nachfolgend kurz zusammengefasst.

3 Schlussbemerkung

Dieser Bericht hat das Anliegen, ein Projektseminar für Lehramtsstudierende zu skizzieren, das ihnen die unmittelbare Arbeit mit Schüler_innen der Klassenstufen 6 bis 8 ermöglicht. Damit wird einem Desiderat Rechnung getragen, das viele Lehrkräfte in persönlichen Gesprächen formuliert haben: konkrete Anregungen zur Umsetzung eines gesellschaftlich so relevanten Themas wie verbale Gewalt für den Deutschunterricht (vgl. auch Gebel et al. 2018). Im Idealfall erhöht sich die Motivation der Schüler_innen, sich mit sprachwissenschaftlichen Fragen auseinanderzusetzen, und ihre Sensibilität für Register wird geschärft. Damit einher geht eine Schulung der pragmatischen Kompetenz, die zumindest Anlass zur Hoffnung gibt, dass alternative Konfliktlösungen erarbeitet werden.

Vorteile der hier gezeigten Herangehensweise sind, dass angehende Lehrkräfte das Thema nicht nur aus der Forschungsperspektive kennenlernen, sondern die didaktische Umsetzung unmittelbar erproben können. Der Projekttag kann ein Teil eines interdisziplinären Cybermobbing-Projekts sein, das in Schulen durchgeführt und damit auch als Anregung für die dort arbeitenden Lehrkräfte dienen kann. Für die Schüler_innen ist es eine gute Erfahrung, a) mit Studierenden in einer peer-to-peer-ähnlichen Konstellation zusammenzuarbeiten und b) einen Eindruck vom weiten Spektrum des Linguistik-Studiums zu erhalten. Gleichzeitig wird den Studierenden die Anwendbarkeit ihres Wissens gespiegelt.

Anhang: Material

Anhang 1:

Beispieltext für die Spurensuche im Themenschwerpunkt „Referenz auf Emotionen“. Der Text wurde am 15.3.2014 von der Sozialen-Netzwerk-Seite Facebook entnommen und für die Verwendung im Seminar anonymisiert und gekürzt. (https://www.facebook.com/veganegesellschaft/posts/640183572729178)

Sigel	m/w	Kommentar	Gefällt mir	Notiz
vgd	Gruppe	Vegane Gesellschaft Deutschland via Christian Vagedes vegan ist eine ethische idee und keine „diät“ und veganer sind keine „extremisten“! nachdem attila hildmann in einem einzigen interview mit der Berliner Morgenpost unter anderem vegan als „das extrem“ bezeichnet hat, leder beschönigt, den fleischeinkauf beim „regionalen bauern“ lobt, veganer als „militante“ und „müsli jochens“ bezeichnet und quasi den konsum von fleisch wieder gutheißt, sah sich christian vagedes jetzt dazu veranlasst, attila einen öffentlichen brief zu schreiben, der sich gerade im netz verbeitet und den wir hier dokumentieren möchten. denn mittlerweile wird der veganen idee durch derartig unüberlegte äußerungen ihre ethische substanz entzogen und menschen, die gerade damit anfingen, vegan zu leben, werden verwirrt. bei allem respekt für die gute seite von attila hildmanns wirken, distanzieren wir uns klar von solchen unethischen aussagen, die mit der veganen idee unvereinbar sind. hier der brief von christian: […]	885	79-mal geteilt
kt	w	Naja–ich bin kein Fan von Attila Hildmann, aber Fakt ist auch, dass ich über ihn ‚vegan‘ geworden bin… und nur deshalb, weil er der Auslöser war, auch nicht wieder zum ‚Fleischkonsum‘ zurückkehren werde. Ich würde ihn eher als ‚Türöffner‘ bezeichnen …	36	bearbeitet

Sigel	m/w	Kommentar	Gefällt mir	Notiz
hk	m	Mit dem Artikel und dem ständigen rumgenöhle machst du (der Artikelschreiber) dem Müsli Jochen alle Ehre. Ich bin seit vielen Jahren Vegetarier und was micht persönlich extrem stört ist das belehrende und missionarische Verhalten von vielen Veganern. Hört doch bitte damit auf euch über andere zu stellen und die Leute zu belehren. Laßt die Leute das tun was sie wollen, eine Ideologie wurde erfolgreich noch nie mit Gewalt durchgedrückt. Ihr könnt ja gerne euren Standpunkt vertreten aber seid auch tolerant. Man sieht doch in den Regalen der Supermärkte, daß ein Umdenken der Gesellschaft bereits eingesetzt hat. Wenn Attila jetzt Erfolg hat und sich einen Porsche kauft, so what? Würde jeder vor der eigenen Haustür kehren, wäre die Welt mit Sicherheit ebenfalls besser. Ich ernähre mich übrigens auch mehrere Tage die Woche vegan, durch die Kochbücher von Attila. Er macht meiner Meinung nach einen sehr guten Job, der veganen Ernährung die Tore bei den Menschen zu öffnen und wenn es als Diät ist. Besser als nix oder?	16	
vgd	Gruppe	du hast den brief von christian entweder nicht gelesen oder nicht verstanden!	24	
sw	w	Ich war auch erst Vegetarierin,wurde aber deswegen nie angefeindet.Als man mir eine Vegane-Seite vorschlug,war ich geschockt über das,was ich da gelesen habe.Vegetarier sind Mörder usw.Heute verstehe ich die Gründe,würde aber selber nie so krass reagieren.Ich verstehe auch,das Veganismus nicht für jeden was ist. Bei mir fluppt das,als hätte ich nie anders gelebt/ gegessen.Und ich bin froh über jeden,der weniger Fleisch o. keins isst.Selbst ich lerne immer noch was dazu u. das gerne.Lebe deinen Vegetarismus u. habe Spaß!Sollen andere doch meckern/ missionieren…rechts rein,links raus!	5	

Sigel	m/w	Kommentar	Gefällt mir	Notiz
dw	?	Hallo [hk], du schreibst: „Laßt die Leute das tun was sie wollen, eine Ideologie wurde erfolgreich noch nie mit Gewalt durchgedrückt. Ihr könnt ja gerne euren Standpunkt vertreten aber seid auch tolerant.“ Ich sehe da ein sehr naheliegendes Beispiel: Die Ideologie, dass Fleisch-, Eier- und Milchkonsum in Ordnung sind. Was ist Gewalt, wenn nicht millionenfacher Tod, Schmerzen, Leid und das Tag für Tag. Vor allem deshalb, weil es für so gut wie jeden Menschen in unseren Gefilden vermeidbar wäre. Toleranz und den Leitspruch „Leben und leben lassen“ halte ich persönlich für absolut wichtig und richtig. Doch es sollte auch klar sein, dass das, was den Tieren angetan wird, weder etwas mit Toleranz, noch etwas mit „tun, was sie tun wollen“ zu tun hat. Jeder, der der Meinung ist, dass Tieren ihretwillen jede vermeidbare Gewalt erspart werden sollte, steht vor einer gewissen Ohnmacht, dass er selbst nur begrenzt etwas für bessere Zustände tun kann. Ist es dann nicht nachvollziehbar, dass manche Veganer versuchen, darüber hinaus für weniger/kein Leid von Tieren zu werben? Ich möchte dazu noch die Behauptung aufstellen, dass es den meisten Veganern, die ihre Meinung äußern, darum geht, FÜR das Wohl der Tiere einzutreten und nicht GEGEN die Interessen von anderen Menschen.		
km	w	Super Brief – schade, dass man sich bei dem wichtigen Inhalt nicht die Mühe gemacht hat Groß- und Kleinschreibung zu berücksichtigen….	14	
vgd	Gruppe	wir machen uns die mühe so zu schreiben wie das bauhaus dessau, wie jacob grimm (begründer der germanistik) und konrad duden – nämlich in der „zukunftsschreibung“, wie duden die konsequente kleinschreibung nannte.	13	
cm	?	Ich finde es auch ziemlich anstrengend und nicht wirklich zielführend.	2	

Sigel	m/w	Kommentar	Gefällt mir	Notiz
mh	m	Ist ja schön das ihr gerne jemand nacheifert aber Lesbarkeit ist bei so einem langen Text noch höher zu bewerten.	2	
ap	w	Ich habe auf Anhieb alles gut verstanden	11	
km	w	Ums Verstehen gehts ja nicht, aber ich finde es ist der guten Absicht abträglich, wenn man so „schludrig“ schreibt, auch wenn es absichtlich passiert. Ist weder leserfreundlich, noch entspricht es dem wirklich guten Inhalt. Meiner Meinung nach	3	
gk	w	Dem kann ich nur beipflichten. Im Deutschen schreibt man nun mal groß und klein, und das sollte auch so bleiben. Und zum Thema Attila: Auch ich bin über sein Buch zum Veganismus gekommen, er ist schon ein Türöffner. Man darf halt nicht den Fehler machen, einem GURU hinterherzulaufen sondern muss seine eigenen Wege gehen.	2	
sn	w	es ist absolut lesefreundlich, denn ich schreibe auch immer KLEIN	3	
sm	w	Also, Leute, der Brief ist einfach spektakulär sachlich und unglaublich charmant und mit viel Verstand geschrieben. Ich finde es unheimlich kleinlich, sich über die Kleinschreibung zu mockieren.	9	
mb	w	Komisch das immer alle beim Bauern um die Ecke kaufen, wohlmöglich noch mit eigener Schlachtung. Und dann sehe ich sie alle in die Discounter und die Supermärkte rennen und die Wagen vollpacken mit Billigfleisch. Kaum lugt die Sonne im Frühling raus, sind dann die Griller unterwegs. Die Grillteller so vollgepackt mit Wurst und Fleisch, das sich einem der Magen umdreht. Aber alles vom kleinen Bauern um die Ecke….	10	

Sigel	m/w	Kommentar	Gefällt mir	Notiz
as	w	Was soll so ein offener Brief? Das ist doch genau die Energie, von der der arme Mensch lebt… Einfach keine Aufmerksamkeit mehr geben und Ruhe ist…Wer bitte nimmt Ernst was der sagt. Der Typ stozt vor Halbwissen und schaut af alle anderen herab. Wer braucht so was?	7	
vgd	Gruppe	es ist doch gut, wenn jemand das mal höflich zusammenfasst. es geht um die substanz der ethischen idee.	10	
sz	w	Auch wenn ihr Veganer seid, veursacht ihr trotzdem viel Leid! Ihr habt smartphones oder Laptops (bei der Produktion sterben Kinder), ihr tragt Jeans (bei dieser Produktion sterben auch viele Menschen), ihr fahrt Bus oder Auto (für E10 wird auch Regewald abgeholzt), in eurem Duschgel ist Palmöl usw. Greife ich euch deswegen an und bezeichen euch als Mörder??? Nein, das mache ich nicht!! Warum werde ich als Mörderin bezeichnet, wenn ich ein Stück Käse esse?? Ich hatte früher Magersucht und eine Bekannte von mir ist daran gestorben. Und heute esse ich nunmal Käse und Fisch, weil es mich glücklich macht. Akzeptiert das doch mal. Wie gesagt, ich bin ja auch tolerant, wenn ich Leute mit dem neusten Iphone sehe. Also selber mal denken. Danke.	6	
ea	w	Sehe ich genauso!!!! Da merkt man wieder, dass ihr nur das hört was ihr hören wollt. Sich über andere zu stellen und zu meinen man verstehe euch nicht oder man muss nun mal einsehen, dass ihr Recht habt ist mega überheblich. PS: Likes über Tauschbörsen zu erstehen passt auch nicht wirklich zu Eurer Ideologie, oder? Dislike. Überlegt doch nochmal ob Ihr die o.g. Punkte von Sophie alle einhaltet, dann seid Ihr herzlich eingeladen den ersten Stein zu werfen….	1	

Sigel	m/w	Kommentar	Gefällt mir	Notiz
am	w	hahahahaha jaaaa, natürlich kann man das iphone auch mit einem stück leiche vergleichen xD warum habt ihr immer das gefühl, dass veganer euch angreifen??? ach jaa, genau, weil wir zeigen, dass es auch ohne geht. sorry, das schlechte gewissen, welches ihr als angriff der bösen veganer deutet ist das eigentliche problem. weil man eben weiss, dass fleisch und fisch nicht am baum wächst! und mal ganz ehrlich, wenn man vegan so schlimm und nervig und militant findet, WAS ZUR HÖLLE MACHT IHR DANN HIER?????	16	

Anhang 2:

Lückentext für Übung 1

Lückentext

Landkreis MÜNCHEN. Eine Reitlehrerin und ihre beiden Schülerinnen im Alter von 17 und 19 Jahren befanden sich am Sonntag, den 06.04.2014, gegen 17:30 Uhr, auf einem Feldweg südlich von Taufkirchen. Sie wollten im naheliegenden Wald einen Ausritt unternehmen.

Die beiden Mädchen ritten auf ihren Pferden, während die Lehrerin ihr Pferd noch an den Zügeln führte. Plötzlich scheute das Pferd der 19-Jährigen aufgrund eines den Feldweg kreuzenden Fuchses, warf seine Reiterin ab und galoppierte unkontrolliert davon.

Dadurch ging auch das Pferd der 17-Jährigen durch, und es galoppierte hinter dem anderen Pferd her. Dem Mädchen gelang es nur mühsam, das Pferd wieder unter Kontrolle zu bringen. Als das reiterlose Pferd die nahegelegene Landstraße überqueren wollte, ereignete sich das Unglück.

Eine Autofahrerin hatte das in Panik geratene Pferd nicht rechtzeitig bemerkt und es kam zu einem schweren Zusammenstoß. Das Tier verstarb noch am Unfallort. Der VW-Transporter der Frau war ebenfalls schwer beschädigt, die Fahrerin erlitt einen Schock und leichte Verletzungen.

Die Reitlehrerin, die Zeugin des Unfalls geworden war, rief die Polizei. Als die Polizisten am Ort des Geschehens eintrafen, sicherten sie die Unfallstelle. Die Straße war bis zum Abend vollgesperrt.

Die Reitlehrerin kümmerte sich indes um das Mädchen, das neben ihrem verstorbenen Pferd weinte.

Die Fahrerin des VW-Transporters muss sich nun für den Tod des Pferdes vor Gericht verantworten. Der Unfall hätte verhindert werden können, wenn sie sich an die Geschwindigkeitsbegrenzung gehalten hätte.

Anhang 3:

Live-Chat für den Themenschwerpunkt II „Auslöser für Online-Konflikte". Anmerkung: Die Studierenden haben unter ihren Klarnamen gechattet.

Chat – Du bist ja nur neidisch!

Person A: Hey Leute! Bei Facebook gibt es ein Gewinnspiel für veganen Käse! Ich hab gleich mal mit einem Kommentar teilgenommen… wenn ich gewinne, lade ich Euch zu einer leckeren veganen Pizza ein!:D

Person B: Aaah wie cool! Ich drück dir die Daumen!!!

Person C: So ein Müll! Das ist kein richtiger Käse! Laut Definition wird Käse aus tierischer Milch hergestellt. So ein olles Sojagelumpe kann gar nicht schmecken. Und eine Pizza ohne Schinken?!?! Danke, ich verzichte…

Person D: Ey Person C! Du bist so dermaßen bescheuert und ignorant! Natürlich ist das ebenso Käse, wie der aus tierischer Milch und außerdem kann er hergestellt werden ohne Lebewesen zu quälen. Wir Veganer haben es satt von Fleischfressern wie dir ständig so abfällig behandelt zu werden.

Person B: Genau! Guck erst mal in den Spiegel bevor du uns beschimpfst! Ein bisschen weniger Fleisch und mehr Sport würden dir gut tun, wenn ich sehe wie du dich im Sportunterricht immer an deinem dicken Bauch abschleppst! Du bist ja nur neidisch, weil wir es schaffen auf Fleisch und tierische Produkte zu verzichten und daher besser aussehen als du! Da würde ich den anderen auch alles madig reden, wenn ich selber zu schwach wäre….

Person C: Hmm. Nee nicht wirklich. Ich esse ziemlich gern Fleisch und das auch nur in Maßen. Wie mein Körper aussieht, das hat nichts mit meinem Ernährungsverhalten zu tun und das solltet ihr eigentlich wissen, aber gut….

Person B: Jaja laber nur. Betroffene Hunde bellen!

Anhang 4:

Liste der in der Unterrichtseinheit verwendeten Materialien

- Ankündigungsposter
- laminierte DIN A3-Bilder für Übung 1a[12] (möglichst neutrale Abbildungen, z.B. Bleistiftzeichnungen, von Mädchen, Polizist_innen, Pferden, eine Darstellung von einer Person, die weint und eine Darstellung von einer Szene, die mit dem sterben assoziiert werden kann, etwa eine Familie, die sich um das Bett einer alten Person versammelt hat),
- Lückentext für Übung 1b (siehe 2.7.2.1),
- Aufgabenblätter für Übung 2 und 3 (siehe 2.7.2.2),
- Power-Point-Präsentationen mit Folien zu den Ebenen des Emotionstransports und der Zusammenfassung der Zusammenhänge zwischen der computervermittelter Kommunikation und Cybermobbing
- Handouts für die SuS
- Feedbackbögen für die SuS werden ebenfalls von der Seminarleitung erstellt und mitgebracht.
- Namensschilder für die Studierenden und SuS
- Magnete
- Kreide
- Laptops, Beamer, Adapter, Smartphones.
- Auch die SuS benötigen ihre Smartphones; dieser Hinweis wurde vorher an die zuständige Lehrkraft weitergegeben werden.

12 Siehe zur Beschreibung dieser Übung Punkt 2.7.2.1

Anhang 5:

Vorschlag für die Gestaltung eines Evaluationsbogens

1. Globale Beurteilung	**1 (positiv)**	**2**	**3**	**4**	**5 (negativ)**
Welche Note würdest Du der Unterrichtseinheit insgesamt geben?					
2. Vorwissen und Erfahrung mit Cybermobbing	trifft voll zu				trifft überhaupt nicht zu
Das Thema ist wichtig und relevant für mich.					
Ich habe mich auf die Unterrichtseinheit vorbereitet.					
Ich wusste schon vorher, was Cybermobbing ist.					
Ich wurde selbst schon im Internet gemobbt.					
Ein Freund/eine Freundin wurde schon im Internet gemobbt.					
Ich habe mich selbst schon an Cybermobbing beteiligt.					
Ich habe selbst schon versucht, Cybermobbing zu stoppen.					
3. Vermittlung des Themas	trifft voll zu				trifft überhaupt nicht zu
Das Ziel der Unterrichtseinheit ist mir klar geworden.					
Die Unterrichtseinheit war gut aufgebaut.					
Das Material war anschaulich.					
Ich hätte gerne noch weitere Informationen zum Thema.					
Ich hätte gerne meine Erfahrungen mit Cybermobbing mitgeteilt.					
Ich hätte mich über mehr Zeit zum Diskutieren gefreut.					
Die Unterrichtseinheit hat mir geholfen, zu verstehen welche Rolle Sprache beim Cybermobbing spielt.					

3. Vermittlung des Themas	trifft voll zu	trifft überhaupt nicht zu
Die Unterrichtseinheit hat mir geholfen, zu verstehen welche Rolle Online-Kommunikation beim Cybermobbing spielt.		
Ich weiß jetzt, wie ich mich verhalten soll, wenn andere im Internet gemobbt werden.		
Wie würdest Du Dich verhalten, wenn Du oder andere im Internet gemobbt werden?		
Hat Dir etwas gefehlt? Worüber hättest Du gern mehr erfahren?		

Literatur

Breuer, Johannes, 2017: „Hate Speech in Online Games". In: Kaspar, Kai/-Gräßer, Lars/Riffi, Aycha (Hrsg.): *Online Hate Speech. Perspektiven auf eine neue Form des Hasses*. Kopaed: Düsseldorf, 107–112.

Dehue, Francine/Bolman, Catherine/Völlink, Trijntje, 2008: „Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception". *CyberPsychology & Behavior* 11, 217–223.

Didden, Robert/Scholte, Ron/Korzilius, Hubert/De Moor, Jan/Vermeulen, Anne/O'Reilly, Mark, 2009: „Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings". *Developmental Neurorehabilitation* 12, 146–151.

Foster, George, 1972: „The anatomy of envy: A study in symbolic behavior". *Current Anthropology* 13 (2), 165–202.

Gebel, Christa/Brüggen, Niels/Hasebrink, Uwe/Lauber, Achim/Dreyer, Stephan/Drosselmeier, Marius/Rechlitz, Marcel, 2018: *Jugendmedienschutzindex: Der Umgang mit onlinebezogenen Risiken Ergebnisse der Befragung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften*. Herausgegeben von FSM – Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter e.V. www.fsm.de/jugendmedienschutzindex (Letzter Zugriff: 7.11.2018).

Groß, Harald/Boden, Betty/Boden, Nikolaas, 2006: *Munterrichtsmethoden: 22 aktivierende Lehrmethoden für die Seminarpraxis*. Gerd Schilling: Berlin.

Herrmann, Steffen/Kuch, Hannes, 2010: „Philosophien sprachlicher Gewalt. Eine Einleitung". In: Kuch, Hannes/Herrmann, Steffen (Hrsg.):

Philosophien sprachlicher Gewalt. 21 Grundpositionen von Platon bis Butler. Velbrück: Weilerswist, 7–37.

Kaspar, Kai/Gräßer, Lars/Riffi, Aycha (Hrsg.), 2017: *Online Hate Speech. Perspektiven auf eine neue Form des Hasses*. Kopaed: Düsseldorf.

Katzer, Catharina, 2014: *Cybermobbing. Wenn das Internet zur W@ffe wird*. Springer: Berlin/Heidelberg.

Katzer, Catharina, 2009: „Cyberbullying in Germany – What has been done and what is going on". *Journal of Psychology/Zeitschrift für Psychologie* 217 (4), 222–223.

Marx, Konstanze, 2017: *Diskursphänomen Cybermobbing. Ein internetlinguistischer Zugang zu [digitaler] Gewalt*. De Gruyter: Berlin/Boston.

Marx, Konstanze/Weidacher, Georg (2014). *Internetlinguistik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Narr: Tübingen.

Meibauer, Jörg (Hrsg.), 2013: *Hassrede/Hate Speech. Interdisziplinäre Beiträge zu einer aktuellen Diskussion*. Gießener Elektronische Bibliothek 2013 (Linguistische Untersuchungen). http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9251/pdf/HassredeMeibauer_2013.pdf (Letzter Zugriff: 11.01.2019).

Mummendey, Amélie/Schreiber, Hans-Joachim, 1983: „Neid und Eifersucht". In: Euler, Harald/Mandl, Heinz (Hrsg.): *Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. Urban & Schwarzenberg: München, 195–200.

Neeb, Kerstin, 2010: *Exkursionen zwischen Instruktion und Konstruktion: Potenzial und Grenzen einer kognitivistischen und konstruktivistischen Exkursionsdidaktik für die Schule*. (Dissertation). Universität Gießen. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2010/7710/ (Letzter Zugriff: 11.01.2019).

Olsen, Ralph, 2017: „Privileg literarischen Lesens: Empathie". *Der Deutschunterricht*. 69 (3), 48–59.

Pfetsch, Jan/Müller, Christin/Walk, Sebastian/Ittel, Angela, 2014: „Bewältigung von Cyberviktimisierung im Jugendalter – Emotionale und verhaltensbezogene Reaktionen auf Cyberbullying". *Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 63, 343–360.

Rieck, Karen, 2005: *Gute Aufgaben. Modulbeschreibungen des Programms SINUS-Transfer Grundschule*. Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN): Kiel.

Rüdiger, Thomas-Gabriel, 2016. *München & Hatespeech in Onlinegames. Wir müssen mal reden!*. https://www.linkedin.com/pulse/münchen-hatespeech-onlinegames-wir-müssen-mal-reden-rüdiger (Letzter Zugriff: 7.11.2018).

Schenk, Allison/Fremouw, William, 2012: „Prevalence, Psychological Impact, and Coping of Cyberbully Victims Among College Students". *Journal of School Violence*, 11(1), 21–37.

Schlobinski, Peter 2017: „Grundzüge von Macht und Sprache". *Networx* 77. https://www.mediensprache.net/networx/networx-77.pdf (Letzter Zugriff: 11.01.2019).

Schmidt, Jan-Hinrik/Paus-Hasebrink, Ingrid/Hasebrink, Uwe (Hrsg.) 2009: *Heranwachsen mit dem Social Web*. Vistas: Berlin.

Schwarz-Friesel, Monika, 2013: *Sprache und Emotion*. Francke: Tübingen/Basel.

Sendlmeier, Walter, 2012: „Die psychologische Wirkung von Stimme und Sprechweise – Geschlecht, Alter, Persönlichkeit, Emotion und audiovisuelle Interaktion". In: Bulgakowa, Oksana (Hrsg.): *Resonanz-Räume – Die Stimme und die Medien*. Bertz + Fischer: Berlin, 99–116.

Strobel, Cornelius, 2017: „Die Grenzen des Dialogs. Hate Speech und politische Bildung". In: Kaspar, Kai/Gräßer, Lars/Riffi, Aycha (Hrsg.): *Online Hate Speech. Perspektiven auf eine neue Form des Hasses*. Kopaed: Düsseldorf, 29–34.

Tokunaga, Robert, 2010: „Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization". *Computers in Human Behavior* 26, 277–287.

Waldherr, Franz/Walter, Claudia, 2014: *didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre*. Schäfer und Poeschel: Stuttgart.

Christine Ott und Derya Gür-Şeker

Rechtspopulismus und Social Media: Wie Wortgebräuche in Social Media sprachkritisch betrachtet werden können

Abstract: This chapter investigates how political speeches by members of right-wing populist groups, distributed via social media (YouTube and Facebook), can be analysed in the school and university classroom. By using linguistic approaches, competences in the reflection and criticism of language usage can be improved. In particular, the chapter describes how reinterpretations and revaluations of high-value words such as *tolerance* and *democracy,* performed by right-wing populists in social media, can be examined from a language critical point of view. By using a digital corpus with transcripts of 43 speeches of four right-wing politicians, the paper also shows how language-critical analyses and corpus work can be combined in a didactic setting.

Keywords: didaktische Sprachkritik, kritische Wortschatzarbeit, Sprachkritikkompetenz, korpusgestützt, Social Media, Rechtspopulismus, (Um-)Deutungsstrategien, Umwertungen, Hochwertwörter

1 Einleitung

Social Media ermöglichen es, Meinungen rasch einer größeren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Auch populistische Äußerungen finden auf diesem Weg eine weitreichende Verbreitung. Social Media wird in diesem Zusammenhang vorgeworfen, eine Verflachung des gesellschaftlichen und politischen Diskurses zu befördern, die Grenzen des Sagbaren auszudehnen und kommunikative Regeln aufzuweichen, gerade dann, wenn sich Populismus mit gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit verbindet. In der deutschen Diskussion wird Rechtspopulismus gegenwärtig viel Aufmerksamkeit entgegengebracht (kritisch hierzu Hartleb 2017). Damit Lernende die gesellschaftliche Tragweite bzw. Relevanz der Kritik an Sprachgebräuchen in Social Media im Allgemeinen und von VertreterInnen rechtspopulistischer Gruppierungen im Besonderen nachvollziehen und ihr eigenes Medienverhalten – sowohl rezeptiv wie produktiv – kritisch reflektieren

können, müssen sie die sprachlichen Mechanismen verstehen, mithilfe derer Bedeutung im kommunikativen Prozess hergestellt wird. Hier setzt der vorliegende Beitrag an.

Er geht der Frage nach, wie Umdeutungen und Umwertungen von Hochwertwörtern, wie sie von rechtspopulistischen AkteurInnen in sozialen Medien vorgenommen werden, sprachlich, im Besonderen: sprachkritisch, untersucht werden können. Im Vordergrund des Beitrags steht die Darstellung von Teilhandlungen sprachkritischen Unterrichts im Verbund mit technischen Hilfsmitteln der Analyse und somit die Frage, wie kritische Wortschatzarbeit und Korpusarbeit verbunden werden können. Er reichert hierin die aktuelle methodisch-methodologische Diskussion um Sprachkritik im Deutschunterricht an, dies in theoretischer Perspektive zur Wortkritik (s. v.a. Kap. 3 und 4.3), die dann an Praxisbeispielen veranschaulicht und dabei konkretisiert wird. Gegenstand der Analyse sind Reden in Form von YouTube- und Facebook-Videos, die auf den Social-Media-Kanälen rechtspopulistischer Bewegungen und Parteien zu finden sind und deren ProtagonistInnen als VertreterInnen dieser Gruppierungen (Pegida, AfD) gelten dürfen.[1]

2 Rechtspopulismus und Social Media

2.1 Was ist (Rechts-)Populismus?

Die theoretisch-begriffliche Einordnung des Phänomens *Populismus* erfolgt in unterschiedlicher Akzentuierung als (‚dünne') Ideologie (Freeden 1998), politische „Logik" (Diehl 2012: 16) oder auch als „Politikstil" (Spier 2014: 1). Die Populismusforscherin Karin Priester sieht in der kategorialen Differenzierung „auf der vertikalen Achse von ‚Volk' und ‚Elite'" sein „ideologisches Minimum" (Priester 2012: 4); der Politologe Jan-Werner Müller hebt den populistischen Alleinvertretungsanspruch hervor, der mit den Polen ‚Volk' vs. ‚Elite' zusammenzudenken ist: PopulistInnen nehmen für sich in Anspruch, für ‚das (wahre) Volk' zu sprechen. Alle anderen (i.d.R.: politischen) AkteurInnen könnten dies nicht, z.B. weil sie sich als ‚Elite' von diesem entfernt hätten; sie seien damit keine legitimen

1 Zur Einordnung von Pegida und der AfD als rechtspopulistische Gruppierungen vgl. z.B. Decker (2015).

VolksvertreterInnen, ebenso wie BürgerInnen, die abweichende Positionen vertreten, nicht zum ‚wahren Volk' gehörten (Müller 2016: 26–28 und 42–44). Mit dieser zentralen Denkfigur sind folgende Wesensmerkmale des Phänomens *Populismus* verbunden, wie sie im politologischen Diskurs diskutiert werden (Hartleb 2004; Wielenga/Hartleb 2011; Priester 2012): Populismus zeichnet sich aus durch

- die Kombination[2] aus Anti-Pluralismus und Anti-Elitarismus,
- die Glorifizierung einer mehr oder weniger klar definierten Wir-Gruppe (‚das Volk'),
- die Verunglimpfung einer davon abgegrenzten herrschenden ‚Elite' (als korrupt, unmoralisch, verlogen etc.),
- ein Absolutsetzen der Volkssouveränität und der damit in Verbindung gebrachten direkt-demokratischen Entscheidungsprozesse, radikalisiert zur „Akklamationsdemokratie" (Priester 2012: 5), in Reduktion des Volkswillens auf eine je aktuelle Stimmung (Diehl 2012: 17),
- die Berufung auf den gesunden Menschenverstand (*common sense*) sowie dessen Inanspruchnahme für sich.

Wenngleich Populismus auch eine demokratische Korrektivfunktion zugestanden wird, lässt sich aus den Wesensmerkmalen eine grundlegende Inkompatibilität ableiten zwischen Populismus und liberaler Demokratie, die durch Pluralismus, Repräsentation und Gewaltenteilung gekennzeichnet ist (Müller 2016: 14; Priester 2012: 5; ferner Pappas 2014).

Unter verschiedenen Ausprägungen von Populismus hat in Deutschland zuletzt der Rechtspopulismus größeren politischen Einfluss gewonnen. Er verbindet Populismus mit rechter bis hin zu rechtsextremer völkischer Ideologie, wonach die ‚Elite' als Bedrohung für das ‚Volk' (bzw. in rechter Terminologie: den ‚Volkskörper') eingestuft wird (Diehl 2018). Im Rechtspopulismus ist klar definiert, wer zum ‚Volk' gehört und wer nicht (ebd.). Als Spezifikum eines Populismus von rechts wird entsprechend sein exkludierender Charakter bezogen auf bestimmte Bevölkerungsgruppen gesehen:[3]

---

2 Wenn diese Elemente zusammen auftreten, könne erst von Populismus gesprochen werden (Müller 2016: 26; ferner Moffitt 2015: 390f.).

3 Linker Populismus pflege eine solche Ausgrenzung spezifischer Bevölkerungsgruppen eher nicht, sondern strebe zuvorderst eine Inklusion von als

> Rechter Populismus betreibt […] die *Exklusion* von Menschen (‚Sozialstaatsschmarotzer', Immigranten, Asylbewerber, ethnische Minderheiten) und reserviert politische und soziale Teilhaberechte nur für die eigene, autochthone Bevölkerung. (Priester 2012: 3, Hervorhebung i.O.; ferner Mudde/Rovira Kaltwasser 2011: 16; Diehl 2018)

In rechtspopulistischer Logik gilt es, die ausgeschlossenen Gruppen wie auch die ‚Elite' zu bekämpfen. Universale Menschen- und Minderheitenrechte, darunter Asylrechte und Diskriminierungsverbote, stehen rechtspopulistischer Agitation entgegen, weswegen sie auch Gegenstände ihrer Kritik sind (Schellenberg 2017).

Im Rahmen der in diesem Beitrag skizzierten korpusgestützten Auseinandersetzung mit wortbezogenen (Um-)Deutungsstrategien von RechtspopulistInnen stößt man auch auf Versatzstücke rechtspopulistischer Logik. Ziel des vorgestellten Vermittlungskonzepts ist es aber nicht, eine spezifische rechtspopulistische Rhetorik oder Lexik korpusgestützt zu ermitteln – eine solche Zielsetzung würde ein anders akzentuiertes Vorgehen nötig machen.[4] Der Untersuchungsakzent liegt stattdessen auf der Art und Weise, wie von VertreterInnen rechtspopulistischer Gruppierungen, die insofern[5] als RechtspopulistInnen kategorisiert werden können, Hochwertwörter

---

unterprivilegiert geltenden Bevölkerungsgruppen an (Priester 2012: 3; Decker/Lewandowsky 2017). Problematisch wird diese scheinbar klare Abgrenzung von Links- und Rechtspopulismus, wo sich die linke Systemkritik von rechts zu eigen gemacht wird (ebd.) und linke PopulistInnen Anti-Elitarismus verschwörungstheoretisch aufladen (z.B. im Konstrukt eines ‚jüdischen Finanzkapitals') oder ein Konkurrenzverhältnis zwischen verschiedenen unterprivilegierten Gruppen sehen und einzelne nach ethnischen oder kulturellen Kategorien bevorzugt behandeln wollen.

4 Hierfür müsste das Vorgehen kontrastiv angelegt sein und es müssten nichtrechtspopulistische Reden etc. einbezogen werden, um Charakteristika *rechts*populistischer Sprache von populistischer Sprache abgrenzen zu können sowie im Unterschied zu politischer Kommunikation allgemein.

5 S. auch Anm. 1. Dieser Kategorisierung liegt die Annahme zugrunde, dass VertreterInnen einer politischen Gruppierung deren politische Positionen, wie sie z.B. in programmatischen Schriften der Gruppierung (z.B. im Parteiprogramm) festgelegt sind, mittragen und in ihrer Rolle als VertreterInnen dieser Gruppierung nach außen (d.h. in der Öffentlichkeit) weitergeben. Gilt dies im konkreten Einzelfall aber nur eingeschränkt, dann wäre eine solche Kategorisierung zu pauschal und Individualäußerungen sowie nicht auf Einzelpersonen zurückzuführende Äußerungen (wie eben bspw. ein Parteiprogramm) wären auf

der nicht nur politischen Kommunikation gedeutet bzw. umgedeutet werden. Das Kennenlernen einer ‚Sondersprache' des Rechtspopulismus ist höchstens ein Nebeneffekt (s. die abschließende Bemerkung zu 4.4). Anliegen des Vermittlungskonzepts ist es also, Wege der sprachkritischen Auseinandersetzung mit in Social Media massenmedial verbreiteten und leicht zugänglichen Spracherzeugnissen von RechtspopulistInnen aufzuzeigen. Daran kann – muss aber nicht – in einem nächsten Schritt die Auseinandersetzung mit Wesensmerkmalen des Rechtspopulismus anschließen.

2.2 Social Media als Distributionskanal populistischer Äußerungen

Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung sind Texte, die unter den Bedingungen der sozialen Medien entstanden und/oder Verbreitung fanden.

Mit Schmidt (2018: 7) sind soziale Medien dadurch gekennzeichnet, dass sie „es Menschen [erleichtern], Informationen aller Art miteinander zu teilen und soziale Beziehungen zu pflegen." In dieser Definition werden im Wesentlichen zwei Merkmale hervorgehoben: 1. die Möglichkeit, Informationen über soziale Medien zu verbreiten, und 2. der Austausch mit anderen Menschen. Schmidt differenziert unterschiedliche Social-Media-„Gattungen" wie beispielsweise „Netzwerkplattformen", auch bezeichnet als soziale Netzwerke oder Online-Communities, unter die z.B. Facebook, Google+, XING oder LinkedIn fallen (ebd.: 12). Neben diese Netzwerkplattformen treten u.a. sogenannte Multimediaplattformen zum Austausch von Videoclips oder Fotos, z.B. YouTube, Instagram, Snapchat, und Microblogs wie z.B. Twitter (ebd.: 13f.). Nach dieser Differenzierung werden im vorliegenden Beitrag somit zwei unterschiedliche Social-Media-Gattungen als Distributionskanäle populistischer Äußerungen herangezogen: Mit Facebook bewegen wir uns in einer

---

Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinsichtlich rechtspopulistischer Merkmalskategorien auszuwerten. Ein solches Absicherungsverfahren würde im Rahmen dieser Arbeit aber deutlich zu weit führen; wir folgen der skizzierten Annahme, wenn wir VertreterInnen von als rechtspopulistisch eingestuften Gruppierungen als *RechtspopulistInnen* bezeichnen und von *rechtspopulistischen Sprachgebräuchen* u.Ä. sprechen.

Netzwerkplattform mit weltweit über zwei Milliarden NutzerInnen, darunter 30 Millionen Aktive in Deutschland (ebd.: 12). Mit YouTube liegt eine Multimediaplattform (auch: „Videocommunity", Siever 2015: 63) vor, die zum Austausch von Videoclips dient, wobei auch hier Möglichkeiten der Beziehungspflege und der Kommentierung bestehen, und zwar über Kommentarfunktionen unterhalb der jeweiligen Videos, Likes und Dislikes. Für PolitikerInnen ermöglichen solche Funktionen die unmittelbare Interaktion mit den BürgerInnen und potenziellen WählerInnen.

‚Traditionelle' Massenmedien wie die öffentlich-rechtlichen haben den Anspruch, ihren NutzerInnen eine differenziertere Meinungsbildung zu ermöglichen und kontroverse Debatten auch als solche abzubilden; Social Media haben diesen Anspruch nicht. Ihre medientechnischen Spezifika begünstigen die Entstehung von Meinungsblasen, weil sie das menschliche Bedürfnis nach sozialer Bestätigung radikalisieren: Algorithmus-basiert werden YouTube- und Facebook-UserInnen beispielsweise Inhalte priorisiert angezeigt, die ihren Einstellungen entsprechen sollen, welche wiederum auf der Grundlage ihrer bisherigen Nutzungsweisen der Plattformen automatisiert identifiziert werden. Auch das individuelle Nutzungsverhalten – Was (dis-)like ich, was teile ich, was ignoriere ich? Nutze ich Kommentarfunktionen, um Zustimmung oder Ablehnung zu Inhalten und anderen Kommentaren auszudrücken? – hat eine gesellschaftliche Dimension, weil es an der Konstruktion von Relevanz und dem, was ‚gefühlt' als Wahrheit gilt, mitwirkt.

Medientechnische Mechanismen von Social Media können und werden zudem gezielt im politischen Diskurs genutzt, um unliebsame Meinungen zu marginalisieren, erwünschten Meinungen und Inhalten eine überproportionale diskursive Relevanz zu verschaffen (‚Themen setzen', ‚Themen groß machen') und so auf die öffentliche Meinungsbildung und in demokratischen Gesellschaften damit letztlich auch auf das Wahlverhalten Einfluss zu nehmen.[6] Vor dem Hintergrund, dass sich einer Erhebung unter

6 Zunehmend sind daran auch Social Bots beteiligt; über organisierte Social-Media-Aktivitäten rechter Gruppen in Deutschland – darunter auch AfD-Mitglieder – wird in der Online-Dokumentation *Lösch Dich: So organisiert ist der Hass im Netz* (2018) des öffentlich-rechtlichen Jugendsenders *funk* berichtet: https://www.youtube.com/watch?v=zvKjfWSPI7s.

522 Jugendlichen (14–17 Jahre) zufolge ein Drittel häufig bis sehr häufig in sozialen Netzwerken über politische Themen informieren soll und die Social-Media-NutzerInnen unter ihnen am häufigsten via YouTube (Bravo/YouGov 2017: 14 und 16), ist eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit Social-Media-Inhalten, die der politischen Meinungsbildung dienen, einmal mehr angezeigt.

Als Baustein einer solchen Auseinandersetzung schlägt dieser Beitrag die Analyse von Videos vor, die über Social Media verbreitet wurden. Es handelt sich um Mitschnitte politischer Redebeiträge, zwar in der analogen Welt gehalten, aber über Social Media erst raum- und zeitunabhängig verfügbar gemacht. In der medienspezifischen Verfügbarkeit liegt ein Unterschied zu sonstigen medialen Erscheinungsformen politischer Reden, denn anders als im Fernsehen, Radio oder in Print-Medien begegnen Jugendliche diesen Inhalten beim Surfen auf YouTube ohne u.a. journalistische Einordnung. Und anders als in der analogen Welt muss ich mich als ZuhörerIn zudem nicht erst an einen spezifischen Ort der Redeartikulation begeben und kann den Inhalt darüber hinaus mit einem Klick all meinen FreundInnen empfehlen sowie ihnen unmittelbaren Zugang verschaffen. Mit der leichten Zugänglichkeit ist folglich auch ein Aufgerufensein zur Positionierung verbunden. Diese Spezifika von Social Media(-Kommunikation) verschaffen populistischen Inszenierungen ihre Brisanz; vor dem Hintergrund dieser medienspezifischen Rahmung erfolgt die unterrichtliche Thematisierung. Untersucht wird dabei höchstens mittelbar auch ein Social-Media-spezifischer Sprachgebrauch, dies insofern, als die Auswahl und z.T. Zusammenstellung sowie paratextuelle Einbettung des verbreiteten Materials durch die ProduzentInnen der Videos stets in Abhängigkeit vom Verbreitungsmedium und der medienspezifischen Kommunikationssituation erfolgt.[7] Der Beitrag thematisiert Populismus und Social Media allerdings vielmehr deswegen im Verbund, weil populistische Inszenierungen durch die medienspezifischen Verbreitungswege der Social Media leichter zur Erfahrungswelt von Jugendlichen werden – und sich hieraus ein Reflexionsbedarf ergibt.

7 Hierauf liegt jedoch nicht das Erkenntnisinteresse. Eine Möglichkeit, den Untersuchungsgegenstand in diese Richtung hin zu erweitern, stellt die Auswertung z.B. der Video-Kommentare dar.

3 Sprachkritischer Deutschunterricht: Didaktische Sprachkritik und Sprachkritikkompetenz

Sprachliche Phänomene, wie beispielsweise rechtspopulistische Sprach- bzw. Wortgebräuche, nicht nur beschreiben zu können, sondern auf der Basis intersubjektiv nachvollziehbarer Maßstäbe auch bewerten zu können, gilt als zentrale Fähigkeit von Sprachkritikkompetenz im Unterschied zu Sprachreflexionskompetenz, wie in Kilian et al. (2016: 128–149) modelliert. Für den Deutschunterricht haben sich aus der Debatte um die Werthaltigkeit von Sprachwissenschaft neue Impulse für die unterrichtliche Beschäftigung mit Sprache in ihren unterschiedlichen medialen Realisierungen ergeben, die solche Wertungshandlungen explizit einschließt.[8]

Die wissenschaftlich fundierte didaktische Sprachkritik umfasst die Teilhandlungen des Unterscheidens, Analysierens und schließlich des Bewertens, Sprachkritikkompetenz beschreibt die Fähigkeit zu ebendiesen Teilhandlungen (Kilian 2014: 173). Im Kompetenzmodell der didaktischen Sprachkritik (Kilian et al. 2016: 146) wird Sprachkritikkompetenz als hierarchiehöchste Kompetenzstufe, d.h. als der Sprachreflexionskompetenz übergeordnet, angesetzt. Die Befähigung zur linguistisch begründeten didaktischen Sprachkritik ist voraussetzungsvoll und könne ab der Sekundarstufe I ihren Anfang nehmen (ebd.: 147). Ihre Teilhandlungen sind wie folgt näher zu fassen:

Die Fähigkeit zur **Unterscheidung** meint, dass sich Lernende beispielsweise der Praxis konkurrierender Wortgebräuche bewusst werden – ein Wort kann von verschiedenen Personen(gruppen) unterschiedlich gebraucht werden.

Zur Fähigkeit zur **Analyse** wird gerechnet, dass Lernende die alternativen Verständnisse und ggfs. Intentionen und Wirkungen ihrer Gebrauchsweisen unter Zuhilfenahme sprachwissenschaftlicher Kategorien und Konzepte beschreiben und z.B. in Abhängigkeit von SprecherInnen-Gruppen einordnen bzw. diesen zuordnen können.

---

8 Zeugnisse hierfür sind u.a. das Themenheft „Sprachkritik: Neue Entwicklungen“ der Zeitschrift *Der Deutschunterricht 5* (2006) und der Sammelband „Sprachkritik in der Schule“ von Arendt/Kiesendahl (2011).

Die Fähigkeit zur **Bewertung** wiederum umfasst, die Gebrauchsweisen auf ihre Angemessenheit, Richtigkeit, Akzeptabilität o.Ä. gemessen an einem nachvollziehbaren Maßstab hin bewerten zu können (Kilian 2014: 173f.).

Als Bewertungsmaßstab wird vonseiten der didaktischen Sprachkritik das Konzept der funktionalen Angemessenheit (z.B. nach Kienpointner 2005 oder Fix 1995) vorgeschlagen (Kilian et al. 2016: 62–68; Arendt/Kiesendahl 2013). Eine Bewertung in angemessen/nicht angemessen erfolgt dabei relativ zu einer konkreten Kommunikationssituation. Als besonders leistungsfähig erweist sich der Bewertungsmaßstab der funktionalen Angemessenheit, „wenn es gilt, konkrete Sprachgebräuche […] mit Bezug auf situations- und gruppenspezifische Register […] oder varietätenspezifische Sprachnormen zu bewerten" (Kilian et al. 2016: 158). Der Maßstab sprachlicher Korrektheit, der polar in ‚richtig' und ‚falsch' unterscheidet, eigne sich demgegenüber, wenn das betrachtete sprachliche Phänomen weitgehend unabhängig von einer konkreten Kommunikationssituation „mit Regeln des Sprachsystems, mit standardsprachlichen Normen oder mit konventionell als ‚richtig' anerkannten Konzepten der so genannten außersprachlichen Wirklichkeit konfligiert" (ebd.: 158f.).

Wie aber bei Sprachgebräuchen verfahren, für deren wertende Einordnung einmal mehr außersprachliches Wissen und außersprachliche Faktoren relevant sind, so beispielsweise für die Einordnung von Sprachgebräuchen als diskriminierend und aus diesem Grund als sozial nicht akzeptabel? Derzeit hält die Diskussion an, ob soziale und sprachethische Normen Maßstab (didaktischer) Sprachkritik sein können und inwiefern tatsächlich der Zuständigkeitsbereich der Sprachwissenschaft überschritten wird (z.B. Tereick 2014; Janich 2013; Dieckmann 2012). Zu den angeführten Bewertungskriterien zählen unter anderem:

– Kriterium der sozialen Gerechtigkeit
– Kriterium der Wahrhaftigkeit (Grice' *Maxime der Qualität*)
– Kriterium der Klarheit (Grice' *Maxime der Modalität*)

Für eine linguistisch begründete didaktische Sprachkritik ergibt sich hieraus ein Positionierungsbedarf: Zwar räumen Kilian et al. (2016: 165) ein, dass

> annähernd jede sprachkritische Betrachtung, sofern sie sich nicht gerade im engsten Zirkel einer Sprachsystemkritik bewegt, den Rahmen rein linguistischer Analysen und Bewertungen überschreitet und dann z.B. den Sprecher oder das Referenzobjekt mit in den Blick nimmt, mithin gar dazu tendiert, auch Gesellschaftskritik oder Ideologiekritik zu betreiben […].

Dennoch wäre aus ihrer Perspektive die Programmatik einer didaktischen Sprachkritik, die sprachliches Lernen und sprachliche Bildung im Blick hat, überschritten, wenn sozial-ethische Bewertungskriterien im Vordergrund stehen:

> [Es] ist […] notwendig, die Kriterien der kritischen Sprachbetrachtung und die durch sie möglicherweise bewirkten Effekte offenzulegen – und die linguistischen Kriterien und sprachdidaktischen Effekte als dominant anzusetzen […]. Der didaktischen Sprachkritik ist aufgegeben, die kritische Sprachbetrachtung auf den Zweck des sprachlichen Lernens und der sprachlichen Bildung zu konzentrieren. (ebd.)

Diese Positionierung ist disziplingeschichtlich nachvollziehbar,[9] macht aber zugleich Fachgrenzen stark, wo man deren Überschreiten[10] – gemessen an übergeordneten Bildungszielen und gesellschaftlichen Herausforderungen – als geboten betrachten könnte. Für die gymnasiale Oberstufe wird beispielsweise gefordert, dass SchülerInnen „zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt" werden sollen (Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung i.d.F. vom 15.2.2018: 5). Auch fachintern finden sich Forderungen nach einem potenziellen Ausgreifen von Sprachunterricht auf außersprachliches Terrain: „[P]ersuasive

9 Auf den Hintergrund dieser Debatte können wir hier nicht näher eingehen. Es sei aber darauf hingewiesen, dass er aufs Engste mit der prinzipiellen Frage verwoben ist, ob SprachwissenschaftlerInnen sprachliche Phänomene auch bewerten und SprachdidaktikerInnen Wertungshandlungen didaktisch modellieren sollen.

10 Janich (2013: 363) weist im Übrigen darauf hin, dass eine Sprachwissenschaft mit einem pragmatischen Sprachbegriff (d.h. sprachliche Äußerungen sind Handlungen, die an konkrete Personen rückgebunden sind) selbstverständlich „auch alle relevanten Aspekte dieser Handlungen in die sprachwissenschaftliche Betrachtung einbeziehen" müsse, insbesondere die/der SprecherIn und die Folgen ihres/seines sprachlichen Handelns z.B. für die SprecherIn-HörerIn-Beziehung. Von einem ‚Überschreiten' des fachspezifischen Zuständigkeitsbereichs kann dann nur noch bedingt die Rede sein.

und manipulative Strategien in öffentlichen Bereichen analysieren und sie kritisch bewerten“ (Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife 2012: 21) zu können, erfordert eine normative Grundlage, die es im Rahmen von Sprachunterricht zu thematisieren und diskutieren gilt; und in den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss ist ebenfalls angeführt, dass die SchülerInnen lernen sollen, „auf der Grundlage der mit den fachlichen Inhalten und Methoden *vermittelten Werte- und Normvorstellungen* gesellschaftlichen Anforderungen zu begegnen“ und „Kritikfähigkeit zu entwickeln“ (Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss 2003: 6, Hervorhebung der Autorinnen). Der Sprachunterricht kann sich nur schwerlich dieser Aufgaben entziehen, die didaktische Sprachkritik muss diese Erweiterung aber freilich nicht mittragen.

Für den Unterrichtsgegenstand rechtspopulistischer Wortgebräuche in Social Media wird die Verbindung von linguistischen Kategorien der Analyse sowie Bewertung und sozial-ethischen Normen als notwendig erachtet. Sprachkritikkompetenz wird somit konzeptionell weiter gefasst als von Kilian et al. (2016). Bliebe Sprachunterricht hier bei der Analyse stehen und würde auf – weiterhin: intersubjektiv nachvollziehbare – Bewertungshandlungen verzichten, wären Lernende mit der Einordnung der Analyseergebnisse allein gelassen.[11]

4 Didaktische Kommentierung: Sprachkritische Auseinandersetzung mit rechtspopulistischen Wortgebräuchen in Social Media

4.1 Das Vermittlungskonzept in Grundzügen

Übergeordnetes Ziel des Vermittlungskonzepts ist die Ausbildung von Sprachkritikkompetenz, genauer: die Befähigung zur Kritik an Wortgebräuchen in Abhängigkeit von spezifischen Kommunikationssituationen (zu weiteren Gegenständen kritischer Wortschatzarbeit Kilian 2016: 330). Konkreter Untersuchungsgegenstand sind rechtspopulistische

11 Damit sei keiner Indoktrinierung von Schule das Wort geredet, denn auch sozial-ethische Normen sind hinterfragbar und sollten selbst zum unterrichtlichen Gegenstand gemacht werden.

Gebrauchsweisen der Begriffe *Toleranz* und *Demokratie* in Social Media, die mit alternativen Bedeutungsbestimmungen kontrastiert werden. Die sprachkritische Auseinandersetzung betrifft somit die Inhaltsseite sprachlicher Zeichen und verfolgt im Wesentlichen folgende Ziele: Die Lernenden sollen sich zu den betrachteten sprachlichen Phänomenen in Distanz setzen, diese semantisch-pragmatisch analysieren und auf Basis intersubjektiv nachvollziehbarer Maßstäbe mögliche Bewertungshandlungen diskutieren. Im Zuge dieser sprachkritischen Auseinandersetzung um konkurrierende Bedeutungsbestimmungen wird für sie nachvollziehbar, dass Sprache Vermittlerin von Weltsichten, von Sichtweisen auf (z.B. wünschenswerte, abzulehnende) Wirklichkeit(en) ist und dass Sprache zugleich einen konstruktivistischen Charakter hat – denn die Bedeutung eines Wortes ist nicht starr, sondern kann eine (z.B. weltanschaulich motivierte) Umdeutung oder Umwertung erfahren. Das politolinguistische Konzept des ‚Begriffe-Besetzens' (Klein 1998, 2014; Liedtke et al. 1991) bildet hierfür den Diskussionshintergrund und kann in leistungsstärkeren Lerngruppen auch selbst zum Lerninhalt erhoben werden. Im Unterrichtskonzept werden zwei Formen des Begriffe-Besetzens – nach Klein (1998) auch: Formen von Konkurrenzstrategien – fokussiert: Begriffsumdeutungen, d.h. deskriptive Bedeutungskonkurrenzen, und Begriffsumwertungen, d.h. deontische Bedeutungskonkurrenzen. Bei der Umdeutung wird die Inhaltsseite eines Ausdrucks (z.B. *Toleranz*, *Demokratie*) verändert (gebraucht), indem Bedeutungsbestandteile ergänzt oder getilgt werden. Verschiedene Gruppen deuten ein und denselben Begriff somit unterschiedlich. Durch Begriffsumdeutungen ändern sich auch konnotative Bedeutungen. Der Streit um die vermeintlich richtige bzw. falsche Verwendung von Begriffen gilt als charakteristisch für diese kommunikative Strategie (Niehr 2014: 87f). Die Umwertung dagegen betrifft deontische Bedeutungsbestandteile und beispielsweise die Frage, ob *Toleranz* mit Versicherung zur Selbstentfaltung oder mit Ich-Verlust assoziiert wird und insofern als wünschenswert oder aber ablehnenswert erscheint. Gerade die analytische Auseinandersetzung mit deontischen Bedeutungskomponenten politischer Lexik verschafft Einsichten, wie RednerInnen die Wirkung ihrer Äußerungen zu steuern versuchen und Handlungsanweisungen vermitteln.

Für eine eingehendere Analyse wäre ferner ertragreich, wenn die Lernenden Analysewissen zu Basis- und Kaschierstrategien, die nach Klein

(1998, 2014) zusammen mit den bereits genannten Konkurrenzstrategien das strategische Inventar politischen Sprachgebrauchs bilden, einbringen können.[12] Dieses sollten sie im Vorfeld im unterrichtlichen Themenfeld Sprache und Politik erworben haben, z.B. anhand des Unterrichtsmodells zu Polittalkshows von Torrau (2018). Zu Basisstrategien zählen die Verwendung von Hochwertwörtern, das inklusive *wir*, gruppenspezifische Anreden, die Aufwertung der eigenen und Abwertung der gegnerischen Position etc.; zu Kaschierstrategien werden Verstöße gegen sprachethische Normen (z.B. Relevanz, Klarheit) gerechnet, darunter die besonders starke Form der Lüge mit bewusster Täuschungsabsicht (diese nachzuweisen stellt allerdings eine linguistische Herausforderung dar!) und als schwächere Ausprägung das Weglassen relevanter Informationen.[13] Kaschierstrategien sind ohnehin mittelbar Bestandteil des vorgestellten Unterrichtskonzepts, da sprachethische Normen im Rahmen der Teilhandlung Bewerten als Bewertungsmaßstab herangezogen werden.

Darüber hinaus sollen die Lernenden reflektieren, welches Potential mit der medialen Erscheinungsform (YouTube-/Facebook-Videos) der betrachteten sprachlichen Phänomene im Kontrast zu z.B. Printmedien oder zu Fernsehformaten verbunden ist, rechtspopulistische Bedeutungsbestimmungen im gesellschaftlich-politischen Diskurs zu etablieren (z.B. hinsichtlich ihrer Reichweite, ihres Emotionalisierungspotentials etc.). Ihr produktives wie rezeptives Nutzungsverhalten in Bezug auf Social Media sollen sie ferner unter anderem dahin gehend kritisch beleuchten, welche Konsequenzen – individuelle, medientechnische, gesellschaftliche – mit dem Teilen, (Dis-)Liken und Kommentieren von Social-Media-Videos wie auch mit deren passiver Rezeption verbunden sein können. Sprachkritik wird so mit Medienkritik, die persönlich gewendet wird und zu einem verantwortungsvollen Umgang mit sozialen Medien befähigen soll, verknüpft.

---

12 Eine Übersicht zu grundlegenden Begriffen und weiteren Methoden der Analyse politischer Sprache, die an Lehrkräfte adressiert ist, findet sich in Burkhardt (2003). Die Diskursebene bleibt dort allerdings ausgeklammert (vgl. hierzu Niehr 2014: 124–157).

13 Eine übersichtliche Darstellung der Strategien findet sich z.B. in Niehr (2014: 80–87).

Im Weiteren fokussieren wir auf die didaktische Modellierung der sprachkritischen Auseinandersetzung. Ihr **Gegenstand** sind die Begriffe *Toleranz* und *Demokratie* und ihre rechtspopulistischen Gebrauchskontexte in Reden, die auf YouTube und Facebook verbreitet werden (zu den konkret untersuchten Texten s. noch Kap. 4.2). Beide Begriffe können mit Niehr (2014: 136f.) mindestens für den rechtspopulistischen Diskursausschnitt als diskursrelevante Lexik eingeordnet werden, da sie in den zu untersuchenden Texten sprachreflexiv zum Thema gemacht werden (durch Sprachthematisierungen z.B. nach dem Muster *Toleranz/Demokratie ist X*). Im Deutungsrahmen einer demokratischen Regierungsform handelt es sich bei *Demokratie* um ein gruppenübergreifend positiv bewertetes Schlagwort; im deutschen Politsystem gilt dies nicht vergleichbar umfassend für *Toleranz*, aber doch immerhin über einige Parteigrenzen hinweg. Herauszuarbeiten ist im Vermittlungskonzept, wie in der politischen Kommunikation mehrheitlich als Hochwertwörter gebrauchte Begriffe im untersuchten rechtspopulistischen Diskursausschnitt verwendet werden.

Methodisch wird auf den Ansatz der kritischen Wortschatzarbeit (Kilian 2016) zurückgegriffen und hier im Besonderen auf die semantisch-pragmatische Analyse von Wortgebräuchen. Wir schlagen die Verbindung von Wortschatzarbeit und Korpusarbeit vor (grundlegend hierzu Gür-Şeker 2017). Die Einbeziehung von automatisierten, d.h. softwaregestützten, Analyseverfahren ermöglicht es, größere Datenmengen (hier: 43 Reden von RechtspopulistInnen) zu überschauen, hinsichtlich Wortvorkommen, Wortfrequenzen und Kontexte zeitsparend auszuwerten und den Verwendungskontext der gesuchten Begriffe systematisch darzustellen. Die Nutzung der Textanalysesoftware führt Lernende zugleich an neue Forschungstechnologien heran. Zudem ermöglicht sie es, die Analyse auf weitere[14] Suchausdrücke auszuweiten, die sich erst im Unterrichtsverlauf als potenziell interessant ergeben (z.B. aus der Textumgebung der

14 Allerdings ist nicht jedes Inhaltswort gleichermaßen geeignet, u.a. weil nicht jeder Begriff metasprachlich im Korpus thematisiert wird und besonders offensichtliche (und leicht zu analysierende) Formen der Bedeutungszuschreibung dann fehlen. In solchen Fällen ist unterrichtlich auf die Schwierigkeit einzugehen, mit einem beschränkten Analyseinventar Bedeutungszuschreibungen erschöpfend erfassen zu können.

Suchausdrücke *Toleranz* und *Demokratie*) und die mithilfe der Software von den Lernenden selbstständig bestimmt und gesucht werden können. Auch ein arbeitsteiliges Arbeiten lässt sich bei einer größeren Anzahl an Begriffen erfahrungsgemäß leicht realisieren. Im vorgestellten Unterrichtskonzept haben wir uns lediglich aus Platzgründen auf zwei Beispielbegriffe beschränkt; über die Suche nach *deutsch*, *Deutschland*, *Deutsche* etc. würden zum Beispiel rechtspopulistische Konzepte von ‚Deutsch'-Sein zugänglich, die – wie im Analysemodell in Kapitel 4.3 vorgeschlagen – anschließend mit anderen Konzeptionen dieser Begriffe zu vergleichen sind.

Toleranz und *Demokratie* sollten im Vorfeld der Korpusarbeit unterrichtlich thematisiert werden: Indem die Lernenden im Erstkontakt ihre intuitiven Begriffsverständnisse artikulieren, erhält die Lehrperson einen Überblick über die Differenziertheit und fachliche Informiertheit (hier: sozialkundliche Informiertheit) des Begriffswissens der Lerngruppe.

Da die Analysesoftware, mit der die Video-Reden durchsucht werden können, die Vorkommen der gesuchten Begriffe *Toleranz* und *Demokratie* sowohl nach der Variable Zeit (z.B. vor oder nach dem Jahr 2015, als die Zahl an Geflüchteten und Asylanträgen einen Höchststand in Deutschland erreichte) als auch nach der Variable RednerIn differenziert anzeigen kann, lassen sich für Lernende bereits korpusintern – und damit auch: innerhalb des rechtspopulistischen Diskurses – mögliche alternative Wortgebräuche feststellen (Teilfähigkeit *Unterscheiden*, s. Kap. 3). Die intuitiv-introspektiv ermittelten Bedeutungsangaben im Vorfeld der Korpusarbeit bieten eine weitere Kontrastfolie; darüber hinaus sollen Wörterbucheinträge und (weitere) Sachtexte zur Kontrastierung herangezogen werden (weiterhin: Teilfähigkeit *Unterscheiden*).

Die semantisch-pragmatische Analyse erfolgt im Rahmen der Korpusarbeit auf Belegebene und korpusintern wie -extern kontrastiv (Teilfähigkeit *Analysieren*). Daran schließen Bewertungshandlungen auf Basis der in Kapitel 3 skizzierten Bewertungsmaßstäbe an (Teilfähigkeit *Bewerten*). Bewertungen vorzunehmen stellt für Lernende unserer Erfahrung nach die größte Herausforderung innerhalb dieses Dreischritts einer sprachkritischen Analyse dar; dieser Schritt sollte daher ebenfalls detaillierter didaktisch modelliert werden (s. auch die Konkretisierungen in Kap. 4.4). Die Kenntnis sprachethischer Normen wiederum wird im Unterrichtskonzept aufseiten der Lerngruppe vorausgesetzt.

Das vorgestellte Vermittlungskonzept ist auf den Deutschunterricht in der Sekundarstufe II allgemeinbildender sowie beruflicher Schulen ausgerichtet. Darüber hinaus hat sich die Verbindung aus Wortschatzarbeit und Korpusarbeit in der germanistischen Hochschulausbildung für niedrige Semester bewährt. Erfolgreich erprobt wurde dieser Ansatz mit Lehramtsstudierenden an der Universität Duisburg-Essen und mit einem sprachkritischen Fokus an der Universität Würzburg. Diese Erfahrungswerte sind in die didaktische Modellierung des vorgestellten Unterrichtskonzepts eingeflossen.

Wie die kritische Wortschatzarbeit im Einzelnen vonstattengeht bzw. wie die semantisch-pragmatische Analyse der Korpusbelege sowie die Kontrastierung der verschiedenen Bedeutungsbestimmungen und deren Bewertung didaktisch modelliert werden kann, soll nun sowohl theoretisch (Kap. 4.3) wie auch praktisch (Kap. 4.4) näher vorgestellt werden, weil diese Bestandteile des Vermittlungskonzepts für die unterrichtliche Umsetzung sehr voraussetzungsvoll sind. Zunächst aber ist zu klären, welche Social-Media-Videos wortkritisch untersucht werden sollen.

4.2 Zur Datengrundlage: Das Social-Media-Korpus *PolRrA*

Social-Media-Korpora zu kommunikativen Praktiken und Erzeugnissen im weiten Gegenstandsbereich Politik und insbesondere zu kommunikativen Praktiken und Erzeugnissen rechtspopulistischer Gruppierungen sind rar. Wir greifen auf das deutschsprachige *PolRrA*-Korpus[15] zurück, das an der Universität Duisburg-Essen aufgebaut wurde.[16]

Das *PolRrA*-Korpus besteht aus deutschen und niederländischen politischen Reden von insgesamt 12 politischen AkteurInnen, die im Zeitraum 2007 bis 2017 auf YouTube oder Facebook als Videos veröffentlicht

15 *PolRrA*-Korpus: ***Pol**itische **R**eden **r**echtspopulistischer **A**kteure*-Korpus. Das mehrsprachige Korpus wurde im Rahmen des Projekts „Die Sprache und Rhetorik des Rechtspopulismus im Ländervergleich“ unter Leitung von Derya Gür-Şeker und Ute K. Boonen aufgebaut und vom Profilschwerpunkt „Wandel von Gegenwartsgesellschaften“ der Universität Duisburg-Essen gefördert. Weitere Informationen zum Projekt finden sich unter: www.uni-due.de/rechtspopulismus.

16 Vgl. darüber hinaus das Pegida-Facebook-Korpus, das von Gregor Weichbrodt und Hannes Bajohr privatinitiativ aufgebaut wurde und online frei zur Verfügung steht: http://0x0a.li/de/die-sprache-pegidas/.

wurden (s. Tab. 1).[17] Die Reden mit einer Gesamtlänge von ca. 23 Stunden Videomaterial sind nach einheitlichen Transkriptionsregeln, orientiert an GAT2, vereinfachend transkribiert und für die Analyse aufbereitet worden: Das Datenmaterial liegt im universal lesbaren Dateiformat txt als txt-Korpus vor, bildet in einfacher Transkription Sprechpausen, Redelängen und -abschnitte sowie Zurufe des Publikums ab, die je nach Softwareeinstellung aus- oder eingeblendet werden können.[18] Das gesamte Datenmaterial, das nach einer Anmeldung für Forschung, Lehre und den Schulunterricht zur Verfügung gestellt wird, umfasst ohne Annotationen insgesamt 16.244 Word Types und 147.741 Word Tokens. Über integrierte Links im Datenmaterial können bei der Analyse öffentliche YouTube- oder Facebook-Videos samt UserInnen-Kommentaren abgerufen und eingesehen werden, um je nach Unterrichtsziel oder Forschungsfrage Reaktionen der UserInnen, deren Sprachgebrauch, aber auch die Anzahl der (Dis-)Likes oder Videoabrufe zum jeweiligen Untersuchungszeitraum zu bestimmen. So lassen sich auch Einstellungen von UserInnen untersuchen. Im Rahmen des Beitrags geht es in erster Linie um die Erschließung von Verwendungsweisen und Bedeutungszusammenhängen in ausgewählten PolitikerInnen-Reden mit Fokus auf die Hochwertwörter *Demokratie* und *Toleranz*.

Tab. 1: *Das* PolRrA-*Gesamtkorpus und die erfassten AkteurInnen.*

Deutschland	Österreich	Niederlande	Belgien/Flandern
Lutz Bachmann (Pegida)	Norbert Hofer (FPÖ)	Pim Fortuyn (LPF)	Bart De Wever (N-VA)
Björn Höcke (AfD)	Heinz-Christian Strache (FPÖ)	Rita Verdonk (TON)	Filip Dewinter (VB)
Frauke Petry (AfD)		Geert Wilders (PVV)	Tom Van Grieken (VB)
Beatrix von Storch (AfD)			

17 Anhand spezifischer Selektionskriterien wie Akteursnamen, Thema und Zeitraum wurde im *PolRrA*-Projekt für alle AkteurInnen eine qualitative Auswahl politischer Reden im besagten Veröffentlichungszeitraum getroffen.

18 Im Beitrag werden Annotationen in den Belegstellen nicht mitangeführt.

Das in diesem Beitrag genutzte deutschsprachige Material mit rund 8 Stunden Redeumfang (ohne österreichische VertreterInnen) besteht aus 6.435 Word Types und 35.299 Word Tokens. Für die (hoch-)schulunterrichtliche Arbeit empfehlen wir die Fokussierung auf bekannte deutschsprachige AkteurInnen. Das sind im Speziellen Reden von Lutz Bachmann (Pegida), Björn Höcke (AfD), Frauke Petry (damals noch AfD, jetzt: Die blaue Partei) und Beatrix von Storch (AfD) (s. Tab. 2).

Tab. 2: *Das* PolRrA*-Korpus mit Reden von Lutz Bachmann, Björn Höcke, Frauke Petry und Beatrix von Storch.*

Deutschland	**Anzahl/Art des Datenmaterials**[a]	**Redezeiträume**
Lutz Bachmann (Pegida) (LB)	4 Reden: 4 Reden auf Kundgebungen (transkribierter Redeanteil: 00:58:32)	März 2016 bis Januar 2017
Björn Höcke (AfD) (BH)	4 Reden: 4 Reden auf Kundgebungen (transkribierter Redeanteil: 01:39:03)	Oktober 2015 bis Oktober 2016
Frauke Petry (AfD) (FP)	11 Reden: 8 Parlamentsreden, 1 Pressekonferenz, 1 Neujahrsansprache, 1 Rede auf Kundgebung (transkribierter Redeanteil: 01:27:47)	Mai 2016 bis März 2017
Beatrix von Storch (AfD) (BvS)	24 Reden: 12 Ansprachen, 7 Parlamentsreden, 5 Podiumsdiskussionen (transkribierter Redeanteil: 00:18:26)[b]	Juli 2013 bis Dezember 2016

[a] Unter dem Oberbegriff *Rede* werden im *PolRrA*-Korpus auch Redebeiträge bzw. -ausschnitte einzelner AkteurInnen, die während Podiumsdiskussionen oder Pressekonferenzen geäußert wurden, gefasst, um im Datenmaterial eine Vielfalt unterschiedlicher Redearten politischer Kommunikation abbilden zu können.

[b] Das erfasste Datenmaterial setzt sich größtenteils aus Kurzvideos zusammen, wobei nur ausgewählte Abschnitte der Videos transkribiert wurden (die tatsächliche Rededauer beträgt ca. 2 Stunden und 25 Minuten). Zugleich wurde mit der hohen Videoanzahl der Rednerin – im Vergleich zu den Rednern im Korpus – das Ziel verfolgt, genderspezifische Analysen im *PolRrA*-Korpus zu ermöglichen. Inhaltlich wurde die Auswahl der Videos so generiert, dass nicht nur Themen wie Werte, Islam, Wirtschaft oder Flucht vertreten, sondern auch die Rolle der Frau und das Thema Familie abgedeckt sind.

Nachdem die Begriffe *Toleranz* und *Demokratie* unterrichtlich bereits thematisiert wurden (s. Kap. 4.1), werden dann Reden aus diesem deutschsprachigen *PolRrA*-Korpus auf die darin vorgenommenen Bedeutungsbestimmungen von *Toleranz* und *Demokratie* mithilfe der Software AntConc untersucht. AntConc ist eine kostenlose Konkordanzsoftware, mit der Schrifttexte in eine Liste der am häufigsten verwendeten Wörter überführt, nach einem Suchausdruck (Wortteile, Wörter oder auch Phrasen) automatisch durchsucht und dessen Kontexte angezeigt werden können. Für das Vermittlungskonzept sind letztere beiden Nutzungsmöglichkeiten von Relevanz. Mit der Software wird ermittelt, wie häufig ein Wort in einem Text (z.B. einer Rede) vorkommt und in welcher Textumgebung es steht.[19]

4.3 Modellierung der semantisch-pragmatischen Analyse

Auf Ebene des Einzelbelegs schlagen wir folgendes Repertoire an Analysefragen vor, die jeweils auf den konkreten Einzelfall (s. Kap. 4.4.) anzupassen sind:

1. Zur Kommunikationssituation:
   - Wer spricht?
   - Welche Textsorte liegt ursprünglich vor (z.B. Marktplatzrede, Parlamentsrede)?
   - An wen ist die Rede adressiert und wer rezipiert die online verbreitete Rede über die Social-Media-Kanäle?[20]
   - Wann ist die Rede gehalten und verbreitet worden?

19 Weitere Informationen zu AntConc finden sich unter http://www.laurenceanthony.net/software/antconc.

20 AdressatInnen lassen sich an Anreden ablesen (z.B. *Liebe Freunde* → SympathisantInnen als AdressatInnen) oder sind aus dem Paratext des Videos und/oder der situativen Einbettung zu erschließen. Die Links im Datenmaterial führen direkt auf die Videos. Ist der Redebeitrag im Paratext z.B. als „Pressekonferenz" betitelt (z.B. in der Video-Bezeichnung, im Vorspann) und reicht das Textsortenwissen der SchülerInnen für eine AdressatInnenbestimmung nicht aus, hilft ein Lexikon oder eine Online-Recherche zur Bezeichnung weiter. Fehlen paratextuelle Marker im/zum Video allerdings und erkennen SchülerInnen ein Parlament als Redeumgebung baulich (und raumsymbolisch) nicht als solches, ist eine unterstützende Einordnung durch die Lehrkraft vonnöten. Spätestens bei der Besprechung der Analyseergebnisse sollte in der Klasse zudem diskutiert werden,

2. Zur Bedeutungsbestimmung:
   – Welche Bedeutungskomponenten hat der Begriff X im konkreten Kontext/Welche Bedeutungszuschreibungen zum Begriff X nimmt der/die SprecherIn durch die kontextuelle Einbettung vor?
   – Mit welcher Wertung wird der Begriff X gebraucht?
3. Zur Gebrauchsweise:
   – Welche Intentionen sind mit dieser Gebrauchsweise möglicherweise verbunden (SprecherInnen-Perspektive)?
   – Welche Effekte hat diese Gebrauchsweise (auf die Lernenden, auf das Publikum – hörbare/sichtbare Reaktionen im Unterschied zu einstellungsorientierten Effekten; ZuhörerInnen-/ZuschauerInnen-Perspektive)?

Eine erste Kontrastierung der Einzelbeleganalyse erfolgt auf Ebene individueller Wortgebräuche, und zwar (1) korpusintern, z.B. nach RednerInnen, und (2) korpusextern in Kontrastierung der Korpusbelege mit den eingangs explizierten Begriffsverständnissen der Lerngruppe.

Im Zuge einer zweiten Kontrastierung werden die individuellen Wortgebräuche von RechtspopulistInnen, die in der Summe wieder als gruppenspezifischer Wortgebrauch eingeordnet werden können, mit gruppenübergreifend etablierten und lexikalisierten Teilbedeutungen von Lexemen verglichen und so voneinander (auch kategorial, d.h. Parole von Langue, vgl. Kilian 2016: 341f.) unterscheidbar. Für diesen Vergleich schlagen wir ein Arbeiten mit Wörterbüchern vor, bei der neben der (1) Etymologie auch die (2) gegenwartssprachliche Bedeutung ermittelt werden soll. Das *Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache* (DWDS) bietet sich für solche Vergleichsanalysen an:[21] Im DWDS sind Grundbedeutungen aufgeführt, Angaben zur Wortetymologie sowie Wörter, die besonders häufig mit dem Suchwort zusammen vorkommen (sogenannte

dass mittelbar weitere AdressatInnenkreise anzunehmen sind, wenn RednerInnen von einer weiteren medialen Verbreitung der Rede ausgehen können. So ist bei Parlamentsreden nicht automatisch das Parlament Primäradressat der Rede, sondern werden bei der Redeabfassung weitere Verbreitungswege (z.B. im Fernsehen) und RezipientInnenkreise (z.B. FernsehzuschauerInnen) mindestens mitgedacht.

21 Abrufbar unter www.dwds.de.

Kookkurrenzen). Darüber hinaus kann man sich Verwendungskontexte in verschiedenen Referenzkorpora (darunter z.B. das Zeitungskorpus *Die Zeit (1946–2018)*) anzeigen lassen. Rechtspopulistische Begriffsumdeutungen und -umwertungen können vor der Kontrastfolie Wörterbuch besonders deutlich zutage treten.

Eine dritte Kontrastierung knüpft an die Möglichkeiten des DWDS an: Verschiedene gegenwartssprachliche Wortgebräuche werden betrachtet, um auf konkurrierende Gebrauchsweisen auf Ebene der Parole aufmerksam zu machen. Die Korpusbelege im DWDS können hierfür herangezogen werden wie auch z.B. Fachlexikoneinträge und meinungshaltige Texte. Auch scheinbar feste Bedeutungsangaben aus Nachschlagewerken, die nicht sprachgebrauchsorientiert, sondern stärker theoriegeleitet zu einer Begriffsbestimmung gelangen, werden so auf ihre ideologische Positioniertheit hinterfragbar.

Durch dieses mehrschrittige Kontrastierungsverfahren werden Wortgebräuche der RednerInnen als allgemeingebräuchlich bis fachlich oder als davon abweichend einordenbar und als potenziell Rechtspopulismustypisch[22] – selbst bei einer vergleichsweise kleinen Anzahl an Belegstellen eines Suchausdrucks im Untersuchungskorpus.

Auf diese Unterscheidungs- und Analysehandlungen im Rahmen der semantisch-pragmatischen Analyse folgt die wertende Einordnung der rechtspopulistischen Wortgebräuche. Die Perspektive der Bewertung fließt in die vorausgehenden Untersuchungsschritte unter anderem bereits insofern ein, als sie die Auswahl der für die Kontrastierung heranzuziehenden Referenz-Wortgebräuche (mit)steuert.

4.4 Ansätze für eine praktische Umsetzung der softwaregestützten kritischen Wortschatzarbeit

Zu Beginn der Korpusarbeit werden die Lernenden mit den wichtigsten Eingabemodalitäten von AntConc vertraut gemacht, darunter die Verwendung des Asterisks/Sternchen * und die Möglichkeit, Groß- und Kleinschreibung mit der „Case"-Funktion sowie Varianten eines Lexems mit der

22 Um hier von potenziellen zu definitiveren Einordnungen zu gelangen, ist eine auch theoretische unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen (Rechts-)Populismus nötig, wie abschließend zu Kapitel 4.4 angemerkt.

„Regex"-Funktion in der Korpusdurchsuchung zu berücksichtigen oder zu ignorieren. Wird beispielsweise das Suchwort *Demokratie* mit einem * am Wortanfang und -ende versehen (ohne ein Leerzeichen, also: **Demokratie**) und die „Case"-Funktion deaktiviert, erfasst die Suchabfrage in den Reden alle Wörter mit *demokratie* als Letzt-, Zwischen- oder Erstglied; hierdurch werden Treffer wie *Parteiendemokratie, Demokratie, Demokratien* oder *Demokratiekongress* erzielt. Die wichtigsten Funktionen und Eingabeabfolgen sollten in Form eines Arbeitsblatts und/oder Screencasts den Lernenden für die Unterrichtssequenz dauerhaft verfügbar gemacht werden.[23] Mit solchen Hilfsmitteln ausgestattet, ist der Einsatz der Software auch in einer Lerngruppe möglich, die mit korpuslinguistischen Methoden bislang nicht in Berührung gekommen ist.

An die Suchwortabfragen schließen Kontext- und Partnerwortabfragen an, um auf dieser Grundlage spezifische Gebrauchsweisen ausgewählter RednerInnen herauszuarbeiten. Die zu untersuchenden Kontexte können beispielsweise eingegrenzt werden, indem den Lernenden vorgegeben wird, nur bestimmte Zeiträume oder Personen einzubeziehen (z.B. durch Arbeitsaufträge in der Art: Ermittle die Vorkommen des Suchworts X; untersuche die Kontexte zu den Vorkommen für die Jahre 2007 und 2017; vergleiche beide Zeiträume hinsichtlich der zugeschriebenen Bedeutungskomponenten und Wertungen; unterscheiden sich die zugeschriebenen Bedeutungen in den Reden von A und B? etc.).

23 Der Korpuslinguist Noah Bubenhofer gibt eine leicht verständliche Übersicht, welche Optionen bei der Suchworteingabe zu beachten sind: https://www.bubenhofer.com/korpuslinguistik/kurs/index.php?id=eigenes_AntConc.htm. Aus dieser Übersicht kann mit geringem Aufwand ein Arbeitsblatt erstellt werden, das – so ist anzuraten – auch Screenshots zu den Eingabeabfolgen beinhaltet oder ergänzend bzw. alternativ ein Videotutorial, in dem die Lehrkraft den Lernenden über einen sogenannten Screencast der eigenen Bildschirmaktivitäten Eingabeabfolgen nachvollziehbar macht. Zum Werkzeug des Screencasts und zu kostenfreier Aufzeichnungssoftware finden sich kondensierte und leicht verständliche Informationen auf dem Baden-Württembergischen Fortbildungsportal für Lehrkräfte: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_digital/medienwerkstatt/fortbildungen/lern2/2_werk/2_video/3_screencast/.

Ergebnisse für das Suchwort toleran*

Für das Suchwort *toleran**, das nicht nur alle Kompositabildungen, sondern auch Adjektive mit der Graphemfolge *toleran* erfasst, ergeben sich insgesamt 15 Treffer (s. Abb. 1).

Abb. 1: Konkordanzanalyse des Suchworts *toleran** im deutschsprachigen *PolRrA*-Korpus (Ergebnisse des Suchworts erscheinen in der Maske farbig hervorgehoben, was im vorliegenden Schwarz-Weiß-Druck nicht unmittelbar zu erkennen ist).

In 13 Kontexten liegt das Nomen *Toleranz* vor, in zwei Kontexten findet sich das Adjektiv *tolerant*. Während Konstruktionen mit *toleran** in Lutz Bachmanns Reden (LB) 3 Mal und in Frauke Petrys Reden 2 Mal vorkommen, liegen insgesamt 10 Vorkommen und Kontexte in Björn Höckes Reden vor.

Um zu ermitteln, ob Wortgebräuche korpusintern tendenziell homogen ausfallen oder größere Unterschiede zwischen VertreterInnen rechtspopulistischer Gruppierungen festzustellen sind, können nun AkteurInnen-spezifische Verwendungsweisen fokussiert werden sowie AkteurInnen-übergreifend Gebrauchsvergleiche angestellt werden. Darüber hinaus lassen sich Wortgebräuche zu verschiedenen Zeitpunkten oder auch nach den vorliegenden Kommunikationssituationen miteinander kontrastieren. Mögliche Fragestellungen der softwaregestützten Kontextanalyse lauten beispielsweise:

1. Erschließen Sie auf Grundlage der vorliegenden Kontexte bei RednerIn A (z.B. Lutz Bachmann) Bedeutungskomponenten von *Toleranz*.

2. In welchen Kontexten hat *Toleranz* eine eher positive und in welchen eine eher negative Bedeutung?[24] Begründen Sie Ihre jeweilige Einordnung am Sprachmaterial.
3. Recherchieren Sie im Online-Wörterbuch DWDS Bedeutungsangaben zu *Toleranz* (gegenwartssprachliche Grundbedeutung, Etymologie) sowie typische Gebrauchszusammenhänge (s. die typischen Verbindungen).
4. Vergleichen Sie Ihre Rechercheergebnisse mit den Bedeutungszuschreibungen aus den analysierten Reden von A.
5. Wiederholen Sie die Schritte 1. und 2. für die Wortverwendung bei RednerIn B (z.B. Björn Höcke) und vergleichen Sie die Verwendungsweisen beider RednerInnen anschließend miteinander sowie mit den Bedeutungsangaben und typischen Gebrauchszusammenhängen des DWDS. Was fällt Ihnen auf?

Die 1. Frage kann dahin gehend genauer operationalisiert werden, dass die SchülerInnen auf einschlägige Konstruktionen hingewiesen werden,[25] so auf unmittelbare Bedeutungsbestimmungen durch *<Suchausdruck> ist X* und verwandte Formulierungen, z.B. *gilt als X*, und deren Negationen, auf adjektivische, präpositionale und genitivische Spezifizierungen, auf synonyme Relationierungen zum Suchausdruck beispielsweise durch gleichsetzende Wiederaufnahmen (z.B. beim Beispielausdruck 2: *Demokratie … dieses **System***), auf Wortvalenzen (z.B. bei *Toleranz/tolerant gegenüber X*) und die Frage, ob und wie diese Valenzen gefüllt werden. Toleranz wird in den vorkommenden Kontexten teilweise unmittelbar definiert und qualifiziert (i.B. in Form von: *Toleranz ist X*), häufiger erfolgen beschreibende und wertende Bedeutungszuschreibungen indirekt. Meist ist *Toleranz* relationiert mit der Religionsbezeichnung *Islam*, religiösen VertreterInnen und (vermeintlichen) AnhängerInnen des Islams, beschreibt also ein

24 Um die Deontik noch stärker zu fokussieren, ließe sich die Frage folgendermaßen erweitern: … und erscheint *Toleranz* als etwas Erstrebenswertes/Wünschenswertes oder Abzulehnendes?

25 Solches Wissen zu Bedeutungsanalysen sollte an anderem authentischen Sprachmaterial zu einem früheren Zeitpunkt bereits erarbeitet worden sein, da das vorliegende Unterrichtskonzept die Lernenden in methodischer Hinsicht ohnehin mit viel Neuem konfrontiert.

Tolerant-Sein gegenüber ‚dem' Islam und MuslimInnen, wobei diese Toleranzrelation vorwiegend klar negativ kontextualisiert ist.

Bei Lutz Bachmann steht *Toleranz* beispielsweise in einer Reihe mit „vorauseilende[m] Gehorsam" und „Buckeln [vor dem Islam]" (LB, 29.8.2016), beides Ausdrücke von Unterwürfigkeit, und erhält hierdurch seine pejorative Wertung. In der gleichen Rede wird auch Toleranz gegenüber muslimischen Flüchtenden kritisch betrachtet und durch das Heranziehen eines nicht näher spezifizierten Zitats („sagte […] jemand") infrage gestellt: „Wir denken[,] mit Toleranz geht alles, dazu sagte aber schon jemand: ‚Toleranz ist die letzte Tugend einer untergehenden Gesellschaft'" (LB, 29.8.2016). Bachmann konzeptualisiert *Toleranz* hier zwar zunächst als gruppenübergreifende Tugend („**Wir** denken[,] mit Toleranz **geht alles**", „Toleranz ist […] **Tugend**"), um diese anschließend – in Referenz auf eine mahnende (weise) dritte Instanz („[schon] jemand") – als Vorzeichen für die Katastrophe, d.i. der Untergang der Gesellschaft, zu reinterpretieren. Die verbreitete Annahme, dass Toleranz sich gesellschaftlich positiv auswirken könnte (ausgedrückt durch: „Wir denken[,] mit Toleranz geht alles"), wird also dekonstruiert: Toleranz führe letztlich ins Verderben.

Ähnliches gilt für Björn Höckes Reden, in denen *Toleranz* metasprachlich durch Abgrenzungsstrategien bzw. Negationsstrategien reflektiert wird und Bedeutungsspezifizierungen durch eigene Umdeutungsstrategien realisiert werden. Folgende Belegstellen (Treffer 4 und 13 in Abb. 1) und ihre weiteren Kontexte führen zu diesem analytischen Befund:

1) „Hier stehen Menschen, die ganz selbstverständlich weltoffen sind, die aber *Toleranz* nicht mit Selbstaufgabe verwechseln." (BH, 13.1.2016, Hervorhebung der Autorinnen)
2) „Ich will abschließend daran erinnern: Kein islamischer Staat, kein islamischer Staat hat irgendwo auf der Welt einen demokratischen Rechtsstaat nach europäischen [sic!] Standard bisher ausgeprägt. Das sollte uns zu denken geben. Liebe Freunde, ich sage: Nein zu einer *Toleranz*, die in Selbstaufgabe mündet. Ich sage: Nein zu Schweinefleisch-Verboten in Kindergärten, ich sage: Nein zur Abschaffung von St.-Martins-Umzügen und ich sage Nein zum Schwimmunterricht im Burkini. Und wenn … und wenn einem Muslim in diesem Land dieses Nein nicht

> gefällt und wenn ein Muslim in diesem Land dieses Nein nicht akzeptieren will, dann, liebe Freunde, dann steht es ihm frei seinen Gebetsteppich einzurollen, ihn sich unter den Arm zu klemmen und dieses Land zu verlassen!“ (BH, 18.5.2016, Hervorhebung der Autorinnen)

In Höckes Januarrede wird *Toleranz* rückbezüglich mit Weltoffen-Sein näher beschrieben, das als allgemeine und positiv anerkannte Eigenschaft dem Publikum der Rede und damit potenziellen AfD-SympathisantInnen zugesprochen wird („Menschen, die **ganz selbstverständlich** weltoffen sind“, BH, 13.1.2016). Diese prinzipielle Weltoffenheit wird aber klar begrenzt durch bzw. abgegrenzt von einem Toleranzverständnis, das zur „Selbstaufgabe“ führt. Worin diese Selbstaufgabe besteht, spezifiziert Höcke in einer Rede vom 18.5.2016 näher, indem er Kontexte auflistet, die als Selbstaufgabe gedeutet werden, nämlich „Schweinefleisch-Verbote“, „Abschaffung von St.-Martins-Umzügen“ oder „Schwimmunterricht im Burkini“ (BH, 18.5.2016). In dieser Mairede finden sich dann auch eindeutige Ausgrenzungsstrategien gegenüber einer bestimmten sozialen Gruppe, den MuslimInnen.

Die Suchabfrage von *Toleranz* im DWDS führt die Lernenden zu einer näherungsweisen Bedeutungsangabe als ‚Duldsamkeit und Aufgeschlossenheit gegenüber religiösen Anschauungen und weltanschaulich-politischen Einstellungen‘.[26] Eine solche Duldsamkeit und Aufgeschlossenheit wird von beiden Rednern in Bezug auf die Religion Islam zurückgewiesen. Hierin lässt sich lernendenseitig ein erster zentraler Unterschied zwischen einem exkludierenden Toleranzverständnis, das in den Reden von RechtspopulistInnen entfaltet wird, und einem gruppenübergreifend etablierten und lexikalisierten Toleranzverständnis feststellen (s. auch Kap. 2.1 zu Merkmalen von Rechtspopulismus). Bei den im DWDS angegebenen Kookkurrenzen handelt es sich zudem beinahe ausschließlich um Hochwertwörter (u.a. *Menschlichkeit, Respekt, Demokratie, Achtung, Verständigung*), was auf eine mehrheitlich positive Verwendung von *Toleranz* im breiten Sprachgebrauch hinweist, die im deutlichen Kontrast zu Bachmanns negativer Umwertung steht.

Auf dem Weg zu einer Bewertung von Bachmanns Gebrauchsweisen – z.B. hinsichtlich potenzieller gesellschaftlicher Folgen (positive/

26 Vgl. https://www.dwds.de/wb/Toleranz.

negative) –, kann die Beziehung zwischen Sprecher und Publikum näher beleuchtet werden: Welche Intention verfolgt der Redner Bachmann möglicherweise, wenn er religiöse Toleranz gegenüber dem Islam und MuslimInnen stets negativ kontextualisiert? Welches Bild von der Religion Islam und seinen GlaubensanhängerInnen wird dadurch RezipientInnen nahelegt?

Höcke behält in seinen Reden im Unterschied zu Bachmann *Toleranz* als Hochwertwort bei, stellt aber Grenzen von Toleranz („Selbstaufgabe") heraus. Nicht zu Höckes Toleranzverständnis zählt es, Schweinefleisch-Verbote, die „Abschaffung" von St.-Martins-Umzügen und Schwimmunterricht im Burkini zu dulden oder gutzuheißen – religiöse Regeln und Säkularisierungstendenzen weist Höcke also als nicht tolerabel zurück. Um diese exkludierende Bedeutungsbestimmung von *Toleranz* auf ihre Verallgemeinerbarkeit und damit auch auf ihre soziale Akzeptabilität hin befragen zu können, bedarf es einer Kontrastierung mit weiteren Wortgebräuchen. Begriffsdefinitionen zu *Toleranz* aus Fachlexika oder philosophisch-ethischen Abhandlungen[27] sowie meinungshaltige Texte zur z.B. feministischen Kontroverse um das (Nicht-)Tolerieren von Kleiderordnungen (so in Mirza 2017) sind mögliche Spracherzeugnisse zur Kontrastierung mit Höckes Wortgebrauch.

Zur wertenden Einordnung dann sind soziale Normen einzubeziehen. Bei der Bewertung auf der Basis intersubjektiv nachvollziehbarer sozialer Normen kann es allerdings nicht darum gehen, die *eine* richtige Bewertungshandlung aufzurufen, sondern Normen und ihre soziale Bedeutung bewusst zu machen. Mit dem nach deutschem Recht gültigen religiösen Toleranzgebot wären religiöse Vorschriften, wie der Verzicht auf Schweinefleisch oder das Tragen eines Burkinis, vereinbar. KritikerInnen religiöser Kleidervorschriften, die nur für ein Geschlecht gelten, sehen im Burkini hingegen den Gleichberechtigungsgrundsatz von Frau und Mann verletzt. Auf solche Normenkonflikte – z.B. Toleranzgebot/Minderheitenschutz und Gleichberechtigungsgrundsatz bzw. Diskriminierungsverbot

27 Eine differenziertere sozialkundliche Auseinandersetzung mit dem demokratischen Toleranzbegriff sowie weitere Anregungen für die unterrichtliche Thematisierung bietet das Unterrichtsmaterial „Minderheiten und Toleranz" der Reihe *Themenblätter im Unterricht* 105 (2014), hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung.

nach dem Geschlecht – ist unterrichtlich einzugehen, um aufzuzeigen, dass auch soziale Normen im (partiellen) Widerspruch zueinander stehen können und (dennoch) ihre jeweilige Berechtigung haben. Junge Erwachsene werden dabei angehalten, derartige kognitive Dissonanzen auszuhalten. Als Einstieg in die Diskussion um konkurrierende soziale Normen kann ein aktueller Gerichtsentscheid zum Kopftuchtragen in der Öffentlichkeit dienen oder beispielsweise die Leitfrage aus dem FAQ-Bereich von tagesschau.de „Mit Paragrafen gegen Vollverschleierung?“[28]. Auf der Nachrichtenseite werden die gesetzlichen Grundlagen für und gegen ein Verhüllungsverbot auseinandergesetzt und bieten sich daher für die unterrichtliche Erarbeitung an, auf die eine strukturierte Diskussion[29] über konträre Standpunkte folgt.

Eine weitere Bewertungsperspektive, die weniger Höckes Toleranzverständnis als vielmehr die rhetorische Entfaltung ebendieses betrifft, kann hier angeschlossen werden: Besonders „Schweinefleisch-Verbote“ und „Schwimmunterricht im Burkini“ lassen in der schlagwortartigen Nennung offen, ob die „Selbstaufgabe“ darin besteht, dass der Nicht-Konsum von Schweinefleisch bei MuslimInnen als sozial akzeptiert gilt und Mädchen die Teilnahme am Schwimmunterricht im Burkini gestattet ist, oder möglicherweise darin, dass allen – unabhängig von einer religiösen Zugehörigkeit – der Schweinefleisch-Konsum verboten werden soll (von wem?) und alle Mädchen zum Tragen eines Burkinis im Schwimmunterricht verpflichtet werden (ebenfalls: von wem?). Auf diese semantische Vagheit und Konsequenzen für die Rezeption sind die Lernenden in der Auseinandersetzung mit der Belegstelle hinzuweisen. Höckes de-agentivische und adressatInnenoffene Formulierungsweise lässt die skandalisierte Lesart zu, dass religiöse Vorschriften (Verzicht auf Schweinefleisch, Verhüllen des weiblichen Körpers[30]) universelle Vorschriften werden könnten

28 FAQ von Kehlbach/Baumgartner vom 31.5.2018. Dort finden sich auch Links auf Gerichtsurteile zur Verschleierung von Frauen, z.B. auf das Bundesverfassungsgerichtsurteil von 2015.

29 Bestehend aus: Meinungsaustausch, argumentativem Dialog und Reflexion (so skizziert in von Brand 2015: 32f.).

30 Wir unterscheiden an dieser Stelle nicht, wie weit eine religiöse Vorschrift unter verschiedenen konfessionellen Ausprägungen einer Religion verbreitet ist.

oder bereits auf dem Weg dorthin sind. Eine Bewertung dieser semantisch vagen Negativbestimmung von *Toleranz* kann in mehrerlei Hinsicht erfolgen: In seiner semantischen Vagheit erfüllt dieser Sprachgebrauch möglicherweise gerade seinen kommunikativen Zweck, das Publikum zu empören.[31] Insofern wäre er als funktional angemessen einzustufen, als die „sprachlichen Mittel so eingesetzt werden, dass die Wahrscheinlichkeit, das Handlungsziel zu erreichen, optimiert wird" (Kilian et al. 2013: 298). Unter Bezugnahme auf das sprachethische Bewertungskriterium der Klarheit einer Äußerung (Dieckmann 2012: 40f.; ferner Janich 2013: 369) ist die semantische Vagheit hingegen zu kritisieren.

Und auch Höckes Negativbestimmung von *Toleranz* als „Selbstaufgabe" an sich bietet Potential für eine sprachkritische Auseinandersetzung, die über die Bedeutungsebene von *Toleranz* hinausgeht. Lohnenswert ist es, folgende Leerstellen Höckes zu füllen und zu diskutieren: (1) Was „Selbstaufgabe" meinen könnte,[32] (2) wer sich durch das Erlauben von Burkinis im Schwimmunterricht oder die „Abschaffung von St.-Martins-Umzügen" (3) in welcher Hinsicht selbst aufgibt, (4) wer von dieser überindividuellen Selbstaufgabe ex negativo hingegen nicht betroffen ist (d.i. MuslimInnen, die von vornherein aus der Wir-Gruppe ausgeschlossen bleiben, s. Kap. 2.1 zu Merkmalen von Rechtspopulismus), (5) und auf welcher nicht bloß subjektiv-individuellen Bewertungsgrundlage[33] beispielsweise wiederum die „Abschaffung" bzw. mancherorts vorgenommene Umbenennung und Umgestaltung der St.-Martins-Umzüge zu z.B. Lichterfesten zu kritisieren oder zu befürworten ist.

---

31 Die Prinzipien der Emotionalisierung und kalkulierten Ambivalenz zählen zu den einschlägigen rhetorischen Strategien im Rechtspopulismus (Reisigl 2002: 166–174), was für diese Interpretationslinie spricht.

32 Das DWDS bietet zwei Grundbedeutungen an: „a) das Sich-selbst-Aufgeben als Persönlichkeit[;] b) das Verlieren des Lebenswillens, der Lebenskraft", https://www.dwds.de/wb/Selbstaufgabe.

33 Angeführt werden kann beispielsweise die hegemoniale Dominanz christlicher Feste im öffentlichen Bereich oder die Forderung einer konsequenten Trennung von Kirche/Religion und Staat vs. die Forderung nach interreligiösem Austausch im gemeinsamen Feiern religiöser/konfessioneller Feste oder die Forderung nach Traditionspflege.

Ergebnisse für das Suchwort *demokrat*

Unter den insgesamt 50 Treffern für das Suchwort **demokrat** ist *Demokratie* mit Abstand am häufigsten zu finden,[34] unter den verschiedenen RednerInnen vornehmlich bei Frauke Petry. Insbesondere eine Rede im Sächsischen Landtag aus dem Juni 2016[35] sticht hervor und kann zum Ausgangspunkt für eine vertiefende sprachliche Analyse zum vermittelten Demokratieverständnis gemacht werden:

3) „Und nicht zuletzt deswegen sind wir der Meinung, dass das Thema direkte *Demokratie* wichtiger und aktueller denn je ist. Denn wenn *Demokratie* funktionieren soll, und wir sehen, dass sie [sic!] eine Alternative[36] nicht ausreichend angenommen wird und ich rede hier über die sicherlich vorhandenen Kritikpunkte an der parlamentarischen *Demokratie*, dann ist es unsere Aufgabe, Formen zu entwickeln, die dieses System ergänzen […]. Mehr direkte *Demokratie*, meine Damen und Herren, ist ein gutes Mittel, gegen Staats- und Politikverdrossenheit. Und die Sächsische Verfassung nennt in Artikel 3 Absatz 2 den Landtag und das Volk gleichberechtigt als zuständig für Gesetzgebung. Doch wie, meine Damen und Herren, sieht die Realität aus? Ganz anders." (FP, 28.6.2016, Hervorhebung der Autorinnen)

Wenn Petry die Regierungsform der Demokratie thematisiert, dann finden sich in den Belegstellen mehrmals Forderungen nach „direkte[r] Demokratie", die mit „parlamentarische[r] Demokratie" kontrastiert wird. Der *Demokratie*-Begriff als solcher wird im Beleg 3 nicht direkt bestimmt, wohl aber eine ‚gute' Variante (*direkte Demokratie*) von einer ‚schlechten' Variante (*parlamentarische Demokratie*) abgegrenzt. Der Parlamentarismus soll zwar nicht abgeschafft werden – Petry fordert „Formen […], die dieses System ergänzen", nicht ersetzen –, wird aber klar negativ

34 Mit dieser Suchabfrage sind alle Konstruktionen mit *-demokratisch*, *demokratisch*, *Demokratie* und *Demokratie-* erfasst. Zu den Treffern zählen: *Demokratie(n)* (Singular: 32; Plural: 1), *demokratisch* (13), *Demokratiekongress* (Singular: 3), *undemokratisch* (3), *Parteiendemokratie* (1), *antidemokratisch* (1) und *sozialdemokratisch* (1).

35 Die Rede wurde am 23.6.2016 gehalten, das Video zur Rede am 28.6.2016 auf YouTube veröffentlicht.

36 Ggfs. auch: „sie, eine alternative,".

kontextualisiert. *Parlamentarische Demokratie* wird assoziativ verknüpft mit „Staats- und Politikverdrossenheit“ und konzeptualisiert als

– prinzipiell defizitär (so durch die Formulierung „die sicherlich vorhandenen Kritikpunkte“, FP, 28.6.2016),
– nicht oder nur teilweise funktionsfähig („wenn Demokratie funktionieren soll […], dann ist es unsere Aufgabe, Formen zu entwickeln, die dieses System [d.h. das der parlamentarischen Demokratie; Ergänzung der Autorinnen] ergänzen“, FP, 28.6.2016),
– eine politische „Realität“, die angeblich nicht verfassungskonform ist und die Rechte der BürgerInnen missachtet („die Sächsische Verfassung nennt in Artikel 3 Absatz 2 den Landtag und das Volk gleichberechtigt als zuständig für Gesetzgebung. Doch wie […] sieht die Realität aus? Ganz anders“, FP, 28.6.2016).

Zu diesen Befunden gelangen die Lernenden wiederum unter Anwendung der Analysefragen zur kontextuellen Bedeutungsbestimmung, hier: von *Demokratie*. Die Einbindung des DWDS führt lernendenseitig einerseits zu einer differenzierten sachliche Einordnung des Abstraktums *Demokratie* als politisches Prinzip und als Regierungsform, andererseits darauf, dass auch in der Regierungsform der parlamentarischen Demokratie „die Herrschaftsausübung bei den formal gleichberechtigten Staatsbürgern liegt“, die nämlich „indirekt durch Wahlen“ (im Unterschied zur direkten Herrschaftsausübung „durch Volksabstimmungen o. Ä.“[37]) erfolgt. Letzteres steht im Widerspruch zu Petrys Konstruktion einer parlamentarischen Demokratie. Dieser Widerspruch kann folgendermaßen sichtbar gemacht werden:

Ein Blick in Artikel 3 Absatz 2 der Verfassung des Freistaates Sachsen zeigt zunächst, dass Petrys Verfassungsreferenz sachlich so nicht korrekt ist. In der Verfassung steht: „Die Gesetzgebung steht dem Landtag oder unmittelbar dem Volk zu“[38] – aus dem „oder“ macht Petry ein gleichberechtigtes „und“. Die Konjunktion *oder* kann aber nicht pauschal als Verbindungsglied zwischen zwei Möglichkeiten gewertet werden, das

37 https://www.dwds.de/wb/Demokratie.
38 https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/3975-Saechsische-Verfassung#a3.

eine Gleichwertung der beiden Möglichkeiten zum Ausdruck brächte;[39] auch kontextuell legt der Verfassungstext eine solche Qualifizierung der Verbindung zwischen „Landtag“ und „Volk“ nicht nahe – und auch die DWDS-Angaben lassen diesen Schluss nicht zu. Petrys Modifikation des Verfassungstexts kann vor diesem Hintergrund als bewusste Verfälschung eingeordnet werden und RezipientInnen-seitig als Täuschung; indem nämlich zugleich die Adverbialangabe *unmittelbar* weggelassen wird, konstruiert die Rednerin einen Gegensatz zwischen einer politischen Institution und ‚dem Volk‘; im Verfassungstext hingegen bringt *unmittelbar* zum Ausdruck, dass das Volk über die Institution des Landtags an der Gesetzgebung ohnehin beteiligt ist[40] und ihm darüber hinaus (!) eine Partizipationsmöglichkeit, die der unmittelbaren Beteiligung an der Gesetzgebung, möglich ist. Und genau auf den Umstand, dass die BürgerInnen in jedem Fall an der Herrschaftsausübung partizipieren, ob direkt oder indirekt, weist die DWDS-Bedeutungsangabe zu *Demokratie* als Regierungsform hin. Sowohl in der Kontrastierung mit dem DWDS als auch mit der Sächsischen Verfassung wird also ein Widerspruch zu Petrys Gebrauchsweise von *parlamentarischer Demokratie*, was ihre beschreibenden wie bewertenden Bedeutungskomponenten betrifft, sichtbar.

Die Frage, welchen Effekt ein Weglassen von *unmittelbar* auf die Rezeption der Textstelle hat, lenkt den analytischen Fokus auf den Unterschied in der Relationierung von „Landtag“ und „Volk“. Auch ohne eingehendes sozialkundliches Wissen darüber, dass der Landtag von den sächsischen BürgerInnen gewählt wird und Landtagsmitglieder daher RepräsentantInnen des Volkes sind (und weiterhin auch BürgerInnen und somit Teil des Volkes bleiben), führt bereits die im engeren Sinn sprachliche Analyse von *unmittelbar* darauf, dass Petrys gegensätzliches Verständnis von „Landtag“ und „Volk“ und die verfassungsrechtlichen Begriffsverständnisse nicht zusammengehen.

In Petrys Gegensatzkonstruktion von demokratischer Institution und Volk klingt die populistische Dichotomisierung von politischer ‚Elite‘ und

39 Dies kann durch eine Wörterbuchrecherche zu *oder* ermittelt werden, z.B. im DWDS oder auch im Online-Wörterbuch des DUDEN (www.duden.de).

40 Unter Einbeziehung von sozialkundlichem Wissen wäre hier zu präzisieren: nämlich über die von ihm gewählten RepräsentantInnen.

‚Volk' an (s. Kap. 2.1 zu Merkmalen von Populismus). Sie kann unterrichtlich – wie auch die sprachlichen Ausgrenzungsstrategien von Bachmann und Höcke im Zusammenhang mit dem *Toleranz*-Begriff – zum Anlass für eine anschließende phänomenologische Auseinandersetzung mit (Rechts-) Populismus, mit dessen sprachlichen Merkmalen im Allgemeinen sowie rhetorischen Strategien im Besonderen genommen werden.[41] Hierin ist somit bereits ein weiterführender unterrichtlicher Anschluss aufgezeigt.

5 Schluss

Der Beitrag hat vorgestellt, wie der Dreischritt einer didaktischen Sprachkritik aus Unterscheiden, Analysieren und Bewerten auf politische Sprache, genauer gesagt auf Redebeiträge von RechtspopulistInnen, die in Social Media Verbreitung finden, angewendet werden kann. Er hat sich dabei auf die Lexik und hier auf Gebrauchsweisen der Hochwertwörter *Toleranz* und *Demokratie* konzentriert, wobei die Lernenden im Unterrichtskonzept über mehrstufige Kontrastierungen der Wortgebräuche – korpusintern wie korpusextern – Umdeutungen und Umwertungen durch rechtspopulistische AkteurInnen herausarbeiten sollen. Wie die AkteurInnen ihre Bedeutungszuschreibungen zu *Toleranz* und *Demokratie* generieren, wurde sachanalytisch detailliert dargestellt; welche unterschiedlichen Maßstäbe (u.a. sprachethische oder soziale Normen) zur Bewertung der ermittelten Bedeutungszuschreibungen auf welche Weise zum Einsatz kommen können, ebenfalls.

Die Analysesoftware AntConc wurde in diesem Zuge als technisches Hilfsmittel eingeführt, durch welches zum einen Vorkommenshäufigkeiten ausgewählter Begriffe in Abhängigkeit von mehreren Variablen (u.a.: RednerIn, Zeitraum) leicht gemessen werden können und durch welches somit quantitative Auswertungen möglich sind. Die Software kann zum anderen für die qualitative, den Einzelbeleg und seinen Äußerungszusammenhang in den Blick nehmende Analyse gewinnbringend eingesetzt werden, wie im vorgestellten Unterrichtskonzept fokussiert. Eine konzeptionelle Erweiterungsmöglichkeit besteht nun darin, Methode(n) der Korpusanalyse

41 Zur Sprache des Rechtspopulismus vgl. z.B. Niehr (2017), dessen Aufsatz sich für die unterrichtliche Lektüre in der Sekundarstufe II eignet, sowie Reisigl (2002).

unterrichtlich zu reflektieren. Hierbei wäre beispielsweise zu thematisieren, dass die softwaregestützten Auswertungen im Unterrichtskonzept auf der Grundlage von Schrifttexten erfolgen, obwohl es sich beim Ausgangstext um multicodale und multimodale Videobeiträge handelt; hier fand folglich in der Materialaufbereitung eine Komplexitätsreduktion statt, um das Analysematerial quantitativ auswertbar zu machen. Welche Informationen etc. dadurch verloren gehen, stellt dann im Rahmen der Methodenreflexion einen Diskussionspunkt dar.

Die Reflexion kann auch Korpusarbeit als solche betreffen; bei diesem Zuschnitt wären u.a. Vorteile quantitativer Auswertungen umfangreicher Datenmengen zu erarbeiten, aber auch die Aussagekraft von Frequenzanalysen kritisch zu beleuchten (u.a. begriffliche Frequenzen nicht mit deren Akzeptanz gleichsetzen) und Grenzen korpuslinguistischen Arbeitens bzw. die Notwendigkeit zur Ergänzung um qualitative Analysemethoden zu diskutieren.

In der Vorstellung des Unterrichtskonzepts lag der Fokus auf der didaktischen Modellierung einer sprachkritischen Auseinandersetzung mit Äußerungen von RechtspopulistInnen in Social Media. Zur Programmatik des Unterrichtskonzepts gehört, wie unter 4.1 entwickelt, eine Erweiterung der Sprachkritik hin zur Medienkritik, welche individuelle Nutzungsgewohnheiten von sozialen Medien zum Gegenstand hat. Hierzu zählt beispielsweise der Umgang der Lernenden mit Kommentaren zu rechtspopulistischen Videobeiträgen. Das individuelle Nutzungsverhalten sollte dabei auf die strukturelle – destruktive wie emanzipatorische – ‚Macht' der UserInnen, sich über Likes und Kommentare am politischen und auch populistischen Diskurs zu beteiligen, bezogen werden. Denn nicht nur die leichtere Zugänglichkeit und Verbreitung von rechtspopulistischen bis hin zu rechtsextremen Inhalten sind im Zusammenhang mit Social Media zu diskutieren, sondern auch Möglichkeiten und Konsequenzen individuellen Handelns (und Nicht-Handelns) in Social Media. Wie sich Kommentarverläufe entwickeln, wenn die Kommunikation stets unter Gleichgesinnten vonstattengeht oder aber wenn Gegenstimmen eingebracht werden, auf welche Inhalte und Begriffe sich etwa Kontroversen beziehen, kann über die Analyse der Video-Kommentare untersucht werden und weiterführende Impulse für die Analyse des Videomaterials bringen.

Literatur und Online-Ressourcen

Literatur

Arendt, Birte/Kiesendahl, Jana, 2013: „Funktionale Angemessenheit. Gesprächs- und lehrwerksanalytische Perspektiven". *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 60(4), 336–355.

Arendt, Birte/Kiesendahl, Jana (Hrsg.), 2011: *Sprachkritik in der Schule. Theoretische Grundlagen und ihre praktische Relevanz*. V+R unipress: Göttingen.

Burkhardt, Armin, 2003: „Vom Schlagwort über die Tropen zum Sprechakt. Begriffe und Methoden der Analyse politischer Sprache". *Der Deutschunterricht* 2, 10–23.

Decker, Frank, 2015: „Alternative für Deutschland und Pegida: Die Ankunft des neuen Rechtspopulismus in der Bundesrepublik". In: Decker, Frank/Henningsen, Bernd/Jakobsen, Kjetil A. (Hrsg.): *Rechtspopulismus und Rechtsextremismus in Europa*. Nomos: Baden-Baden, 75–90.

Decker, Frank/Lewandowsky, Marcel, 2017: „Rechtspopulismus in Europa: Erscheinungsformen, Ursachen und Gegenstrategien". *Zeitschrift für Politik* 64(1), 21–38.

Dieckmann, Walther, (2012): *Wege und Abwege der Sprachkritik*. Hempen: Bremen.

Diehl, Paula, 2012: „Populismus und Massenmedien". *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62(5–6), 16–22. https://www.bpb.de/apuz/75848/wesensmerkmale-des-populismus?p=all (Letzter Zugriff: 30.05.2018).

Fix, Ulla, 1995: „Textmusterwissen und Kenntnis von Kommunikationsmaximen. Voraussetzung, Gegenstand und Ziel einer kommunikationsbezogenen Sprachberatung". In: Biere, Bernd U./Hoberg, Rudolf (Hrsg.): *Bewertungskriterien in der Sprachberatung*. Narr: Tübingen, 62–73.

Freeden, Michael, 1998: "Is Nationalism a Distinct Ideology?". *Political Studies* 46(4), 748–765.

Gür-Şeker, Derya, 2017: „Wortschatzarbeit trifft Korpuslinguistik. Zum Einsatz digitaler Sprachressourcen im kritischen Wortschatzunterricht". In: Merten, Stephan/Kuhs, Katharina (Hrsg.): *Arbeiten am Wortschatz: Sprechen und Zuhören*. Wissenschaftlicher Verlag Trier: Trier, 135–150.

Hartleb, Florian, 2004: *Rechts- und Linkspopulismus: eine Fallstudie anhand von Schill-Partei und PDS*. VS: Wiesbaden.

Janich, Nina, 2013: „Sprachreflexion als Mittel der Aufklärung und Sprachkultivierung: von der Sprachkritik zur Sprecherkritik". *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 60(4), 356–373.

Kienpointner, Manfred, 2005: „Dimensionen der Angemessenheit. Theoretische Fundierung und praktische Anwendung linguistischer Sprachkritik". *Aptum – Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 1(3), 193–219.

Kilian, Jörg, 2016: „Kritische Wortschatzarbeit". In: Pohl, Inge/Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Wortschatzarbeit*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 330–347.

Kilian, Jörg, 2014: „Sprachtheorie, sprachliches Wissen und kritische Sprachbetrachtung. Grundlagen einer didaktischen Sprachkritik in der Lehrer(fort)bildung". In: Niehr, Thomas (Hrsg.): *Sprachwissenschaft und Sprachkritik – Perspektiven ihrer Vermittlung*. Hempen: Bremen, 173–186.

Kilian, Jörg/Niehr, Thomas/Schiewe, Jürgen, 2016: *Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung*. De Gruyter: Berlin et al.

Kilian, Jörg/Niehr, Thomas/Schiewe, Jürgen, 2013: „Zur Einführung". *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 60(4), 297–299.

Klein, Josef, 2014: *Grundlagen der Politolinguistik*. Frank & Timme: Berlin.

Klein, Josef, 1998: „Politische Kommunikation als Sprachstrategien". In: Jarren, Otfried/Sarcinelli, Ulrich/Saxer, Ulrich (Hrsg.): *Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft. Ein Handbuch mit Lexikonteil*. Westdeutscher Verlag: Opladen, 376–395.

Liedtke, Frank/Wengeler, Martin/Böke, Karin (Hrsg.), 1991: *Begriffe besetzen. Strategien des Sprachgebrauchs in der Politik*. Westdeutscher Verlag: Opladen.

Moffitt, Benjamin, 2015: „How to perform crisis: A model for understanding the key role of crisis in contemporary populism". *Government and Opposition* 50(2), 189–217.

Müller, Jan-Werner, 2016: *Was ist Populismus? Ein Essay*. Suhrkamp: Berlin.

Niehr, Thomas, 2014: *Einführung in die Politolinguistik. Gegenstände und Methoden*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Pappas, Takin S., 2014: "Populist democracies: Post-authoritarian Greece and post-communist Hungary". *Government and Opposition* 49(1), 1–23.

Priester, Karin, 2012: „Wesensmerkmale des Populismus". *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62(5–6), 3–9. https://www.bpb.de/apuz/75848/wesensmerkmale-des-populismus?p=all (Letzter Zugriff: 30.05.2018).

Reisigl, Martin, 2002: „‚Dem Volk aufs Maul schauen, nach dem Mund reden und angst und bange machen' – Von populistischen Anrufungen, Anbiederungen und Agitationsweisen in der Sprache österreichischer PolitikerInnen". In: Eismann, Wolfgang (Hrsg.): *Rechtspopulismus. Österreichische Krankheit oder europäische Normalität?* Czernin Verlag: Wien, 149–198.

Schmidt, Jan-Hinrik, 2018: *Social Media*. 2. Auflage. Springer VS: Wiesbaden.

Siever, Christina M., 2015: *Multimodale Kommunikation im Social Web. Forschungsansätze und Analysen zu Text-Bild-Relationen*. Peter Lang: Frankfurt a.M. et al.

Tereick, Jana, 2014: „Sick of Sicksickness! Warum stilistische Sprachkritik nicht alles ist und wie politisch-moralisch begründete Sprachkritik eine linguistische Diskurskritik informieren könnte – am Beispiel der *N-Wort*-Debatte in Zeitungen und Blogs". In: Niehr, Thomas (Hrsg.): *Sprachwissenschaft und Sprachkritik – Perspektiven ihrer Vermittlung*. Hempen: Bremen, 187–211.

Themenheft „Minderheiten und Toleranz". *Themenblätter im Unterricht* 105 (2014).

Themenheft „Sprachkritik: Neue Entwicklungen". *Der Deutschunterricht* 5 (2006).

Torrau, Sören, 2018: „Politik im Spiegel medialer Inszenierungen. Schüler analysieren politische Sprache in politischen Talkshows". *Praxis Deutsch* 268, 41–47.

von Brand, Tilman, 2015: „Sprechen und Zuhören". In: Baurmann, Jürgen et al. (Hrsg.): *Methoden im Deutschunterricht. Exemplarische Lernwege für die Sekundarstufen I und II*. Klett-Kallmeyer: Seelze, 15–53.

Wielenga, Friso/Hartleb, Florian, 2011: „Einleitung". In: Wielenga, Friso/-Hartleb, Florian (Hrsg.): *Populismus in der modernen Demokratie. Die Niederlande und Deutschland im Vergleich*. Waxmann: Münster, 7–16.

Online-Ressourcen

AntConc: http://www.laurenceanthony.net/software/antconc und https://www.bubenhofer.com/korpuslinguistik/kurs/index.php?id=eigenes_AntConc.html (Letzter Zugriff: 30.5.2018).

Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. https://www.kmk.org/fileadmin/.../2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (Letzter Zugriff: 30.5.2018).

Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003. https://www.kmk.org/fileadmin/...beschluesse/.../2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (Letzter Zugriff: 30.5.2018).

Bravo/YouGov, 2017: Politische Jugendstudie 2017. https://yougov.de/Politik/Jugendstudie (Letzter Zugriff: 30.05.2018).

Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS): www.dwds.de (Letzter Zugriff: 30.5.2018).

Diehl, Paula, 2018: „Was ist Populismus?". *Weblog NETZDEBATTE. BPB*, Eintrag vom 28.2.2018. https://www.bpb.de/dialog/netzdebatte/260878/was-ist-populismus (Letzter Zugriff: 11.1.2019).

Dokumentation Lösch Dich: So organisiert ist der Hass im Netz (2018), funk. https://www.youtube.com/watch?v=zvKjfWSPI7s (Letzter Zugriff: 30.5.2018).

DUDEN-Online: www.duden.de (Letzter Zugriff: 30.5.2018).

Hartleb, Florian, 2017: „Linkspopulismus – ein vernachlässigtes Phänomen?". *Weblog NETZDEBATTE.BPB*, Eintrag vom 27.2.2017. https://www.bpb.de/dialog/netzdebatte/261244/linkspopulismus-ein-vernachlaessigtes-phaenomen (Letzter Zugriff: 30.5.2018).

Kehlbach, Christoph/Baumgartner, Anissa, 2018: FAQ „Mit Paragrafen gegen die Vollverschleierung?". *tagesschau.de* vom 31.5.2018. https://www.tagesschau.de/inland/vollverschleierung-faq-101.html (Letzter Zugriff: 5.11.2018).

Mirza, Farhad, 2017: „The burkini debate: Is female nudity empowering?". *deutsche-welle.com* vom 22.6.2017. http://p.dw.com/p/2fBPT (Letzter Zugriff: 11.1.2019).

Mudde, Cas/Rovira Kaltwasser, Cristóbal, 2011: „Voices of the Peoples: Populism in Europe and Latin America Compared". *Kellogg Working Paper #378*. http://kellogg.nd.edu/sites/default/files/old_files/documents/378_0.pdf (Letzter Zugriff: 30.05.2018).

Niehr, Thomas, 2017: „Rechtspopulistische Lexik und die Grenzen des Sagbaren". In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Dossier Rechtspopulismus*. http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/240831/rechtspopulistische-lexik-und-die-grenzen-des-sagbaren (Letzter Zugriff: 30.5.2018).

Pegida-Facebook-Korpus: http://0x0a.li/de/die-sprache-pegidas/ (Letzter Zugriff: 30.5.2018).

PolRrA-Korpus: Gür-Şeker, Derya/Boonen, Ute K. (2017): Politische Reden rechtspopulistischer Akteure in Deutschland, Österreich, den Niederlanden und Flandern. Transkripte auf Basis von YouTube- und Facebook-Videos veröffentlicht im Zeitraum 2007 bis 2017.

Projektseite zu „Die Sprache und Rhetorik des Rechtspopulismus im Ländervergleich": www.uni-due.de/rechtspopulismus (Letzter Zugriff: 30.5.2018).

Schellenberg, Britta, 2017: „Rechtspopulismus im europäischen Vergleich – Kernelemente und Unterschiede". In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Dossier Rechtspopulismus*. http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/240093/rechtspopulismus-im-europaeischen-vergleich-kernelemente-und-unterschiede (Letzter Zugriff: 30.5.2018).

Screencast: https://lehrerfortbildung-bw.de/st_digital/medienwerkstatt/fortbildungen/lern2/2_werk/2_video/3_screencast/ (Letzter Zugriff: 11.1.2019).

Spier, Tim, 2014: „Was versteht man unter ‚Populismus'?". In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Dossier Rechtspopulismus*. http://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtspopulismus/192118/was-versteht-man-unter-populismus (Letzter Zugriff: 30.5.2018).

Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.7.1972 i.d.F. vom 15.2.2018. https://www.kmk.org/.../1972_07_07-VB-gymnasiale-Oerstufe-Abiturpruefung.pdf (Letzter Zugriff: 30.5.2018).

Verfassung des Freistaates Sachsen in der letztgültigen Fassung: https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/3975-Saechsische-Verfassung#a3 (Letzter Zugriff: 30.5.2018).

Ziko van Dijk

Wikis im Unterricht reflektieren und bearbeiten

Abstract: Wikipedia and other wikis are increasingly used in the classroom, from elementary schools to university level. This chapter presents a model to describe and assess different types of wikis and their use in educational contexts: A wiki can serve (a) as a collection of content and as a knowledge base, (b) as an object to study the collaborative production and negotiation of content, or (c) as a platform which provides innovative functions to support collaborative learning. One main focus of the chapter is the German Wikipedia which can be analysed in the school or university classroom under a range of perspectives. Another focus is on the use of wikis as a technology for the collaborative production of content. Based on experiences from diverse educational projects the chapter discusses how a wiki – as a learning platform – can be introduced to a class and how students can be encouraged and motivated to actively participate and collaborate in it.

Keywords: Wikis, Soziale Medien, kollaboratives Schreiben, Freie Inhalte

1 Einleitung

„Alle Schüler lieben es, alle Lehrer hassen es", formulierte eine Wikimedia-Pressesprecherin zum 10-jährigen Jubiläums der deutschsprachigen Wikipedia (Bengsch 2011). Schon damals aber konnten viele Lehrerinnen und Lehrer keine so großen Hasser sein: Nach einer Studie verwendeten etwa die Hälfte von ihnen die Wikipedia für ihre eigenen Unterrichtsvorbereitungen. Fachspezifische Angebote folgten im weiten Abstand (Initiative D21 2011: 17). Wozniak verweist auf die vielen sprach- und geisteswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit Bezug zur Wikipedia und bezweifelt daher die „breite Ablehnungsfront", die die etablierte akademische Welt angeblich gegen die Wikipedia eingenommen habe (2012: 247).

Umgekehrt muss man einige Abstriche an der vermeintlichen Popularität der Wikipedia unter Schülern und Schülerinnen machen. Zwar nutzen 35 Prozent der 12- bis 19-jährigen zur Information die Wikipedia und vergleichbare Angebote (Online-Lexika). Wikipedia und YouTube gehören

zum festen Repertoire, wenn es um die Hausaufgaben geht. Dieselbe JIM-Studie des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest ermittelte aber auch, dass die Wikipedia bei den liebsten „Internetangeboten" 2016 „nur" den zehnten Platz belegt (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2016: 3, 29, 57). Schüler und Schülerinnen mögen vor allem Websites für Unterhaltung und Chat. Immerhin ist die Wikipedia unter den Top Ten die einzige bildungsaffine Website.

Allgemein lässt sich feststellen, dass im Bildungswesen noch eine große Unsicherheit herrscht, wenn es um die Wikipedia geht. Auch wenn Lernende sich dessen bewusst sind, dass die Wikipedia-Inhalte Mängel aufweisen können, ist es wahrscheinlich, dass sie die Wikipedia bei der Informationssuche im Internet berücksichtigen. Polk et al. sehen eine schleichende Akzeptanz der Wikipedia bei Lehrkräften und Bibliothekaren. Verbote sind ihrer Meinung nach nicht weiterführend, vielmehr solle man den Lernenden beibringen, wie man die Wikipedia am besten verwendet (Polk et al. 2015: 93, 102). Tatsächlich setzen Lehrkräfte an Schulen und Hochschulen die Wikipedia bereits auf unterschiedliche Weisen im Unterricht ein. Einen Eindruck von der Vielfalt dieser Verwendungen vermittelt beispielsweise der Newsletter „This Month in Education" der Wikimedia Foundation, der Betreiberorganisation der Wikipedia (Wikimedia Outreach/Education 2018).

Die Wikipedia ist ein Wiki, also eine Website oder App, bei der die Inhalte gemeinschaftlich bearbeitet werden können; in anderen Sozialen Medien hingegen bleiben die einzelnen Beiträge der Teilnehmer und Teilnehmerinnen technisch voneinander getrennt.[1] Wikis machen zwei

1 Der Literatur lässt sich keine eindeutige und gleichzeitig weitverbreitete Definition für ein Wiki entnehmen. Siehe allgemein einleitend etwa Schmalz 2007: 3 („Kommunikationsräume, die von einer Vielzahl von Akteuren genutzt werden"); Ebersbach/Glaser/Heigl 2008: 35–36 („eine webbasierte Software", „Plattform für kooperatives Arbeiten"); Beißwenger/Storrer 2010: 13 („Sammlungen von WWW-Seiten", die mit Wiki-Systemen verwaltet werden"). Die Forschung zur Wikipedia und anderen Wikis verteilt sich auf die traditionellen Fachwissenschaften und ist noch nicht in einer eigenen Fachdisziplin vereint, die man etwa „Wikikunde" nennen könnte. In der Wikipedia selbst gibt es eine Seite im Nebeninhalt, die unter dem Stichwort „Wikipedistik" einige Einstiege liefert (Wikipedia/Wikipedistik 2018).

Verheißungen: Die Anhänger und Anhängerinnen des Konzepts sind der Meinung, dass Wikis qualitativ hochwertigen Inhalt produzieren können. Andererseits erlauben Wikis es dabei vielen Menschen, sich einzubringen. Produkt(ion) und Partizipation bzw. Kollaboration, so der Gedanke, bedingen einander; das Produkt werde nicht trotz, sondern wegen einer gleichberechtigten Beteiligung hochwertig. Möglich ist dies durch ein Regelwerk, das mit seinen Zielen, Werten und Normen einen Rahmen für die Kollaboration zwischen den Teilnehmenden liefert (Van Dijk 2017: 2, 9).

Im Bildungswesen stehen Wikis aber noch für eine dritte, pädagogische Verheißung: Der Einsatz von Wikis komme in geradezu idealer Weise vielen Anforderungen an das Lernen mit Online-Medien entgegen (Bruszik 2018: 4, 30). Die Stichworte sind dabei unter anderem Medienkompetenz, Selbsttätigkeit und das Hinterfragen von Wissenskonstruktionen. Hervorgehoben wird oftmals die Gelegenheit, die Lernenden in besonderer Weise zu motivieren.

Die Wikipedia und Wikis allgemein werden auf drei verschiedene Weisen im Unterricht verwendet:

- Primäre Rezeption: Die Wikipedia wird verwendet als bloße Informationsquelle über die Welt für den direkten Gebrauch, z.B. für den Abruf von Inhalten über Elefanten und Eidechsen, Ritter und Römer, Mitochondrien und Moleküle, New York und Neu-Ulm.
- Meta-Rezeption: Die Wikipedia dient als Untersuchungs- und Reflexionsgegenstand mit einem Interesse dafür, wie Wikis funktionieren, wie zum Beispiel in der Wikipedia Wissen konstruiert wird und eventuell mit einem erweiterten Diskurs über eine „Demokratisierung des Wissens“ (Stöcklin 2010: 48–49).
- Modifikation: Die Wikipedia wird als Online-Plattform genutzt, auf der Seiten bearbeitet werden mit dem Ziel der kollaborativen Produktion von Inhalten oder zumindest der Veröffentlichung von selbst erstellten Inhalten, beispielsweise eines neuen Wikipedia-Artikels.

(An diese Dreiteilung erinnern bereits die drei Herangehensweisen *reflexive Medienpädagogik* zum Medienkonsum, *analytische Medienpädagogik* zu Medien als technischen Systemen und gesellschaftlichen Organisationen, *produktive Medienpädagogik* als Befähigung zur Produktion, siehe Kübler 1999: 363–364.)

Der vorliegende Beitrag möchte einen Überblick über diese Verwendungen von Wikis im Unterricht sowie Ausgangspunkte für eigene Verwendungen anbieten. Gegenstand ist dabei in den meisten Fällen die deutschsprachige Wikipedia, wenngleich für den Kontrast stellenweise weitere Wikis herangezogen werden.[2] Zum Einstieg geht der Beitrag auf Fragen von Medienkompetenz und Motivation ein und stellt ein Wiki-Beschreibungsmodell vor, das der Verfasser ursprünglich für den Vergleich von Wikis erstellt hat. Es identifiziert Elemente von Wikis und liefert den Rahmen für das nächste Kapitel, das von der Rezeption von Wikis im Unterricht handelt, vor allem von der Meta-Rezeption. Das letzte Kapitel geht auf den (vermeintlichen?) Königsweg des Wiki-Einsatzes ein, die Bearbeitung eines Wikis durch Lernende. Ein Hauptaugenmerk ist dabei die Kollaboration, die in Projekten an Schulen oder Hochschulen, aus verschiedenen Gründen, häufig zu kurz kommt.

2 Kompetenzen und Motivationen

Wikis lassen sich als Soziale Medien und allgemeiner als Online-Medien einordnen. Der Einsatz solcher Kommunikationsmedien kann darin bestehen, dass Lehrende sie als Lehrmittel punktuell nutzen oder in eine Lernumgebung einbinden. Nach Schulz-Zander/Tulodziecki (2009) eröffnen Online-Medien vier Möglichkeiten gegenüber älteren Medien: Lernprozesse lassen sich *individualisieren*, also an die Bedürfnisse des einzelnen Lernenden anpassen, es wird ressourcen-basiertes *forschendes Lerne*n erleichtert, man kann *kollaborativ lernen* und eine Lerngemeinschaft bilden, selbst mit externen Partnern an anderen Orten, und das Lernen kann *produktorientiert* sein, indem nicht nur gelernt wird, wie Wissen konstruiert wird, sondern die Arbeitsergebnisse präsentiert und veröffentlicht werden. Das kann einen förderlichen Einfluss auf die Motivation, das Arbeitsverhalten und die Lernergebnisse haben; der Lernprozess gewinne an Ernsthaftigkeit, so Schulz-Zander/Tulodziecki (2009: 41).

Die Beschäftigung mit Wikis im Unterricht wird somit als Förderung von Medienkompetenz legitimierbar. Geht man nach Mok/Ertl von vier

2 Eine Übersicht über spezifische Kompetenzen, die für andere Wikimedia-Wikis als die Wikipedia bedeutsam sind, gibt Bruszik 2018: 14–16, 26–27.

Aspekten der Medienkompetenz aus, nämlich Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (2012: 105), so lassen sich Wikis für alle Aspekte sinnvoll einsetzen, vor allem aber wohl für die Mediengestaltung, in der es um einen innovativen Umgang und die kreative und ästhetische Anwendung von Medien geht. Eng verbunden ist damit die Mediennutzung, insofern sie nicht nur an die Rezeption, sondern auch an die Interaktion mit einem Medium für die eigene Anwendung anknüpft. Die Medienkritik mit der Analyse von Medieninhalten ist enger auf die Wikipedia als populäres Massenmedium zu beziehen, da hier auch der Einfluss eines Mediums auf die Gesellschaft und das eigene Verhalten reflektiert wird. Die Medienkunde wiederum, als Beschreibung von Medien mit ihren je besonderen Eigenschaften, eignet sich für den Vergleich von Wikis und der Wikipedia mit anderen Medien.

Ziel bei der Vermittlung von Medienkompetenz ist es allgemein, dass Inhalte reflektiert wahrgenommen werden. Lernende sollen kritisch Informations- und Kommunikationstechnologien anhand von ethischen, ökonomischen, interkulturellen, politischen, sozialen oder juristischen Aspekten beurteilen können. Ziel kann es aber auch sein, Lernende zu befähigen, selbst Anbieter von Medieninhalten zu werden. Dabei müssen sie auf ihre Privatsphäre achten, Medien in einem sozialen Kontext anwenden, Inhalte aufbereiten und Strategien zur Informationsbewältigung und Wissensorganisation entdecken (Mok/Ertl 2012: 106–107). Nagy et al. (2012: 149) sprechen ferner von der „Reflexionskompetenz“ als der Fähigkeit, Lesestrategien explizit zu machen.

Die eigene *content creation* ist in vielen Definitionen einer der Pfeiler von Medienkompetenz, etwa in Studien der Europäischen Kommission, die unter anderem das Bearbeiten, Verfeinern und Integrieren von Information und Inhalt in bestehende Wissensbestände nennt, mit dem Ziel, Inhalte und Wissen zu schaffen, die neu, original und relevant sind. Dazu müsse man verstehen, wie das Urheberrecht und Lizenzen auf Daten, Informationen und auf digitalen Inhalt angewandt werden. Letztere ist eine der Kompetenzen, die laut Bruszik bereits auf einer grundlegenden Stufe zum Potenzial von Wikimedia-Wikis gehört (Bruszik 2018: 8, 18). Lernende werden durch Medien herausgefordert, sich mit physischen oder symbolischen Gegenständen zu beschäftigen (Förderung der Sachkompetenz), mit anderen Menschen (Sozialkompetenz) sowie mit sich selbst, mit

der eigenen Biographie, den eigenen Emotionen oder dem eigenen Lernen (Selbstkompetenz; Kerres 2012: 289–290).

Im engen Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung steht die Frage nach der Motivation von Lernenden. In der Motivationsforschung wird allgemein nach intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden, wobei gerade die Ausfüllung beider Konzepte umstritten ist. Intrinsische Motivationsfaktoren oder Motivatoren lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Selbstbestimmung oder Fremdbestimmung: Nach dieser Unterscheidung tun Menschen etwas gern, wenn sie das Gefühl haben, dass sie selbst bestimmen können, womit sie sich wann und wie beschäftigen (Schürmann 2013: 32).
- Vollzug einer Tätigkeit: Menschen sind motiviert, wenn sie Freude an der Tätigkeit als solcher haben. Nach Ansicht mancher Forscher ist dies der eigentliche Kern der intrinsischen Motivation (Rheinberg 2010: 366–367; Schürmann 2013: 31).
- Resultat einer Tätigkeit: Gemeint ist das Streben danach, nach dem Abschluss der Tätigkeit ein Resultat vorliegen zu haben. Es sind diese Früchte der Anstrengung, die für den Betreffenden attraktiv sind.
- Ein (thematisches) Interesse ist kein eigentlicher Motivator, sollte hier aber mit erwähnt werden. Man vollzieht eine Tätigkeit, weil sie im Zusammenhang mit einem als interessant oder relevant bewerteten Gegenstand oder Sachverhalt steht.

Ein Beispiel: Wer ein Buch über Johann Sebastian Bach liest, der hat vielleicht nur ein Interesse an Bach. Demnächst wird er ein Musikstück von Bach hören oder sich eine Filmbiographie ansehen. Das Lesen als solches bereitet ihm keine besondere Freude. Wer hingegen Lesen als Vollzug einer Tätigkeit liebt, liest demnächst ein anderes Buch über ein anderes Thema. Für jemand anderen wiederum ist es attraktiv, das Buch über Bach zu Ende gelesen zu haben, da er dann Wissen erworben hat (Rheinberg 2010: 367–368). In der Praxis ist es nicht immer leicht, diese Motive voneinander zu trennen, da mehrere Motive gleichzeitig vorliegen können und die Betreffenden sich nicht unbedingt aller relevanten Motive bewusst sind.

Bei der extrinsischen Motivation hingegen sind Beeinflussungen von außen wirksam. Zunächst denkt man an materielle Anreize wie

Belohnungen oder Bestrafungen bzw. den Entzug von Privilegien. Hinzu kommen Motivatoren aus sozialen Beziehungen: Der Betreffende hat den Wunsch nach sozialer Anerkennung oder einer Verbesserung seines Status oder seiner Position in einer Gruppe. Die Gruppe ist ferner wichtig für ihn, weil sie ihm hilft, persönliche Werte zu verwirklichen und seine Identität zu bestimmen (Tyler 2011: 31–33). Wie bei den intrinsischen Motivatoren gibt es auch bei den extrinsischen viele denkbare Überschneidungen.

In Bildungsinstitutionen kommt es darauf an, Anreize von außen in persönliche Werte umzuwandeln, da der Schulstoff an sich oftmals nicht attraktiv für die Lernenden ist. Förderlich für die innere Motivation von Lernenden ist es, sich selbst als kompetent zu erleben und das eigene Handeln als selbstbestimmt und selbstwirksam. Durch Kompetenz fühlt man sich wirksam in der Welt, vertraut auf den eigenen Erfolg und hofft auf Anerkennung (Ziegler et al. 2012: 15). Überwiegt in der Situation intrinsische Motivation, sollte ein Eintauchen in eine Lernwelt mit umfangreichen Informationen ermöglicht werden und es weitgehend den Lernenden überlassen werden, welche Lernwege sie wählen. Überwiegt extrinsische Motivation, ist es wichtig, die Aufmerksamkeit auf Ziele des Lernens zu lenken und den Lehrstoff in klar definierten Einheiten anzubieten (Kerres 2012: 264).

Für die Behandlung von Wikis im Unterricht und gerade für die Modifikation der Wikipedia durch Lernende ergeben sich daraus zahlreiche Anknüpfungspunkte. Lernende in Schule und Hochschule betrachten sich in erster Linie als Rezipienten und stellen Ansprüche an die Wikipedia, die vor allem „zuverlässig“ (Stöcklin 2010: 66, 84–86) sein soll. Unter welchen Umständen sich Wikis und die Wikipedia tatsächlich motivierend im Unterricht einsetzen lassen, wird im Weiteren kritisch zu untersuchen sein.

3 Wiki-Beschreibungsmodell im Überblick

Das Wiki-Beschreibungsmodell ist ein Grundmodell, das für alle Wikis die wichtigsten relevanten Komponenten benennen soll (Van Dijk 2017). Es fokussiert auf die beteiligten Akteure und ihre Beziehungen untereinander. Im Mittelpunkt des Modells – nicht unbedingt im Mittelpunkt aller Wikis, wie zu sehen sein wird – steht die Produktion von Inhalt unter den Bedingungen von „Kollaboration“, die als konstitutiv für Wikis angesehen wird

(siehe Mayer 2013: 27, 31; Ebersbach et al. 2008: 33 u.v.m.). Der folgende Überblick soll eine erste Orientierung ermöglichen, bevor die einzelnen Wiki-Komponenten im Kapitel zur Reflexion eingehender beschrieben werden.

3.1 Wiki-Komponenten

Die Komponenten des Modells sind zunächst die Akteure, Menschen aus Fleisch und Blut, die als *Eigentümer*, *Rezipienten* oder *Modifizienten* (Mitmacher, Bearbeiter) auftreten; die durch Hardware und Software ermöglichte Plattform für Wiki-Aktivitäten, nämlich das *Wiki-als-technisches-Medium*; sowie der *Wiki-Rechtsrahmen* als eine soziale und rechtliche Grundlage. Das Wiki dient schließlich als Instrument für das Importieren, Erstellen, Verändern, Strukturieren und Bereitstellen von *Inhalt* im Sinne von Texten, Bildern, Videos usw.

Das Wiki-als-technisches-Medium ist eine konkrete Website mit Funktionen, die die Zusammenarbeit ermöglicht oder gar fördert. Eine Website ist ein „Ort" im Internet, der aus mehreren Seiten besteht. Eine solche Seite bzw. ihr Inhalt kann verändert werden. Ein Mensch kann im Idealfall ohne technische Zugangsbeschränkung Seiten verändern. Im Wesentlichen ist eine Website also eine Art Datenbank, ein Content Management System, in dem es um das Verknüpfen von Inhalten und Zugangsrechten geht.

Ein Wiki kann öffentlich oder nicht-öffentlich sein: Jeder im Internet hat freien Zugang, um Seiten rezipieren zu können, oder nicht. Ein Wiki kann offen oder geschlossen sein: Beim offenen Wiki hat jeder im Internet freien Zugang, um sich ein Konto zu verschaffen und Seiten zu bearbeiten (sprich, Modifizient zu werden). Die Wikipedia ist offen-öffentlich, ein internes Wiki für ein schulisches oder universitäres Projekt normalerweise geschlossen-nicht-öffentlich. Eine Mischform ist das geschlossen-öffentliche Klexikon, da man ein Konto nur durch Zentralvergabe erhält.[3]

3 Das Klexikon wurde im Dezember 2014 von Michael Schulte sowie dem Verfasser des vorliegenden Beitrags gegründet. Es wird fast ausschließlich von Erwachsenen geschrieben und richtet sich an Kinder als Rezipienten. Das ursprüngliche Konzept für das Klexikon wurde vom Verein Wikimedia Deutschland gefördert (Schulte/Van Dijk 2015; Klexikon 2018).

Gedanklicher Ausgangspunkt ist der Eigentümer bzw. der Eigentümer des Wikis. Diese verfolgen mit dem Wiki Ziele; gängigerweise sollen mit dem Wiki Inhalte bestimmter Art und Qualität produziert werden, entweder mit einem ideellen oder einem kommerziellen Hintergrund. In manchen Wikis, vor allem im Kontext von Schule und Hochschule, steht im Vordergrund, dass die Modifizienten – nämlich die Lernenden – etwas lernen, zum Beispiel das kollaborative Schreiben.

Außer dem Eigentümer bzw. der Eigentümerin gibt es weitere Akteure. Ein Akteur kann zwei relevante Rollen einnehmen. Die meisten Akteure sind (reine) Rezipienten, die die Inhalte des Wikis konsumieren. Die Leser beispielsweise der Wikipedia sind solche Rezipienten. Einige Akteure wechseln die Rolle und werden vom Rezipienten zum Modifizienten. Ein Modifizient ist jemand, der eine Bearbeitung im Wiki vornimmt. Der Begriff des Modifizienten entspricht der Rolle, die in der Kommunikations- und Medienwissenschaft je nach Kontext als Sender, als Produzent oder sonst auch als Teilnehmer, Urheber oder Autor bezeichnet wird. Dieser neue Begriff wurde im Modell eingeführt, um auf die ureigene Handlung im Wiki zu verweisen, nämlich das Bearbeiten von Seiten, ohne damit unnötigerweise die nicht immer zutreffende Vorstellung hervorzurufen, dass tatsächlich Inhalt produziert, ein Text verfasst oder eine adressierbare Empfängerin bzw. Empfänger angesprochen wird.

Aus der Sicht eines Modifizienten sind die übrigen Modifizienten Ko-Modifizienten. Für die Zusammenarbeit am gemeinschaftlichen Inhalt im Wiki findet sich normalerweise die Bezeichnung *Kollaboration*. Eine wesentliche Grundlage für die Zusammenarbeit sind gemeinsame Ziele, Werte und Normen, die unter dem Stichwort *Wiki-Rechtsrahmen* weiter unten diskutiert werden.

3.2 Drei Dimensionen

Die Diskussion zu Wikis bedarf weiterer Einteilungen, um Missverständnisse auszuschließen – auch in der Meta-Rezeption im Unterricht. Kagan (2009: 2–3, 5) etwa hat drei Kulturen für Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften und Sozialwissenschaften ausgemacht, die mit je eigenen Vorstellungen an Forschung herangehen; an die Dreiteilung erinnert beispielsweise bereits die Art, wie Shannon und Weaver von den technischen,

semantischen und pragmatischen Problemen in der Kommunikation gesprochen haben (Schützeichel 2015: 19–20). Nach solchen Vorbildern lässt sich ein Wiki in drei verschiedenen Dimensionen betrachten, mit drei verschiedenen Herangehensweisen, Wirklichkeit zu beschreiben:

- Die technische Dimension behandelt Themen aus dem Bereich der Informatik und der Technik. Ein Wiki funktioniert auf Grundlage einer Software; Inhalte sind Daten in Bits und Bytes, die zählbar und verknüpfbar sind.
- Die kulturelle Dimension deckt viele geisteswissenschaftliche Fragestellungen ab. Inhalt ist beispielsweise Text; Texte lassen sich charakterisieren entsprechend ihrer Gattung, Verständlichkeit, Textualität und Intertextualität, Weltbezug usw.
- Die soziale Dimension handelt von den Befindlichkeiten der Modifizienten und ihren Beziehungen untereinander, aber auch von ihrem Bezug zu Inhalten, beispielsweise mit Blick auf das Urheberrecht.

Eine Fußnote in der Wikipedia hat Bezüge zu allen drei Dimensionen. Zunächst ist die Fußnote *technisch* eine bestimmte Form, eine Textstelle zu behandeln. Ein Zusatztext wird als solcher ausgezeichnet und nach dem Rendern des Quellcodes der Seite auf eine bestimmte Weise dargestellt. *Kulturell* ist die Fußnote eine Zusatzinformation zu einer Textstelle, meistens mit Bezug auf ein externes Werk. Die Fußnote verweist über das externe Werk auf eine fremde Darstellung des Sachverhaltes. Ein Wiki-Modifizient setzt eine Fußnote aus Gründen, die wiederum in der *sozialen Dimension* ihre Wurzel haben: Er präsentiert sich gegenüber Ko-Modifizienten als jemand, der wissenschaftlich zu arbeiten versteht.

3.3 Wiki-Typologie

Wikis werden in vielen Situationen eingesetzt, für verschiedene Ziele und Zielgruppen. Das erschwert allgemeine Aussagen über Wikis. Daher hat man wiederholt Typologien für Wikis vorgeschlagen, unter anderem anhand der folgenden Dichotomien: thematisch oder personell offen vs. geschlossen; zeitlich begrenzt vs. unbegrenzt; profitorientiert vs. gemeinnützig; Akteure bekannt vs. anonym; ortsgebunden vs. ortsunabhängig; synchrone vs. asynchrone Kommunikation usw. Schmalz etwa hat „Internet-Wikis“ und „Projekt-Wikis“ einander gegenübergestellt

(2007: 6–7, 15). Viele Bezeichnungen arbeiten mit dem Ort oder der Institution, auf die ein Wiki Bezug nimmt: Ein Schul-Wiki wird auf die eine oder andere Weise in der Schule angewendet, ein Firmen-Wiki oder Enterprise-Wiki in einem Unternehmen und ein „Stadt-Wiki" im Rahmen des zivilgesellschaftlichen Engagements für eine Stadt und ihr wirtschaftliches und kulturelles Leben.

Ein Blick in die Praxis zeigt, welche unterschiedlichen Ziele und Konzepte sich etwa hinter einem Schul-Wiki oder Hochschul-Wiki verbergen können. Die Vielfalt lässt sich bereits anhand der Wikis darstellen, wie sie von der gemeinnützigen Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet e.V. (ZUM/Wikis 2018) betrieben werden. Die folgende Übersicht ist mit weiteren Wikis angereichert,[4] die nicht zur ZUM gehören:

- Internetauftritt einer Institution: Das *RMG Wiki* ist das Schul-Wiki des Regiomontanus-Gymnasiums Haßfurt im Unterfränkischen. Lehrkräfte sowie Schüler und Schülerinnen können Themen und Ereignisse aus der Schule vorstellen. Die ZUM hostet solche Wikis gegen Bezahlung. An der Technischen Universität Dortmund hat das Institut für Deutsche Sprache ein Wiki namens *studiger* eingerichtet, mit Informationen über das Institut für Studierende.
- Lernplattform: Lernende werden zu Modifizienten des Wikis und erwerben dabei Kompetenzen. Dies findet meist im Setting des Klassenzimmers und einer entsprechenden Unterrichtseinheit statt. Solches leistet das *ZUM-Grundschulwiki*. Ähnlich wird das Wiki *wikimini.fr* eingesetzt, das es auch in Schweden als *wikimini.se* gibt.
- Plattform zur Erarbeitung und Verbreitung von Open Educational Resources (OER) und informativen Inhalten: Es werden Inhalte bereitgestellt, die als Lehrmittel oder Informationsquelle im Unterricht eingesetzt werden können. Die Lernenden bleiben in der Regel Rezipienten. Beispiele sind das *ZUM-Wiki*, in dem Lehrende Unterrichtsmaterial für andere Lehrende anbieten, und das *Klexikon* mit enzyklopädischen Artikeln für Kinder von sechs bis zwölf Jahren, die allerdings normalerweise

4 Siehe für eine Auflistung der ZUM-Wikis: https://www.zum.de/portal/wikis Siehe ferner: http://www.studiger.tu-dortmund.de/index.php?title=Hauptseite https://fr.wikimini.org/wiki/Accueil https://sv.wikimini.org/wiki/Huvudsida

von Erwachsenen geschrieben werden. Auch die *Wikipedia* ist in erster Linie eine Website für informative Inhalte, die im Unterricht primär rezipiert werden können, versteht sich aber eben nicht als Lernplattform.

Vom Einsatzzweck hängt stark der Charakter und die innere Dynamik eines Wikis ab. Bei den OER-Wikis sind die Inhalte eher von zeitlich andauerndem Wert und können sinnvollerweise aktualisiert werden. Die (erwachsenen) Modifizienten agieren grundsätzlich selbstbestimmt. Auf einer Lernplattform hingegen endet die Aktivität der Schüler und Schülerinnen fast immer mit der Unterrichtseinheit.

Für die Analyse von Wikis soll hier eine weitere Kategorisierung von Wikis vorgestellt werden, und zwar anhand der Akteure im Wiki-Beschreibungsmodell. Gefragt wird jeweils danach, welche Akteure die Nutznießer des Wikis sein sollen, also wem die Aktivität zugutekommt (diese drei Typen entsprechen den drei Arten von Schul-Wikis oben):

- Eigentümer-orientiert: Die Modifizienten bearbeiten das Wiki, um ihre Beziehung zum Eigentümer zu verbessern, um seine Anerkennung zu erlangen. Das Wiki dient dem Vorteil des Eigentümers. Das klassische Beispiel ist ein Unternehmens-Wiki, bei dem der Eigentümer des Wikis auch der Arbeitgeber der Modifizienten ist. Teilweise wird angezweifelt, ob Kollaboration in hierarchischen Organisationen überhaupt möglich ist. Wenn in einem Wiki die Modifizienten (Arbeitnehmer) nur direkte Anweisungen von Vorgesetzten umsetzen, ist der Einwand sehr stichhaltig. Allerdings gibt es in vielen Organisationen auch selbstverantwortete Freiräume, die Aushandlungsprozesse und damit eine nennenswerte Kollaboration möglich machen. Ein Schul-Wiki als Internetauftritt der Schule ist zumindest zu einem Teil Eigentümer-orientiert.
- Modifizienten-orientiert: Die Modifizienten bearbeiten das Wiki zu ihrem eigenen Nutzen. Typischerweise bearbeiten Menschen ein solches Wiki in einer Ausbildungsphase, um den Umgang mit einem Wiki oder mit Inhalten zu lernen. Ein Beispiel sind die Schülerinnen und Schüler im Grundschul-Wiki. Die Qualität der produzierten Inhalte bzw. der Nutzen für Rezipienten spielt meist eine untergeordnete Rolle.
- Rezipienten-orientiert: Die Modifizienten bearbeiten das Wiki, um Inhalt zu produzieren, der für Rezipienten attraktiv ist. Sie wollen den

> Rezipienten helfen oder den Status des Wikis erhöhen, da die Bedeutung einer Website mit der Zahl ihrer Rezipienten steigt. Indirekt geht es auch um den Status der Modifizienten, die sich mit dem Wiki verbunden fühlen. Die Wikipedia und viele andere offen-öffentliche Wikis haben das dezidierte Ziel, Rezipienten zu dienen.

Diese Orientierung bezieht sich zunächst auf das Ziel des Wikis, wie es im Wiki-Recht definiert ist. In der Realität können einzelne Modifizienten und ganze Wiki-Gemeinschaften in ihren Handlungen stark vom offiziellen Ziel abweichen. In Rezipienten-orientierten Wikis achten Modifizienten dann kaum auf die Bedürfnisse von Rezipienten und holen auch kein Feedback ein, sondern produzieren einen Inhalt, der vor allem ihnen selbst gefällt. In Modifizienten-orientierten Wikis kann es passieren, dass die Modifizienten (beispielsweise Lernende) ihre Handlungen an die antizipierten Erwartungen des Eigentümers (beispielsweise Lehrende) anpassen. So warnt Kerres allgemein, dass die Ziele der Lernenden nicht unbedingt dieselben wie die Ziele der Lehrenden sind (Kerres 2012: 192). Ilyes et al. haben etwa für ein universitäres Wiki beschrieben, wie Studierende eigenständig Erkenntnisse erarbeiten sollten, um „Wissen nicht unkritisch als gegeben […] zu erfahren". Die Studierenden selbst hatten allerdings kein Interesse an einem kollaborativen Arbeits- und Kommunikationsinstrument, sondern wollten nur ein vorgefertigtes und vom Seminarleiter autorisiertes Wissenspaket abrufen, das sie gezielt auf Prüfungen vorbereitet (Ilyes et al. 2012: 189–190, 192). Die Lehrkräfte dachten also an eine Lernplattform, ein Modifzienten-orientiertes Wiki, die Studierenden wünschten sich hingegen eine Sammlung von informativen Inhalten, ein Rezipienten-orientiertes Wiki – wobei sie sich selbst als die Rezipienten ansahen.

3.4 Kollaboration

Als das entscheidende Kriterium dafür, dass eine Website ein Wiki ist, wird die „Kollaboration" genannt. Da mittlerweile viele Websites zum „Mitmachen" aufrufen oder bereits reine Schreibwerkzeuge kollaborative Features anbieten, ist es wichtig, sich das Besondere an Wikis zu verdeutlichen.

Klassische Medien wie die Zeitung, das Radio und das Fernsehen sowie viele Websites sind im Wesentlichen Verbreitungsmedien, die die Inhalte des Eigentümers präsentieren. Leserbriefe und andere Zuschriften werden

nur nach Auswahl durch den Eigentümer (oder ihm verpflichtete Redakteure) veröffentlicht. Viele Websites gehen darüber nicht hinaus.

Andere Websites hingegen haben schon in den 1990er-Jahren ihren Besuchern und Besucherinnen erlaubt, selbst etwas dort zu veröffentlichen, beispielsweise durch ein „Gästebuch". Die meisten Websites, auch viele Soziale Medien, sind Varianten dieses Prinzips: Im Kommentarbereich von Blogs, in Foren oder bei Facebook fügen die Modifizienten voneinander abgegrenzte Beiträge hinzu, die ihren Urhebern klar zugeordnet sind. Manche Websites lassen nur den Eigentümer eine neue Seite oder einen neuen Thread beginnen, andere erlauben dies jedem Besucher und jeder Besucherin. Solche Medien kann man *partizipativ* nennen.

Wikis wiederum gehen darüber einen Schritt hinaus: *Kollaborative* Medien erlauben in technischer, kultureller und sozialer Hinsicht, ein und denselben Inhalt gemeinschaftlich zu bearbeiten. Die Teilnehmenden haben gemeinsamen Zugang zum Ort des Speicherns. „Sprecher" oder „Stimme" des Inhaltes ist das Wiki, nicht der einzelne Modifizient oder die Vielheit der beteiligten Modifizienten. Ausnahmen sind namentlich gekennzeichnete Kommentare auf Diskussionsseiten oder bestimmte Teile des Nebeninhaltes wie Benutzerseiten. Die Gemeinschaftlichkeit ist technisch möglich, da mehrere Modifizienten die Seite bearbeiten können, sie ist kulturell möglich, da sich der Inhalt dazu eignet (siehe unten), sie ist sozial möglich, da die Modifizienten einander das Recht zum Verändern einräumen.

Ob es um Soziale Medien, Schreibprozesse oder spezifischer um Wikis geht: Es ist schwierig, die unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit begrifflich zu fassen, gerade auch, weil in ein und demselben Medium die Formen abwechseln können. Man findet in der Literatur Ausdrücke wie Kollektiv, Kooperation, Partizipation oder Kollaboration sowie verschiedene Aufzählungen, Beschreibungen und Differenzierungen. Kallass (2015: 34–36) etwa nähert sich (wie Beißwenger 2017: 2) der Sache aus der Perspektive der Schreibforschung und unterscheidet beispielsweise die *Kollaboration*, als schrittweises Aushandeln in einer Gruppe, von der *Kooperation*, bei der die Gruppe ihre gemeinsame Aufgabe in Teilaufgaben aufspaltet und sich selbst in Teilgruppen neu gliedert. Pentzold (2013: 134–135) unterscheidet Sharing, Contributing und Co-Creating.

Solche Gedanken hat der Verfasser, angelehnt an Hartlings *Stufen kollaborativer Autorschaft* (2009: 267), in einem Stufenmodell verarbeitet, das für typische Situationen in inhaltsorientierten Wikis gedacht ist:

- Kollaboration nullter Stufe oder *keine* Kollaboration: Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass es in einem Wiki keinerlei Kollaboration gibt, wenn es *de facto* von nur einem einzigen Modifizienten bearbeitet wird. Man kann definitionsgemäß nicht mit sich selbst zusammenarbeiten.
- Kollaboration erster Stufe oder *insulare* Kollaboration: Die Modifizienten im Wiki nutzen die Möglichkeiten des gemeinschaftlichen Bearbeitens nicht. Sie arbeiten auf unterschiedlichen Seiten aneinander vorbei und ignorieren die Ko-Modifizienten weitestgehend. Dennoch tragen sie alle zum Inhaltsangebot des Gesamt-Wikis bei.
- Kollaboration zweiter Stufe oder *schwache* Kollaboration: Die Modifizienten arbeiten im Wesentlichen an „eigenen" Inhalten im Sinne eines „Hauptautors", ähnlich wie bei der Schreibkonferenz (Streets 2015: 63) im Deutschunterricht. Sie rezipieren die Inhalte von Ko-Modifizienten und kommentieren diese. Sie schlagen Änderungen vor oder sie bearbeiten „fremde" Inhalte mit der Anheimstellung, die Änderung wieder rückgängig zu machen. Sie fügen eher etwas hinzu als dass sie bestehenden Inhalt verändern (additiv, nicht selektierend). Insgesamt handelt es sich um „aneinander orientierte Kollaboration" (Hartling 2009: 267).
- Kollaboration dritter Stufe oder *starke* Kollaboration: Die Modifizienten empfinden einander als gleichberechtigt und den konkreten Inhalt als gemeinschaftlich. Es kommt zu tatsächlichen Aushandlungen von Inhalt und Regeln. Bei dieser Form der Kollaboration besteht das Risiko von Konflikten und gegenseitigen Blockaden, aber auch eine größere Chance zum qualitativen Mehrwert durch Zusammenarbeit.

In Wikis finden sich Beispiele für alle Stufen der Kollaboration; oft sieht man mehrere Stufen in ein und demselben Wiki oder auf ein und derselben Seite. Es haben sich unterschiedliche Strategien dafür entwickelt, wie man eine Blockade bei starker Kollaboration vermeidet oder überwindet:

- Die Beteiligten können durch *Aushandlung* zu neuen Lösungen kommen, die die Sicht von beiden Seiten abdecken oder wenigstens als tragfähige Kompromisse gelten.
- Es gelingt einem Modifizienten, sich als Leit-Handelnder oder *Hauptautor* zu etablieren und den Andersdenkenden eine untergeordnete Rolle zuzuweisen. Dies mag oftmals aufgrund höherer Kompetenz bzw. Leistung legitim sein. Manche Modifizienten verwenden aber auch gezielte Delegitimierungsstrategien (Gredel 2017: 11) oder gar Mobbing: Der Andere kenne sich mit dem Thema oder dem Wiki-Recht nicht aus, oder man unterstellt ihm bzw. ihr Absichten, die von den Zielen des Wiki-Rechts abweichen (etwa Werbung oder politische Propaganda zu betreiben). Anders gesagt, die Kollaboration geht zurück auf die Stufe der schwachen Kollaboration oder gar auf die unterste Stufe, wenn der Andere die Interaktion einstellt.
- Der Kreis der Beteiligten wird erweitert, sodass sich deutlicher abzeichnet, welche Lösung von einer Mehrheit unterstützt wird. Letztlich kann es auch eine Abstimmung im Gesamt-Wiki geben. Diese *demokratische* Konfliktlösung birgt in sich allerdings die Gefahr, dass die Minderheit entmutigt wird und das Bearbeiten einstellt.

Typischerweise trifft man starke Kollaboration am ehesten in Wikis mit vielen Modifizienten an, und zwar bei „attraktiven" Seiten mit vielen Rezipienten. Starke Kollaboration entspricht dem Ideal und Selbstverständnis vieler Wiki-Anhänger, sie wird von den Beteiligten aber nicht unbedingt als angenehm erlebt. Daher kommt es oft zu Kollaborationsflucht aus Kollaborationsscheu: Modifizienten vermeiden Kollaboration, indem sie das Bearbeiten von umstrittenen Seiten einstellen, auf wenig bearbeitete Seiten ausweichen oder sich ein anderes Wiki mit weniger Modifizienten suchen.

4 Rezeption und Reflexion

4.1 Eigentümer

Jedes Wiki hat einen *Eigentümer*, eine natürliche oder juristische Person. Der Wiki-Eigentümer verfügt normalerweise über die Markenrechte, etwa das exklusive Recht, den Namen des konkreten Wikis zu verwenden, sowie den Zugriff auf Domain und Systemeinstellungen. Der Eigentümer

ist derjenige, der ein Wiki letztlich auch abschalten könnte. Gängigere Bezeichnungen im Medienmanagement sind *Anbieter* und *Provider* und unter anderem in der Rechtswissenschaft zusätzlich *Betreiber*.

Die Frage nach der Eigentümerschaft von Wikis wird im Unterricht erfahrungsgemäß vernachlässigt. Dabei kann diese von hoher Relevanz sein für die primäre Rezeption, stärker noch für die Meta-Rezeption. Manche Eigentümer leben von Spenden (wie die Wikimedia Foundation von der Wikipedia), andere schalten Werbung (wie Wikia); manche Eigentümer verwenden das Konzept Freie Inhalte, andere lassen sich von den Modifizienten ein Nutzungsrecht für die Inhalte geben oder verlangen gar exklusive Verwertungsrechte. Manche Wiki-Eigentümer greifen stark in das Wiki ein (technisch, kulturell, sozial) und geben große Teile des Wiki-Rechts vor, sodass die Gestaltungsfreiheit der Modifizienten eingeschränkt ist. Im Unterricht sollten solche Hintergründe im Interesse einer kritischen Medienkunde unbedingt angesprochen werden. Die Motive der Eigentümer, teils auch äußere Zwänge, gehören mit zum gesellschaftlichem Zusammenhang, innerhalb dessen Medien bzw. Inhalte produziert und verbreitet werden (Schulz-Zander/Tulodziecki 2009: 38, 44). Eigentümer genießen in der Regel eine strukturelle Überlegenheit gegenüber den Nutzern und Nutzerinnen (Bräutigam/Sonnleitner 2015: 70–72). Wer die Nutzungsbestimmungen einer Website nicht akzeptieren mag, muss normalerweise auf die Nutzung der Website verzichten. Bedenklich ist dies gerade bei Websites mit Monopolstellung, wie Facebook bei den Sozialen Netzwerken oder der Wikipedia für enzyklopädische Inhalte.

4.2 Rezipienten

Forschung und Förderung von Wikis, auch im Rahmen der Wikimedia Foundation, konzentriert sich oftmals auf die Modifizienten. Die Eigentümer von Wikis versuchen, neue Modifizienten anzulocken und zu halten, damit sie Inhalte produzieren. Doch die Rezipienten sind für das Wiki nicht weniger wichtig. Es erhöht das Prestige einer Website, wenn sie viele Rezipienten hat oder Rezipienten, die einer bestimmten Zielgruppe angehören. Sowohl für den Eigentümer als auch für die Modifizienten wird es attraktiver, Geld oder Aufwand in das Wiki zu investieren. Das gilt für Eigentümer, die mit dem Wiki Geld verdienen wollen ebenso wie für

Eigentümer, die Inhalte aus ideellen Motiven bereitstellen. Modifizienten wollen über das Wiki Menschen beeinflussen oder Anerkennung erhalten. Auch in Schule und Hochschule ist der Gedanke für Lernende motivierend, dass ihre Wikipedia-Texte von „richtigen" Rezipienten außerhalb der Bildungseinrichtung gelesen werden können, nicht nur von Lehrenden und Familienmitgliedern.

Realistischerweise muss man zugeben, dass die Wikipedia-Artikel von Lernenden oftmals eher wenig angeklickte Artikelgegenstände behandeln. Abrufzahlen lassen sich pro Artikel beispielsweise über ein Tool von WMFlabs (Pageviews 2018) ermitteln. Das Tool ist auch nützlich, um Lernende herausfinden zu lassen, welche Artikel der Wikipedia häufiger angeklickt werden als andere, beispielsweise um zu erfahren, ob sich mehr Wikipedia-Leser für Angela Merkel oder Adolf Hitler interessieren.

Das Thema Rezipienten hat seinen Wert nicht nur mit Blick auf Modifizienten oder Abrufzahlen, sondern auch für die Reflexion des eigenen Verhaltens. Zahlreiche Lernende rezipieren die Wikipedia für Schule oder Hochschule, was nicht unbedingt selbstverständlich ist. Die Wikipedia wird nicht ausdrücklich für Schüler und Schülerinnen oder Studierende geschrieben und orientiert sich an keinem Curriculum. Theoretisch konkurriert sie mit anderen Angeboten im Internet sowie Bibliotheken. Aus praktischen Gründen ist das Internet jedoch fast der einzige Ort, an dem man sucht. Dort allerdings findet man aber, je nach Thema, eine schwer überschaubare Vielfalt oder meist Angebote mit kommerziellem Interesse.

Der Verfasser hat vor einigen Jahren 16-jährige Gymnasiasten Artikel für das Klexikon schreiben lassen. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich Informationen aus der Wikipedia oder aber aus Fotokopien des Schülerdudens „Erdkunde I" besorgen (Dudenverlag 2005). Später danach gefragt, woher sie die meisten Informationen entnommen hatten, stellten sie durchaus erstaunt fest, dass ihnen vor allem der Schülerduden geholfen hatte. Beiträge im Schülerduden waren wesentlich besser gegliedert und konziser als die entsprechenden Wikipedia-Artikel. Dafür waren die statistischen Angaben im Schülerduden über 20 Jahre alt, obwohl der Verfasser auf die damals neueste Auflage zurückgegriffen hatte, die auf dem Regal der Stadtbücherei stand.

Mit Blick auf die Welt der gedruckten Nachschlagewerke wird thematisiert, was das Aufkommen der Wikipedia beispielsweise für den Brockhaus

bedeutet hat (Stöcklin 2010: 28–29). Vereinfacht heißt es oft, die Wikipedia habe dem Brockhaus und anderen Nachschlagewerken den Garaus bereitet, da es für kostenpflichtige Angebote kaum möglich sei, eine derartige Gratis-Konkurrenz zu überstehen. Tatsächlich aber hat bereits in den 1990er-Jahren die *Microsoft Encarta* auf CD-ROM die Verkaufszahlen einbrechen lassen, da sie viel billiger war als gedruckte Großenzyklopädien. Das Internet und schließlich die Wikipedia bedrängten also ein bereits stark geschrumpftes Segment des Buchmarktes. Dies lässt sich eventuell im Unterricht als Beitrag zur Geschichte von Print- und Digitalmedien aufgreifen.

Eine besondere Form der primären Rezeption von Wikipedia-Artikeln, oder genauer gesagt der Weiternutzung, stellt das Plagiat dar, die ungekennzeichnete Übernahme von Inhalten zum Beispiel für die eigene Hausarbeit oder jede andere Art von Qualifikationsschrift. Im öffentlichen Diskurs zu Plagiaten und Urheberrechtsverletzungen wurde – schon vor dem Fall des Ministers Karl-Theodor zu Guttenberg von 2011 – immer wieder die Wikipedia weniger als Opfer, sondern als Hilfsmittel der Täter angesehen (dagegen: Hartling 2009: 218; Stöcklin 2010: 118–119). Im Unterricht wäre zu erörtern, warum die Wikipedia angeblich oder tatsächlich zum Plagiat „einlädt" und ob es nicht Gründe gibt, sich gerade nicht aus der leicht auffindbaren Wikipedia zu „bedienen".

Die Plagiatsthematik ist gut dazu geeignet, in das Themengebiet Urheberrecht einzusteigen. Die Inhalte der Wikipedia sind in aller Regel unter einer „freien Lizenz" veröffentlicht. Das Konzept Freie Inhalte lässt sich im Unterricht unter dem Gesichtspunkt eines sozial verantworteten Handelns betrachten, da es einen Ausgleich zwischen Urheber- und Nutzerinteressen bewirken soll. Es ist allerdings auch interessant für ein Schul-Wiki oder sonstige Internetauftritte von öffentlichen Bildungsinstitutionen, da sich fremde Inhalte ohne Lizenzgebühren nutzen lassen.

4.3 Modifizienten

Modifizient ist, wer ein Wiki bearbeitet. Nicht jede Bearbeitung entspricht einer Handlung, die man einem Autor oder einer Autorin zuweisen würde. Für ein besseres Verständnis vom Modifizienten ist es sinnvoll, die Bandbreite der Handlungen im Wiki zu ermessen, bereits für die

Meta-Rezeption, aber auch später für eine Modifikation durch Lernende. Im Wiki geht es, mit Blick auf die Inhalte, um das Importieren, Einbinden, Produzieren, Prüfen, Korrigieren, Strukturieren und Erschließen sowie, in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Ko-Modifizienten, um die Darstellung der eigenen Person, den Aufbau sozialer Beziehungen, Kollaboration mit Blick auf Inhalt sowie Aushandlungen von Regeln.

Neben der Motivation von Modifizienten für ihre Beteiligung sind die Identität und der Status von Modifizienten wichtige Punkte. Die Identität, und sei es nur eine Wiki-interne, ermöglicht Zusammenarbeit, weil die Modifizienten Handlungen einem Einzelnen zuordnen und die künftigen Handlungen dieses Einzelnen leichter voraussagen können. In diesen Handlungen zeigen sich die Werte des Individuums, es wird die Wahrscheinlichkeit erkennbar, ob der Modifizient sich an die Regeln des Wiki-Rechts halten wird. Der Zusammenhang von Modifizient – im Wiki-Beschreibungsmodell als Mensch aus Fleisch und Blut gedacht – und Benutzerkonto ist ein geeigneter Anfangspunkt für Reflexionen zur digitalen Identität im Allgemeinen. Auch für die Frage, ob die Wikipedia-Inhalte „zuverlässig" oder „zitierfähig" sind, ist die Frage nach der Identifizierbarkeit der Modifizienten von Belang. Die Anonymität im Internet wiederum ist ein hohes Gut aus Sicht der Modifizienten selbst; in der Wikipedia wird kaum etwas so konsequent sanktioniert wie die ungewünschte Aufdeckung der realen Identität eines Ko-Modifizienten (Wikipedia/Anonymität 2018).

Ein Modifizient erwirbt nicht nur Identität im Wiki, sondern auch Status. Eine interessante Forschungsfrage ist, ob und wie externer Status in Wiki-internen Status übertragen werden kann, und umgekehrt. Eine Seminarleiterin ist im Seminar-Wiki immer noch die Seminarleiterin – wird der externe Status eines Modifizienten aber auch in einem offen-öffentlichen Wiki anerkannt? Hilft es einer Professorin für Zoologie, sich in der Wikipedia als solche zu erkennen zu geben, stärkt dies ihre Position in Diskussionen zu zoologischen Themen oder gar zu anderen Themen? Umgekehrt ist es für Lernende und Unternehmensmitarbeiterinnen und -arbeiter wichtig, dass ihre Leistungen im Wiki von Lehrenden oder Vorgesetzten erkannt und anerkannt werden, dass ihr Wiki-interner Status ihnen außerhalb des Wikis eine günstige Beurteilung bringt.

Die Frage nach der Motivation ist nicht nur allgemein im Bildungswesen von Relevanz, sondern auch mit Bezug auf Modifizienten in Wikis.

In Bezug auf die Wikipedia schreibt Stegbauer von einem „Rätsel der Kooperation", da Ehrenamtliche Leistung erbringen, ohne eine klassische Belohnung zu erhalten (2009: 54–55) wie beispielsweise die Befriedigung, öffentlich als Urheber oder Urheberin eines Textes zu erscheinen und damit die eigene, Wiki-externe Reputation zu erhöhen. Die Motivationsfrage lässt sich auch im Unterricht aufgreifen; viele Menschen finden es schwierig nachzuvollziehen, dass jemand in seiner Freizeit unpersönliche Sachtexte schreibt. Stegbauer beantwortet die Frage damit, dass Modifizienten eine Position im sozialen Gefüge der Wiki-Gemeinschaft anstreben; allgemeiner, so könnte man hinzufügen, suchen Modifizienten die eine oder andere Form der Wiki-internen Anerkennung. Ein weiterer Ansatz würde auf das Interesse von Wikipedia-Modifizienten eingehen, die ihren Lieblingsthemen nachgehen können oder Freude finden in Tätigkeiten, wie sie typisch für eine Wiki-Enzyklopädie sind, zum Beispiel das Einordnen von Artikeln in eine Kategorienstruktur.

4.4 Wiki-Rechtsrahmen

Die Wikipedia macht eine Einladung an alle Menschen, sich zu beteiligen. Dies habe zu dem weitverbreiteten Missverständnis geführt, so Dan O'Sullivan, dass jede Person alles Beliebige hinzufügen könne (2009: 91). Die Regeln eines großen Wikis wie der Wikipedia sind so umfangreich, dass deutlich sein dürfte, dass das Schreiben im Wiki normalerweise kein freies oder kreatives Schreiben ist, sondern durch viele Konventionen eingeschränkt wird. Inhalte in offen-öffentlichen Wiki unterliegen mindestens denselben allgemeinen Publikationsregeln wie andere Veröffentlichungen auch. Mehr auf das konkrete Wiki selbst bezogen sind die Regeln zur Frage, wie der spezifische Inhalt aussehen soll, der in genau diesem Wiki erwünscht ist. Schließlich braucht man Regeln für das Miteinander der Modifizienten. Materiell gesehen geht es also um Regeln zu Inhalt und Form sowie um Regeln zur Zusammenarbeit. Zu unterscheiden sind *Ziele*, die das Wiki realisieren soll, wie das Bereitstellen bestimmter Inhalte; *Werte*, die beim Erreichen dieser Ziele berücksichtigt werden müssen, wie der respektvolle Umgang zwischen den Modifizienten; sowie *Normen* zur Beurteilung konkreter Handlungen im Wiki.

Für die Erforschung von Wikis, die reine Rezeption und vor allem für die Meta-Rezeption und die Modifikation ist es wichtig, die Regeln des jeweiligen Wikis zu kennen. Erst wenn man weiß, welche Ziele für ein bestimmtes Wiki formuliert wurden, kann man das Wiki beurteilen. Die Gesamtheit der Regeln wird als *Wiki-Rechtsrahmen* bezeichnet. Dieser Rechtsrahmen umfasst das *staatliche Recht* mit allen seinen allgemeingültigen Normen, die für das konkrete Wiki relevant sind, wie das Urheberrecht und Teile des Strafgesetzbuches (üble Nachrede, Volksverhetzung usw.).

Hinzu kommt das *Wiki-Recht*, das aus Eigentümerrecht und Modifizientenrecht besteht. Eine juristische Person als Eigentümer ist beispielsweise ein Verein mit einer Vereinssatzung, die Ziele, Werte und Normen für den gesamten Verein festschreibt. Diese gelten dann auch für ein Wiki, das vom Verein betrieben wird. Ist eine Schule die Eigentümerin, hat möglicherweise eine Schulordnung oder eine Antidiskriminierungsrichtlinie Bedeutung für das Wiki. Der Eigentümer kann auch Vorschriften nur für seine Wikis oder ein einzelnes Wiki beschließen.

Das Modifizientenrecht schließlich wird innerhalb des Wikis von den Modifizienten gesetzt, sei es durch Brauch, sei es durch formelle Abstimmung. Das Modifizientenrecht steht allerdings immer unter dem Vorbehalt des Rahmens, den das Eigentümerrecht festlegt. Eigentümer oder Modifizienten können ferner beschließen, dass sie Regeln von externen Akteuren übernehmen, nämlich gesellschaftlichen oder privaten Akteuren. Ein Beispiel sind die Lizenzen von Creative Commons, die regeln, wie mit dem Urheberrecht umzugehen ist.

4.5 Inhalt

Inhalt in einem Wiki wird normalerweise auf einer Seite dargeboten; der Wiki-Quellcode auf der Seite macht den Inhalt aus oder bindet ihn aus einer internen oder externen Datenbank ein. Inhalt lässt sich unterteilen in *Hauptinhalt* und *Nebeninhalt*. Der Hauptinhalt ist derjenige Inhalt, für den das Wiki gegründet wurde und der an die Rezipienten gerichtet ist. Im Falle der Wikipedia sind das, vereinfacht gesagt, die enzyklopädischen Artikel. Die Diskussionsseiten, Regelseiten, Hilfeseiten, Benutzerseiten und viele andere Seiten bzw. ihr typischer Inhalt sind Nebeninhalt, der zu dem Zweck existiert, dass der Hauptinhalt thematisiert und verbessert

werden kann. Wenn im Unterricht nicht mehr nur die „Wikipedia-Inhalte" primär rezipiert werden, sondern die Wikipedia als Plattform für Zusammenarbeit (Meta-Rezeption), dann überschreitet die Lehrkraft mit ihren Lernenden die Grenze zwischen Hauptinhalt und Nebeninhalt.

Inhalt in Wikis gilt als dynamisch und kollaborativ (erarbeitet). Ob ein konkreter Inhalt sich tatsächlich (häufig) ändert oder gemeinschaftlich bearbeitet wurde und wird, wäre allerdings jeweils zu untersuchen. Viele der damit verbundenen Fragen beantwortet ein Blick in die Versionsgeschichte einer Seite, die über eine Spezialseite innerhalb des Wikis aufrufbar ist. Es könnte sein, dass im konkret beobachteten Wiki die meisten Seiten von nur einem oder jedenfalls sehr wenigen Modifizienten im Wesentlichen geschrieben worden sind. Das Analysieren des Inhaltes einer Diskussionsseite lässt eventuell Rückschlüsse auf den Diskurs zwischen beteiligten Modifizienten zu. Es lassen sich die Entstehungsbedingungen von Inhalt hinterfragen, dies ist eine wichtige Aufgabe für den kritischen Umgang mit Online-Medien nach Schulz-Zander/Tulodziecki (2009: 44). Bereits in der Schule sollte es möglich sein, die sprachlichen Unterschiede (Storrer 2018) anzusprechen, die das produktorientierte Schreiben im Hauptinhalt gegenüber dem interaktionsorientierten Schreiben in den diskursiven Teilen des Nebeninhalts kennzeichnet.

Wikipedia-Anhänger empfehlen häufig, dass Lernende sich die Diskussionsseite eines Artikels anschauen. Die Beiträge dort ließen Rückschlüsse auf die Qualität des Artikels zu; man könne zum Beispiel sehen, ob viele Aushandlungen stattgefunden haben. Wenn man einen feindseligen Dialog auf der Diskussionsseite findet, sei das ein schlechtes Zeichen, da die Beitragenden keine gemeinsame Grundlage gefunden hätten und der Artikel stark eine Richtung bevorzugen könnte (siehe etwa Wikimedia Outreach/Evaluating Wikipedia 2018: 4, 6). Ob die Diskussionsseite bei der Qualitätsbewertung wirklich immer hilft, ist jedoch fraglich, beginnend damit, dass zu sehr vielen Artikeln gar keine Diskussionsseite besteht. Lehrende müssten also ausgesuchte Beispiele zur Hand haben. Ein amüsanter Fall zum Einstieg ist beispielsweise der Wikipedia-Artikel „Schokoladen-Fruchtzwerg" (Wikipedia/Schokoladen-Fruchtzwerg 2018).

Auch die Verknüpfung von Inhalt über Hypertext-Links ist typisch für Wikis. Hypertext-Links gehören zu den strukturierenden Elementen und dienen zur Erschließung von Inhalt, die auch über Kategorien oder ein

A-bis-Z-Register erfolgen kann. Die Kenntnis solcher Elemente unterstützt die primäre Rezeption durch die Lernenden und erlaubt einen Übergang zur Meta-Rezeption: Es lässt sich beispielsweise fragen, was es für Inhalt bedeutet, wenn er nicht von diesen Strukturierungselementen erfasst wird, oder welche Elemente der einzelne Lernende bevorzugt (im Sinne der Reflexion von Lesestrategien). Hypertext ist gut für eine „kognitive Beweglichkeit", so Petko (2014: 48–49), aber: „Allzu nonlinear aufgebaute Hypertexte führen eher zu Orientierungslosigkeit und Überforderung."

Bezogen auf den Inhalt der Wikipedia stellen viele Leser vor allem die Frage, ob dieser zuverlässig sei. Medien-Konsumenten empfinden gerade im Informationsbereich große Unsicherheit, so Wirtz (2016: 44–46). Der Rezipient könne zwar selbst fühlen, ob sein Informationsbedürfnis gestillt ist, aber die Richtigkeit und Vollständigkeit der Information nicht prüfen. Studien haben jedenfalls nicht ergeben, dass die Wikipedia besonders fehleranfällig wäre (Pscheida 2010: 335–339; Wozniak 2012: 256–257, 262). Bei aller Legitimität der Zuverlässigkeitsfrage lässt es sich bedauern, dass sie den Diskurs über die Wikipedia und andere Wikis dominiert. Zum einen offenbart sie ein „simple[s] Wissensverständnis", wie Petko es ausdrückt, demzufolge viele Lernende zunächst meinen, „Wissen sei immer entweder richtig oder falsch". Lehrende hätten die Aufgabe, „richtiges" Wissen zu vermitteln (Petko 2014: 24). Diesem Verständnis müsse im Unterricht entgegengesteuert werden, indem man zeigt, dass man einem Thema mit verschiedenen Erklärungsmodellen begegnen kann. Die Erkenntnis, dass auch Wissenschaftler sich nicht immer einig sind, führe zwar erst zu Verunsicherung und Relativismus, dann aber zu einem tieferen Verständnis (ebd.). Umso wertvoller macht es einen Wikipedia-Artikel, wenn er unterschiedliche Forschungsmeinungen zum Artikelgegenstand wiedergibt, nicht nur des Neutralitätsgebotes wegen, sondern zur Förderung der genannten Erkenntnis.

Zum anderen ist die Dominanz der Zuverlässigkeitsfrage gerade für den Deutschunterricht bedauerlich, weil viele andere mögliche Fragen zur Qualität des Inhaltes nicht gestellt werden. Textqualität lässt sich anhand der eigentlichen Textualität bemessen, die Abbildungen im Artikel eröffnen Fragen zu Bild-Text-Relationen und Bild-Bild-Relationen, in Texten spiegelt sich der Umgang mit Genderfragen wider usw. Der Historiker

Rosenzweig (2011: 52) empfand viele Wikipedia-Artikel als „verbose and dull“ (schwafelig und öde), wohingegen O’Sullivan (2009: 90) darauf hinwies, dass die Wikipedia und ihre Modifizienten sowieso keine literarischen Ambitionen hätten.

5 Modifikation im Unterricht

Manche Lehrende sprechen im Unterricht nicht nur über Wikis, sondern lassen ein Wiki von Lernenden bearbeiten. Gängig ist es, entweder die Wikipedia zu bearbeiten, oder ein anderes (öffentliches) Wiki mit Rezipienten-Orientierung, oder eine externe Wiki-Lernplattform mit Modifizienten-Orientierung, oder eine schuleigene Wiki-Lernplattform. Meistens geht es darum, dass Lernende innerhalb einer Unterrichtseinheit bzw. eines Seminars einen Wikipedia-Artikel schreiben und einstellen. Dies wird von der Wikimedia Foundation als Win-Win-Situation oder gar Win-Win-Win-Situation propagiert: Die Wikipedia wird größer, die Bildungsinstitution erweitert ihr Angebot und die Lernenden erarbeiten sich neue Fertigkeiten.

Ob sich aus Sicht der Beteiligten tatsächlich eine solche Situation einstellt, hängt von Voraussetzungen und Rahmenbedingungen ab. Im Folgenden wird daher gefragt, ob und wie der Wiki-Einsatz pädagogisch-didaktischen Anforderungen entsprechen kann und woher die behauptete Motivation der Lernenden kommen mag.

5.1 Erstellung von Wikipedia-Artikeln

Der Einsatz eines Wikis im Unterricht mag Lernende dazu befähigen und ermutigen, selbst Anbieter von Medien zu werden, wie oben angeführt. Gerade im Fall der Wikipedia wird vermutet, dass es für Lernende besonders motivierend sei, für eine derart bekannte und prominente Website zu schreiben (Bremer 2012: 94, 96). Da die Inhalte der Wikipedia öffentlich sind, besteht die Chance, dass die neu erstellten Artikel tatsächlich Rezipienten finden und ihnen nützen. Die Aufgabe für die Lernenden ist authentisch, nicht künstlich (siehe Ziegler et al. 2012: 14–15); die Lernenden schreiben keinen Text, der nur von Lehrpersonen innerhalb der Bildungsinstitution beurteilt wird. Man kann das nach Ziegler et al. (ebd.) als eigene Wirksamkeit in der Welt sehen; ob die Lernenden ihr Handeln im Wiki allerdings als selbstbestimmt und selbst verursacht empfinden,

wäre zu hinterfragen. Es handelt sich normalerweise immer noch um eine extern gestellte Aufgabe. Eventuell haben die Lernenden die Freiheit, sich den Artikelgegenstand selbst auszusuchen, über den sie schreiben wollen. Davon abgesehen ist das Schreiben in der Wikipedia grundsätzlich ein Schreiben nach engen Vorschriften des Wiki-Rechts.

Ein Wikipedia-Artikel ist ein enzyklopädischer, also unpersönlicher Sachtext. Viele Diskussionen in der Wikipedia haben intern das Verständnis für das Wesen des Enzyklopädischen geschärft (Wikipedia/Was Wikipedia nicht ist 2018). Die inhaltlichen und formellen Anforderungen an einen Wikipedia-Artikel sind hoch: Der Inhalt muss den Vorgaben des Wiki-Rechtsrahmens entsprechen, potenziell strittige oder tatsächlich angezweifelte Aussagen müssen belegt werden, die Darstellung soll enzyklopädisch-sachlich und ausgewogen sein usw.

Entspricht ein Artikel den Anforderungen nicht, kann die Seite letztlich auch gelöscht werden. Darüber entscheiden die Modifizienten in der Wikipedia. In der Regel wird eine Artikelseite von einem Administrator gelöscht, wenn der Artikelgegenstand als nicht relevant angesehen wird oder wenn der Text gravierende Schwächen hat und nicht als Grundlage für eine Verbesserung dienen kann. Oder aber der Artikel wird zwar nicht gelöscht, jedoch so stark von Ko-Modifizienten verändert, dass der Lernende ihn nicht mehr als seinen eigenen empfindet. Die Lernenden müssen also eingangs erfahren, welchen Kontext der zu schreibende Text haben wird, wer das Zielpublikum ist und unter welchen Kriterien der Text als angemessen gilt (siehe Nagy/Struger/Wintersteiner 2012: 143).

Ein Grundproblem der Wikipedia bleibt, dass es keine Ansprechpartnerinnen und -partner gibt, die mit Autorität Entscheidungen treffen können. Niemand kann einen vorgeschlagenen Artikel prüfen und offiziell in die Wikipedia aufnehmen oder im Sinne eines Auftraggebers „abnehmen". Mitarbeiter der Wikimedia-Organisationen oder Wikipedia-Ehrenamtliche können in einem Schulprojekt allenfalls Rat erteilen und Vermutungen äußern, ob etwa ein konkreter Artikelvorschlag von anderen Modifizienten abgelehnt werden würde. Administratoren sind von wahlberechtigten Modifizienten dazu eingesetzt worden, Verstöße gegen Wiki-Recht zu ahnden und nach einer Löschdiskussion das Mehrheitsergebnis zusammenzufassen und entsprechend zu handeln. Sie haben aber keine Sonderrechte

bezüglich des Inhaltes und dürfen laut der Regeln nicht Partei ergreifen (siehe https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Administratoren).

Dieses Grundproblem führt zu großer Unsicherheit bei Schulen, Universitäten und anderen möglichen Partnern von Wikimedia-Organisationen. Das betrifft zum Beispiel auch Museen, die Inhalte hochladen wollen, aber befürchten müssen, dass einzelne Modifizienten oder gar Gruppen den Prozess stören. Generell ist die Wikipedia als solche keine Lernplattform, sondern eine offene Plattform für Kollaboration und Publikation. Abläufe und Ergebnisse lassen sich nicht von außen kontrollieren; man kann keine geschützte Lernumgebung einrichten, zu der nur bestimmte Modifizienten Zugang hätten.

5.2 Kollaborationsvermeidung

Wikipedia-Anhänger betonen nicht nur das Gemeinschaftliche, sondern auch das Prozesshafte und Unfertige an der Wikipedia und den Artikeln. Für Germanisten, die Schreibprozesse erforschen wollen, klingt das zunächst verlockend. Tatsächlich aber, so Kallass (2015: 175, 321), werden oftmals ganze Texte oder große Textblöcke veröffentlicht, sodass der tatsächliche Erarbeitungsprozess nicht offen liegt. Erfahrene Modifizienten möchten, dass ihre neue Seite möglichst bei der ersten Version den Anforderungen entspricht und ohne weitere Verbesserungen so stehen bleiben kann. Dafür gibt es mehrere Gründe:

Wie erwähnt kann ein Wikipedia-Artikel gelöscht werden. Manche Modifizienten haben sich die Aufgabe gestellt, neue Seiten rasch zu begutachten und notfalls Löschanträge zu stellen. Selbst wenn nach einer siebentägigen Diskussionsphase die Seite doch nicht gelöscht wird, ist dies für den Ersteller eine unangenehme Erfahrung. Es gibt in der verwendeten MediaWiki-Software kein internes Speichern, nur ein Speichern mittels Veröffentlichung. Die erste Seitenversion ist daher am besten bereits so gut, dass kein Löschantrag gestellt werden dürfte.

Weitere Gründe für das Einstellen fertiger, neuer Inhalte sind nicht so sehr Wiki-spezifischer Art, sondern betreffen die Kultur des Schreibens als solche. Nach Ansicht des Verfassers identifizieren sich Menschen stark mit ihren Texten; auch das Urheberrecht geht davon aus, dass sich im Text die Persönlichkeit des Autoren bzw. der Autorin manifestiert (sofern

Schöpfungshöhe vorliegt). Wer einen Text veröffentlicht, der möchte, dass der Text von Anfang an einen guten Eindruck auf die Ko-Modifizienten und Rezipienten macht. Unfertige Textteile, Schwächen in der Formulierung oder orthografische Fehler werden als persönlicher Makel empfunden. Darum widerstrebt es auch Schülern und Schülerinnen sowie Studierenden, einen Text vorzuzeigen, den sie noch nicht als fertig ansehen. Umgekehrt haben Lernende Hemmungen, in unfertige Produkte anderer einzugreifen (Mayer 2013: 107). Es kann sinnvoll sein, die Lernenden anzuweisen, strukturelle Änderungen an fremdem Text zuerst auf der Diskussionsseite vorzuschlagen, wenn sie über die Korrektur oberflächlicher Fehler hinausgehen (Beißwenger/Storrer 2010: 32).

Ferner erleben Lernende Interaktion und gemeinschaftliche Produktion nicht immer als Vollzug einer angenehmen Tätigkeit. Das kann an allgemeinen negativen Erfahrungen mit Partner- und Teamarbeit in Schule und Hochschule liegen (Trittbrettfahren, *sucker effect*, Entmutigung von Leistungsschwächeren). Sollten sich die Partner nicht einander als gleichberechtigt anerkennen, so kommt es zu einer stark asymmetrischen Rollenverteilung (Mayrberger 2007: 45–46, 301–302). Mitunter bezweifeln sie, dass Kollaboration im konkreten Fall zu höherer Qualität führt, wenn sie das Potenzial des Interaktionspartners zur Aufgabenbewältigung (Mayrberger 2007: 301) als niedrig einschätzen. Von der Scheu Studierender, die Texte anderer Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu bearbeiten, und von der Scheu, Unfertiges zu veröffentlichen, berichtet auch Bremer (2012: 95). Offiziell gibt es zwar in der Wikipedia kein Eigentum an Inhalten (oder genauer gesagt, Seiten; Wikipedia/Eigentum 2018). Dennoch erkennen viele Modifizienten ausdrücklich oder unausgesprochen das Konzept des Hauptautors an, dem man gewisse Vorrechte beim Bearbeiten einer Seite zugesteht.

Im Kontext der Schule und der Universität kommt wohl die Einfachheit der Bewertung hinzu: Es ist für Lehrende einfacher, einen von einzelnen Lernenden oder einer Lerngruppe erarbeiteten Artikel zu bewerten als die Verbesserungsarbeit der Lernenden an fremden, bereits existierenden Artikeln (zum möglichen Vorgehen siehe Beißwenger/Storrer 2010: 28–31). So lässt es sich erklären, dass Lehrende normalerweise die Aufgabe stellen, einen eigenen, neuen Artikel für die Wikipedia zu schreiben. Dieser Inhalt wird in einem Textverarbeitungsprogramm erstellt, mit einem einzigen

Bearbeitungsschritt im Wiki gespeichert, dort geringfügig nachbearbeitet und mit anderen Artikeln verlinkt. Kollaboration findet daher meist nur außerhalb des Wikis statt, im Klassenzimmer oder Seminarraum, mit dem Banknachbarn oder in einer Kleingruppe, gemeinsam vor einem Computer sitzend. Im Wiki selbst bleibt die Kollaboration meist auf einer unteren Stufe.

Diese Vorgehensweise hat den Vorteil, dass sie Wiki-interne Unsicherheitsfaktoren weitgehend neutralisiert. Das Lernziel besteht darin, einen Text nach bestimmten Schreibkonventionen zu erstellen. Dabei mag es durchaus bereits motivierend wirken, dass man in der bekannten Wikipedia mit ihren vielen Rezipienten veröffentlicht. Wenn dies zur Zufriedenheit aller Beteiligten beiträgt, ist daran auch nichts auszusetzen. Das eigentliche Potenzial des jeweiligen Unterrichtsmediums (Petko 2014: 43–44), nämlich die schwache oder gar starke Kollaboration im Wiki zu erleben, wird so aber nicht genutzt.

O'Donnell wiederum hat einen anderen Grund dafür, nicht fertige Ergebnisse, sondern individuelle Handlungen im Wiki zu beurteilen. Ihm war aufgefallen, dass seine Biologie-Studierenden Laborexperimente hassen, da die Mühe des Versuchsberichtes meist an Einzelnen hängen bleibe. Für die Lehrkraft sei es normalerweise unmöglich festzustellen, wer wie viel Anteil an der Gruppenarbeit hatte. Darum ließ er die Versuchsberichte gruppenweise in einem Wiki schreiben, mit wohlüberlegter Phasierung und Kollaboration (nach dem oben Gesagten eher: Kooperation). Dies sei für ihn nicht aufwendiger gewesen, als wenn er jedes einzelne Gruppenmitglied einen individuellen Bericht hätte schreiben lassen. So war es dank des Wikis möglich, die einzelnen Schritte der einzelnen Gruppenmitglieder nachzuvollziehen und zu benoten (O'Donnell 2014: 48, 52).

5.3 Kollaboration fördern

Die Schreibarbeit im Wiki ist „eine wichtige Erfahrung auch im Hinblick auf kollaborative Schreibaufgaben in Schule, Beruf und Wissenschaft", urteilen Beißwenger/Storrer mit Verweis darauf, dass Wissenschaftler oft im Team publizieren. Ihren Erfahrungen nach sind Lernende aber nicht „ohne weiteres bereit dazu, nicht vereinbarte Änderungen an ihren Texten durch MitschülerInnen zu akzeptieren" (Beißwenger/Storrer 2010: 33). Es

wäre zudem unfair, von Lernenden eine spontane Kollaborationsbereitschaft zu erwarten, die auch erfahrene Wikipedia-Modifizienten zuweilen vermissen lassen. Die Lernenden bleiben Formen der Kooperation bzw. der insularen oder schwachen Kollaboration nicht zuletzt deswegen verhaftet, weil sie diese Formen in der Schule erlernt haben.

Die Öffentlichkeit der Wikipedia harmoniert nicht mit den Persönlichkeitsrechten von (minderjährigen) Lernenden, und die dortigen regulären Modifizienten haben nicht die Aufgabe, die Muße und die Kompetenzen, Lernende zu unterstützen. Sollen Lernende tatsächlich Erfahrungen mit Kollaboration machen, ist ein anderes Wiki eventuell sinnvoller, ggf. ein geschlossen-nicht-öffentliches Wiki innerhalb der eigenen Institution. Dort ist es einfacher, eine Lernumgebung zu schaffen, welche die Kollaboration ermöglicht.

Wer möchte, dass Lernende die Kollaborationsscheu überwinden, muss sie zunächst akzeptieren, explizit machen und erklären. Beißwenger/Storrer empfehlen, die Vorteile von Kollaboration herauszustellen (2010: 33–34). Dazu gehört nicht nur der Hinweis auf die möglichen Stärken der Ko-Modifizienten und die damit verbundenen Vorteile für den gemeinschaftlichen Inhalt. Notwendig ist eine Atmosphäre, in der die Lernenden sich sicher genug fühlen, offen über ihre eigenen Schwächen zu sprechen.

Es ist nicht unbedingt zielfördernd, einem einzelnen Lernenden (oder einer Kleingruppe) einen einzelnen Artikelgegenstand zuzuweisen. Kollaboration dürfte wahrscheinlicher werden, wenn der Einzelne oder die Kleingruppe Verantwortung für mehrere Seiten erhält bzw. mehrere Einzelne oder Kleingruppen Verantwortung für eine Seite haben. Wenn ein Einzelner nicht einen einzigen langen Artikel schreiben soll, sondern mehrere kurze, dann lässt er vielleicht auch deswegen eher Kollaboration zu, weil sein gefühlter Erfolg nicht von einem einzigen Text abhängt, den er folglich „beschützen“ will. Evenstein Sigalov/Nachmias (2017: 2964) etwa haben in ihren Kursen an einer medizinischen Hochschule in Tel Aviv ein Paket von Aufgaben aufgestellt. Zunächst sollten die Studierenden fünf kleine propädeutische Aufgaben über das Semester verteilt erledigen, zum Beispiel sich in der Hebräischen Wikipedia auf einer Kursseite registrieren und bestehende Artikel begutachten. Die „main assignments“ waren erstens die Erweiterung eines bestehenden kurzen Artikels und zweitens das Schreiben eines neuen Artikels zu einem medizinischen Thema. Zu

überlegen ist auch, nicht nur Hauptinhalt, sondern auch Nebeninhalt (im eigenen Wiki) bearbeiten zu lassen. Das kann bedeuten, dass die Modifizienten-Lernenden gemeinschaftlich die Regeln aufstellen, die im Wiki gelten sollen. Die Lernenden haben einen Grund, sich daran rege zu beteiligen, wenn sie einsehen, dass diese Regeln ihr eigenes Vorgehen beeinflussen. Die Beteiligung der Modifizienten am Kodifizieren von internem Wiki-Recht (Modifizientenrecht) ist allgemein dazu geeignet, die Bindung der Modifizienten an das Wiki und außerdem ihr Verantwortungsgefühl zu fördern (siehe auch die Überlegungen von Beißwenger et al. 2018).

5.4 Inhalte und Kollaboration

Mit Blick auf die kulturelle Dimension eignen sich manche Inhalte anscheinend mehr zur Kollaboration als andere. Das gemeinschaftliche Beitragen zum Inhalt ist möglich, wenn die Modifizienten einen gleichberechtigten Zugang zur repräsentierten Welt haben. Autobiographisches, fiktionale Inhalte und Inhalte mit Wert- oder ästhetischen Urteilen stehen diesem gleichberechtigten Zugang entgegen. Wenn im Wiki ein persönliches Erlebnis etwa aus den Ferien beschrieben werden soll, können Ko-Modifizienten in der kulturellen Dimension vielleicht Tippfehler beseitigen und auf unangemessene Ausdrücke hinweisen, aber kaum sinnvoll inhaltlich beitragen, da es sich nicht um ihr eigenes Erlebnis handelt. Fiktionales wiederum ist beliebig; wer soll auf welcher Grundlage darüber entscheiden, ob der Protagonist blond oder dunkelhaarig ist? Verständlicherweise beziehen Wiki-Schulprojekte sich oft auf bereits bekannte und formelhafte Stoffe wie z.B. Märchen.

Ein Hauptproblem auch bei der Rekrutierung neuer Wikipedia-Modifizienten ist es, dass viele Menschen, sofern sie überhaupt gern schreiben, nicht neutral sein wollen. Sie möchten vielmehr *identity management* betreiben und ihre eigenen Ansichten verbreiten, sich als meinungsstark präsentieren. In einem eigenen Wiki der Schule muss man das strikte Neutralitätsgebot der Wikipedia zwar nicht unbedingt übernehmen. Allerdings fördert eine objektive Darstellung im neutralen Stil die Kollaboration: Die Neutralität ist die gemeinsame Grundlage, auf der sich Modifizienten begegnen, auch wenn sie persönlich abweichende Meinungen über eine Sache haben.

Es kann die Motivation der Lernenden steigern, wenn sie selbstbestimmt ein Thema bearbeiten dürfen, das ihren Interessen entspricht. Die Studierenden von Evenstein Sigalov/Nachmias (2017: 2970) beispielsweise haben Inhalte danach ausgewählt, ob sie ein Thema als interessant, wichtig oder persönlich relevant eingestuft haben. Die Kehrseite der freien Themenwahl ist eine Entropie der Aufmerksamkeit, eine Atomisierung der Themen, wenn Modifizient A über Panzer des Zweiten Weltkriegs schreiben will, Modifizient B über den Eurovision Song Contest, Modifizient C über die schönsten Cafés der Stadt usw. Die erstellten Texte finden wenige Rezipienten in der *peer group*, und es ist unwahrscheinlich, dass jemand gern einen fremden Text bearbeitet, dessen Thema ihn nicht anspricht.

Es mag von Vorteil sein, wenn Lehrende selbst einen geeigneten inhaltlichen Rahmen wählen, unter Berücksichtigung der Lernenden, ihrer Lehrziele und der konkreten Lernumgebung. Zwar kann Selbstbestimmung die Motivation fördern, man sollte ihre Bedeutung aber zugleich nicht überschätzen: Lernende können durchaus ein Thema oder eine Tätigkeit mögen, die sie sich ursprünglich nicht selbst ausgesucht haben (Rheinberg 2010: 368–369).

5.5 Gemeinsames Schreiben offwiki und onwiki

Ein weiterer Ansatz für die Förderung von Kollaboration ist die Bewusstmachung für Phasen, in die man den Schreibprozess einteilt. Möglicherweise sind einige dieser Phasen für Kollaboration geeigneter als andere, beispielsweise die Phase der Ideensammlung. Die einzelnen Phasen müssen unbedingt im Zeitplan der Unterrichtseinheit berücksichtigt werden. Die Lernenden sollten von diesen Phasen wissen und auch eine Vorstellung davon erhalten, in welchen Phasen von ihnen Kollaboration erwartet wird, und auf welche Weise. Dabei kann es ein Problem sein, dass unterschiedliche Menschen unterschiedliche Schreibstrategien bevorzugen; manche Strategien sind eher prozessorientiert und fokussieren z.B. stark auf den Schreibplan und Schreibfluss, andere sind produktorientiert und fokussieren auf Textfunktion, Textbedeutung, Texttyp usw. (Kallass 2015: 93–96). Eventuell lassen sich diese Unterschiede berücksichtigen, indem man den Lernenden Freiräume für individualisierte Zeitpläne gibt.

Das Schreiben selbst, genauer das Formulieren, gilt traditionell als ein einsamer Prozess, der vielen Schreibenden „Angst vor dem leeren Blatt" einflöße, so Streets (2015). Doch gemeinsames Schreiben zu zweit oder dritt vermindere den Druck, der durch die sprachlichen Anforderungen an einen Text entsteht. Allein denke man über eine Formulierungsalternative nur nach; wer hingegen mit Partnern schreibt, müsse sie mündlich äußern und mit den Partnern reflektieren und gegebenenfalls umformulieren. Formulieren und Überarbeiten gehen so Hand in Hand. Der Computer könne das „partnerschaftliche Arbeiten am Computer" unterstützen, meint Streets (2015: 61).

Das gemeinsame Formulieren und Überarbeiten in der Kleingruppe vor dem gemeinsamen Computer kann durchaus als starke Kollaboration unter Gleichberechtigten interpretiert werden. Es ist von Vorteil, dass Lernende neue Gedanken im Schutz der Kleingruppe äußern können. Dann aber ist es fraglich, welchen Mehrwert der Einsatz eines Wikis haben soll, vor allem, wenn die Kleingruppen nur an „ihren" Inhalten arbeiten und keine Kollaboration *im Wiki* zwischen den Kleingruppen stattfindet.

Aus Wiki-Sicht kommt es zu einem spezifischen Nachteil, wenn zwei oder drei Lernende gemeinsam vor einem Computer sitzen: Kommunikationen finden mündlich statt. Nur das Ergebnis wird über ein Benutzerkonto in das Wiki übertragen, und zwar von nur einem einzelnen Gruppenmitglied. Auch mit anderen Individuen oder Kleingruppen im Klassenzimmer bzw. Seminarraum wird mündlich kommuniziert, wie es der Verfasser selbst immer wieder erlebt hat. Es ist für die Lernenden viel einfacher, zur anderen Ecke des Raumes zu laufen als einen Ko-Modifizienten über eine Benutzerdiskussionsseite zu kontaktieren (siehe auch Mayer 2013: 109, Studierende bevorzugen Kollaboration im Real Life).

Kleingruppen und die Arbeit im gemeinsamen Raum führen dazu, dass die Kommunikationen zwischen den Modifizienten nicht im Wiki dokumentiert werden. Dritte können sich an der Problemlösung nicht beteiligen oder von der Kommunikation lernen. Die Lehrperson hat es ferner schwerer, die individuellen Leistungen der Modifizienten bzw. Lernenden anhand der Spuren im Wiki zu beurteilen.

Möglicherweise muss die Lehrperson sich darum bemühen, Kommunikation außerhalb des Wikis zu unterbinden und die Wiki-Nutzung für Kommunikation über den Text obligatorisch zu machen. Stocker/

Tochtermann beispielsweise empfehlen mit Blick auf Wikis in Unternehmen, Kommunikationsformen wie z.B. die E-Mail zu „verbieten“ (Stocker/Tochtermann 2012: 163). Hilfreich mag es sein, wenn die Lernenden unter einem Pseudonym schreiben. Die Lehrperson verteilt dazu zentral Benutzerkonten an konkrete Lernende, sodass nur sie selbst die reale Identität hinter dem Pseudonym/Konto kennt. Ob die Lernenden ihre Pseudonymität aus eigenem Interesse wahren, ist eine Frage des Status: Die einen versuchen, ihren externen (hohen) Status in der Lerngruppe in das Wiki zu transferieren. Die anderen können im Wiki eine Chance sehen, einen neuen, Wiki-internen Status aufzubauen. Zugegeben: In einer permanenten, überschaubaren Lerngruppe wie einem Klassenverband dürfte ein Modifizient sowieso leicht anhand seiner inhaltlichen Beiträge oder anhand seines Diskussionsstils erkennbar sein. Wünschenswert, wenngleich ungemein schwieriger zu realisieren, wäre eine Zusammenarbeit mit Lernenden aus anderen Klassen.

5.6 Rückmeldungen und Abschlussreflexion

Für welches Setting sich die Lehrperson auch entscheidet: Kollaboration muss eingeplant, ermutigt und belohnt werden, sonst findet sie nicht statt. Ein Modifizient/Lernender sollte daher von Beginn an erfahren, welche Handlungen später bei der individuellen Leistungsbeurteilung berücksichtigt werden – nämlich nicht nur das Abliefern eines Produkts, eines eigenen, fertigen Textes, sondern zum Beispiel das Explizitmachen der Zwischenschritte im Wiki, die Kommunikation mit Ko-Modifizienten und die Mitarbeit an fremden Texten, überhaupt Wiki-interne Tätigkeiten mit Nutzen für das Gesamt-Wiki.

Allgemein ist es für Lernende wichtig, bereits während des Lernprozesses Rückmeldung durch die jeweilige Umgebung zu erhalten. Lehrende müssen ihre Erwartungen explizieren und Feedback geben, so Ziegler/Stern/Neubauer (2012). Konstruktives Feedback geht über bloßes Lob hinaus: Lehrende müssen auch eine gute Erklärung für den Erfolg oder Misserfolg parat haben (Ziegler/Stern/Neubauer 2012: 22). In der Wikipedia erlebt man positives, lobendes Feedback eher selten: Der Anlass für Kommunikation ist in erster Linie Kritik. Viele Modifizienten halten das Loben nicht für ihre Aufgabe oder interessieren sich vor allem für den

Inhalt, nicht für die sozialen Beziehungen im Wiki. Die Wikipedia ist an sich, wie bereits gesagt, keine genuine Lernplattform. Selbst wenn man in einem Schul-Wiki die Lernenden zum gegenseitigen konstruktiven Feedback anhält, lässt sich die Rückmeldung oder schließlich die Bewertung nicht von der Lehrenden an die Ko-Modifizienten „outsourcen" – wie es vor allem bei universitären Projekten wiederholt versucht wurde. So gab es im Jahr 2015 einen Fall, in dem ein Dozent seinen Studierenden Extra-Punkte in Aussicht stellte, wenn ihr Artikel in der Wikipedia eine Artikel-Auszeichnung erhalten sollte. Die Studierenden stellten zwar ihre Artikel auf gut Glück auf der entsprechenden Kandidaturseite vor, waren aber nicht bereit, die wohlwollenden Verbesserungshinweise der ehrenamtlichen Wikipedia-Modifizienten zu verarbeiten. Diese waren enttäuscht, dass ihre Hinweise nicht berücksichtigt wurden (siehe https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia_Diskussion:Kandidaten_für_lesenswerte_Artikel/Archiv/2015#auswertung_uni_münster).

In der Abschlussreflexion ist zunächst auf das eigene Schreiben der Lernenden einzugehen. Die Inhalte könnten die Sachkompetenz der Lernenden herausgefordert haben. Bezüglich der Selbstkompetenz geht es darum, wie Lernende die Kollaboration mit ihren angenehmen und weniger angenehmen Seiten erlebt haben. Die Sozialkompetenz betrifft nicht nur die Zusammenarbeit mit Ko-Modifizienten, sondern auch die Frage, ob die Lernenden beim Schreiben die Bedürfnisse von Rezipienten hinreichend antizipiert haben. Man kann die technische Dimension explizit hinzunehmen und fragen, ob die benutzte Software diejenigen Funktionen bereitstellt, die für die Wiki-Aufgaben benötigt werden. Die zentrale Frage betreffs Wikis, die man durchaus auch den Lernenden selbst stellen kann, bleibt die nach der Verbindung von Partizipation und Produkt – d.h. ob es also durch die (starke) Kollaboration tatsächlich zu einer Inhaltsqualität gekommen ist, die man anders, also ohne Wiki, nicht erreicht hätte.

6 Fazit

Anhänger des Wiki-Gedankens wecken teils sehr hochgesteckte Erwartungen an Wikis. Das liegt an ihren eigenen positiven Erlebnissen mit Wikis und an ihrem geistig-ideellen Hintergrund, an Werten wie der Gemeinschaftlichkeit, der Offenheit und des Teilens. Außerdem kann niemand den

ungeheuren und unwahrscheinlichen Erfolg der Wikipedia leugnen, trotz allem, was einem an der heutigen Wikipedia noch verbesserungswürdig erscheinen mag. Es gibt viel Anlass, gemeinsam mit Lernenden über die Wikipedia einfach nur zu staunen und froh zu sein, dass sie das Informationsangebot im Internet bereichert.

Im Bildungswesen haben sich Wikis allerdings nicht als Wundermittel erwiesen. Ob bei der Meta-Rezeption oder der Modifikation: Der Einsatz von Wikis motiviert nicht automatisch – wie bei allen Medieneinsätzen ist das didaktische Konzept entscheidend. Den meisten Menschen machen die meisten typischen Handlungen im Wiki wenig Spaß – es ist für sie unbegreiflich, dass die Wikipedia von Ehrenamtlichen geschrieben wird. Inhaltsproduktion im Wiki verläuft oft gerade nicht selbstbestimmt – sei es wegen der Vorgaben des Wiki-Rechts, sei es wegen der Einmischungen der Ko-Modifizienten. Man muss viel über das Wiki-als-technisches-Medium, das Wiki-Recht und seine Ko-Modifizienten lernen. Die Investition in die Kollaboration – Lern- und Aushandlungskosten – werden nicht immer durch bessere Ergebnisse belohnt. Die oftmals ungünstigen Rahmenbedingungen von Schule und Hochschule verschwinden nicht plötzlich, nur weil Schreibarbeit und Gruppenarbeit irgendwie mit einem Wiki verbunden werden. Für Bildungsinstitutionen gilt dieselbe Feststellung wie für Unternehmens-Wikis: Wikis fördern Kollaboration in Organisationen nicht unbedingt, sondern bilden eher die bereits vorhandenen Routinen in der Organisation ab (Mayer 2013: 102).

Aus Sicht der Wikipedia und Wikimedia-Organisationen sind die bisherigen Erfahrungen mit Schulprojekten ebenfalls differenziert zu betrachten. Man kann sinnvoll darüber streiten, ob die Beiträge von Schülern und Schülerinnen sowie Studierenden die Wikipedia oder ein anderes Wiki entscheidend voranbringen. Jedenfalls hat sich gezeigt, dass entsprechende Projekte dem Wiki keine langfristig aktiven neuen Modifizienten zuführen.

Der vorliegende Beitrag mit seiner Betrachtung der Wiki-Komponenten hat hoffentlich dennoch einige Anregungen dazu gegeben, wie Wikis sinnvoll im Unterricht eingesetzt werden können. Auch nach so vielen Jahren besteht immer noch eine Spannung zwischen der Allgegenwärtigkeit der Wikipedia einerseits und ihrer Tabuisierung durch manche Lehrende. „Gucken, nicht anfassen“, gab ein Studierender die Warnung eines Gymnasiallehrers wieder. Gerade diese Spannung macht die Meta-Rezeption

besonders reizvoll. So lässt sich die unvermeidliche Frage nach der Zuverlässigkeit der Wikipedia nicht abschließend und autoritativ beantworten, sie bleibt aber ein hervorragender Ausgangspunkt für das Unterrichtsgespräch. Insbesondere in den sprachlichen und geisteswissenschaftlichen Fächern sollte man bei dieser Frage keineswegs stehen bleiben, sondern die vielen anderen möglichen Qualitätskriterien ansprechen.

Wenn Lehrende in Schule oder Hochschule einen Schritt weiter gehen und ein Wiki bearbeiten lassen wollen, dann können sie durch die Herausforderungen, z.B. den Zeitaufwand (Evenstein Sigalov/Nachmias 2017: 2961), leicht entmutigt werden. Doch es gibt unterschiedliche Wikis und unterschiedliche Herangehensweisen, um die gewählten Lernziele zu erreichen. Diese Vielfalt sollte als Angebot und Chance aufgefasst werden, nicht als Pflicht, sämtliche Verheißungen von Wikis in ein und derselben Unterrichtseinheit zu verarbeiten. Es wäre wünschenswert, wenn die Wikimedia-Organisationen noch mehr Vorarbeit leisten würden (siehe als ersten Schritt Wikimedia Outreach/Brochures 2018), sodass Lehrende bewährte, aber adaptierbare Konzepte zur Verfügung haben.

Für Lernende ist Kollaboration im weitesten Sinne nicht ganz neu. Wenn ein Wiki eingesetzt wird, können Lernende bereits dadurch etwas lernen, wie sich Wiki-Kollaboration von der bereits bekannten Teamarbeit in vorgegebenen Lerngruppen unterscheidet. Deswegen erscheint es sinnvoll, mit dem Wiki eine möglichst ungewohnte Form der Zusammenarbeit auszuprobieren. In bloß partizipativen Sozialen Medien wie Facebook und Twitter stehen meist Unterhaltung, Identitätsmanagement und Beziehungsmanagement im Vordergrund, bei Wikis hingegen ein gemeinschaftliches Produkt für andere Rezipienten. Das lädt dazu ein, neu über Alltagsweisheiten nachzudenken, wie z.B.: „Viele Köche verderben den Brei“, oder: „Der Klügere gibt nach“, oder: „Alleine ist man schneller, gemeinsam kommt man weiter,“ oder über das Lutherwort: „Wer am Wege baut, hat viele Meister.“

Vielleicht liegt der größte Wert von Wikis im Unterricht darin, dass Lernende die Perspektive wechseln können – vor dem Hintergrund eines langen Bildungsprozesses in Schule und Hochschule, in dem die Lernenden von Konsumenten (hoffentlich auch) zu Mitgestaltern von öffentlichem Wissen heranwachsen. Am Anfang eines Seminars in Dortmund hat der Verfasser die Studierenden nach ihren Erwartungen und Wünschen

an das Seminar gefragt. Fast alle Studierenden interessierten sich beinahe ausschließlich für eine einzige Frage: Ob die Wikipedia zuverlässig sei. Wer die Autoren und Autorinnen kontrolliere. Wer den Inhalt überprüfe. Ob alles stimme. Sie sahen sich als reine Rezipienten und stellten die höchsten Ansprüche.

In diesem Seminar wurden dann zahlreiche Wiki-bezogene Themen behandelt, einschließlich der Funktionsweise der Wikipedia mit der Seite „Letzte Änderungen", der Relevanzfrage, den Lösch- und anderen Diskussionen, dem Streit darüber, was „reputable Quellen" sind usw. Am Ende des Seminars kam in einem Referat die Frage auf, ob die Kommilitoninnen und Kommilitonen sich selbst an der Wikipedia beteiligen würden. Nein, niemals, auf keinen Fall, lauteten die Reaktionen erschrocken. Der Gedanke sei unerträglich, dass Fremde „meine Texte" verändern würden. Diese ständige Kontrolle, die vielen Vorgaben und die teils heftige, kleinliche Kritik an Inhalten – das wollte sich keiner der Studierenden freiwillig antun.

Literatur und Online-Ressourcen

Literatur

Beißwenger, Michael, 2017: „Sprechen, um zu schreiben: Zu interaktiven Formulierungsprozessen bei der kooperativen Textproduktion". In: Ekinci, Yüksel/Montanari, Elke/Selmani, Lirim (Hrsg.): *Grammatik und Variation*. Synchron Verlag: Heidelberg, 161–174.

Beißwenger, Michael/Burovikhina, Veronika/Meyer, Lena, 2018, im Druck: „Förderung von Sprach- und Textkompetenzen mit sozialen Medien: Kooperative Konzepte für den Inverted Classroom". In: Beißwenger, Michael/Knopp, Matthias (Hrsg.): *Soziale Medien in Schule und Hochschule: Sprach- und mediendidaktische Perspektiven*. Peter Lang: Frankfurt.

Beißwenger, Michael/Storrer, Angelika, 2010: „Kollaborative Hypertextproduktion mit Wiki-Technologie. Beispiele und Erfahrungen im Bereich Schule und Hochschule". In: Jakobs, Eva-Maria/Lehnen, Katrin/Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Schreiben und Medien. Schule, Hochschule, Beruf*. (Textproduktion und Medium 10). Peter Lang: Frankfurt, 13–36.

Bengsch, Danielle, 2011: „Wikipedia verpflichtet Schüler zur Wahrheit". *Welt am Sonntag* 26.06.2011.

Bräutigam, Peter/Sonnleithner, Bernhard von, 2015: „Vertragliche Aspekte der Social Media". In: Hornung, Gerrit/Müller-Terpitz, Ralf (Hrsg.): *Rechtshandbuch Social Media*. Springer: Berlin et al., 35–77.

Bremer, Claudia, 2012: „Wikis in der Hochschullehre". In: Beißwenger, Michael/Anskeit, Nadine/Storrer, Angelika (Hrsg.): *Wikis in Schule und Hochschule*. Verlag Werner Hülsbach: Boizenburg, 81–120.

Bruszik, Agnes, 2018: *Digital Literacy – The Wikimedia Way*. Development (UK context). WMUK: London.

Dudenverlag, 2005: *Schülerduden Erdkunde I*. 4. Auflage. Dudenverlag: Leipzig (1978/2001).

Ebersbach, Anja/Glaser, Markus/Heigl, Richard, 2008: *Social Web*. UVK Verlagsgesellschaft: Konstanz.

Evenstein Sigalov, Shani/Nachmias, Rafi, 2017: „Wikipedia as a platform for impactful learning: A new course model in higher education". *Educ Inf Technol* 22, 2959–2979.

Gredel, Eva, 2017: „Digital discourse analysis and Wikipedia. Bridging the gap between Foucauldian discourse analysis and digital conversation analysis". *Journal of Pragmatics*. http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2017.02.010 (Letzter Zugriff: 13.11.2018).

Hartling, Florian, 2009: *Der digitale Autor. Autorschaft im Zeitalter des Internets*. Transcript: Bielefeld.

Ilyes, Petra/Terkowsky, Claudius/Kroll, Benedikt, 2012: „Wikis als soziotechnische Systeme – Erfahrungen aus einem Wiki-Projekt an der Goethe-Universität Frankfurt". In: Beißwenger, Michael/Anskeit, Nadine/Storrer, Angelika (Hrsg.): *Wikis in Schule und Hochschule*. Verlag Werner Hülsbach: Boizenburg, 173–205.

Initiative D21 (Hrsg.), 2011: *Bildungsstudie: Digitale Medien in der Schule. Eine Sonderstudie im Rahmen des (N)Onliner Atlas 2011*. o.O.

Kagan, Jerome, 2009: *The Three Cultures. Natural Sciences, Social Sciences, and the Humanities in the 21st Century*. Cambridge University Press: Cambridge et al.

Kallass, Kerstin, 2015: *Schreiben in der Wikipedia. Prozesse und Produkte gemeinschaftlicher Textgenese*. Springer VS: Wiesbaden.

Kerres, Michael, 2012: *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. 3. Auflage. Oldenbourg: München.

Kübler, Hans-Dieter 1999: „Medien-Nachbarwissenschaften VIII: Pädagogik und Didaktik". In: Leonhard, Joachim-Felix/Ludwig, Hans-Werner/Schwarze, Dietrich/Straßner, Erich (Hrsg.): *Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen*. 1. Teilband. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 15.1). Berlin/New York, 355–366.

Mayer, Florian L., 2013: *Erfolgsfaktoren von Social Media: Wie „funktionieren" Wikis? Eine vergleichende Analyse kollaborativer Kommunikationssysteme im Internet, in Organisationen und in Gruppen*. LIT Verlag Dr. W. Hopf: Berlin.

Mayrberger, Kerstin, 2007: *Verändertes Lernen mit neuen Medien? Strukturanalyse gemeinschaftlicher Interaktionen in einer computergestützten Lernumgebung in der Grundschule*. Verlag Dr. Kovač: Hamburg.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.), 2016: *JIM-Studie 2016. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Mpfs: Stuttgart.

Mok, Sog Yee/Ertl, Bernhard, 2012: „Medienkompetenz". In: Paechter, Manuela et al. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Beltz: Weinheim/Basel, 105–118.

Nagy, Hajnalka/Struger, Jürgen/Wintersteiner, Werner, 2012: „Förderung von Kompetenzen im Deutschunterricht". In: Paechter, Manuela et al. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Beltz: Weinheim/Basel, 136–152.

O'Donnell, Michael, 2014: „Science Writing, Wikis, and Collaborative Learning". In: Dougherty, Jack/O'Donnell, Tennyson (eds.): *Web Writing: Why and How for Liberal Arts Teaching and Learning*. University of Michigan Press/Trinity College ePress edition 2014. http://epress.trincoll.edu/webwriting/chap-ter/odonnell (Letzter Zugriff: 13.11.2018).

O'Sullivan, Dan, 2009: *Wikipedia: a new community of practice?* Farnham: Burlington.

Pentzold, Christian, 2013: *Die Praxis der Online-Kooperation. Praktiken und Institutionen online-medialen Zusammenarbeitens*. Dissertation TU Chemnitz. http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/

documents/14750/Dissertation_Christian_Pentzold.pdf (Letzter Zugriff: 7.01.2019).

Petko, Dominik, 2014: *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Beltz Verlag: Weinheim/Basel.

Polk, Tracy/Johnston, Melissa P./Evers, Stephanie, 2015: „Wikipedia Use in Research: Perceptions in Secondary Schools". *TechTrend*s, (59) 3, 92–102.

Pscheida, Daniela, 2010: *Das Wikipedia-Universum. Wie das Internet unsere Wissenskultur verändert*. Transcript: Bielefeld.

Rheinberg, Falko, 2010: „Intrinsische Motivation und Flow-Erleben". In: Heckhausen, Jutta/Heckhausen, Heinz (Hrsg.): *Motivation und Handeln*. Springer: Berlin, 365–388.

Rosenzweig, Roy, 2011: „Wikipedia: Can History be Open Source?". In: *Clio Wired. The Future of the Past in the Digital Age*. New York, 51–82.

Schmalz, Jan Sebastian, 2007: „Zwischen Kooperation und Kollaboration, zwischen Hierarchie und Heterarchie. Organisationsprinzipien und -strukturen von Wikis". *kommunikation@gesellschaft* (8), Beitrag 5, 1–21.

Schulte, Michael/Van Dijk, Ziko, 2015: *Projekt Freies Kinderlexikon. Konzept für eine Kindgerechte Wiki-Enzyklopädie*. Gefördert durch das Förderprogramm Freies Wissen von Wikimedia Deutschland: Berlin. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/84/Konzept_Wikipedia_f%C3%BCr_Kinder_-_Projekt_Freies_Kinderlexikon.pdf (Letzter Zugriff: 13.11.2018).

Schulz-Zander, Renate/Tulodziecki, Gerhard, 2009: „Pädagogische Grundlagen für das Online-Lernen". In: Issing, Ludwig/Klimsa, Paul (Hrsg.): *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. Oldenbourg: München, 36–45.

Schürmann, Lisa K., 2013: *Motivation und Anerkennung im freiwilligen Engagement*. Springer Fachmedien: Wiesbaden.

Schützeichel, Rainer, 2015: *Soziologische Kommunikationstheorien*. 2. Auflage. UVK: Konstanz/München (2004).

Stegbauer, Christian, 2009: *Wikipedia. Das Rätsel der Kooperation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Stocker, Alexander/Tochtermann, Klaus, 2012: *Wissenstransfer mit Wikis und Weblogs. Fallstudien zum erfolgreichen Einsatz von Web 2.0 in Unternehmen*. 2. Auflage. Springer Gabler: Wiesbaden.

Stöcklin, Nando, 2010: *Wikipedia clever nutzen – in Schule und Beruf*. Orell füssli Verlag: Zürich.

Storrer, Angelika, 2018: „Interaktionsorientiertes Schreiben im Internet". In: Deppermann, Arnulf/Reineke, Silke (Hrsg.): *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. (Germanistische Sprachwissenschaft um 2020 3). De Gruyter: Berlin/Boston, 219–244.

Streets, Angelika, 2015: „Schreiben". In: Beste, Gisela (Hrsg.): *Deutsch Methodik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen: Berlin, 48–91.

Tyler, Tom R., 2011: *Why People Cooperate. The Role of Social Motivations*. Princeton University Press: Princeton/Oxford.

Van Dijk, Ziko, 2017: „Verheißungen des Wiki. Partizipation und Produkt im Wiki-Beschreibungsmodell". In: Lessenich, Stephan (Hrsg.): *Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Bamberg 2016*. http://www.publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2016/article/view/539 (Letzter Zugriff: 13.11.2018).

Wirtz, Bernd W., 2016: *Medien- und Internetmanagement*. 9. Auflage. Springer Gabler: Wiesbaden (2000).

Wozniak, Thomas, 2012: „Zehn Jahre Berührungsängste: Die Geschichtswissenschaften und die Wikipedia. Eine Bestandsaufnahme". *Zeitschrift für Geschichtswissenschaften* (60) 3, 247–264.

Ziegler, Esther/Stern, Elisabeth/Neubauer, Aljoscha, 2012: „Kompetenzen aus der Perspektive der Kognitionswissenschaften und der Lehr-Lern-Forschung". In: Paechter, Manuela et al. (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Beltz: Weinheim/Basel, 14–26.

Online-Ressourcen

Klexikon (2018): https://klexikon.zum.de/wiki/Klexikon:Willkommen_im_Klexikon (Letzter Zugriff: 11.01.2019).

Wikimedia Outreach/Brochures (2018): https://outreach.wikimedia.org/w/index.php?title=Education/Brochures&oldid=141087 (Letzter Zugriff: 13.11.2018).

Wikimedia Outreach/News (2018): https://outreach.wikimedia.org/wiki/Education/News (Letzter Zugriff: 13.11.2018).

Wikipedia/Anonymität (2018): https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikipedia:Anonymit%C3%A4t&oldid=177137405 (Letzter Zugriff: 13.11.2018).

Wikipedia/Eigentum an Artikeln 2018: https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikipedia:Eigentum_an_Artikeln&oldid=170158648 (Letzter Zugriff: 13.11.2018).

Wikipedia/Keine Theoriefindung (2018): https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikipedia:Keine_Theoriefindung&oldid=174256765 (Letzter Zugriff: 13.11.2018).

Wikipedia/Schokoladenfruchtzwerg (2018): https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Schokoladen-Fruchtzwerg&oldid=179968800 (Letzter Zugriff: 13.11.2018).

Wikipedia/Was Wikipedia nicht ist (2018): https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikipedia:Was_Wikipedia_nicht_ist&oldid=176887177 (Letzter Zugriff: 11.01.2019).

Wikipedia/Wikipedia als Quelle für Gerichte (2018): https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikipedia:Wikipedia_als_Quelle_f%C3%BCr_Gerichte&oldid=172146814 (Letzter Zugriff: 13.11.2018).

Wikipedia/Wikipedistik (2018): https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikipedia:Wikipedistik&oldid=146027075 (Letzter Zugriff: 13.11.2018).

WMFlabs/Pageviews (2018): http://tools.wmflabs.org/pageviews/?project=en.wikipedia.org&platform=all-access&agent=user&range=latest-20&pages=Cat|Dog (Letzter Zugriff: 13.11.2018).

ZUM/Wikis (2018): https://www.zum.de/portal/wikis (Letzter Zugriff: 11.01.2019).

Abbildungsverzeichnis

Gerd Antos und Matthias Ballod
Web und Wahrheit. Vorbemerkungen zu einer Didaktik informationeller Verlässlichkeit

Abb. 1: Wissensprozesse und Systemebenen beim Umgang mit Wissen. Vgl. Ballod 2007: 138. 41
Abb. 2: Kompetenzmodell. http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Erprobung/Gymnasium/RPL_Gym_Lernmeth_LT.pdf?rl=60 (S. 3). 50

Michael Beißwenger, Veronika Burovikhina und Lena Meyer
Förderung von Sprach- und Textkompetenzen mit sozialen Medien: Kooperative Konzepte für den Inverted Classroom

Abb. 1: *Perusall:* PDF-Dokument mit Nutzer/innen-Markierungen und zugeordneten Kommentaren. Die in der rechten Spalte dargestellten Kommentare beziehen sich auf die im Dokument hervorgehobene Textstelle. 72
Abb. 2: *CiL-Moodle-Plugin:* PDF-Dokument mit Nutzer-Markierungen und zugeordneten Kommentaren. Die in der rechten Spalte dargestellten Kommentare beziehen sich auf die im Dokument hervorgehobene Textstelle. 73
Abb. 3: Struktur der TEXTLAPOR-Seminareinheit „Geht die Nebensatzstellung im Deutschen verloren?“. 75
Abb. 4: Hauptseite des fiktiven Unternehmens ORTHO & GRAF. 81
Abb. 5: Ermittlungsauftrag (Spielphase I), zugehörige Fallakte (Spielphase II) und darauf bezogene „Qualitätsdiskussion“ (Spielphase III). 82
Abb. 6: Brief der fiktiven Unternehmensrepräsentantin Maja Müller-Anstätt, die eine verdiente Kundin zur Ermittlerin beruft (Übergang von Phase I zu Phase II). Der Brief wurde der betreffenden Spielerin – wie übrigens auch allen anderen Spielerinnen und Spielern – über ihre persönliche „Kundinnenseite“ in der Spielumgebung zugestellt. 83
Abb. 7: Teamseite mit Trophäen aus den Spielphasen II und III. 84
Abb. 8: Struktur eines kompletten Durchlaufs von ORTHO & GRAF (Dauer der Spielphase: 7 Wochen). 87

Michael Beißwenger und Steffen Pappert
Face work mit Emojis. Was linguistische Analysen zum Verständnis sprachlichen Handelns in digitalen Lernumgebungen beitragen können

Abb. 1: Höflichkeitsstrategien nach Brown/Levinson (1987) in der Darstellung von Locher (2008: 516). 116
Abb. 2: Anzunehmende Arten von Vermeidungsstrategien in Phase III des didaktischen Planspiels. 123

Larissa Bonderer und Christa Dürscheid
„What's up, students?" Beschäftigung mit WhatsApp im Deutschunterricht – Pro und Contra

Abb. 1: Nachricht mit Foto. 156
Abb. 2: Nachricht als Emoji-Text. 156
Abb. 3: Emoji-Schlagzeilen in Zeitungsartikeln. 159

Eva Gredel
Wikipedia als Reflexionsgegenstand in sprach- und mediendidaktischen Kontexten: Die diskursanalytische und multimodale Dimension der Wikipedaktik

Abb. 1: Zusammenspiel von Wikipedistik und Wikipedaktik I und II. Eigene Darstellung. 170
Abb. 2: Bildschirmfotografie zum Wikipedia-Artikel *Europa*. Quelle: Wikipedia 2018a. 175
Abb. 3: Schematische Darstellung der Wikipedia-Struktur. Eigene Darstellung. 177
Abb. 4: Karte zur innereurasischen Grenze. Quelle: Wikipedia 2018b. 181
Abb. 5: Bildschirmfotografie zum Artikel *Eurosklerose*. Quelle: Wikipedia 2018c. 183

Laura Herzberg und Angelika Storrer
Wiki-Wörterbücher im Deutschunterricht: Konzepte und Erfahrungen aus dem Projekt „Schüler machen Wörterbücher – Wörterbücher machen Schule"

Abb. 1: Übersicht über den Projektablauf von 2016–2018 (Quelle: Denkwerk http://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/lexik/denkwerk/Denkwerk_Laufbahn.jpg (16.07.2018)). 193

Abb. 2: Ausschnitt aus einem Versionenvergleich zum WP-Artikel *Streifenhörnchen*. 197
Abb. 3: Ausschnitt einer Folie zur Erläuterung der Funktionsweise der Wiki-Syntax. 200
Abb. 4: Hauptseite des Denktionary in der Version vom 5. Jul. 2018, 14:16. 203
Abb. 5: Seite *Unsere Wörter* im Denktionary in der Version vom 4. Jul. 2018, 14:16. 204
Abb. 6: Template zum Eintrag *Lückenfüller* in der Version vom 4. Jan. 2017, 12:08. 205
Abb. 7: Wörterbuchartikel (Teil 1) zum Stichwort *Lückenfüller* in der Version vom 31. Jan. 2018, 15:06. 207
Abb. 8: Wörterbuchartikel (Teil 2) zum Stichwort *Lückenfüller* in der Version vom 31. Jan. 2018, 15:06. 207
Abb. 9: Ausschnitt der Seite *Materialsammlung zum Wort* zum Stichwort *Lückenfüller* in der Version vom 31. Jan. 2018, 15:13. 208
Abb. 10: Ausschnitt aus der Anleitung (PDF-Version) *Hochladen von Bildern im Wiki (MediaWiki) und rechtliche Rahmenbedingungen*. 211

Matthias Knopp und Kirsten Schindler
Kooperative Textproduktion in sozialen Medien: medientheoretische Überlegungen und schreibdidaktische Arrangements

Abb. 1: Verortung (siehe dazu die Kriterien in S. 224) von typischen schulischen Textsorten (a – handschriftlicher Brief an eine Urlaubsfreundin, b – schriftliche Bildbeschreibung, c – Märchentext) und alltäglichen Diskursen (d – schriftlicher Kommentar unter Youtube-Video, e – private WhatsApp-Nachricht in Klassengruppe) im 3-Dimensionen-Modell digitaler Interaktion (vgl. für die Spezifizierung der Parameter pro Achse Knopp 2015: 113ff.) 220
Abb. 2: Ineinandergreifen von Text und Tonspur bei der schriftlichen Kommentierung einzelner Stellen in einem Techno-Track (siehe referierenden Mauszeiger auf der Wellenform mitsamt Mouse Over-Kommentar von CastingShadows2: „Silky Smooth!“); siehe für eine farbige Version http://idsl2.phil-fak.uni-koeln.de/ssm.html. 221

Abb. 3: Ausschnitt aus einem von den Studierenden kommentierten Schülertext (VSK); ursprünglich in Farbe, hier durch Unterstreichungen repräsentiert: Punkte: grüne Textfarbe; einfache Unterstreichung: blaue Textfarbe (= Hinweis darauf, dass der Text durch die Schreibberater*innen erweitert wurde); doppelte Unterstreichung: rote Textfarbe (= Markierung von Fehlern), eckige Klammern zur Hervorhebung von Kommentaren und Fragen; siehe für eine farbige Version http://idsl2.phil-fak.uni-koeln.de/ssm.html. 223
Abb. 4: Schreibprozesse in der Virtuellen Schreibkonferenz und im Computerpraktikum (in Anlehnung an Nelles 2017). ... 224
Abb. 5: Verortung der narrativen Texte aus der VSK (1_T) und dem CP (2_T) und der Diskurse aus der VSK (3_D) und dem CP (4_D) (die Indizes $_T$ bzw. $_D$ zeigen an, ob das jeweilige Exemplar als Text oder Diskurs betrachtet wird). .. 227
Abb. 6: Bildschirmfoto des Backends (Revisionsvergleich) in WordPress mitsamt hervorgehobenen Revisionen (siehe für den publizierten Text https://blog.uni-koeln.de/computerpraktikum2016/schnucki-family/); siehe für eine farbige Version der Abb. http://idsl2.phil-fak.uni-koeln.de/ssm.html. 231
Abb. 7: Bildschirmfotos zweier Einzelseiten aus der hypertextuell organisierten Narration „Das verlorene Mädchen“ (siehe https://blog.uni-koeln.de/computerpraktikum2016/das-verlorene-maedchen-1/); siehe für eine farbige Version der Abb. http://idsl2.phil-fak.uni-koeln.de/ssm.html. 233
Abb. 8: Versionen des Textes „Papa auf der Toilette“ (VSK 2017/2018); ursprünglich in Farbe, hier durch Unterstreichungen repräsentiert: Punkte: grüne Textfarbe; einfache Unterstreichung: blaue Textfarbe (= Hinweis darauf, dass der Text durch die Schreibberater*innen erweitert wurde); doppelte Unterstreichung: rote Textfarbe (= Markierung von Fehlern); Abwechslung aus Punkt und Strich: alternierende Buchstabenfarben; siehe für eine farbige Version http://idsl2.phil-fak.uni-koeln.de/ssm.html. 234

Konstanze Marx
Werkstattbericht über ein Hochschulseminar (Lehramt) zur Ausgestaltung einer Unterrichtseinheit im Fach Deutsch zum Thema „Verbale Gewalt 2.0“

Abb. 1: Entwürfe für ein Ankündigungsposter zur Unterrichtseinheit „Verbale Gewalt 2.0“ im Fach Deutsch von Daniela Döbler, Hela Gralka und Catherine Seveke. 254

Christine Ott und Derya Gür-Şeker
Rechtspopulismus und Social Media: Wie Wortgebräuche in Social Media sprachkritisch betrachtet werden können

Abb. 1: Konkordanzanalyse des Suchworts *toleran** im deutschsprachigen *PolRrA*-Korpus (Ergebnisse des Suchworts erscheinen in der Maske farbig hervorgehoben, was im vorliegenden Schwarz-Weiß-Druck nicht unmittelbar zu erkennen ist). 301

Tabellenverzeichnis

Michael Beißwenger und Steffen Pappert
Face work mit Emojis. Was linguistische Analysen zum Verständnis sprachlichen Handelns in digitalen Lernumgebungen beitragen können

Tab. 1: Auszug aus den zur Verfügung gestellten Emojis mit Codekürzel. Abgebildet sind diejenigen Emojis, die von den Studierenden häufiger in ihren Kommentar-Postings verwendet wurden 120

Matthias Knopp und Kirsten Schindler
Kooperative Textproduktion in sozialen Medien: medientheoretische Überlegungen und schreibdidaktische Arrangements

Tab. 1: Übersicht über die verwendeten Merkmale pro Achse und entsprechende Werte/Ausprägungen (rechte Spalte) 226

Konstanze Marx
Werkstattbericht über ein Hochschulseminar (Lehramt) zur Ausgestaltung einer Unterrichtseinheit im Fach Deutsch zum Thema „Verbale Gewalt 2.0“

Tab. 1: Zeitplan für die Unterrichtseinheit „Verbale Gewalt 2.0“ 258

Christine Ott und Derya Gür-Şeker
Rechtspopulismus und Social Media: Wie Wortgebräuche in Social Media sprachkritisch betrachtet werden können

Tab. 1: Das *PolRrA*-Gesamtkorpus und die erfassten AkteurInnen ... 295
Tab. 2: Das *PolRrA*-Korpus mit Reden von Lutz Bachmann, Björn Höcke, Frauke Petry und Beatrix von Storch 296

Forum Angewandte Linguistik

Publikationsreihe der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL)

Die Bände 1-17 dieser Reihe sind im Gunter Narr Verlag, Tübingen erschienen.

Band 18 Bernd Spillner (Hrsg.): Sprache und Politik. Kongreßbeiträge zur 19. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V., 1990.

Band 19 Claus Gnutzmann (Hrsg.): Kontrastive Linguistik, 1990.

Band 20 Wolfgang Kühlwein, Albert Raasch (Hrsg.): Angewandte Linguistik heute. Zu einem Jubiläum der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, 1990.

Band 21 Bernd Spillner (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Kongreßbeiträge zur 20. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V., 1990.

Band 22 Klaus J. Mattheier (Hrsg.): Ein Europa – Viele Sprachen. Kongreßbeiträge zur 21. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e. V., 1991.

Band 23 Bernd Spillner (Hrsg.): Wirtschaft und Sprache. Kongreßbeiträge zur 22. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V., 1992.

Band 24 Konrad Ehlich (Hrsg.): Diskursanalyse in Europa, 1994.

Band 25 Winfried Lenders (Hrsg.): Computereinsatz in der Angewandten Linguistik, 1993.

Band 26 Bernd Spillner (Hrsg.): Nachbarsprachen in Europa. Kongreßbeiträge zur 23. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V., 1994.

Band 27 Bernd Spillner (Hrsg.): Fachkommunikation. Kongreßbeiträge zur 24. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V., 1994.

Band 28 Bernd Spillner (Hrsg.): Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Kongreßbeiträge zur 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik. GAL e.V., 1995.

Band 29 Ernest W.B. Hess-Lüttich, Werner Holly, Ulrich Püschel (Hrsg.): Textstrukturen im Medienwandel, 1996.

Band 30 Bernd Rüschoff, Ulrich Schmitz (Hrsg.): Kommunikation und Lernen mit alten und neuen Medien. Beiträge zum Rahmenthema "Schlagwort Kommunikationsgesellschaft" der 26. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik GAL e.V., 1996.

Band 31 Dietrich Eggers (Hrsg.): Sprachandragogik, 1997.

Band 32 Klaus J. Mattheier (Hrsg.): Norm und Variation, 1997.

Band 33 Margot Heinemann (Hrsg.): Sprachliche und soziale Stereotype, 1998.

Band 34 Hans Strohner, Lorenz Sichelschmidt, Martina Hielscher (Hrsg.): Medium Sprache, 1998.

Band 35 Burkhard Schaeder (Hrsg.): Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Beiträge zu ihrer Geschichte, Diskussion und Umsetzung, 1999.

Band 36 Axel Satzger (Hrsg.): Sprache und Technik, 1999.

Band 37 Michael Becker-Mrotzek, Gisela Brünner, Hermann Cölfen (Hrsg.), unter Mitarbeit von Annette Lepschy: Linguistische Berufe. Ein Ratgeber zu aktuellen linguistischen Berufsfeldern, 2000.

Band 38 Horst Dieter Schlosser (Hrsg.): Sprache und Kultur. 2000.

Band 39 John A. Bateman, Wolfgang Wildgen (Hrsg.): Sprachbewusstheit im schulischen und sozialen Kontext. 2002.

Band 40 Ulla Fix / Kirsten Adamzik / Gerd Antos / Michael Klemm (Hrsg.): Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage. 2002.

Band 41 Rudolf Emons (Hrsg.): Sprache transdisziplinär. 2003.

Band 42 Stephan Habscheid / Ulla Fix (Hrsg.): Gruppenstile. Zur sprachlichen Inszenierung sozialer Zugehörigkeit. 2003.

Band 43 Michael Becker-Mrotzek / Gisela Brünner (Hrsg.): Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz. 2004. 2. durchgesehene Auflage. 2009.

Band 44 Britta Hufeisen / Nicole Marx (Hrsg.): *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfsvoll.* Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen. 2004.

Band 45 Helmuth Feilke / Regula Schmidlin (Hrsg.): Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. 2005.

Band 46 Sabine Braun / Kurt Kohn (Hrsg.): Sprache(n) in der Wissensgesellschaft. Proceedings der 34. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewande Linguistik. 2005.

Band 47 Dieter Wolff (Hrsg.): Mehrsprachige Individuen – vielsprachige Gesellschaften. 2006.

Band 48 Shinichi Kameyama / Bernd Meyer (Hrsg.): Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz. 2006.

Band 49 Susanne Niemeier / Hajo Diekmannshenke (Hrsg.): Profession & Kommunikation. 2008.

Band 50 Friedrich Lenz (Hrsg.): Schlüsselqualifikation Sprache. Anforderungen – Standards – Vermittlung. 2009.

Band 51 Andreas Krafft / Carmen Spiegel (Hrsg.): Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär. 2011.

Band 52 Helmuth Feilke / Katrin Lehnen (Hrsg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. 2012.

Band 53 Iris Rautenberg / Tilo Reißig (Hrsg.): Lesen und Lesedidaktik aus linguistischer Perspektive. 2015.

Band 54 Bernd Rüschoff / Julian Sudhoff / Dieter Wolff (Hrsg.): CLIL Revisited. Eine kritische Analyse zum gegenwärtigen Stand des bilingualen Sachfachunterrichts. 2015.

Band 55 Alexandra Groß / Inga Harren (Hrsg.): Wissen in institutioneller Interaktion. 2016.

Band 56 Susanne Göpferich / Imke Neumann (eds.): Developing and Assessing Academic and Professional Writing Skills. 2016.

Band 57 Anja Steinlen / Thorsten Piske (Hrsg.): Wortschatzlernen in bilingualen Schulen und Kindertagesstätten. 2016.

Band 58 Rolf Kreyer / Steffen Schaub / Barbara Ann Güldenring (Hrsg.): Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule. Neue Wege für Sprachunterricht und Ausbildung. 2016.

Band 59 Christian Ludwig / Kris Van de Poel (eds): Collaborative Learning and New Media. New Insights into an Evolving Field. 2017.

Band 60 Ina Pick (Hrsg.): Beraten in Interaktion. Eine gesprächslinguistische Typologie des Beratens. 2017.

Band 61 Saskia Kersten / Monika Reif (Hrsg.): Neuere Entwicklungen in der angewandten Grammatikforschung. Korpora – Erwerb – Schnittstellen. 2017.

Band 62 Britta Hufeisen / Dagmar Knorr / Peter Rosenberg / Christoph Schroeder / Aldona Sopata / Tomasz Wicherkiewicz (Hrsg.): Sprachbildung und Sprachkontakt im deutsch-polnischen Kontext. Unter Mitarbeit von Barbara Stolarczyk. 2018.

Band 63 Michael Beißwenger / Matthias Knopp (Hrsg.): Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven. 2019

www.peterlang.com

DuEPublico

Duisburg-Essen Publications online

UNIVERSITÄT DUISBURG ESSEN

Offen im Denken

ub universitäts bibliothek

Dieser Text wird über DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

DOI: 10.3726/b15706
URN: urn:nbn:de:hbz:464-20190830-115002-5

Beißwenger/Knopp (Hrsg.): Soziale Medien in Schule und Hochschule.
Berlin: Peter Lang (2019)

Dieses Werk kann unter einer Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 Lizenz (CC BY-SA 4.0) genutzt werden.Die frei zugängliche digitale Publikation wurde ermöglicht mit Mitteln des BMBF-Projektes OGeSoMo der Universitätsbibliothek Duisburg-Essen.