



Katharina Staubach (Hrsg.)



# **Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht**

Theoretische, empirische und  
unterrichtspraktische Zugänge







# **Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht**

Theoretische, empirische und  
unterrichtspraktische Zugänge

Herausgegeben

von

Katharina Staubach



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

**Covergestaltung:** Patricia Janicki

**Titelbild:** ElenaBS / Alamy Vektorgraphik - Bild-ID: M8NXBW

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

ISBN 978-3-8340-2107-6

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2021.

Printed in Germany. Druck: Format Druck, Stuttgart

# Inhaltsverzeichnis

*Katharina Staubach:*

Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht .....	1
---	---

## **I Hypermediale Lebenswelten**

*Ulrich Schmitz:*

Bildung für hypermediale Lebenswelten .....	10
---	----

*Steffen Gailberger:*

Digital Natives? Oder digital naiv? Und wer eigentlich: Die Lehrer? Oder die Schüler? Strukturierungsvorschläge für eine Ausgestaltung einer digital-affinen Deutschdidaktik.....	26
--	----

## **II Textsorten- und Schreibdidaktik**

*Dorothee Meer:*

„Textsortengefüge in Bewegung“: Hybridisierung und Ausdifferenzierung hypermedialer Textsorten als Gegenstand des Deutschunterrichts.....	48
---	----

*Michael Beißwenger, Liane Schüller & Veronika Burovikhina:*

Textbegegnungen im sozialen Medium: Erfahrungen mit einem mediendidaktischen Konzept für die kooperative Erarbeitung voraussetzungs- und aspektreicher Texte in germanistischen Seminaren .....	81
--	----

*Christian Aspalter, Reinhard Bauer, Sandra Reitbrecht & Erich  
Schönbächler:*

„Es durch die Augen von Schüler*innen sehen“ – Eye-Tracking in (fach-)didaktischen Forschungsfeldern am Beispiel einer Rechercheaufgabe zur „Berliner Mauer“ .....	117
--	-----

*Andreas Osterroth:*

Gamification im Deutschunterricht .....	136
---	-----

*Thomas Heiland:*  
 Können online-gestützte Lernumgebungen zur Förderung  
 der Schreibkompetenz beitragen?  
 Ein Bericht zur Konstruktion multimodaler Welten in  
 einem online-gestützten Schreibunterricht ..... 152

### **III Social Media**

*Markus Raith:*  
 „Memes are the purest art.“  
 Zu Ästhetik und Didaktik von Internet-Memen..... 162

*Sarah Stumpf & Michael Reichelt:*  
 Soziale Medien im Fokus des Deutschunterrichts –  
 Praxisbericht eines Projektseminars der Fachdidaktik Deutsch  
 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg ..... 182

*Konstanze Marx & Axel Schmidt:*  
 Let’s Plays und ihr didaktisches Potential: Von der  
 Sprache zur multimodalen Kommunikation ..... 207

*Anastasia-Patricia Och:*  
 ich muss jetzt so ein bisschen hier zu euch  
 RUNter kommen; – Parainteraktive Ansprache Jugendlicher  
 in Stylingvideos auf YouTube: Medienlinguistische und  
 fachdidaktische Potenziale..... 225

### **IV Erklärvideos**

*Alexandra Ebel:*  
 Einfluss sprachlicher und sprecherischer Merkmale auf  
 die Verständlichkeit von Lernvideos auf YouTube..... 250

*Justine Schöne & Katharina Wedler:*  
 Erklärvideos in der LehrerInnenausbildung:  
 Textanalytische und produktionsorientierte Zugänge ..... 276

*Sandra Reitbrecht:*  
 Schreibdidaktische Modellvideos: Lehrer\*innen schreiben  
 für ihre Schüler\*innen ..... 303

*Eva Pertzel:*

Zur Produktion von Erklärvideos im Deutschunterricht –  
Oder: Der lange Weg vom KMK-Beschluss „Bildung in der  
digitalen Welt“ zur passenden Stunde im Klassenzimmer ..... 327



# Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht

Katharina Staubach

Seit einigen Jahren belegen empirische Studien, dass die Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern in hohem Maße hypermedial geprägt ist (vgl. u.a. die JIM-Studie 2019<sup>1</sup>, die KIM-Studie 2018<sup>2</sup> oder Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung, Horizont 2019<sup>3</sup>). Exemplarisch sei hier auf die Ergebnisse der aktuellen JIM-Studie von 2019 verwiesen, die eine nahezu flächendeckende Ausstattung Jugendlicher mit einem oder mehreren internetfähigen Endgeräten sowie deren tägliche Nutzung für Unterhaltung, Information und Kommunikation nachweist (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019a: 5 ff.). Jenseits dieser quantitativen Befunde sind für deutschdidaktische Zusammenhänge aber vor allem auch die qualitativen Veränderungen von Kommunikation entscheidend, die mit dieser Entwicklung einhergehen und die sich im Rückgriff auf die Geschichte und die Funktionsweise von Hypermedien selbst beschreiben lassen. In diesem Zusammenhang kommt man nicht umhin, zunächst auf den Begriff des *Hypertextes* zu verweisen, da dieser das Funktionsprinzip von *Hypermedien* vorgibt.

Heutige Hypermedien gehen auf das Konzept des US-amerikanischen Ingenieurs Vannevar Bush zurück, der bereits 1945 angesichts einer rapide ansteigenden Menge an vernetztem Wissen die Technologie für eine Maschine namens *Memex* (*Memory Expander*) entwickelte, mit Hilfe derer Texte und Daten durch „assoziative Querverweise“ (Schweiger 2001: 13), so genannte *hypertrails*, verknüpft werden können. Damit wäre es technisch möglich gewesen, in einem non-linearen Modus zwischen verschiedenen Texten und Dokumenten hin- und herzuspringen, wenngleich *Memex* in dieser Form nie gebaut worden ist (vgl. Storrer 2000: 225, Heiß 2007: 11).

Die Idee der assoziativen Verknüpfung von Informationen wird jedoch von Ted Nelson (1972) erneut aufgegriffen und zum Ausgangspunkt für sein Konzept von Hypertexten gemacht. Demnach sind Hypertexte digitale Texte, die durch nicht-lineare Verweise (Hyperlinks) miteinander verbunden sind, sodass inhaltliche Verbindungen gelenkstellenartig angezeigt werden und Nutzerinnen und Nutzer zwischen unterschiedlichen Texten und Textteilen hin- und herspringen können. Schweiger (2001: 14) weist zurecht darauf hin, dass Textverweise, die einen non-linearen Lektüremodus

---

<sup>1</sup> Siehe Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019); online unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM\\_2019.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf) (28.09.2020).

<sup>2</sup> Siehe Medienpädagogischer Forschungsverbund (2018); online unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie\\_2018\\_web.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf) (12.02.2020).

<sup>3</sup> Siehe Rat für kulturelle Bildung (2018); online unter: [https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/Studie\\_YouTube\\_Webversion\\_final.pdf](https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf) (12.02.2020).

erzeugen, an sich nichts Neues sind – man denke an Fußnoten, Inhaltsverzeichnisse oder Indizes. Der Unterschied zu herkömmlichen textinternen Verweisen besteht jedoch in der technischen Umsetzung und der damit einhergehenden Leichtigkeit, mit der den Hyperlinks gefolgt werden kann: Durch die Computertechnologie ist der nächste Hypertext nur einen Klick entfernt und muss auch nicht mehr umständlich, wie noch beim Memory Expander, über Mikrofilmtechnologie aufgerufen werden. Der *Hypermedien*begriff schließt nun unmittelbar an das skizzierte Konzept von Hypertexten an: Unter Hypermedien sollen im Rahmen des vorliegenden Bandes alle bildschirmrepräsentierten medialen Formate (z.B. Apps oder Websites) verstanden werden, die hypertextuell organisiert sind.<sup>4</sup>

Daraus ergibt sich für hypermediale Kommunikation eine doppelte Charakteristik: Sie zeichnet sich zum einen durch ihre besondere *Dynamik* aus, da Benutzerinnen und Benutzer mühelos zwischen verschiedenen Hypertextelementen hin- und herspringen können. Zum anderen ist sie durch ihre *Komplexität* gekennzeichnet, da ein schier unüberschaubares Netz an komplex strukturierten Hypertexten zur Verfügung steht. Diese Merkmale werden nicht zuletzt durch die eingangs beschriebene mediale Durchdringung unserer Lebenswelt, die Hepp und Hasebrink (2017) als „deep mediatization“ (Hepp & Hasebrink 2017) bezeichnen, auf unterschiedlichen Ebenen gesteigert<sup>5</sup>: 1.) Das Hypermedien-Konzept ließe sich zwar grundsätzlich auf Offline-medien anwenden (Schweiger 2001: 18), heutige Hypermedien werden jedoch fast ausschließlich online genutzt. Daraus folgt, dass Kommunikation potentiell in Echtzeit bzw. nahezu ohne Zeitverzögerung durch das Medium erfolgt und unterschiedliche Kommunikationsformate nahezu immer abgerufen werden können. 2.) Hinzu kommt, dass Hypermedien im Alltag von Schülerinnen und Schülern in der Gestalt von mobilen Endgeräten, insbesondere dem Smartphone, „immer dabei“<sup>6</sup> sind und längst nicht mehr umständlich mit Maus bzw. Cursor bedient werden müssen. Die Anwendung erfolgt quasi nebenbei über einen Touchscreen, was der Handhabung eine haptisch veränderte und unmittelbare Qualität verleiht. 3.) Hypermedien haben sich auf verschiedenste Lebensbereiche wie Kommunikation (z.B. in sozialen Netzwerken wie *Instagram* oder *Facebook* oder Messaging-Diensten wie *WhatsApp*), Unterhaltung (z.B. auf Videoplattformen wie *YouTube* oder auf Streaming-Portalen wie *Twitch.de*) und Information (z.B. Erklärvideos, Tutorials oder online-Zeitungen) ausgeweitet, mit der Folge, dass neue Textsorten entstanden sind und weiter entstehen.

---

<sup>4</sup> Zwar werden Hypermedien in der Forschung z.T. als multimodal gestaltete Hypertexte definiert (vgl. u.a. Bannert 2007: 60, Tergan 2003: 335, Heiß 2007: 16), jedoch hat sich in der Linguistik mittlerweile ohnehin ein multimodal erweiterter Textbegriff etabliert, der nicht mehr zwischen monomodalen Texten auf der einen und weiteren Modalitäten wie z.B. Bildern auf der anderen Seite differenziert, sondern stattdessen von einem multimodalen Gesamttext ausgeht (vgl. z.B. Stöckl 2004: 253). Daher erscheint eine Differenzierung in monomodale Hypertexte und multimodale Hypermedien für den vorliegenden Zusammenhang nicht sinnvoll (siehe dazu auch Storrer 2008: 320).

<sup>5</sup> Die Auflistung erhebt keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit.

<sup>6</sup> Das Smartphone gehört mit 88% (Mädchen) bzw. 71% (Jungen) zu den häufigsten Medien der Internetnutzung (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019: 26).

4.) Schließlich, und das ist für den vorliegenden Band das entscheidende Qualitätsmerkmal, ist Multimodalität mittlerweile der Standardfall hypermedialer Kommunikation geworden (vgl. Storrer 2008: 320 f.). Sie zeichnet sich dadurch aus, dass unterschiedliche semiotische Modalitäten (stehendes und bewegtes Bild, gesprochene und geschriebene Sprache und Musik und Geräusch, vgl. Schmitz 2016: 331) oder Modalitäten im Sinne von Ausdrucksressourcen (z.B. Gestik, Mimik oder Bewegung im Raum) kombiniert werden und auf diese Weise komplexe Kommunikate erzeugen.

Aus diesen Beobachtungen resultiert, dass Kommunikation in den Hypermedien ein hohes Maß an Multimodalitäts- und Medienkompetenz erfordert. Obwohl Schülerinnen und Schüler heutzutage wie selbstverständlich mit Hypermedien aufwachsen, belegen unterschiedliche Studien, dass sie sich nicht automatisch sicher in hypermedialen (Lern-)Umgebungen zurechtfinden (vgl. Heiß 2007, für einen Überblick siehe Tergan 2003: 336f. oder Schnotz 2001: 294).<sup>7</sup> Insoweit ist es Aufgabe von Schule, Heranwachsende auf die mediatisierte Lebenswelt vorzubereiten – und zwar aus Perspektive des Lernens *über* Medien und des Lernens *mit* Medien.

Auf Ebene der ministeriellen Vorgaben wurde unlängst auf diese Veränderungen von Kommunikation und jugendlicher Lebenswelt reagiert. So hat die Kultusministerkonferenz 2016 das Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ auf den Weg gebracht, in dem nach eigener Aussage klar formulierte Ziele und eine gemeinsame inhaltliche Ausrichtung bereitgestellt werden, wie junge Menschen in Schulen, in der Berufsausbildung und in den Hochschulen auf die Anforderungen einer digitalisierten Gesellschaft vorbereitet werden können (vgl. KMK 2017: 4). Auch wenn von Seiten der Deutschdidaktik bereits Vorschläge für eine konkrete Umsetzung im Deutschunterricht vorliegen (vgl. z.B. Gailberger & Wietzke 2018, Beißwenger & Knopp 2019, Frenzke-Shim 2020), ist dieser immer noch weit davon entfernt, die tiefgreifenden Veränderungen von Kommunikation in allen relevanten Bereichen aufzugreifen. Daher will der vorliegende Band nach theoretischen, empirischen und unterrichtspraktischen Zugängen fragen, mit denen multimodale Kommunikation in den Hypermedien Einzug in den Deutschunterricht finden kann.

Dazu gliedert sich der Band in vier thematische Bereiche. Die Beiträge aus dem einführenden Themenbereich *Hypermediale Lebenswelten* fokussieren auf die zunehmende hypermediale Durchdringung der jugendlichen Lebenswelt: **Ulrich Schmitz** zeichnet in seinem Beitrag *Bildung für hypermediale Lebenswelten* am Beispiel des Bänkelsanges nach, dass unsere Lebenswelt schon lange, zumindest in Teilen, hypermedial organisiert ist. In Zeiten beschleunigter technischer Entwicklung bedarf es jedoch, anders als beim Bänkelsang, einer spezifischen Art von Bildung, was Schmitz u.a. anhand der Bereiche des alltäglichen Computergebrauchs, des WWW, der Werbung und der Computerspiele plausibilisiert. Die Ausführungen münden in konkreten Ansatzpunkten für den schulischen Deutschunterricht.

**Steffen Gailberger** macht unter dem Titel *Digital Natives? Oder digital naïv? Und wer eigentlich: Die Lehrer? Oder die Schüler? Strukturierungsvorschläge für*

---

<sup>7</sup> Damalige Hoffnungen, dass durch eine immer größer werdende Menge an Informationen in Hypermedien auch das Lernen eine neue, verbesserte Qualität erfahren kann, wurde also nicht eingelöst.

eine Ausgestaltung einer digital-affinen Deutschdidaktik auf einen beschämenden Status quo an Schulen aufmerksam: Die hypermediale Durchdringung der jugendlichen Lebenswelt steht in einem eklatanten Missverhältnis zu den digitalen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrerinnen und Lehrern und zu den vorhandenen digitalen Infrastrukturen an deutschen Schulen. Auf der Grundlage des mediendidaktischen *TPCK-Modells* (Technological Pedagogical Content Knowledge) sowie des aus der IT-Didaktik stammenden *Haus der digitalen Bildung* entwirft der Autor ein Modell für eine digital-affine Deutschdidaktik, um die defizitäre Lage an Schulen auf struktureller Ebene positiv zu wenden.

Unter dem zweiten thematischen Bereich sind Beiträge zur *Textsorten- und Schreibdidaktik* versammelt. **Dorothee Meer** zeigt in ihrem Beitrag „*Textsortengefüge in Bewegung*“: *Hybridisierung und Ausdifferenzierung hypermedialer Textsorten als Gegenstand des Deutschunterrichts* auf, wie Formen des hypermedialen Textsortenwandels für den Deutschunterricht nutzbar gemacht werden können. Ausgehend von einem multimodal erweiterten Textbegriff werden an konkretem Material didaktische Anknüpfungspunkte für Vorgangsbeschreibungen, Fragen des Textsortenwandels, Medienkritik und die Thematisierung von Multimodalität für unterschiedliche Jahrgangsstufen dargestellt.

**Michael Beißwenger, Liane Schüller und Veronika Burovikhina** stellen unter dem Titel *Textbegegnungen im sozialen Medium: Erfahrungen mit einem mediendidaktischen Konzept für die kooperative Erarbeitung voraussetzungs- und aspektreicher Texte in germanistischen Seminaren* ein didaktisches Konzept für die kooperative Erschließung von Texten in einem Inverted-Classroom-Setting unter Nutzung einer neuen Moodle-Funktion für die kooperative Textannotation ('Textlabor') inklusive der damit gemachten Erfahrungen vor.

**Christian Aspalter, Reinhard Bauer, Sandra Reithbrecht und Erich Schönbächler** präsentieren in ihrem Beitrag „*Es durch die Augen von Schüler\_innen sehen*“ – *Eye Tracking in (fach-)didaktischen Forschungsfeldern am Beispiel einer Rechercheaufgabe zur „Berliner Mauer“* die Ergebnisse einer Pilotstudie zu der in der deutschdidaktischen Forschung noch deutlich unterrepräsentierten Methode des Eye Trackings. Durch die Triangulation quantitativer und qualitativer Auswertungsmethoden beleuchten die AutorInnen den Stellenwert der Nutzung von Hypermedien und hypermedialen Strukturen im Vergleich zu linear organisierten (analogen) Medien im konkreten Setting einer Rechercheaufgabe.

Der Beitrag von **Andreas Osterroth** beschäftigt sich mit *Gamification im Deutschunterricht* und der Frage, wie die Methode in multimodalen, hypermedialen Lernumgebungen genutzt werden kann. Konkrete Ansatzpunkte für den Deutschunterricht ergeben sich insbesondere für das prozessorientierte Schreiben und den Lektüreunterricht.

**Thomas Heiland** gewährt in seinem Beitrag *Können online-gestützte Lernumgebungen zur Förderung der Schreibkompetenz beitragen? Ein Bericht zur Konstruktion multimodaler Welten in einem online-gestützten Schreibunterricht* Einblicke in ein unterrichtspraktisches Hochschulseminar der Universität Augsburg, in dem

Studierende an einer Schule der Sekundarstufe I Möglichkeiten eines digitalen, prozessorientierten Schreibunterrichts mit Schülerinnen und Schülern erproben.

Der dritte thematische Bereich beschäftigt sich mit *Social Media* als Gegenstand des Deutschunterrichts. **Markus Raith** legt in seinem Beitrag „*Memes are the purest art*“. *Zu Ästhetik und Didaktik von Internet-Memen* einen Fokus auf das Social Media-Phänomen *Meme* und die Frage, wie diese sowohl gegenstandsspezifisch als auch im Sinne der Bildungspläne im Deutschunterricht genutzt werden können. Ausgehend von einer Phänomenbeschreibung über linguistische, medienkulturwissenschaftliche und narratologische Zugänge werden didaktische Anknüpfungspunkte vor allem über die ästhetische Gestaltung von Memen und ihre Funktion als Mittel des seriellen Erzählens bestimmt.

**Sarah Stumpf und Michael Reichelt** geben in ihrem Beitrag *Soziale Medien im Fokus des Deutschunterrichts – Praxisbericht eines Projektseminars der Fachdidaktik Deutsch an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg* einen weiteren unterrichtspraktischen Einblick in die Thematisierung von Social Media im Deutschunterricht. Dazu stellen der/die AutorIn ein Hochschulseminar vor, in dem Studierende im Rahmen einer Projektwoche unterschiedliche Teilprojekte zu *Social Media* mit Schülerinnen und Schülern der achten Jahrgangsstufe an einem Gymnasium durchgeführt haben.

**Konstanze Marx und Axel Schmidt** zeigen unter dem Titel *Let's Plays und ihr didaktisches Potenzial: Von der Sprache zur multimodalen Kommunikation* eine Fülle von didaktischer Einsatzmöglichkeiten der hypermedialen Textsorte *Let's Play* auf. Diese reichen von der Thematisierung multimodaler Kommunikation durch Gestik, Mimik usw. über die Erschließung komplexer Interaktionssituationen in *Let's Plays* und den damit verbundenen Adressierungspraktiken bis hin zu Fragen sprachlicher Variation und medienkritischen Überlegungen zur Integration von Werbung in hypermedialen Textsorten.

**Anastasia-Patricia Och** stellt in ihrem Beitrag *ich muss jetzt so ein bisschen hier zu euch RUNter kommen; – Parainteraktive Ansprache Jugendlicher in Stylingvideos auf YouTube: Medienlinguistische und fachdidaktische Potenziale* einen medienlinguistischen Rahmen vor, mit dem YouTube-Videos als hypermediale Textsorte beschrieben werden können. Auf diese Ausführungen aufbauend zeigt die Autorin, welche konkreten Ansatzpunkte sich aus der Textsorte *Stylingvideo* für den Deutschunterricht ergeben.

Unter dem vierten thematischen Bereich versammeln sich Beiträge, die sich mit *Erklärvideos* im Deutschunterricht beschäftigen. Hierbei handelt es sich um ein Format, das von Schülerinnen und Schülern regelmäßig zur Informationsbeschaffung genutzt wird (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2019: 40), jedoch in der deutschdidaktischen Forschung bisher nur wenig Beachtung gefunden hat. Die Beiträge setzen daher in diesem Bereich an und thematisieren den Gegenstand sowohl aus Produktions- als auch aus Rezeptionsperspektive: **Alexandra Ebel** betrachtet den *Einfluss sprachlicher und sprecherischer Merkmale auf die Verständlichkeit von Lernvideos auf YouTube*. Unter Nutzung des *Karlsruher Verständlichkeitskonzepts* untersucht sie ein Korpus an erfolgreichen und weniger erfolgreichen Lernvideos mit

Blick auf textinterne und textexterne Kriterien der Textverständlichkeit und liefert dadurch eine Bewertungsgrundlage für die schier unüberschaubare Fülle an Videos unterschiedlicher Qualität, die im Internet frei verfügbar sind.

**Justine Schöne und Katharina Wedler** beschäftigen sich mit *Erklärvideos in der LehrerInnenausbildung* und wählen *textanalytische und produktionsorientierte Zugänge* zum Gegenstand: Ausgehend von einem erweiterten Textbegriff werden Erklärvideos zunächst als multimodale, hypermediale Textsorte charakterisiert. Anschließend zeigen die Autorinnen anhand eines Praxisbeispiels, wie die Erklärvideo-Produktion im hochschulischen Teil der Lehramtsausbildung genutzt werden kann.

Unter dem Titel *Schreibdidaktische Modellvideos: LehrerInnen schreiben für ihre SchülerInnen* führt **Sandra Reitbrecht** Überlegungen zur Erklärkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, zur didaktischen Bedeutung des Modelllernens und zur schülerseitigen Nutzung von Erklärvideos zusammen und zeigt, wie von Lehrerinnen und Lehrern produzierte Modellvideos für die Förderung von Schreibkompetenz eingesetzt werden können. Dabei werden konkrete Praxisbeispiele aus dem Projekt „Am Modell lernen, als Modell lernen“ der Universität Wien vorgestellt und der didaktische Nutzen anhand einer Projektevaluation plausibilisiert.

**Eva Pertz** zeigt in ihrem Beitrag *Zur Produktion von Erklärvideos im Deutschunterricht – Oder: Der lange Weg vom KMK-Beschluss „Bildung in der digitalen Welt“ zur passenden Stunde im Klassenzimmer* Möglichkeiten der curricularen Einbindung von Erklärvideos im Deutschunterricht auf. Die anschließende qualitative Auswertung einer Lehrkräftebefragung liefert konkrete Hinweise und Tipps für den zukünftigen Praxiseinsatz von Erklärvideos im Deutschunterricht.

Die Beiträge dieses Bandes stehen in Zusammenhang mit der von Björn Rothstein und mir im Februar 2019 an der Ruhr-Universität Bochum organisierten Tagung *Multimodale Kommunikation in den Hypermedien. Herausforderungen für die Deutschdidaktik*. Ich danke Björn Rothstein herzlich für die Unterstützung bei der Erstellung dieses Bandes. Sophie Ingenillen, Irem Nur Yaman und Katharina Bary danke ich für ihre Hilfe bei der Formatierung und Patricia Janicki für die Erstellung des Buchcovers.

## Literaturverzeichnis

- Bannert, M. (2007): *Metakognition beim Lernen mit Hypermedien. Erfassung, Beschreibung und Vermittlung wirksamer metakognitiver Strategien und Regulationsaktivitäten*. Münster u.a.: Waxmann.
- Beißwenger, M. & Knopp, M. (2019) (Hg.): *Soziale Medien in Schule und Hochschule. Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven*. Frankfurt: Peter Lang.
- Frenzke-Shim, A. (2020) (Hg.): *Digitale Medien – im Alltag wie in der Schule. Deutsch 5-10* 63.
- Gailberger, S. & Wietzke, F. (2018) (Hg.): *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Heiß, A. (2007): *Desorientierung beim Lernen mit Hypermedien. Förderung struktureller und konzeptueller Orientierung*. Münster u.a.: Waxmann.

- Hepp, A. & Hasebrink, U. (2018): Researching Transforming Communications in Times of Deep Mediatization: A Figurational Approach. In: Hepp, A., Breiter, A. & Hasebrink, U. (Hg.): *Communicative Figurations. Transforming Communications in Times of Deep Mediatization*. Cham: Springer – Palgrave Macmillan, 15–48.
- Kultusministerkonferenz (2017) (Hg.): *Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2018/Strategie\\_Bildung\\_in\\_der\\_digitalen\\_Welt\\_idF\\_vom\\_07.12.2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf). (28.09.2020).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019): *JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger*. Online unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM\\_2019.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf) (28.09.2020).
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2018b): *KIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger*. Online unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie\\_2018\\_web.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2018/KIM-Studie_2018_web.pdf). (28.09.2020)
- Nelson, T. H. (1972): *As We Will Think*. Reprint in: Nyce, J. M. & Kahn, P. (1997) (Hg.): *From Memex to Hypertext. Vannevar Bush and the mind's machine*. Boston: Academic Press, 245–259.
- Rat für kulturelle Bildung (2019) (Hg.): *Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019*. Online unter: [https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/Studie\\_YouTube\\_Webversion\\_final.pdf](https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf).
- Schmitz, U. (2016): Multimodale Texttypologie. In: Klug, N.-M. & Stöckl, H. (Hg.): *Handbuch Sprache im multimodalen Kontext*. Berlin: De Gruyter. S. 327–347.
- Schnotz, W. (2001): Wissenserwerb mit Multimedia. In: *Unterrichtswissenschaft* 29 (4), 292–318.
- Schweiger, W. (2001): *Hypermedien im Internet. Nutzung und ausgewählte Effekte der Linkgestaltung*. München: Verlag Reinhard Fischer.
- Stöckl, H. (2004): *Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Konzepte. Theorien. Analysemethoden*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Storrer, A. (2000): Was ist „hyper“ am Hypertext? In: Kallmeyer, W. (Hg.): *Sprache und neue Medien*. Berlin u.a.: De Gruyter, 222–249.
- Storrer, A. (2008): Hypertextlinguistik. In: Janich, N. (Hg.): *Textlinguistik. 15. Einführungen*. Tübingen: Narr, 215–231.
- Tergan, S.-O. (2003): Lernen und Wissensmanagement mit Hypermedien. In: *Unterrichtswissenschaft* 31 (4), 334–357.



# **I. Hypermediale Lebenswelten**

# Bildung für hypermediale Lebenswelten

Ulrich Schmitz

## 1 Neuland

„Das Internet bleibt Neuland für einen Großteil der Gesellschaft.“ Das meint Harald Schmidt (2019). Allerdings, so scheint mir, ist auch die Realität Neuland für einen Großteil der Gesellschaft. Ich vertrete eine These, die so klar auf der Hand liegt, dass noch niemand darauf gekommen ist, nämlich:

- Hyperlinks imitieren oder simulieren echte Gelenkstellen im realen Alltag.
- Unsere wirkliche Lebenswelt funktioniert schon lange hypermedial – selbst dort, wo (ausnahmsweise) keine Medien genutzt werden.
- Daraus ergibt sich die zentrale Aufgabe von Hypermedia-Bildung.

## 2 Alte und neue Medien

Die menschliche und damit auch kindliche Lebenswelt wird immer komplexer und immer heterogener. In immer schnellerem Tempo setzen wir immer mehr und immer leistungsfähigere Kommunikationsmedien ein, um unser Leben zu bewältigen: für soziale Kontakte, zur Orientierung, Information und Unterhaltung. Das schöne Schlagwort ‚Deep Mediatization‘ (Hepp & Hasebrink 2018) meint, dass sämtliche gesellschaftlichen Bereiche von immer differenzierteren, leistungsfähigeren, oft digitalen und untereinander verbundenen und insgesamt allgegenwärtigen Kommunikationsmedien durchdrungen sind und weiter werden.<sup>1</sup> Jedes neue Medium eröffnet neue Möglichkeiten, schafft aber auch neue Probleme, die gelöst werden wollen.

Die kulturelle Elite begegnete dem Medienkonsum weniger gebildeter Schichten stets mit Skepsis. „Sie las Romane Tag und Nacht, Und das hat sie zu Fall gebracht“ – so hieß es oft, wenn junge Frauen im 18./19. Jahrhundert viel lasen. Das Zitat stammt aus einem Bänkelsang.<sup>2</sup> Im 17. bis 19. Jahrhundert traten Bänkelsänger auf Jahrmärkten, öffentlichen Plätzen und Straßen auf und erzeugten dabei mobile Linguistic and Semiotic Landscapes.

---

<sup>1</sup> Hepp & Hasebrink (2018) zitieren auch bedeutungsähnliche Termini anderer Autoren wie ‚cross-media‘, ‚polymedia‘, ‚manifold mediatized worlds‘ und ‚media environment‘.

<sup>2</sup> Zitiert aus Janda & Nötzoldt (1959: 165).



Abb. 1: *Bänkelsänger in Basel vor dem „Wirtshaus zur Henne“ (ca. 1830 - 1850)*<sup>3</sup>

Nach einem Leierkastenvorspiel, das das Publikum anziehen sollte, trugen die Sänger ihren gereimten Text vor und zeigten dabei mit einem Stock auf farbenprächtige Bildertafeln. Peter Hunziker (ein Bänkelsänger unserer Zeit, † 2019) schreibt dazu: „Wildbewegte Szenen in greller und steifer Darstellung veranschaulichten das Geschehen, aber nicht folgerecht nacheinander, sondern durcheinander, so dass man gespannt auf die Erläuterung wartete.“<sup>4</sup> Jede Moritat wurde als bebildeter Liedgesang samt Prosabericht mit Drehorgelvor- und -nachspiel dargeboten; dazu wurden gedruckte (polizeilich genehmigte) Heftchen verkauft: ein multimodales und multimediales Spektakel sondergleichen.

Daran sei deshalb hier erinnert, weil jede Generation meint, mit jeder medientechnischen Innovation entstehe etwas sensationell Neues und tendenziell Gefährliches. Mit den damaligen technischen Mitteln enthält der Bänkelsang schon vieles von dem, was man heute mit Hypermedia und sozialen Medien macht: (1) gesellschaftliche Kommunikation (wenngleich am öffentlichen Ort und nicht in teilprivater Vereinzelung im Internet), (2) Attraktion, Unterhaltung und Scheininformation (wenn man so will: eine Art Fake News), (3) Multimodalität (mündliche und schriftliche Kommunikation, Audio (Musik) und Video (Bilder, wenngleich nicht bewegte)), (4) clevere Verknüpfung kostenfreier und zahlungspflichtiger Werke, (5) Distribution auf verschiedenen Kanälen und (6) partiell nonlineare Organisation; man denke an Hunzikers Hinweis auf ungeordnete Reihenfolge.

Damit treten auch schon die spezifischen Eigenarten hypermedialer Kommunikation hervor, um die es im Folgenden geht. (1) Hypermedia dienen gesellschaftlichem Austausch bei in der Regel individueller Fernkommunikation. (2) Inhaltlich geht es um unterschiedliche Mischungen von Aufmerksamkeitserheischung, Unterhaltung

<sup>3</sup> Die besungenen Bilder zeigen oben das Basler Erdbeben 1356, unten die Überschwemmungen in Hölstein 1830. Quelle: <[https://de.wikipedia.org/wiki/Bänkelsang#/media/File:Hess\\_Baenkelsaenger.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Bänkelsang#/media/File:Hess_Baenkelsaenger.jpg)>.

<sup>4</sup> <<http://www.baenkelsaenger.ch/Geschichte.htm>>.

und Information. (3) Meist werden verschiedene Modi (gesprochene und geschriebene Sprache, stehende und bewegte Bilder, Geräusche und Musik) miteinander verbunden. (4) Manches ist kostenfrei, anderes kostenpflichtig, oft zahlt man – selten bewusst, meistens unbemerkt – mit seinen Daten. (5) Anbieter und Rezipienten treffen sich auf mehreren Kanälen. (6) Informationspakete sind häufig kleinteilig und modular aufgebaut, um angesichts mutmaßlich rigoroser Zeitportionierung selektiv rezipiert werden zu können; geduldig-lineare Lektüre vollständiger Angebote ist wahrscheinlich die Ausnahme.

Im Vergleich zu früheren Jahrzehnten und Jahrhunderten spielt sich Kommunikation heute wie das gesamte Leben ungleich massenhafter, hektischer und komplexer ab. Damit werden die Nutzerinnen und Nutzer also auch sehr viel stärker gefordert (cognitive overload). Oft bleibt ihnen nichts anderes übrig, als ihren eigenen Weg durch eine unüberschaubare Fülle von Informationspäckchen zu finden. Und eben dafür braucht es Bildung und Urteilskraft.

Wirklich neu verglichen mit früheren Jahrhunderten sind zwei Merkmale digitaler Kommunikation. Erstens nehmen die kommunikativen Machtverhältnisse andere Formen an. Zumindest auf den ersten Blick steht nicht eine kleine Gruppe von Absendern (z.B. in Massenmedien) einer großen Menge von Empfängern gegenüber. Sondern grundsätzlich kann jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer sowohl senden als auch empfangen. Damit ist freilich Brechts radiotheoretische Utopie mitnichten verwirklicht, wie wir alle wissen und täglich erleben.<sup>5 6</sup>

Und zweitens erlaubt erst die neue Hypertechnik, auf ein und derselben technischen Plattform zwischen verschiedenen Modulen unentwegt hin und her zu springen. Hypertechnik führt die ohnedies schon *immer kleinteiligere Modularisierung* unserer Lebenswelt in neue Dimensionen und unterstützt selektive Informationsverarbeitung. Das kann mediale Kommunikation effizienter machen, aber auch unübersichtlicher. Und eben dafür braucht es eine *andere Art von Bildung* als für die hoffentlich weiterhin gepflegte vollständige Lektüre in sich geschlossener Ganztexte und -werke.

---

<sup>5</sup> „Der Rundfunk ist aus einem Distributionsapparat in einen Kommunikationsapparat zu verwandeln. Der Rundfunk wäre der denkbar großartigste Kommunikationsapparat des öffentlichen Lebens, ein ungeheures Kanalsystem, das heißt, er wäre es, wenn er es verstünde, nicht nur auszusenden, sondern auch zu empfangen, also den Zuhörer nicht nur hören, sondern auch sprechen zu machen und ihn nicht zu isolieren, sondern ihn in Beziehung zu setzen.“ (Brecht 1967: 129).

<sup>6</sup> Gerade hier allerdings eröffnen sich mit den neuen Geräten früher ungeahnte Möglichkeiten für *produktionsorientierten Unterricht* (vgl. Heiland i.d.B.).

### 3 Digitale Hypermedia

Ich konzentriere mich im Folgenden auf prototypische digitale Hypermedia und deren Relevanz für Schülerinnen und Schüler.<sup>7</sup>

#### 3.1 Alltäglicher Computergebrauch

Betrachten wir zunächst den heute ganz alltäglichen Gebrauch von Computern für jedermann, sei es als PC, Notebook, Tablet oder auch Smartphone. Fast immer werden hier mehrere Anwendungen parallel benutzt, fast immer spielt das WWW eine Rolle. Hybride Nutzung ist der Normalfall.



Abb. 2 – Abb. 7: Paul nutzt YouTube

Ein knapp fünfjähriger Junge setzt (1) mit der Maus den Bildschirm in Gang, (2) klickt in der Kopfzeile auf die Gestalt des Wortes „YouTube“, (3) woraufhin ihm Thumbnails für ihn einschlägiger Filmchen angezeigt werden, (4) wählt dann mit Bedacht eine Folge von „Feuerwehrmann Sam“ aus und stellt, (5) während der Film schon begonnen hat, schließlich (6) die ihm genehme Lautstärke ein. Das alles geschieht binnen einer knappen Minute.<sup>8</sup> Das zeugt von hoher Medienkompetenz. Der Junge besucht den Kindergarten und kann noch nicht lesen. Er lernt aus eigener Motivation und ohne Anleitung nur durch Beobachtung dessen, was Erwachsene am Computer tun.

<sup>7</sup> So genannte Social Media wie Facebook, WhatsApp, Instagram und Snapchat lasse ich außer Acht, weil sie in anderen Beiträgen zu diesem Sammelband behandelt werden (vgl. Meer i.d.B., Raith i.d.B., Reichelt & Stumpf i.d.B.).

<sup>8</sup> Am 27.9.2018 um (1) 19.24:19 (+ 0 sec), (2) 19.24:24 (+ 5 sec), (3) 19.24:27 (+ 3 sec), (4) 19.24:42 (+15 sec), (5) 19.25:04 (+22 sec), (6) 19.25:16 (+12 sec).

So kann er mit dem Gerät umgehen, versteht die Funktionsweise der Software, erkennt die Struktur der gesamten Bildschirm-Sehfläche und die Bedeutung der für ihn relevanten Teile. Von sich aus – hier nicht gezeigt – klickt er eingblendete Werbung weg und ist auf dem Weg, weitere technische und inhaltliche Möglichkeiten zu entdecken.

Ganz genau kann man beobachten, welche, wie Wygotski (1969: 222) sagt, komplizierten Wechselbeziehungen zwischen (natürlicher) Entwicklung und (angeleitetem) Lernen<sup>9</sup> bestehen. Wenn nämlich ein Erwachsener hinzutritt, kann dieser die – wiederum mit Wygotski (ebd.: 237) – „Zone der nächsten Entwicklung“<sup>10</sup> nutzen, um das Kind beim weiteren Lernen unterstützen. Das gilt natürlich erst recht für Schulkinder.

### 3.2 WWW

In dem Beispiel (Abb. 2 – 7) wurden bereits Hyperlinks genutzt, allerdings nur zur Steuerung der Maschine – vergleichbar mit dem Aufschlagen eines Buches oder der Bedienung mechanischer Knöpfe und Tasten an analogen Geräten. Hyperlinks innerhalb der inhaltlichen Angebote aber fordern ungleich größere kognitive Leistungen. Ging es eben noch um Technik, so jetzt um Urteilskraft bei der auswählenden Lektüre vielfältiger Angebote.

Ich gebe ein Beispiel.

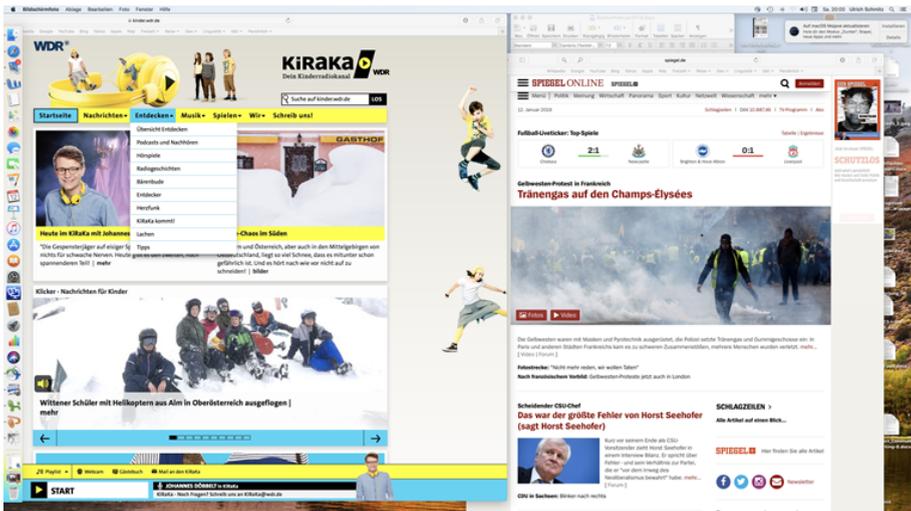


Abb. 8: Privater Beispiel-Bildschirm mit KiRaKa und Spiegel online (12. Januar 2019)

<sup>9</sup> Eine neuere Ausgabe übersetzt statt „Lernen“ treffender „Unterricht“ (Vygotskij 2000: 311).

<sup>10</sup> Genaue Definition unten in Abschnitt 4.1.

So sieht heutzutage völlig durchschnittlich ein Computerbildschirm aus, wie ihn auch eine – sagen wir – zehnjährige Schülerin einstellen kann. Auf den ersten Blick bietet sich hier in Bild und Text auch für einen Erwachsenen eine unüberschaubare Fülle zahlloser kleiner und kleinster Informationseinheiten an.

Freilich weiß heute jedes Kind, dass hier nicht von links oben nach rechts unten gelesen werden soll. Aber wie geht es damit um? Fällt sein Blick zuerst auf prominente Bilder, z.B. auf eines der beiden größten Fotos oder auf den sympathisch lächelnden Jungen links? Oder lässt es sich von optisch besonders auffälligen Design-Elementen leiten, z.B. den knallgelben Querbalken in der linken Hälfte? Betrachtet oder liest es Teile, die ihm inhaltlich besonders interessant erscheinen (z.B. die Fußballergebnisse oben rechts)? Klickt (oder wischt) es wild drauf los? Wahrscheinlich mischt es mehrere dieser Strategien, abhängig von Bildungsgrad, Vorkenntnissen, persönlichen Interessen und der unmittelbaren Vorgeschichte, die zum Aufbau genau dieser (dynamischen) Sehfläche geführt haben.

Wie geht es damit um, dass durch jeden Klick der vorherige Kontext verschwindet (wenn es also etwa auf das Tränengas-Foto klickt, die Fußballergebnisse nicht mehr zu sehen sind)? Woher weiß es, welche Stellen überhaupt erfolgreich angeklickt werden können (die illustrierenden Kinder-Vignetten in der linken Bildhälfte zum Beispiel nicht)? Und was geschieht im Kopf und mit der Hand, wenn Bilder sich zu bewegen beginnen, gesprochene Sprache, Ton und Musik hinzukommen oder Werbung hereinfliegt?

Über all das weiß die Rezeptionsforschung – jenseits von Eye-Tracking-Untersuchungen meist an erwachsenen Usern<sup>11</sup> – recht wenig. Der gesunde Menschenverstand weiß immerhin so viel: Im Vergleich zu Büchern braucht man bei hypermedialen Angeboten viel mehr sachliches Vorwissen, technische Erfahrung und geübtes Orientierungsvermögen, um sich zurechtzufinden und nicht hilflos in einem Informationsgewitter unterzugehen.

Außerdem will der Umgang mit den speziellen und in dieser Häufung und Dynamik neuartigen semiotischen und sprachlichen Formen gelernt sein. Das gesamte Erscheinungsbild ist von *unruhiger Text-Bild-Kleinteiligkeit* geprägt. Zahlreiche kleine und ihrerseits kleinteilige Informationspäckchen werden nur durch ein *komplexes Flächendesign* zusammengehalten, das man weder linear erschließen kann (wie bei prototypischen Texten) noch holistisch erkennt (wie bei prototypischen Bildern), sondern ad hoc (in beliebiger Reihenfolge) und top-down (von größeren zu kleineren Einheiten) wahrnimmt (wie ein Autofahrer das Straßenbild).

Auf dem in Abb. 8 gezeigten und in dieser Hinsicht typischen Bildschirm wird Ordnung in erster Linie durch die Form leerer Flächen geprägt. Auf der kleineren anderen (gefüllten) Hälfte verteilt stehen ein knappes Dutzend Bilder, zahlreiche Icons und andere graphische Elemente sowie allerlei teils damit verbundene Textfragmente. Die Textmenge verteilt sich auf 10 Texte, die aus mindestens einem Satz bestehen (zusammen 15 Sätze), 12 ‚großen‘ Ellipsen, die mindestens vier Wörter

---

<sup>11</sup> Vgl. z.B. Bucher (2017). Die Ergebnisse einer Eye-Tracking-Studie mit jugendlichen Schülerinnen und Schülern beschreiben Aspalter, Bauer, Reitbrecht & Schönbächler in diesem Band.

umfassen (zusammen 57 Wörter), 10 Drei-Wort- und 5 Zwei-Wort-Kombinationen (z.B. „Podcasts und Nachrichten“ bzw. „Scheidender CSU-Chef“) sowie 105 einzelne Wörter. Wenn man so will, handelt es sich demnach um 142 ‚Texte‘, von denen die meisten reine Hyperlink-Beschriftungen sind, also als Register<sup>12</sup> der dahinter stehenden Angebote dienen. Herkömmliche Lesefähigkeiten sind hier nur in zweiter Linie gefordert. Vorrangig geht es darum, Bedeutung und Funktion einzelner Wörter zu erfassen. Deshalb brauchte der Junge oben in Abschnitt 3.1 auch nicht lesen zu können, sondern musste für seine Zwecke nur Wortgestalten unterscheiden.<sup>13</sup>

Für die Schule heißt das natürlich nicht, dass niemand mehr lesen zu lernen braucht. Ganz im Gegenteil müssen Kinder und Jugendliche lernen, erstens zu lesen, zweitens mit derartigen Sehlflächen wie der hier gezeigten souverän umzugehen und drittens sich in den dahinter eröffnenden semiotischen Räumen mündig (oder besser: hellichtig) zurechtzufinden.

### 3.3 Werbung

Auf zahlreichen Seiten erscheint und hinter vielen Links verbirgt sich Werbung in vielerlei Form (vgl. auch Meer i.d.B., Och i.d.B.). Oft kommt Werbung heute in Form kurzer Erzählungen daher. Insofern scheint sie – bei aller kleinteiligen Hektik im Mediengebrauch – ein Bedürfnis nach Ganzheit aufzugreifen. Betrachten wir eines der zahllosen Filmchen im Internet, und zwar aus der Serie „Ryan’s Toys Review“. (Dieser Kanal hatte Anfang Januar 2019 fast 18 Millionen Abonnenten; die hier ausgewählte Folge vom 5.12.2018 wurde bis Anfang Januar 2019 außerdem 2,7 Millionen Mal aufgerufen.)<sup>14</sup>



Abb. 9: *Ryan finds surprise presents*<sup>15</sup>

<sup>12</sup> Im Gegensatz zu herkömmlichen Registern sind dessen Einträge allerdings nicht alphabetisch geordnet, sondern topographisch auf der Fläche verteilt. Sie dienen auch nicht der rationalen Ordnung aller Informationseinheiten, sondern als werbende Wegweiser.

<sup>13</sup> Mehr zur Sprache im Internet etwa bei Schmitz (1996) & (2017).

<sup>14</sup> Anfang Oktober 2019 waren es dann knapp 22 Millionen Abonnenten und 7,8 Millionen Aufrufe.

<sup>15</sup> Still bei 1:30 Minuten aus einem Film von 6:31 Minuten. Quelle: <<https://www.youtube.com/watch?v=-5nsP6wpE2w>> am 1.10.2019.

Die im Film gespielte Szene („My dream came true“) ist äußerst trivial und folgt nicht dem üblichen Aufbau von Erzählungen<sup>16</sup>, sondern springt in willkürlicher Reihenfolge von einer vermeintlichen Sensation (oder unerhörten Begebenheit) zur nächsten.<sup>17</sup> Die durchweg hektische Handlung läuft linear ab. Es gibt darin keinerlei nennenswerte Entwicklung: Die als Geschenke verpackten und vermeintlich versteckten Waren werden schnell alle gefunden und danach in willkürlicher Reihenfolge ausgepackt und kurz benutzt. Der ‚Falke‘, wie man ihn aus der Novellentheorie kennt, ist hier der Name der werbenden Firma (Walmart). Er kommt nur drei Mal vor, nämlich ganz zu Anfang, dann nach dem Finden aller Geschenke in der Mitte (bei Minute 3’33 bis 3’57) und schließlich nach Gebrauch der Spielsachen im zweiten Teil ganz am Ende (5’57 bis 6’12). Innerhalb dieser marktschreierischen Geschichte gibt es gerade keine Hyperlinks, weil der kindliche Betrachter bei der Stange bleiben soll. So zeigt sie ex negativo, wozu *Nonlinearität und Hyperlinks gut sein können. Denn wenn Hyperlinks sinnvoll eingesetzt werden, zwingen sie zu Entscheidungen, also mehr oder minder intensiver Reflexion.*

### 3.4 Computerspiele

Computerspiele hingegen sind noch fiktionaler und ziehen noch stärker in ihren Bann (vgl. Marx & Schmidt i.d.B.). Sie erzeugen ihre eigenen hypermedialen Welten jenseits der materiell erlebten Realität – auch wenn, wie bei allen Spielen, *ein „Bewußtsein des «Andersseins» als das «gewöhnliche Leben»“* (Huizinga 1956: 37) erhalten bleiben mag. Wer daddelt oder gamet, findet sich mental in einer vergleichbaren Lage wie die oben erwähnten lesesüchtigen jungen Frauen früherer Zeiten. Viele Computerspiele allerdings, seien es Ego-Shooter, Strategiespiele oder Simulationen, bewegen sich in stark gewalthaltigen Szenarien, an denen der Spieler sich beteiligt. Hier zwei charakteristische Ausschnitte aus einem Battle Royale-Spiel.



Abb. 10: *Battle Royale-Spiel*<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Orientierung, Komplikation, Evaluation (optional), Auflösung und Coda (optional) (Labov & Waletzky 1967: 32-41).

<sup>17</sup> So gesehen ist sein linearer Ablauf ähnlich pointillistisch strukturiert wie im Bänkelsang und wie die Flächenerscheinung der oben in Abb. 8 gezeigten Bildschirmseite.

<sup>18</sup> Still bei 0:09 Minuten aus <https://www.youtube.com/watch?v=focdpYf9mKE> (13.1.2019).



Abb. 11: *Battle Royale-Spiel*<sup>19</sup>

Die pädagogische Herausforderung liegt hier also nicht in hypermedialen Darbietungsformen, sondern in gewalttätigen Simulations-Aktionen der TeilnehmerInnen.

### 3.5 Lernsoftware

Ganz anders bei Lernsoftware. Hier geht es umgekehrt vor allem um die sinnvolle Ausnutzung der Hypermedia-Technik. Die entscheidende Frage lautet: Eignen sich Stoff und Lernziel für interaktiv-hypermediale Formen, und werden die technischen Möglichkeiten didaktisch angemessen eingesetzt? Stets sollte die Didaktik Vorrang vor der Methodik haben<sup>20</sup>, auch wenn neue Medien erst einmal ihre eigene Faszination entwickeln.<sup>21</sup> Das ist ein eigenes wichtiges Thema; deshalb gehe ich hier nicht näher darauf ein. Außerdem macht Lernsoftware nur einen sehr kleinen Teil hypermedialer Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern aus.

### 3.6 Sonstiges

Es gibt viele andere Themen und Probleme beim Umgang von Kindern und Jugendlichen mit digitaler Kommunikation, z.B. Multimodalität (Klug & Stöckl 2016), Interaktivität (Schlobinski & Siever 2012), Cybermobbing (Marx 2017), Vereinzelung, Sucht, Mangel an körperlicher Bewegung. Wie angekündigt geht es in diesem Beitrag aber nur um Bildung für den Umgang speziell mit Hypermedia.

<sup>19</sup> Still bei 1:14 Minuten aus <<https://www.youtube.com/watch?v=focdpYf9mKE>> (13.1.2019).

<sup>20</sup> „Der Satz vom Primat der Didaktik ist gerade deshalb bis in die alltägliche Unterrichtspraxis hinein von so großer Bedeutung, weil eine unangemessene Methode Lernziele und entsprechende Inhalte verfälschen kann, vielleicht sogar, ohne dass der Unterrichtende es merkt.“ (Klafki 1970: 55).

<sup>21</sup> Vgl. das Plädoyer gegen die Fetischisierung neuer Medien in der Didaktik bei Schmitz (2007).

## 4 Bildung für und mit Hypermedia

### 4.1 Braucht man Bildung für Hypermedia?

Braucht man Bildung für Bänkelsang? Nein. Bänkelsänger bieten leicht eingängige Kost zur Unterhaltung. Deshalb knüpfen sie an das Bildungsniveau ihres Publikums an oder unterbieten es. Lehrer würden das Arrangement zerstören.

Braucht man Bildung für hypermediale Lebenswelten? Auf den ersten Blick lautet die Antwort ganz ähnlich: Was der bloßen Unterhaltung dient, braucht keine besondere Bildung; einschlägiger Unterricht gar würde den Spaß verderben. Aber: Hypermedia werden keineswegs nur zur puren Unterhaltung genutzt, sondern auch zur Information, zur Orientierung, zum Lernen – und immer entstehen dabei auch Vorstellungen von der Wirklichkeit, werden Selbst- und Weltbilder aufgebaut, unterstützt, unterminiert. Was kann da ‚Bildung für hypermediale Lebenswelten‘ bedeuten?

Ganz ohne Schule findet sich jeder und jede Jugendliche von sich aus in hypermedialen Angeboten zurecht. Im Schulunterricht aber geht es – noch einmal mit Wygotski – „um das Bewußtwerden und Beherrschen“ (Wygotski 1969: 231). Traditionell sollte die Lehrerin oder der Lehrer dabei die „Zone der nächsten Entwicklung“ nutzen. Das ist der Abstand zwischen „dem aktuellen Niveau der Entwicklung, das mit Hilfe selbständig zu lösender Aufgaben bestimmt wird, und dem Niveau, das das Kind bei der nicht selbständigen, sondern gemeinschaftlichen Lösung von Aufgaben erreicht“ (Wygotski 1969: 236 f.).

Nun glauben viele LehrerInnen, dass ihre SchülerInnen ihnen in Sachen Computer überlegen seien. In Bezug auf schulrelevante Ziele stimmt das aber höchstens in Bezug auf die Technik. Wenn Lehrkräfte hier Nachholbedarf haben, sollten sie sich entsprechend fortbilden, gern auch bei Schülerinnen und Schülern (siehe auch Pertz i.d.B.). Gefordert sind Lehrer jedoch, wenn es um die pädagogisch sinnvolle Nutzung von Hypermedia geht.

### 4.2 Pädagogische Herausforderung

In den obigen Argumentationen wurden fünf pädagogisch besonders wichtige Herausforderungen gestreift.<sup>22</sup>

(1) Anders als die meisten herkömmlichen Medien (z.B. Schulbücher) erlauben digitale Medien *wechselseitige Kommunikation über Medien*: Sender und Empfänger tauschen interaktiv ihre Rollen und können kooperieren. Das bietet eine große Chance für *produktionsorientierten Unterricht*.

(2) Schon unsere alltägliche Lebenswelt (IRL) neigt zu *immer kleinteiligerer Modularisierung*; längere Phasen der Konzentration auf eine einzige Aufgabe werden seltener. Bei hypermedialer Kommunikation wird diese Tendenz verstärkt: Sie erfordert *selektive Informationsverarbeitung* und damit eine *andere Art von Bildung*, als wir sie für klassische Ganzheiten (Texte, Bilder, Werke, Theorien, Prozeduren) gewohnt sind (siehe dazu auch Gailberger i.d.B.).

---

<sup>22</sup> Im Text auch oben durch *Kursivierungen* markiert.

(3) Extreme hypermediale Darbietungsformen, wie sie auf digitalen Endgeräten (Desktops, Laptops, Tablets, Smartphones) und im WWW völlig geläufig sind, erscheinen wie *tomographische Schnitte durch drei- oder n-dimensionale Informationsräume*, deren Aufbau man (anders als z.B. bei Papiermedien) kaum oder gar nicht überblicken kann. Das erfordert *geübtes Orientierungs- und Navigationsvermögen*.<sup>23</sup>

(4) *Komplexes Flächendesign und oft unruhige (ggf. multimodale) Text-Bild-Kleinteiligkeit* können Anfänger irritieren, erfahrenen NutzerInnen aber helfen, mit dem zu arbeiten, was sie brauchen. Während in der Schule traditionell vorrangig mit Sprache gelernt wird, kommt es bei hypermedialer Kommunikation stark auch auf visuelle Gestalten an.

(5) *Nonlinearität und Hyperlinks* zwingen häufig zu Entscheidungen über den weiteren Weg und damit zu *intensiverer Reflexion des eigenen Kommunikations- bzw. Lernprozesses*. Beispielsweise bei der Lektüre längerer Texte gilt als Normalfall, dass die Leserin oder der Leser dem vorgegebenen Weg von vorne nach hinten folgt. Demgegenüber zieht jede Auswahl eines Hyperlinks den *Verzicht auf gleichermaßen mögliche Alternativen* nach sich.

Alle diese Punkte werden überdacht durch eine (6) sechste, ganz wesentliche Frage, nämlich die nach der *Einbettung des Mediums in der realen Situation*: Welche Menschen in ihrer individuellen körperlichen Präsenz sind beteiligt? Welches sind die räumlichen, zeitlichen, persönlichen Bedingungen? Welche Ziele werden verfolgt? Konkreter in Bezug auf schulische Bedingungen: Agiert ein einzelner Schüler allein mit dem Medium oder in einer Gruppe und/oder unter Mitwirkung eines Erwachsenen (z.B. Lehrers) und/oder über medial vermittelte Interaktion mit nicht Anwesenden? Etwas modisch ausgedrückt: Es geht darum, wie Virtualität in der Realität situiert ist.

Oben wurden drei Szenarien dafür vorgestellt. (a) Beim Bänkelsang handelt es sich um multimodale und multimediale One-to-many-Kommunikation im öffentlichen Raum. (b) Der kleine Junge betätigt sich zielstrebig allein am Computer, auch wenn ein nicht eingreifender Erwachsener anwesend ist. (c) Der Computerspieler ist in eine Phantasiewelt eingewandert. Weitere Szenarien sind denkbar und üblich, so zum Beispiel eine Beratung von Laien durch Experten zur Benutzung von Medien oder aber ein Einsatz von Medien zur Lösung von Aufgaben im Rahmen von Gruppen.

Alle denkbaren Szenarien eignen sich auch in Zusammenhängen von Bildung, etwa für schulisches Lernen. Mehr als andernorts gilt hier das Primat der Didaktik vor der Methodik. Die Wahl des Szenarios muss also über Bedingungen des jeweiligen Lerngegenstandes und Lernziels gerechtfertigt werden. An dieser Stelle sehe ich von konkreten Projekten ab<sup>24</sup> und konzentriere mich auf *didaktische Implikationen* des Mediums, also die genannten fünf Herausforderungen.

---

<sup>23</sup> Zumbach & Rapp (2001) erläutern kognitive Prozesse beim Lernen mit Hypermedien.

<sup>24</sup> Frühe Beispiele dazu in Berndt & Schmitz (1997), aktuell Beißwenger & Knopp (2019).