

PETRA ANDERS

***What different people see on the Whiteboard:* Mehrdeutigkeit im multimodalen Literaturunterricht der Digitalität**

Abstract

Der Umgang mit literarischer Mehrdeutigkeit ist eine Schlüsselkategorie des Deutschunterrichts und eine genuin menschliche Fähigkeit. Der Beitrag verdeutlicht mit Rückgriff auf spezifische Strukturmomente ästhetischer Bildung die Wirkung literarischer Ambiguität auf die Aushandlungsprozesse der Netzgemeinschaft in der Digitalität am Beispiel eines humorvollen Kurzvideos. Dagegen wird am Beispiel zweier schulischer Lernplattformen gezeigt, wie die Digitalisierung der Schule im linearen Denken erstarbt, wodurch der Umgang mit der fachlichen Schlüsselkategorie Ambiguität nicht den nötigen (Aushandlungs-)Raum erhält. Der Beitrag eröffnet Perspektiven für den Deutschunterricht und die deutschdidaktische Forschung, wobei der Digitalität als Möglichkeitsraum (Stalder 2021) für literarische Ambiguität im Zusammenspiel von (Körper-, Verbal- und Schrift-)sprachlichkeit, Bild, Geräusch und Musik eine besondere Bedeutung zukommt.

1 | Problemaufriss

In dem Essay *Die Vereindeutigung der Welt* verweist Bauer auf eine „Ambiguitätsintoleranz“ (2018, 90), die in der Gesellschaft verbreitet sei und sich beispielsweise darin äußere, dass sich Medienformate wie Erklärvideos, Krimis, Quiz- und Reality-Formate sowie Fitness-Tracker und Dating-Apps größerer Beliebtheit erfreuten. Sie hätten allesamt das Ziel, Ambiguität zu beseitigen und möglichst ein-eindeutige Situationen zu gewährleisten. Er vermutet, dass, wenn man „die Vielfalt in der Welt möglichst präzise in Kästchen einsortiert, innerhalb derer größtmögliche Eindeutigkeit herrscht“, Vielfalt eher verdrängt werde als sie zu fördern (ebd., 81). Die Gründe für die Ambiguitätslosigkeit der Gesellschaft liegen nach Bauer einerseits an der Bürokratisierung und Technisierung, die auf Eindeutigkeit abziele, noch grundlegender aber an der „kapitalistischen Gesellschaftsstruktur und ihren Folgeerscheinungen wie Konsum und Globalisierung“ (ebd., 87). Damit einher gehe die Marginalisierung der Fächer Kunst und Musik und die zunehmend fehlende Auseinandersetzung mit „assoziationsoffener Literatur“ (ebd., 97).

So eindrücklich Bauers Einschätzung ist – sie wird im Folgenden aus deutschdidaktischer Perspektive relativiert: Denn spätestens mit der Etablierung des Smartphones Anfang des 21. Jahrhunderts begleiten Menschen ihre analog erfahrbare Welt mithilfe von digitalen Medien und generieren in der sogenannten Digitalität visuelle und auditive Zeichen, die anspielungsreich und mehrdeutig sind sowie von den unterschiedlichsten Menschen mehrperspektivisch im Netz

diskutiert und weiterverarbeitet werden. Der Kultur der Digitalität per se abzusprechen, assoziationsoffen zu sein, erscheint wenig sinnvoll. Während Kinder und Jugendliche aber in digital geprägten Lebenswelten durchaus assoziationsoffene Angebote wahrnehmen, trägt die Digitalisierung der Schule bisher kaum dazu bei, das Bildungspotenzial der Mehrdeutigkeit als Schlüsselkategorie des Deutschunterrichts in der Digitalität fruchtbar zu machen.

2 | Literarische Ambiguität in der Digitalität

2.1 | Digitalität

Der Unterschied zwischen Digitalisierung und Digitalität ist mit Stalder (2021) leicht erklärt: Die Digitalisierung bezeichnet einen Medienwechsel: „Man legt ein Buch auf den Scanner und hat nachher ein elektronisches Buch“ (Stalder 2021, 3). In der Digitalität entsteht durch die Beteiligung vieler Akteur:innen im Social Web ein „neuer Möglichkeitsraum“ (ebd., 4), der geprägt ist „von Nicht-Linearität; assoziativen Verknüpfungen; Parallelität und Gleichzeitigkeit; Feedback, das Ursache und Wirkung verschmelzen lässt; ein Ding kann an mehreren Orten gleichzeitig sein; jede Position ist immer kontext- und zeitabhängig etc.“ (ebd., 4 f.). Weil Menschen im Digitalen alle Modi (Sprache, Bild, Ton, Musik) verwenden (vgl. Anders 2023a) und sich theoretisch mit allen möglichen Personen in immer wieder neuen Kontexten auseinandersetzen, ist die Digitalität ein besonders ergiebiger Raum für alle vier Varianten der Ambiguität (lat. *ambiguitas* = Zweideutigkeit, Doppelsinn): lexikalische, strukturelle, pragmatische und literarische.

2.2 | Varianten der Mehrdeutigkeit

Lexikalische Mehrdeutigkeit tritt ein, wenn ein und dasselbe Wort, wie zum Beispiel „Maus“, laut *Duden* sechs unterschiedliche Bedeutungen hat. Strukturelle Mehrdeutigkeit bezieht sich bei schriftlichen Zeichen auf syntaktische Uneindeutigkeiten. So kann beispielsweise unklar sein, auf welches Bezugswort sich ein Pronomen bezieht. Im medialen Kontext kann sich strukturelle Mehrdeutigkeit „durch Schnitt- und Montagefehler oder nachträglich erfolgte Eingriffe in das Filmmaterial eher zufällig und ungewollt ergebe[n]“ (Brunner 2021, o. S.) – aber in der Digitalität als Inspiration dafür dienen, sich näher mit einem Erzählstoff auseinanderzusetzen. Beispielsweise deckt die Influencerin Coldmirror in ihrem Podcast „5 Minuten Harry Podcast“ Widersprüchliches in den Harry-Potter-Filmen auf. Pragmatische Mehrdeutigkeit bezieht sich auf Äußerungen, die eine Situation zweideutig machen. Für das Emoji „Heulendes Gesicht“ sind laut *Emojipedia* beispielsweise zwei gegensätzliche Verwendungskontexte im Social Web üblich: „Ein gelbes Gesicht mit geöffnetem Mund, heulend mit einem Tränenstrom aus geschlossenen Augen. [sic!] Kann ein Ausdruck untröstlicher Trauer sein, aber auch anderer intensiver Gefühle wie beispielsweise unkontrollierbares Lachen, Stolz oder überwältigende Freude.“

Die Literaturdidaktik interessiert vor allem die literarische Ambiguität, die laut Literaturlexikon „über das rein Sprachliche hinaus Motive, Charaktere oder Szenen bis hin zum Textganzen betreffen kann [und] seit der Moderne als adäquater Ausdruck der Komplexität und Ambivalenz des Seienden“ (Köpf 2007, 18) gilt. Im Zuge eines weiten Textbegriffs können auch audiovisuelle Medien, zum Beispiel Spielfilme, „von der Regie bewusst so angeleg[t]“ sein, dass ihre Vieldeutigkeit zu „divergenten und ‚offenen‘ Interpretationen führen“ (Brunner 2021, o. S.), weil Zuschauer:innen versuchen „to overcome the complexity of the material, and look again for more clues they could use to construct a coherent interpretation“ (Hakemulder 2007, 137).

2.3 | Literarische Mehrdeutigkeiten im Video *What different people see on the Whiteboard* (2023)

In kurzen Videoformaten, die durch die Serialität des Internets (vgl. Anders 2021) ununterbrochen offeriert werden, geht es sehr oft um humorvolle Situationen, die in Form von Memes im oben skizzierten Sinn von literarischer Ambiguität geprägt sind. Als Beispiel dient im Folgenden der Influencer Ryan HD, weil er in seinen Video-Clips die literarische Mehrdeutigkeit sogar explizit thematisiert. In der rund 25-Sekunden kurzen Realfilm-Comedy *What different people see on the Whiteboard* (2023) stellt der YouTuber beispielsweise die unterschiedlichen Perspektiven, die Lehrende und Lernende im Schul- und Hochschulkontext auf denselben Gegenstand haben, in einer Art Mini-Drama gegenüber und erzeugt dadurch eine humorvolle Narration, die als ganzer Text auf vielfache Weise mehrdeutig ist. Dadurch, dass zusätzlich zum Film auch Musik mit einer eigenen Untertitelung abgespielt wird, ist der Zuschauende mit einer Vielzahl an bedeutungsgenerierendem Material konfrontiert, das reich an Verknüpfungen der Modi (Bewegt-)Bild, Musik, Geräusch und (Schrift-)sprache ist. Eine hohe Aufmerksamkeit erzeugt auch die Mehrsprachigkeit des Videos; viele User geben der Verwendung von Japanisch und/oder Chinesisch positive Rückmeldung, beziehen sich auf die Bedeutung der Schriftzeichen und versuchen diese zu entschlüsseln.

In diesem kurzen Video ist zunächst für den naiv Betrachtenden (sensu Eco) nicht eindeutig erkennbar, wer die dargestellten Figuren sind, die im Schuss-Gegenschuss-Verfahren von ein und derselben Person verkörpert werden. Um wen es sich handelt, wird erst mithilfe der eingeblendeten schriftsprachlichen Titel „student“, „teacher“ und „cleaning lady“ eindeutig. Die sehr sparsam verwendeten Requisiten tragen zur Stereotypisierung der Figuren bei: Der Lehrer trägt eine Brille und ein weißes Hemd, die Reinigungskraft trägt ein T-Shirt auf dem Kopf. Der Schüler ist durch eine Körpersprache identifizierbar, die seine Langeweile verdeutlicht. Die gewitzten Zuschauer:innen (sensu Eco) erkennen die Figuren schneller, weil sie Kontextwissen mitbringen, wonach bestimmten Figuren in diesem Video-Genre immer ähnliche Gesten oder Requisiten zugeordnet sind, wie zum Beispiel dass Frauen an einem Handtuch oder T-Shirt auf dem Kopf und ältere Frauen an einem Krückstock erkennbar sind.

Die Aussage des Videos ist sehr deutungs Offen: Es zeigt am Beispiel eines mehr oder weniger vollgeschriebenen Whiteboards, dass sich Inhalte je nachdem, wer sie betrachtet, in einer anderen Gestalt zeigen können. Möglicherweise hält das Video auch Schüler:innen (oder der Bildungspolitik) einen Spiegel vor: Wer sich nur dann für Inhalte interessiert, wenn diese abgefragt werden, verpasst die Komplexität eines Faches. Es könnte auch belehrend gemeint sein: Wer nicht fleißig studiert, muss später mit schlechtbezahlten Jobs Vorlieb nehmen. Sehr viele weitere Deutungen wären hier möglich – das Verb „see“ im Titel des Clips *What different people see on the Whiteboard* kann also doppeldeutig aufgefasst werden, d.h. in der Bedeutung von „sehen“ oder „verstehen“. Die Betrachter:innen im Video sehen unterschiedliche Zeichen auf dem Whiteboard und verstehen die Zeichen jeweils unterschiedlich; die Betrachter:innen des Videos deuten das, was sie sehen, ebenfalls unterschiedlich. Der Influencer setzt die Mehrdeutigkeit bewusst und äußerst gekonnt ein. Die Follower:innen kommentieren entsprechend wertschätzend: „Legend has it that each person had a different eye“, d.h. sinngemäß: „Faszinierend, dass jede:r einen anderen Blick einnehmen kann.“

2.4 | Gemeinschaftlicher Umgang mit literarischer Mehrdeutigkeit in der Digitalität

An der hohen Zahl und der Qualität der Kommentare zu dem Video lässt sich hervorragend ablesen, worin genau das mehrdeutige Potenzial des Videos liegt. Vor allem die Figur der „Cleaning Lady“ wird von den Betrachter:innen eingehend diskutiert, da sie am meisten Irritationspotential hat, also ein Stützpunkt (vgl. Rosebrock 2019) im Text ist: Das plötzliche Erscheinen der Reinigungskraft wird mit einem musikalischen Wechsel hervorgehoben. Ihr Auftritt hebt sich deutlich ab von der Unterrichtssituation, in der Lehrer und Schüler agieren. Ihr Blick

trifft den Zuschauenden direkt und hat die Funktion eines Verfremdungseffekts. Wie im Brecht'schen Theater durchbricht die Cleaning Lady die vierte Wand und baut dadurch eine besondere Beziehung zu den Zuschauer:innen auf. Diese dramaturgische Entscheidung von Ryan HD wird durch eine hohe Aufmerksamkeit der Betrachter:innen gegenüber dem Video als Textganzem und gegenüber der Cleaning Lady als literarisch mehrdeutigem Element goutiert.

Der Comedian Ryan HD hebt die Figur der Cleaning Lady selbst ebenfalls besonders hervor: Seine Intention pinnt er an den Anfang der Kommentarleiste: „The equations are seen as scribbles by the cleaning lady, because she purely perceives them as overly unnecessary [sic!] extra cleaning work.“ Mit dieser Interpretation sind sehr viele User einverstanden, wie die Like-Zeichen signalisieren. Die Deutungshoheit des Autors bremst jedoch nicht die weiteren Aushandlungsprozesse zur Figur, ganz im Gegenteil: Die Interpretationen der User gehen in einem online geführten, schriftlich und bildlich geführten literarischen Gespräch in ganz verschiedene Richtungen und entzünden sich am weiterhin empfundenen Irritationspotential dieser Figur. So fragt jemand offen in die Runde: „Where did the cleaning lady come from?“ Ein anderer Kommentar amüsiert sich über den witzigen Effekt der Cleaning Lady, die „so random“, also ohne erkennbaren Sinn, in dem Video auftauche. Wieder andere Zuschauer:innen versuchen die offensichtliche Mehrdeutigkeit einzuschränken, indem sie der Figur Worte in den Mund legen, zum Beispiel „Cleaning lady: is your teacher a doctor?“

Die Figur „Cleaning Lady“ wird von den Betrachtenden für das Textganze als besonders wichtiger „clue“ (vgl. Hakemulder 2007) hervorgehoben: „The face at the end says everything“. Der Kommentierende legt sich damit selbst nicht auf eine Deutung des Gesichtsausdrucks fest, sondern regt damit wiederum die weitere Diskussion an. Auch dragontuberm1127 hält sich mit einer den Diskurs bestimmenden Kommentierung zurück und deutet stattdessen am 20.08.2023 nur an, dass das Erscheinen der „Cleaning Lady“ für die Darstellungsstrategie des humorvollen Genres entscheidend sei: „The cleaning lady really completed the joke“. Eine inhaltliche Interpretation wagt jemand, der den Blick der Cleaning Lady ins Publikum aufgreift: „The cleaning lady just staring into our souls even though it wasn't us, as usual it's the teachers fault so stare into his soul instead“. Eine mögliche sinngemäße Übersetzung hieße: „Die Reinigungskraft blickt uns in die Seele, auch wenn es, wie immer, die Schuld des Lehrers ist. Starre lieber ihm in die Seele.“ Die metaphorische Wendung „in die Seele schauen“ meint hier vermutlich, jemanden vorwurfsvoll anzusehen. Was genau „the fault“ ist, bleibt verhandelbar.

Alle Teilnehmenden zeigen sich außerordentlich bemüht, die globale Kohärenz des Videos zu (re-)konstruieren. Die Gemeinschaft gibt sich vorsichtig, höflich und gegenüber anderen und ihren Eindrücken und Meinungen wertschätzend – die Mehrdeutigkeit des Gezeigten wird zur weiteren Aushandlung genossen. Gemeinsam ist allen Kommentaren, dass sie die Figur besonders wichtig für das Textganze empfinden. Einige gönnen der Figur sogar einen Oscar.

2.5 | Bedeutungsgenerierende Verfahren in der Digitalität

Am Beispiel des Comedy-Beitrags wird deutlich, wie in der Digitalität mithilfe des Zusammenspiels von Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität Bedeutung erzeugt wird: Ein Posting, zum Beispiel das Comedy-Video, bekommt von einer für den Comedian noch nicht vorhersagbaren Gemeinschaftlichkeit mehr oder weniger Aufmerksamkeit. Andere beziehen sich auf das Video, indem sie beispielsweise dieses kommentarlos teilen oder affirmativ (durch ein Like) bzw. – wie hier – kontrovers kommentieren. An dieser Stelle wird die Schlüsselkategorie Mehrdeutigkeit relevant: Ist ein Video oder ein Element aus dem geposteten Inhalt mehrdeutig, dann kann sich ein ausgiebiger Aushandlungsprozess daran entfalten, der die Aufmerksamkeit für das Posting deutlich erhöht. Im Rahmen solcher gemeinschaftlicher Aushandlungsprozesse kann sich eine gemeinsame Sichtweise bzw. Deutung herauskristallisieren, oder die in jener Gemeinschaftlichkeit als abwegig befundene Deutungen entwickeln in wieder anderer Gemeinschaftlichkeit ein Comeback etc. Mehrdeutige Postings könnten jedoch auch Personen davon abhalten, sich intensiver damit auseinanderzusetzen, weil zu viel Zeit im kurzlebigen

Netz dafür aufgebracht werden müsste, das Posting zu entschlüsseln, eine eigene Haltung zu entwickeln und zu vertreten. In dem Beispiel werden die Figuren als Rollen in einem fiktionalen multimodalen Text rezipiert. Nur wenige lesen die Reinigungskraft faktual als Berufsgruppe: „Cleaning ladies deserve more respect, honestly.“

Widmet sich eine Person bestimmten Inhalten intensiver, erzeugt sie durch ihre Suchbegriffe und durch sogenannte Cookies ein digitales Profil, auf das ein Empfehlungsalgorithmus (vgl. Drechsler 2021, o. S.) aufsetzt, der so lange neue, ähnliche Postings vorschlägt, bis eine Filterblase entsteht. Je mehrdeutiger das Verhalten einer Person beim Surfen in der Digitalität ist, desto schwieriger ist es für die Algorithmen, ein passgenaues Profil von ihr zu erkennen. Auf lexikalischer Ebene können einzelne Sucheinträge mehrdeutig sein – indem eine Künstliche Intelligenz jedoch den Kontext einer jeden Suche ausdifferenziert, wird die Suche erfolgreich. Verbringen Fans überdurchschnittlich viel Zeit mit mehrdeutigen, humorvollen Shorts von Ryan HD, werden sie vermutlich ähnliche mehrdeutige Inhalte von anderen Influencer:innen zugespielt bekommen. Der Algorithmus ordnet sie einer bestimmten Humorgemeinschaftlichkeit zu.

3 | Bildungspotenzial literarischer Mehrdeutigkeit im Digitalen

3.1 | Ziele des Literaturunterrichts

Literarische Ambiguität ist – wie oben dargelegt – ein bedeutsamer, weil gemeinschaftsstiftender und Aufmerksamkeit erzeugender Aspekt in der Kultur der Digitalität. Das Bildungspotenzial literarischer Mehrdeutigkeit im Digitalen ist aus deutschdidaktischer Perspektive noch nicht beschrieben worden. Bisherige literaturdidaktische Konzeptionen stellen das besondere Bildungspotenzial literarischer Ambiguität an analogen Lerngegenständen heraus. Sie verbinden den Umgang mit assoziationsoffener Literatur mit einer besonderen Wahrnehmungsförderung (Freudenberg/Lessing-Sattari 2020), mit Responsivität und Resonanz (Mitterer 2016, Bismarck/Beisbart 2020) und mit der Entwicklung einer verantwortungsvollen, demokratischen Haltung (Kruse/Kanning 2023b). Diese Ziele müssten für den Umgang mit assoziationsoffenen Texten in der Digitalität gleichermaßen gelten. Der Ansatz zur ästhetischen Bildung von Ludwig Duncker (1999) könnte für erste Überlegungen zum Bildungspotenzial mehrdeutiger Texte in der Digitalität passend sein, weil er sich nicht nur auf schriftsprachlich fixierte Texte bezieht, sondern die Multimodalität literarischer Texte im Blick hat.

3.2 | Strukturmomente ästhetischer Bildung

Duncker hat eingedenk der Tatsache, dass ästhetische Erfahrungen nicht operabel (vgl. ebd., 10), aber durchaus beschreibbar sein können, vier Strukturmomente ästhetischer Bildung formuliert. Die Erfahrungsfähigkeit stellt er als das wichtigste Erziehungsziel (vgl. ebd.) in Bildungsprozessen heraus. In seiner Systematik steht an erster Stelle, dass Kinder und Jugendliche „reizhaltige Umgebungen“ (ebd., 9) brauchen, um in dieser Erfahrungsfähigkeit gestärkt zu werden. Eine derart gestaltete Lernumgebung, durch die Individuen Irritation in Bezug auf vermeintliche Gewissheiten erfahren und ins Staunen über das ihnen bisher Fremde versetzt werden, ist der Schlüssel für die Aneignung und Transformation erlebter Wirklichkeit und zu dem von Kindern und Jugendlichen selbstbestimmten kulturellen Ausdruck. Der Erfahrungsprozess beginnt, indem etwas „Widerständiges und Unerwartetes eintritt, dessen man mit Hilfe der Sinne gewahr wird“ und das die Sinne „in besonderer Weise affiziert“ (ebd., 11), weil es zur „Negativität der [bisherigen] Erfahrung“ (ebd.) kommt. Diese geht mit Irritation und Staunen

einher und löst eine Erwartungshaltung aus (vgl. ebd., 12). Damit die Aneignung von Wirklichkeit die Qualität von Erfahrungsprozessen bekommen kann, muss das Zeigen durch Erwachsene zurückweichen vor der eigentätigen Auseinandersetzung der Heranwachsenden. Eine sogenannte „Überraschungsqualität“ kann die Sinne ganz besonders affizieren und Kinder wie Jugendliche beflügeln, das Lernen als lohnende Beschäftigung zu erleben. Der Umgang mit Mehrdeutigkeit begleitet das erfahrungsbasierte Lernen, denn sowohl die Erfahrung selbst als auch die Umwandlung der Erfahrung in ein zeichenhaftes Symbolsystem und schließlich der eigene kulturelle Ausdruck bedürfen der Deutung und Übersetzung. Duncker stellt im Rahmen ästhetischer Bildung dem Verstehen ein Gefühl des Genießens zur Seite:

„Wo sich Staunen und Faszination ausbreitet, wo Schönes und Erhabenes aufgesucht und in Wiederholungen durchlebt wird, wo Situationen ins Extreme gesteigert und Grenzerfahrungen provoziert werden – in all solchen Momenten verbindet sich ästhetische Erfahrung nicht nur mit Lernbedürfnis und Erkenntnisabsicht, sie spitzt sich zu im Verlangen, das Leben selbst auszukosten und ihm mehr als die üblichen Routinen abzugewinnen“ (ebd., 9).

Die Verarbeitung der sinnlichen Wahrnehmungen und der Negativität der Erfahrung ist nach Duncker in jeder symbolischen Form möglich, d.h. alle Modalitäten (Sprache, Bild, Musik, Geräusch) können ausgeschöpft werden. Vor allem Bilder, die „Mögliches enthalten und Hinweise darauf, wie es vielleicht anders sein könnte“ (ebd., 13) sind für dieses (zweite) Strukturmoment ästhetischer Bildung wichtig. Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Erfahrenen kann sich der Heranwachsende sowohl identifizieren als auch distanzieren. In diesem dritten Strukturmoment ästhetischer Bildung werden Erlebnisse, die im Alltag (noch) unmöglich sind, zum Probedarstellen im Geiste. Resultate der Verarbeitung werden objektiv in Form eines kind- oder jugendkulturellen Ausdrucks greifbar. In diesem vierten Strukturmoment geht es explizit darum, eine eigene, auch multimodal präsentierbare und von der Erwachsenenkultur sich unterscheidende, ästhetische Praxis zu formen.

3.3 | Stellenwert personaler Bildung im schulischen Kontext

Der Umgang mit anderen Sichtweisen und Verstehensangeboten im Digitalen ist nicht nur im Deutschunterricht zentral, sondern generell enorm wichtig für das demokratische Lernen. Aber spielen Ansätze einer mit Duncker skizzierten ästhetischen Bildung, die eine Verstrickung von Ich und Welt befördern und so die Erfahrungshaftigkeit und Persönlichkeitsentwicklung anregen, in der Institution Schule überhaupt (noch) eine Rolle? Um das Bildungspotenzial literarischer Mehrdeutigkeit im schulischen Kontext zu verorten, müsste zunächst geklärt werden, von welchem Bildungsbegriff im Schulkontext ausgegangen wird und welchen Stellenwert die ästhetische Bildung als Teil der fachlichen Bildung hat.

Wie auch schon an anderer Stelle (vgl. Anders 2023b) gezeigt, verstärkt die Digitalisierung der Schule das mit dem sogenannten PISA-Schock einhergehende ökonomisch konnotierte, auf Effektivität und Routinebildung ausgerichtete Bildungsverständnis – was sich auf den Umgang mit literarischer Mehrdeutigkeit auswirkt. Bereits 2005 gab Kaspar H. Spinner drei Prognosen für die Entwicklung der Schule nach PISA 2001 ab: die Reduktion von Komplexität, das Umkippen von Subjektivität in Objektivität und die Verkehrung von selbständigem Lernen in angeleitetes Training. Er setzte sich kritisch mit der durch Wirtschaftsorganisationen wie der OECD beeinflussten Veränderung von institutioneller Bildung auseinander, die zunehmend von Standards vorbestimmt werde und den Umgang mit Ambiguität geradezu verhindere. Spinner warnte davor, dass sich das Verhalten derjenigen, die an Bildungsprozessen teilhaben, dadurch ändere: Auf der einen Seite drohe bei den Lehrkräften die Gefahr, „dass sie einen Text in seiner Widerständigkeit und ambigen Mehrdeutigkeit [...] nur noch durch die Brille der Kompetenzen, die an ihm erworben werden können, wahrnehmen und dass sie umgekehrt die Kompetenzen auf das in einer Aufgabenstellung Nachweisbare zurechtstutzen“ (Spinner 2005, 7). Auf der anderen Seite interessiere die Schüler:innen im Zuge von Strategietrainings „nur noch das bei der Beschäftigung mit einem Text [...], was sich als Kompetenzbeschreibung in den Standards wiederfindet“ (ebd.).

Die zunehmende Funktionalisierung und Operationalisierung im Bildungsprozess sehen auch Federking/Bayrhuber (2017) als Problem fachlicher Bildung: Bei dem Versuch, eine Allgemeine Fachdidaktik zu skizzieren, spüren sie unter anderem dem fachdidaktischen Anteil an der Persönlichkeitsbildung nach und unterscheiden zwischen funktionalen und personalen Anteilen fachlicher Bildung. Während die personale Bildung wiederum unverfügbare Anteile (sensu Gadamer und Luhmann, vgl. Federking/Bayrhuber 2017, 230) enthalte, sei der funktionale Teil fachlicher Bildung operationalisierbar. Personale Bildung äußere sich – hier sehr kurzgefasst – im Bedürfnis nach „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“ (ebd., 228), wohingegen Menschen ihr Wissen und Können rein funktional gesehen so gebrauchen, dass sie – für andere sichtbar – in der Welt bestmöglich zurechtkommen. Der hier vorliegende Beitrag zögert, einer Unterscheidung zwischen personalen und funktionalen Anteilen vorbehaltlos zuzustimmen. In der folgenden Darlegung wird eine solche Unterscheidung jedoch benutzt, weil diese umso deutlicher sichtbar werden lässt, dass „sich gewisse Aporien in der bildungstheoretischen Verortung der Bildungsstandards nicht übersehen“ lassen (ebd., 240). So sei „offenkundig [...], dass der funktionale Aspekt in der Klieme-Expertise überwiegt und [...] selbst auf das Personale ausstrahlt“ (ebd., 239). In den auf Grundlage der Klieme-Expertise entstandenen Bildungsstandards stünden „ausschließlich Aspekte funktionaler Bildung“ im Fokus, im Hinblick auf die Bildungsstandards für das Fach Deutsch sei gar „ein erhebliches Desiderat in Bezug auf die Berücksichtigung des Bildungsaspekts zu konstatieren“ (ebd., 242). Es bliebe „unklar, wie Leistungserwartungen mit allgemeinen Bildungszielen konkret in Einklang gebracht werden können“, da „Kompetenzen operationalisierbar und in Testaufgaben überprüfbar sein sollen“ (ebd.) – für die „personale Seite von Bildung und Bildungszielen“ sei eine Operationalisierung und Überprüfung aber „nicht möglich“ (ebd., 240). In diesem Beitrag wird die von Federking und Bayrhuber angedeutete Sorge geteilt, dass sich die „Bildungsziele des Fachunterrichts [...] in der Logik der Klieme-Expertise mithin aus externen allgemeinen Bildungsaufgaben, nicht aber aus den Bildungspotenzialen der Fächer bzw. des Fachlichen selbst“ (ebd., 241) ergeben würden. Wenn Mehrdeutigkeit eine literaturdidaktische Schlüsselkategorie ist, müsste sich genau aus dem Umgang mit ebendieser Mehrdeutigkeit ein klares fachliches Bildungsziel ausmachen lassen. Wie aber ist dieses Ziel im Zuge der Digitalisierung der Schule mitgedacht?

4 | Schulische Lernplattformen – ein Möglichkeitsraum für Mehrdeutigkeit als literaturdidaktische Schlüsselkategorie?

Der Gebrauch von eigenen Endgeräten durch die Schüler:innen ist, außer in Bayern, in den Bundesländern nicht durch den Gesetzgeber geregelt (vgl. Büring 2022). Digitalisierte Inhalte gelangen üblicherweise über eine Lernplattform in die Klasse. Daub erläutert in seiner Analyse *Was das Valley denken nennt* (2021), dass der heutige Technologie-Sektor an den „Vorrang der Plattform“ (ebd., 57) glaube: „Medien zu gestalten ist besser, als Inhalte für die Medien zu gestalten. Zum Milliarden wird die Person, die die Plattform entwickelt“ (ebd., 51) Den Benutzer:innen bliebe allein die Rolle, die Plattform zu wählen und Inhalte einzuspeisen. Er macht ferner mit Rückgriff auf McLuhans These „The medium is the message“ (1964) darauf aufmerksam, dass auch heute die verwendeten Medien eine eigene Aussageabsicht haben und nicht nur Träger von Botschaften sind. Die Medien selbst hätten großen Einfluss auf die Kommunikation der Menschen und beeinflussten deren Denkweise und Beziehungen untereinander (vgl. Daub 2021, 47). Eine digitale Lernumgebung für den Deutschunterricht müsste also so strukturiert sein, dass der Umgang mit literarischer Ambiguität nicht nur möglich ist, sondern sogar initiiert wird, damit die Lernplattform einen spezifischen fachlichen Mehrwert bietet. Die Lernumgebung sollte beispielsweise die Strukturmomente ästhetischer Bildung anregen. Genau das Gegenteil ist jedoch in (hoch-)schulischen digitalen Lernumgebungen für das Fach Deutsch der Fall: An Universitäten ist spätestens seit dem Distanzlernen in der Covid-Pandemie üblich,

dass angehende Lehrer:innen ihre Auseinandersetzung mit Inhalten als sogenannte Arbeitsleistungen in Form einer fristgerechten Einreichung von schriftlichen Einzelleistungen erbringen (müssen). Eine solche Beschränkung von Raum, Zeit und Modalität (zumeist schriftsprachlich) schränkt den Prozess des Lernens ein und birgt die Gefahr, dass – auch wenn Foren und Portfolio-Arbeit technisch möglich sind – der Fokus auf einem zensierbaren oder beurteilbaren Produkt liegt, ohne den Lernprozess bei der Begutachtung stärker zu berücksichtigen. Schulen in Deutschland sind ebenso wenig wie die Hochschulen in der Lage, eigene Plattformen zu entwickeln. Daher muss auch der Deutschunterricht auf Lernumgebungen zurückgreifen, die andere mit ihren eigenen, spezifischen Interessen programmiert haben.

4.1 | Lineare Lernwege – lineares Denken

Die sogenannten Bildungsplattformen der Bundesländer sind Lernmanagementsysteme und stammen von unterschiedlichen Anbietern; einen Überblick bietet die Seite *DigiBitS*. Diese Verwaltungssysteme sollen in der „pädagogischen Praxis“ (ebd.) in allen Bundesländern ganz ähnliche Aufgaben erfüllen:

das Anlegen von Klassen oder Lerngruppen; den Up- und Download von Unterrichtsmaterial [...], das Einpflegen von Kursen [...] unterteilt in Modulen, Lern- oder Unterrichtseinheiten; das Einfügen von interaktiven Aufgaben (z. B. Spiele, Lückentexte, Markier-, Zuordnungs- oder Multiple Choice-Aufgaben) und die sofortige, automatisierte Auswertung dieser; ein adaptives, individualisiertes Lernen durch das Einstellen von Inhalten, Aufgaben für einzelne Schüler*innen oder das Formulieren automatisierter individueller Feedbacks zu Aufgaben; ein kollaboratives Arbeiten an Texten [...] und die Dokumentation der Lernfortschritte von Schüler*innen, Arbeitsgruppen oder Klassen durch Fortschrittsanzeigen, über einen längeren Zeitraum ist auch eine Kompetenzentwicklung erkennbar“ (ebd.).

An den genannten Beispielen wird deutlich, dass mit einer solchen Art der Digitalisierung die Linearität des Denkens (vgl. Stalder 2021, 5) verstärkt wird: Durch die modulare Struktur wirken Inhalte voneinander abgekoppelt. Lerner:innen müssen oft ein Modul abschließen, bevor sie zum nächsten übergehen können. Die sequenzielle Inhaltspräsentation ist durch Aufgaben und Lernziele durchstrukturiert, sodass eine ergebnisoffene Entwicklung oder rekursive Lernprozesse untergraben werden. Die in mehreren Bundesländern benutzte Plattform *ItsLearning* verspricht beispielsweise einen geradlinigen, gleichströmigen Lernpfad mit Belohnung, der mit einem Test startet, dann nach erbrachter Leistung differenziert ist, aber keinen zielfferenten Unterricht anbietet (vgl. *Itslearning Deutschland*). Die Linearität widerspricht ganz grundlegend einem Bildungsverständnis, das auf Umwege, Aushandlung und Ambiguitätstoleranz setzt. Nach Duncker (1999, 10) „zeigt ein Erfahrungsfortschritt und Lernzuwachs nicht diejenige lineare Struktur auf, die in methodisch-systematischen Lehrgängen als Bild einer stufenförmigen Treppe charakterisiert werden kann.“

Eine hingegen auf literarische Bildung spezialisierte Lernumgebung könnte Kinder und Jugendliche mit dem sinnlich wahrnehmbaren Unerwarteten konfrontieren, d.h. mit einem Angebot, das nicht in der Kontinuität alltäglicher Wahrnehmung liegt. Digitale Management-Systeme entsprechen diesem ersten Strukturmoment ästhetischer Bildung per se nicht: Sie haben eine vordefinierte Struktur und folgen einem festgelegten Curriculum, das den Lernprozess in Form von Material, Aufgaben und Übungen anleitet. Ihnen sind bereits Bewertungskriterien einprogrammiert, die bestimmte Leistungsniveaus erwarten, nach denen sich dann die Aktivitäten der Schüler:innen ausrichten. Sinnliche Verarbeitungen in jeder symbolischen Form sowie weitere Strukturmomente ästhetischer Bildung sind außerhalb der Lernumgebung möglich, werden vom Anbieter aber nicht explizit initiiert. Bei einem solchen Verständnis von Lernen gehen Bildungschancen verloren, weil Kinder und Jugendliche vor allem Routinen etablieren, statt diese zugunsten von neuen Herangehensweisen an Inhalte zu durchbrechen. Die sogenannte Fortschrittsverfolgung suggeriert, dass Lernen in einer zeitlichen Abfolge geschehen müsse und durchgehend dokumentierbar ist. Die von der Plattform vorgegebenen Kommunikationsformen – meist Chat und Forum – sind standardisiert und formalisiert; die Empfänger:in-

nen der Botschaften können vorher ausgewählt werden. Freie und offene Diskussionen, zu denen jede Person auch spontan beitragen könnte, sind nicht möglich. Der Unterricht muss hier ergänzend gestalten, was durch das Tool nicht vorgesehen ist, damit Kinder und Jugendliche den Umgang mit der Unabschließbarkeit der Sinnbildungsprozesse, die sich bei der Auseinandersetzung mit mehrdeutigen Inhalten zeigt, erfahren können. Die Frage ist, warum der Einsatz einer solchen digitalen Lernumgebung dann überhaupt nötig ist.

4.2 | Einfach lernen, ohne Irritation?

Die von der EU finanzierte und von vielen Schulbehörden empfohlene Anton App ist ebenfalls eine Lernplattform, in der die Strukturmomente ästhetischer Bildung nicht eingelöst werden: Die Betreiber werben mit dem Slogan „Lerne einfach mit Spaß für die Schule“. Weder die Erfahrungsfähigkeit im Sinne ästhetischer Bildung noch die Entwicklung der Persönlichkeit sind Ziele der Auseinandersetzung mit den dargebotenen Inhalten. Wenn Lernen „einfach“ ist und „Spaß“ machen soll, sind Momente der Irritation oder gar des Scheiterns per se nicht vorgesehen. Vielmehr steht die Vorbereitung auf Tests und das Abarbeiten der Teile des Curriculums im Vordergrund, die den Umgang mit Mehrdeutigkeit nicht nur unterschlagen, sondern geradezu verhindern: „Mit den Lernlisten kannst du eigene Lerninhalte erstellen und dich anschließend darin abfragen lassen. Es gibt verschiedene Listentypen für Vokabeln, Rechtschreibung, sowie Fragen und Antworten. Die Lernlisten findest du im Reiter direkt neben den Spielen“ (*Anton App*).

Die Anton App reduziert das Fach Deutsch auf das Lernen von Regeln der Rechtschreibung und Grammatik. Die Art des Lernangebot schränkt nicht nur das eigenständige problemorientierte Denken ein – das individuelle Denken kann auch von den Lehrkräften und den Eltern kontrolliert und gesteuert werden: „Dort siehst du [d.i. der Erwachsene], welche Aufgaben, mit welchen Fehlern, und in welcher Zeit der/die Schüler/in bearbeitet hat. Außerdem sieht man, ob und wie lang der/die Schüler/in gespielt hat“ (*Anton App*).

Der Spaßfaktor beim Lernen mit der Anton App wird extrinsisch verstärkt, da mit dem richtigen Lösen von Aufgaben Sterne und Pokale zu verdienen sind, die in Münzen umgewandelt und in „Spiele“ bzw. Avatare umgesetzt werden: „Gehe in der App auf deine Einstellungen, klicke dann auf deinen Avatar und passe ihn nach Belieben an. Du [d.i. die Schülerin] kannst Mensch oder Monster sein und alles so verändern, wie es dir gefällt!“ (*Anton App*). Im Gegensatz zum Lernangebot ist die Gestaltung des Avatars tatsächlich eine kreative Aktivität.

Genau diese Gestaltung der Avatare ist jedoch fachlich nicht angebunden – obwohl sie aus deutschdidaktischer Sicht ein hohes Potenzial für die Anschlusskommunikation birgt: Die YouTuber-Person mit Namen *AntonFreak* stellt ihre Avatare beispielsweise außerhalb der Anton App in einen eigenen Channel. Hier wird – wie oben bei Ryan HD – deutlich, dass kreative Projekte ein hohes Anregungspotential haben und im Sozialen Netz mit Anderen verhandelt und gedeutet werden können.

Eine Überarbeitung der Anton App wäre auch im Hinblick auf die sprachliche Vielfalt wünschenswert. Anstatt verschiedene Herkunftssprachen von Kindern als Bildungschance zu berücksichtigen, kann die App bisher nur in die europäischen Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch und Portugiesisch umgestellt werden – vermutlich, damit sie in diesen Ländern eingesetzt werden kann, aber nicht, um Kindern in Deutschland ein mehrsprachiges Bildungsangebot zu machen. Für den Literaturunterricht müsste diese Plattform einige Erweiterungen erfahren.

5 | Perspektiven

5.1 | Partizipationskultur im Literaturunterricht der Digitalität

Der Umgang mit Mehrdeutigkeit als Schlüsselkategorie fachlichen Lernens im Deutschunterricht spielt in den oben genannten Lernplattformen keine Rolle. Vielmehr zeigen *ItsLearning* und *Anton* stellvertretend, dass digitale Lernplattformen nicht fachspezifisch ausgerichtet sind, weil sie möglichst für alle Fächer funktionieren müssen. Der Erfolg im jeweiligen Fach wird eher an abrufbaren deklarativen Wissensbeständen und an Sekundärtugenden wie Fleiß, Pünktlichkeit und Disziplin im Umgang mit der Lernplattform gemessen. Kriterien wie sprachliches oder inhaltliches Wagnis sind in solchen vorgezeichneten Settings bisher nicht vorgesehen und müssten aus literaturdidaktischer Sicht dringend ergänzt werden. Eine lineare Denkart wird in der Digitalisierung konserviert, obwohl sich die Schüler:innen (und sicher auch die Lehrpersonen) bereits in der nicht-linearen, assoziationsoffenen Kultur der Digitalität sozialisieren. Die schulischen Lernplattformen tragen zur Digitalisierung von Schule bei, ohne aber den Möglichkeitsraum der Digitalität (vgl. Stalder 2021, 3) zu eröffnen. Eine solche Einschränkung von Möglichkeitsräumen widerspricht der Forderung von Kruse/Kanning, wonach unkontrollierte Räume für die spezifische Wirksamkeit mehrdeutiger Lektüre wichtig sind (vgl. 2023a, 34).

Der Literaturunterricht in der Digitalität muss individuellen ästhetischen Erfahrungsprozessen Raum geben. Diese sind rekursiv. Sie brauchen Zeit, weil Lernende als Subjekte ihres Lernens Umwege und Suchbewegungen benötigen, um Erfahrungen zu verarbeiten und diese in einer selbstgewählten symbolhaften Zeichenhaftigkeit nach außen zu zeigen. Prozesse der Distanznahme und der Identifikation sind dabei gleichermaßen wichtig und finden im Rahmen einer digitalen Urteilskultur (Brendel-Perpina 2019) mannigfaltig, aber für den Deutschunterricht noch wenig sichtbar, statt.

Für den schulischen Bildungsprozess im Rahmen der Digitalität ist die von Nathalie Kónya-Jobs aufgerufene Frage, „wie das Medienhandeln von Schüler:innen zwischen informellen und formalen Kontexten zum Wohle ihrer literarischen Medienbildung zueinander in Beziehung gesetzt werden kann“ (Kónya-Jobs 2019, 88), noch immer relevant. Möglicherweise könnte an der Aushandlungskultur angesetzt werden: In den obigen Beispielen von Ryan HD und von AntonFreak wurde deutlich, wie ideenreich und diskursanregend kurze Clips sein können. Es ließ sich auch herausstellen, dass sich die Aushandlungsprozesse in der Digitalität selbst recht andeutungsreich verhalten und eine Deutungsdominanz zugunsten vielerlei Betrachtungsweisen vermieden wird. Eine solche Kultur steht im Gegensatz zum frontal geführten, gelenkten Unterrichtsgespräch. Sie hat aber durchaus im Analogen eine Entsprechung, nämlich im mündlich geführten literarischen Gespräch.

Die Partizipationsmöglichkeiten gehen aber noch sehr viel weiter: Grundsätzlich könnte der Umgang mit dem Internet sowohl einer generationenvermittelnden Pädagogik (vgl. Kruse/Kanning 2023b) gerecht werden als auch eine Personalisierung des Lernens ermöglichen. Heranwachsende könnten „mit größtmöglicher Offenheit an Entscheidungsprozessen“ (Kruse/Kanning 2023a, 25) an der Auswahl der Inhalte beteiligt werden. Der im Digitalen zur Verfügung stehende Pool an multimodalen Texten ist schier unendlich: Digitalisierte Texte gibt es für verschiedene E-Reader und auf webbasierten Textportalen wie das Projekt Gutenberg oder Lyrikonline, wo Schüler:innen klassische und moderne Literatur entdecken und lesen können. Auf verschiedenen Videoportalen und Veranstaltungswebsites sind Live-Mitschnitte von Lesungen, Poetry Slams und anderen literarischen Veranstaltungen veröffentlicht. Schüler:innen können nicht nur diese Videos anschauen, um Autor:innen beim Vortragen ihrer Werke zu erleben, sondern auch, um die Reaktionen des Publikums auf literarische Ambiguität kennenzulernen. Filme jeder Gattung und jedes Genres stehen als digitalisierte Unterrichtsmedien zum Streamen über die Server der Bundesländer zur Verfügung. Mehrdeutigkeit kann hier zur Schlüsselkategorie bei der Auswahl der Inhalte werden. Die Textressourcen sind auch danach zu befragen, ob sie für alle Schüler:innen barrierefrei zugänglich sind, damit sich Personen aus

verschiedenen Perspektiven, mit unterschiedlichen Meinungen und Erfahrungen an der Ausdeutung der Inhalte beteiligen können.

Die Eigenaktivität der Schüler:innen wird im Sinne Dunckers angeregt durch Online-Tools wie Reimgeneratoren, die dabei helfen, Reime für Gedichte oder andere kreative Schreibprojekte zu schaffen. Auf Fan-Fiction-Plattformen können Kinder eigene Geschichten und Fortsetzungen zu ihren Lieblingsbüchern oder -geschichten schreiben bzw. sich tiefer mit den Charakteren und Handlungen auseinandersetzen. Auf YouTube gestellte Book-Trailer (BookTok) sind kurze Videos, die literarische Werke auf eine ansprechende und visuelle Weise präsentieren und zur Auseinandersetzung anregen. Die als Brick-Videos bekannten animierten Stop-Motion-Filme, die mit LEGO oder ähnlichen Bausteinen erstellt werden, dienen unter anderem dazu, literarische Szenen nachzustellen und Deutungsansätze zu konkretisieren. Mit kurzen Memes machen Schüler:innen humorvoll und pointiert auf ihre Lesart bestimmter Aspekte von literarischen Werken aufmerksam (vgl. Hallet 2023). Carolin Führer macht jedoch mit Nachdruck darauf aufmerksam, dass die „Ästhetik in der Digitalität durch die Auflösung einer Kunstautonomie [...] gekennzeichnet ist“, was „Chancen zu einer globalen kreativen Vernetzung und Demokratisierung ästhetischen Urteilens und Bewertens“ böte, „aber eben auch medienethische Verantwortung“ bedeute (Führer 2023b, 13). Um dieser Verantwortung gerecht zu werden, könnten sich Schüler:innen nicht nur einen niedrighwelligen eigenen Zugang zu einer breiten Palette von Texten mit literarischer Ambiguität zu eigen machen, sondern auch zu Ressourcen greifen, die eine vertiefte Analyse und Interpretation unterstützen. Sie können Annotationstools oder Textanalyseprogramme nutzen, um literarische Texte zu untersuchen, Schlüsselstellen zu markieren, Notizen zu machen und verschiedene Interpretationen zu diskutieren. Recherchen über Autor:innen, literarische Epochen, den historischen Kontext und literatur- sowie medienwissenschaftliche Theorien sind ebenfalls möglich. Online-Ressourcen wie Datenbanken, Enzyklopädien und spezialisierte Websites liefern Hintergrundinformationen und unterstützen die Lernenden bei der Vertiefung ihres Verständnisses. Online-Diskussionsforen, Blogs oder Kollaborationstools ermöglichen den Austausch von Ideen, die Diskussion über literarische Themen und die Zusammenarbeit an Projekten. Schüler:innen können theoretisch weltweit ihre Gedanken teilen, verschiedene Perspektiven kennenlernen und gemeinsam an Aufgaben arbeiten. Sie können Book-Trailer, Podcasts, digitale Präsentationen oder kollaborative Projekte präsentieren, die ihre Interpretation und ihr Verständnis von literarischen Werken sichtbar machen.

Sicherlich ist es aus Schüler:innensicht auch verlockend, vorgefertigte Interpretationen von literarischen Werken im Internet abzurufen und sich auf eine einzige Interpretation festzulegen, anstatt die Mehrdeutigkeit des Textes selbstständig zu erforschen und verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen – hier hat der Unterricht die Aufgabe, Schüler:innen das Vorgefertigte hinterfragen zu lassen und eigene Perspektiven zu stärken.

5.2 | Kulturwissenschaftliche Ausrichtung der Literaturdidaktik auch in Bezug auf die Digitalität

Der Deutschunterricht zielt mit seinen bisherigen digitalen Lernumgebungen und dem Umgang damit zu einseitig auf die angeblich operationalisierbare funktionale Bildung ab und macht noch zu wenig Angebote für die personale Bildung. Man könnte sogar behaupten: Die „Erwartung, dass im Bildungswesen die Fähigkeiten erworben werden, das eigene Leben als Lernprozess selbst gestalten zu können“ (Klieme et al. 2003, 63), wird nicht mehr an das lernende Subjekt herangetragen. Vielmehr wird dem Individuum ein solcher Lernprozess lediglich in Form von Lernwegen in schulischen Lernplattformen zum Abarbeiten zur Verfügung gestellt. Aber ein Verständnis von Bildung, das „das Wechselverhältnis zwischen Selbst und Welt selbst (zur Grundlage) von Bildung [macht], schließt die Vorstellung von einer technologischen Beherrschbarkeit von Lernvorgängen ebenso aus, wie es eine – damit (notwendigerweise) zusammenhängende Normierung von Lernerfahrungen obsolet werden lässt.“ (Seichter 2023, 48)

Es gilt also, Deutschunterricht nicht (nur) zu digitalisieren, sondern ihn als Teil der Kultur der Digitalität zu begreifen. Zu einer stärker kulturwissenschaftlich ausgerichteten Literaturdidaktik gehört dann auch, das „Interaktionspotenzial digitaler Texte als kollektiven Raum für den Austausch (lovelybooks, bookstagram) über und die Ko-Konstruktion ästhetischer Erfahrungen (Twitteratur, Wattpad, Fan Fiction, etc.)“ (Führer 2023a, 168) zu nutzen, damit sich die Optimierungsparadoxien (im Sinne von Wolf/Thiersch 2021, vgl. ebd., 173) nicht auf den Literaturunterricht übertragen.

Diskursfähige und datenschutzsichere Lernumgebungen sind gefragt, in denen sich Heranwachsende mit Peers zunehmend Ambiguitätstolerant über literarische Inhalte verständigen können und wollen – und die auch beforschbar sind. Die multimodalen, kinder- und jugendkulturellen Aushandlungsweisen im Rahmen einer solchen personalen Bildung in „Begegnungs- und Entfaltungsräume[n]“ in der Digitalität könnten als dokumentierbare Szenen in einer praxeologisch ausgerichteten Literaturdidaktik qualitativ untersucht werden (vgl. Kruse/Kanning 2023a, 19). Die deutschdidaktische Forschung könnte sich der Frage widmen, wie Kinder und Jugendliche an den assoziativen Aushandlungsprozessen zu literarischer Ambiguität im sozialen Netz partizipieren und inwiefern sie die wesentlichen „clues“ in audiovisuellen Texten (vgl. Anders/Löhden 2023, 414) für ein globales Textverständnis nutzen. Ein anderer Untersuchungsschwerpunkt wäre die Humorbildung: Wie bildet sich ein generationenspezifischer kinder- und jugendkultureller humorvoller Ausdruck in der Rezeption, aber auch in der Produktion literarischer Ambiguität heraus und inwiefern wird dieser für alle Generationen sichtbar? Dass jede Generation ihren spezifischen Humor hat, wurde in Forschungen zu Pandemie-Memes bereits belegt. Selbstverständlich vollzieht sich eine solche (Humor-)bildung in der Digitalität über alle Modalitäten, nämlich im Zusammenspiel von (Körper-, Verbal- und Schrift-)sprachlichkeit, Bild, Geräusch und Musik und erfordert Forschungsmethoden, die ebenso ganzheitlich angelegt sind, damit sie Bildungsprozesse erkunden können.

6 | Literaturverzeichnis

- Anders, Petra (2023): Multimodales Erzählen. Basisbeitrag. In: Praxis Deutsch, H. 301, S. 4–11.
- Anders, Petra (2023): Weg vom standardisierten Schüler, Wege zu *Futures Literacy* in der Digitalität. In: Schafers, Ute / Zelger, Sabine (Hg.): Ökonomie und Deutschunterricht, 03/2023, S. 81–87.
- Anders, Petra / Löhden, Maike (2023): Raumsemantik im Film untersuchen – Anbahnung einer ästhetischen Rezeptionshaltung. In: Magirius, Marco / Meier, Christel / Kubik, Silke / Führer, Carolin (Hg.): Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie. München: kopaed, S. 411–430.
- Anders, Petra (2021): Serialität in der Digitalität. In: Brendel-Perpina, Ina / Kretzschmar, Anna (Hg.): Serialität in der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 31–45.
- Anton App: Was sind Lernlisten. Online unter <<https://anton.app/de/faq/r6htc5/was-sind-lernlisten/>> (Letzter Aufruf 22. August 2023).
- Anton App: Übungsverlauf einsehen. Online unter <<https://anton.app/de/faq/au93t6/uebungsverlauf-einsehen/>> (Letzter Aufruf 22. August 2023).
- AntonFreak: Avatare der Anton App. Online unter <<https://www.youtube.com/@antonfreak7004/about>> (Letzter Aufruf 22. August 2023).
- AntonFreak: Der beliebteste Avatar von mir bisher...? | Anton-App. Online unter <<https://www.youtube.com/watch?v=Wi0-3tuLcWk>> (Letzter Aufruf 22. August 2023).
- Bauer, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart: Reclam.
- Bismarck, Kristina / Beisbart, Ortwin (2020): Resonanzpädagogischer Deutschunterricht. Weinheim: Julius Beltz.
- Brendel-Perpina, Ina (2019): Literarische Wertung als kulturelle Praxis. Kritik, Urteilsbildung und die digitalen Medien im Deutschunterricht. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Brunner, Philipp (2021): Ambiguität. Online unter <<https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/a:ambiguitat-2078>> (Letzter Aufruf 22. August 2023).
- Büring, Harald (2022): Übersicht der Regelungen in den Bundesländern zum Verbot von Handys in Schulen. Online unter <https://www.juraforum.de/news/sind-handys-an-schulen-verboden_248440> (Letzter Aufruf 22. August 2023).
- Daub, Andreas (2021): Was das Valley denken nennt. Über die Ideologie der Techbranche. Berlin: Suhrkamp.
- DigiBitS: Bildungsplattformen der Bundesländer im Überblick. Online unter <<https://www.digibits.de/materialien/lehr-und-lernplattformen-der-bundeslaender-im-ueberblick/>> (Letzter Aufruf 22. August 2023).
- Drechsler, Martin (2021): Von Algorithmus über Cookie bis Filterblase. Online unter <<https://www.elternguide.online/von-algorithmus-ueber-cookie-bis-filterblase/>> (Letzter Aufruf 22. August 2023).
- Duncker, Ludwig (1999): Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. In: Neuß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Frankfurt am Main: GEP Verlag, S. 9–19.
- Emojipedia: <<https://emojipedia.org/de/heulendes-gesicht>> (Letzter Aufruf 22. August 2023).
- Frederking, Volker / Bayrhuber, Horst (2017): Fachliche Bildung. Auf dem Weg zu einer fachdidaktischen Bildungstheorie. In: Bayrhuber, Horst / Abraham, Ulf / Frederking, Volker et al. (Hg.): Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik. Münster: Waxmann, S. 205–247.
- Freudenberg, Ricarda / Lessing-Sattari, Marie (Hg.) (2020): Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Berlin: Lang.
- Führer, Carolin (2023a): Ästhetische Rezeption und Digitalität. Oder: Zur Relevanz evaluativer ästhetischer Bildung. In: Magirius, Marco / Meier, Christel / Kubik, Silke / Führer, Carolin (Hg.): Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie. München: kopaed, S.163–182.
- Führer, Carolin (2023b): Literatur im Netz. Gegenwärtige Herausforderungen ästhetischer Bildung am Beispiel von digitaler Poesie. In: MiDU – Medien im Deutschunterricht, 5, H. 1, S. 1–16. Online unter <<https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2023.1.3>> (Letzter Aufruf 22. August 2023).
- Hakemulder, Jèmeljan (2007): Tracing foregrounding in responses to film. In: Language and Literature, 16, H. 2, S. 125–139.

- Hallet, Alexander (2023): Faust-Memes – Faust multimodal erzählen. In: Multimodales Erzählen. Praxis Deutsch, H. 301, S. 52–59.
- Itslearning Deutschland: Lernpfade in itslearning für mehr Individualisierung. Online unter <<https://www.youtube.com/watch?v=0gK0jF1YmlU>> (Letzter Aufruf 22. August 2023).
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin: BMBF.
- Kónya-Jobs, Nathalie (2019): Das Social Web als literaturdidaktisches Arbeitsfeld. In: MiDU – Medien im Deutschunterricht, 1, H. 1, S. 86–100. Online unter <<https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2019.1.7>> (Letzter Aufruf 22. August 2023).
- Köpf, Gerhard (2007): Ambiguität. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moeninghoff, Burkhard (Hg.): Metzler Lexikon Literatur. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 18.
- Kruse, Iris / Kanning, Julian (2023a): Kinderliteratur und die Bildungsverantwortung des Literaturunterrichts. In: Kruse, Iris / Kanning, Julian: „So viel Größenwahn muss sein!“ Kinderliteratur – Schule – Gesellschaft, München: kopaed, S. 13–38.
- Kruse, Iris / Kanning, Julian (2023b): Nie wieder! Plädoyer für eine Fragen-generierende-Didaktik-des-staunenden-Erschreckens mit literarästhetisch anspruchsvollen Bilderbüchern zum Holocaust. In: Kruse, Iris / Kanning, Julian: „So viel Größenwahn muss sein!“ Kinderliteratur – Schule – Gesellschaft, München: kopaed, S. 103–129.
- Mitterer, Nicola (2016): Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik. Bielefeld: transkript.
- Rosebrock, Cornelia (2019): Eine literarische Lesehaltung einnehmen, demonstrieren, entwickeln: Baustein der literaturdidaktischen Professionalisierung. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, 24, H. 46, S. 32–46.
- Ryan HD (19.08.2023): „What different people see on the Whiteboard“. Online unter <<https://www.youtube.com/shorts/Lgj-YiILcQa>> (Letzter Aufruf 22. August 2023).
- Seichter, Sabine (2023): „Ist das eh richtig so?“ Oder: Warum (Selbst-)Bildung eine Zumutung ist. In: Bramberger, Andrea / Seichter, Sabine (Hg.): Literacy und soziale Gerechtigkeit. Theorie – Empirie – Praktiken. Weinheim: Beltz, S. 47–56.
- Spinner, Kaspar H. (2005): Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. 2004. In: Didaktik Deutsch, 10, H. 18, S. 4–13.
- Stalder, Felix (2021): Was ist Digitalität? In: Hauck-Thum, Uta / Noller, Jörg (Hg.): Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven. Stuttgart: Metzler. Online unter <<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-662-62989-5>> (Letzter Aufruf 22. August 2023).

Petra Anders

Humboldt-Universität zu Berlin
 petra.anders@hu-berlin.de