

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Literarisch und digital?“
Haltungen und Einstellungen zu digitalen Medien im
Literaturunterricht

verfasst von / submitted by

Marie-Therese Fuchs, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 199 506 525 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB)
UF Deutsch UF Psychologie und Philosophie

Betreut von/ Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während meines Studiums und während der Anfertigung dieser Masterarbeit begleitet, unterstützt und stetig motiviert haben.

Zuerst gebührt mein Dank Univ.-Prof. Mag. Dr. Stefan Krammer, der meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Für die kooperative Zusammenarbeit sowie die hilfreichen Anregungen und die konstruktive Kritik bei der Erstellung der Arbeit möchte ich mich herzlich bedanken.

Ein besonderer Dank gilt vor allem allen Teilnehmer*innen meiner Online-Befragung, ohne die diese Forschungsarbeit nicht hätte entstehen können. Mein Dank gilt der Informationsbereitschaft und der zuverlässigen Bearbeitung und Beantwortung der gestellten Fragen.

Überdies möchte ich mich bei meiner Mutter Silvia Fuchs und bei meinem Freund Robin Lambeck bedanken, die mir mit viel Geduld, Interesse und Motivation zur Seite gestanden sind. Bedanken möchte ich mich für die emotionale Unterstützung, die mir während meines Studiums Halt gegeben hat. Jegliche Problemlagen und schwierige Situationen konnten durch eure stetige Hilfsbereitschaft gemeistert werden. Danke, dass ihr mich, während all meiner Höhen und Tiefen begleitet habt und stets ein offenes Ohr für mich hattet.

Abschließend bedanke ich mich bei meinem Onkel Gerhard Gosch, der mir spontan das technische Equipment zur Verfassung und Bearbeitung der Masterarbeit zur Verfügung gestellt hat.

Fuchs Marie-Therese

Wien, 10.08.2022

Inhalt

1	Einleitung.....	1
2	Digitale Schule.....	5
2.1	Einbettung im Lehrplan.....	8
2.2	Die Übertragung des Digitalen in den Deutschunterricht.....	10
3	Der Literaturunterricht und seine Funktion im digitalen Setting.....	14
3.1	Was sind digitale Medien?.....	15
3.2	Funktionen von Medien.....	17
3.3	Konzeptionen des Literaturunterrichts	20
3.3.1	Medienintegrative Literaturunterricht	21
3.3.2	Computer im Literaturunterricht.....	23
3.3.3	Intermedialer Literaturunterricht.....	26
3.3.4	Symmedialer Literaturunterricht.....	29
3.4	Ziele des digitalen Literaturunterrichts.....	31
3.4.1	Literale Medienkompetenz	33
3.4.2	Merkmale eines guten digitalen Literaturunterrichts	34
4	Einsatz von digitalen und sozialen Medien im Literaturunterricht.....	39
4.1	Schulische vs. außerschulische Mediennutzung	42
4.2	Digitale audiovisuelle Medien	45
4.3	Digitale auditive Medien	51
4.4	Social Media und digitale Literatur.....	54
5	Lehrer*innenpersönlichkeit und digitaler Medieneinsatz	58
5.1	Technische Ausstattung an Schulen	61
5.2	Selbstwirksamkeit und der Einsatz digitaler Medien	63
5.3	Professionalität als Prädiktor des digitalen Medieneinsatzes.....	64
5.4	Einstellungen zum digitalen Medieneinsatz aus der Sicht der Lehrer*innen.....	66
	EMPIRISCHER TEIL	70
6	Forschungsfragen und Hypothesen	70
7	Methodik.....	75
7.1	Forschungsdesign	75
7.2	Fragebogen.....	77
7.3	Konstrukte und Items	78
7.4	Stichprobe	85
7.5	Überlegungen zur Auswertung	89

8	Ergebnisse.....	90
8.1	Digitale Medien im Literaturunterricht	90
8.2	Einstellungen gegenüber digitalen Medien im Literaturunterricht	98
8.3	Technikbereitschaft	105
8.4	Selbstwirksamkeit	109
8.5	IT-Ausstattung an Schulen.....	113
9	Limitationen	118
10	Resümee und Ausblick.....	121
11	Literaturverzeichnis	125
12	Abbildungsverzeichnis.....	137
13	Tabellenverzeichnis	137
14	Anhang	138

In der gesamten Arbeit wird, im Sinne einer geschlechtergerechten Identitätsdarstellung und Repräsentanz aller Individuen, mit einem Gender-Sternchen [*] gegendert.

„Der Einsatz von digitaler Technologie ist eine unabdingbare Voraussetzung für zeitgemäßes Lernen.“¹

¹ RIS: Lehrplan-Mittelschule 2022.

1 Einleitung

Die Lebensrealität sowie die medialen Freizeitbeschäftigungen von Kindern und Jugendlichen entwickeln und verändern sich und sind derzeit vor allem digitaler Natur. Im Jahr 2001 waren das Fernsehen oder die Nutzung des Radios eines der häufigsten medialen Freizeittätigkeiten von Jugendlichen, während das Buch als Medium von der Hälfte der Jugendlichen täglich Gebrauch fand.² Im Vergleich dazu kann 2021 erkannt werden, dass das klassische Fernsehen von Smartphones, dem Internet sowie von Online-Videos und Video-Streaming-Diensten abgelöst wurde, die nun von ungefähr 90% der Jugendlichen täglich konsumiert werden.³ Gedruckte Bücher werden jedoch immer noch von einem Drittel der Jugendlichen täglich gebraucht. Diese Zahlen zeigen aufgrund der starken Präsenz digitaler Medien die Notwendigkeit einer fundierten Beschäftigung damit.

Die Bedeutung von digitalen Medien an Schulen, vor allem im Literaturunterricht, ist seitens der Lehrer*innen noch immer ein kontroverses Thema. „Kann es überhaupt eine Verknüpfung von Literarischem mit Digitalem geben?“ Obwohl in der fachdidaktischen Literatur die Notwendigkeit der medialen Erweiterung in den Vordergrund gestellt wird, um den Zweck und die Sinnhaftigkeit darzulegen und zu erläutern, liegt der Fokus an vielen Schulen, vor allem im Literaturunterricht, auf dem Buch als sogenanntes Leitmedium. Die Entwicklung einer literarischen Kompetenz kann jedoch auch durch die mediale Erweiterung eine Verknüpfung von unterschiedlichen Wahrnehmungskanälen forcieren, das weiterführend eine synästhetische Bildung entstehen lässt. Visuelle, auditive, audiovisuelle oder multimediale Texte haben als mediale Erweiterung den Literaturunterricht weiterentwickelt. In unterschiedlichen Studien zeigt sich trotz der vielfältigen fachdidaktischen Einsatz- und Kompetenzentwicklungsmöglichkeiten eine Tendenz zum bloßen Einsatz der herkömmlichen Medien. Die Gründe dafür wurden von einigen Forscher*innen bereits in den MINT-Fächern oder im allgemeinen unterrichtlichen Geschehen erhoben. Grundlegend kann von einem komplexen Zusammenspiel diverser Faktoren ausgegangen werden. Vermehrt werden die affektiven Persönlichkeitsmerkmale sowie die Haltungen der Lehrer*innen und die vorhandene

² Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2001. Jugend, Information, (Multi-)Media, Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19- Jähriger. Baden-Baden: mpfs 2002.

³ MPFS 2021, S. 15.

technischen Ausstattung an Schulen als ursächliche Bedingungen erwähnt. Im Bereich des Deutschunterrichts, insbesondere des Literaturunterrichts, liegen diesbezüglich noch keine ausreichenden Forschungsergebnisse vor.

Dieses Forschungsdesiderat soll der Fokus dieser Arbeit sein und in ihrer theoretischen, fachdidaktischen Herangehensweise thematisiert werden sowie anschließend im Zuge einer empirischen Forschungsarbeit fokussiert werden. Daraus ergeben sich die nachfolgenden Forschungsfragen, die im empirischen Teil quantitativ erhoben werden.

Quantitativ erhobene Forschungsfragen:

- F1 *Wie häufig nutzen die befragten Teilnehmer*innen digitale Medien im Literaturunterricht und Deutschunterricht?*
- F2 *Welche Art der Vermittlung wird im Literaturunterricht herangezogen und weshalb werden digitale Medien im Literaturunterricht eingesetzt?*
- F3 *Gibt es bei Deutschlehrer*innen und Deutschstudent*innen einen Zusammenhang zwischen den Einstellungen und dem tatsächlichen digitalen Medieneinsatz im Literaturunterricht?*
- F4 *Gibt es bei Deutschstudent*innen und Deutschlehrer*innen einen Zusammenhang zwischen der Technikbereitschaft, den Einstellungen und der Art der Vermittlung?*
- F5 *Wie hoch ist die Selbstwirksamkeit bei Deutschlehrer*innen und Deutschstudent*innen und welche Zusammenhänge mit den Einstellungen und dem tatsächlichen digitalen Medieneinsatz lassen sich finden?*
- F6 *Inwiefern steht eine IT-Ausstattung an den Schulen der befragten Deutschlehrer*innen und Deutschstudent*innen zur Verfügung und welchen Effekt hat diese?*

Zur Beantwortung der Fragestellungen und Forschungsfragen wurde eine Online-Fragebogenstudie, die von 20. Mai 2022 bis 20. Juni 2022 zur Bearbeitung verfügbar war,

durchgeführt. Die Haltungen, insbesondere die Technikbereitschaft sowie die Selbstwirksamkeit, als auch die Einstellungen, insbesondere der wahrgenommene Nutzen und die wahrgenommene Belastung, die technische Ausstattung an Schule und der tatsächliche digitale Medieneinsatz im Literaturunterricht werden erhoben.

Zu Beginn der Arbeit findet eine kurze Einführung über den derzeitigen Lehrplan in Bezug auf den medialen Aspekt im Unterricht statt, um eine Verknüpfung mit dem schulischen Alltag herstellen zu können. Den theoretischen Bezugsrahmen der Arbeit bilden die Herangehensweisen und didaktischen Konzeptionen nach Jutta Wermke, Marion Bönninghausen und Volker Frederking. Anknüpfend daran wurden die Möglichkeiten des Umgangs mit digitalen Medien im Literaturunterricht erläutert und in Bezug zur fachdidaktischen Notwendigkeit gesetzt. Der medienintegrative, der computergestützte sowie der intermediale und symmediale Literaturunterricht werden herangezogen und weitergedacht. Darüber hinaus wurde Kaspar Spinners Theorie des literarischen Lernens mit den Methoden des Literaturunterrichts unter Einbezug der digitalen Möglichkeiten erweitert und fortlaufend in die wissenschaftliche Bearbeitung eingegliedert. Der Einsatz von digitalen und sozialen Medien im Literaturunterricht wird ebenso in einem umfassenden Kapitel einschlägig erläutert. Die Möglichkeiten des auditiven, audiovisuellen oder sozialen Einsatzes digitaler Medien sowie deren fachdidaktisches Potenzial werden bearbeitet und in Verbindung mit der Entwicklung einer literarischen Kompetenz gesetzt.

Die Lehrer*innenpersönlichkeit und der Zusammenhang mit dem digitalen Medieneinsatz wurden, vor der empirischen Herangehensweise, theoretisch bearbeitet. Das Akzeptanzmodell zum didaktischen Einsatz digitaler Medien von Eik-Henning Tappe sowie das Modell zur Nutzungsbedingung nach Lukas Gerthofer und Jennifer Schneider boten den Bezugsrahmen für die anschließende empirische Forschungsarbeit. Zusätzlich wurde das TPACK-Modell von Mishra und Köhler für die Erklärung der Kompetenzen und des professionellen Wissens von Lehrpersonen herangezogen, um den Grund für den potenziellen digitalen Medieneinsatz erklären zu können. Als Voraussetzung für die anschließende quantitative Forschung wurde das TAM-Modell nach Davis Fred herangezogen, um das Nutzungsverhalten mit den Einstellungen der Lehrpersonen vergleichen zu können. In Anlehnung an die theoretisch fundierte Aufschlüsselung der Thematik wurde eine quantitative Forschung durchgeführt. Eine Erläuterung hinsichtlich der Fragestellungen und entwickelten Hypothesen sowie eine

Darlegung der Entstehungskriterien der Konstrukte und Items leiten den empirischen Teil ein. Die Konzeption des Fragebogens sowie die Stichprobe werden näher beleuchtet, um die darauffolgenden Ergebnisse besser nachvollziehen zu können. Die gewonnenen Erkenntnisse der Online-Befragung werden mit den Inhalten des theoretischen Teils in Verbindung gebracht. Die Überprüfung der Hypothesen steht hierbei im Vordergrund der Auswertung. Die anschließende Diskussion versucht die Ergebnisse der Studie nochmals kompakt zusammenzufassen und mit den eingangs erwähnten Modellen zu vergleichen. Zusätzlich werden Limitationen, die für zukünftige Studien bedacht werden sollten, angeführt, um eine objektive Darlegung garantieren zu können. Das Resümee soll die Bedeutung für zukünftige Forschungstätigkeiten aufzeigen und die Masterarbeit abrunden.

2 Digitale Schule

Die Digitalisierung als notwendiger Schritt zur Weiterentwicklung des Bildungssystems sowie die Unverzichtbarkeit der Thematik werden derzeit auf Bundesebene diskutiert. Die politische Ausgangssituation wird nun im Folgenden kurz erläutert, um die Notwendigkeit der anschließenden Forschung rechtfertigen zu können. Der folgende Gedanke wird als Leitmotiv der derzeitigen digitalen Entwicklung seitens des Bildungsministeriums forciert:

„Im Zentrum der Digitalen Schule steht der junge Mensch, der mit Freude und Motivation lernt, um selbstbestimmt seine Zukunft meistern zu können.“⁴

Der Digitalisierung wird, aufgrund des enormen Potenzials für das gesamte Schulsystem, auf der Ebene des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt. Die vielfältigen Möglichkeiten und der gewinnbringende Nutzen des digitalen Einsatzes, der vor allem auf Seiten der Schüler*innen fruchtet, werden das Bildungswesen verändern. Um in den Schulen die Digitalisierung vorantreiben zu können, benötigt es einen sogenannten „Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen“⁵. Dieser gliedert sich in drei umzusetzende Handlungsfelder, die zum einen die „Software“, weiters die „Hardware“ und zum anderen die „Lehrenden“ in den Fokus rückt. Unter dem Begriff der Software werden die Lerninhalte und die zu bearbeitenden Thematiken im Unterricht zusammengefasst. Lehrpläne sollen, im Hinblick auf die Digitalisierung, verändert und erweitert werden. Ein digitales und modernes Unterrichten sowie der methodische Einsatz von digitalen Medien sollen didaktisch in allen Gegenständigen stattfinden.⁶ Zudem schreibt der Masterplan im Handlungsfeld „Hardware“ vor, eine infrastrukturelle Ausstattung für Schulen und Schüler*innen zu schaffen, um den Zugang zu mobilen Endgeräten auf durchgängige und vergleichbare Niveaus zu bringen. Auch der Einsatz von digitalen Tools soll durch eine moderne Schulverwaltung möglich werden. Im letzten wichtigen Handlungsfeld liegt das Augenmerk auf den Lehrer*innen und deren Aus-, Fort-, und Weiterbildung. Neue Konzepte, digitale Verfahren der Vermittlung und Möglichkeiten

⁴ BMBWF: Digitale Schule, <https://digitalesschule.gv.at/vision/> (Zugriff: 21.02.2022).

⁵ BMBWF: Digitale Schule. Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html> (Zugriff: 21.02.2022).

⁶ Vgl. BMBWF 2022.

des digitalen Umgangs sollen geschult und gelehrt werden.⁷

Die Planung dieses Stufenplans des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung hat im Sommer 2018 begonnen und soll nun bis 2023 umgesetzt werden.

Neben dem Erwerb der Grundkenntnisse steht die Vermittlung eines allumfassenden Allgemeinwissens im Vordergrund. Hierbei können die digitale Kompetenz bzw. die digitalen Fähigkeiten und Fertigkeiten geschult werden. Durch den methodischen und fundierten Einsatz von digitalen Medien besteht die Chance, „analytisches, logisches und abstrahierendes Denken“⁸ zu fördern und zu entwickeln.

„Der Aufbau digitaler Kompetenzen bedeutet in einem umfassenden Verständnis das Lernen mit digitalen Medien, das Lernen über digitale Medien und die Schaffung eines Grundverständnisses dafür, wie die digitale Welt funktioniert.“⁹

Darüber hinaus formuliert das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung noch weitere Ziele, die im Zuge des 8-Punkte-Plans, der im Anschluss kurz erläutert wird, umgesetzt werden sollen. Eine vollständige und lückenlose Umsetzung, eines durch den Einsatz von digitalen Medien geprägten Lehrens und Lernens wird als übergeordnetes Ziel verstanden, denn die „Digitale Schule ist die harmonische Kombination von moderner, digitaler Infrastruktur und inspirierender, zukunftsweisender Pädagogik.“¹⁰ Die Ziele der digitalen Schule sind unter anderem die Vorbereitung der Lehrer*innen auf zukünftiges, digital gestütztes Unterrichten in der Form einer Förderung und Weiterentwicklung der bereits vorhandenen Grundqualifikationen. Weiters sollen Lehr- und Lernprozesse an Schulen vereinheitlicht werden, um so eine transparente Vorgehensweise im Bereich der Digitalisierung zu entwickeln. Überdies soll die Kommunikation zwischen Erziehungsberechtigten und Lehrer*innen verbessert werden, um ein ganzheitliches Lernen zu ermöglichen. Die infrastrukturellen Gegebenheiten sollen ebenso an den digitalen Fortschritt angepasst werden, um die Möglichkeit, digital zu lehren überhaupt entstehen lassen zu können. Eine stabile WLAN-Verbindung durch Glasfaserleitungen kann eine unbegrenzte Leistungsfähigkeit fördern und soll in allen Unterrichtsräumen als Standardeinrichtung vorhanden sein. Abgesehen davon soll das

⁷ Ebd.

⁸ BMBWF: Digitale Schule. Visionen; <https://digitaleschule.gv.at/vision/> (Zugriff: 21.02.2022).

⁹ Ebd.

¹⁰ BMBWF: Ex-Bildungsminister Univ. Prof. Dr. Heinz Faßmann über die Digitale Schule; <https://digitaleschule.gv.at> (Zugriff: 26.12.2021).

„Angebot an innovativen, hochwertigen und qualitätsgesicherten Bildungsmedien“¹¹ für Lehrer*innen ausgestaltet und aufgestockt werden, um so bestmöglich Unterrichtsmaterialien zugänglich zu machen. Abschließend soll im Rahmen der Bildungsgerechtigkeit der Fokus auf die Chancengleichheit gelegt werden, um so allen Schüler*innen den Zugang zu digitalen Endgeräten zu ermöglichen.¹²

Der 8-Punkte-Plan versucht alle Ziele und Grundideen der Digitalen Schule umzusetzen und erläutert wie einheitliche Kommunikationsprozesse, das Distance-Learning, gewisse Übungs-Apps, die Erweiterung der schulischen IT-Ausstattung, die Ausrichtung der Eduthek nach Lehrplänen sowie der Ankauf von digitalen Endgeräten für Schüler*innen und Lehrer*innen funktionieren sollen. Um dem Ziel der Vorbereitung und Erweiterung der Kompetenzen, seitens der Lehrer*innen, gerecht zu werden, wurde ein Online-Kurs entwickelt, der die Lehrkräfte für die baldige Nutzung von Kommunikationstechnologien schult. Solche Fortbildungsveranstaltungen ermöglichen einen fundierten, praxisorientierten Umgang mit den digitalen Endgeräten und ermöglichen so eine bestmögliche Förderung von Schüler*innen.¹³ Lern-Apps werden evaluiert und durch eine Zertifizierung gekennzeichnet, um Erziehungsberechtigten, Schüler*innen und Lehrer*innen eine gewisse Leitlinie hinsichtlich ihrer Qualität bieten zu können. Sogenannte „good practice“ werden herangezogen, um bereits am Markt befindliche Apps zu bewerten und zu beurteilen.¹⁴ Die Entwicklung einer digitalen Plattform, die Unterrichtsmaterialien für alle Schulstufen und Gegenstände bietet, wurde ebenso für den vermehrten Einsatz von digitalen Medien im Unterricht eingerichtet. Die sogenannte Eduthek soll den Lehrer*innen, aber auch den Schüler*innen und Erziehungsberechtigten, einen guten Überblick über diverse Lerninhalte und dessen Vertiefung bieten. Verschiedene Übungsmaterialien werden angelehnt an die Kompetenzbereiche mit dem Lehrplan verknüpft und anschließend veröffentlicht.¹⁵ Überdies werden, neben der infrastrukturellen Ausstattung, die Schüler*innen mit mobilen Endgeräten ausgestattet, das derzeit im Schuljahr 2021/2022 in der 5. und 6.

¹¹ BMBWF: Digitale Schule. Ziele; <https://digitaleschule.gv.at/ziele/> (Zugriff: 21.02.2022).

¹² Vgl. Ebd.

¹³ Vgl. BMBWF: Digitale Schule. Distance-Learning; <https://digitaleschule.gv.at/lehrenden-fortbildung/> (Zugriff: 21.02.2022).

¹⁴ BMBWF: Digitale Schule. Gütesiegel Lern-Apps; <https://digitaleschule.gv.at/gutesiegel-lernapps/> (Zugriff: 21.02.2022).

¹⁵ BMBWF: Digitale Schule. Eduthek; <https://digitaleschule.gv.at/ausrichtung-der-eduthek-nach-lehrplanen/> (Zugriff: 21.02.2022).

Schulstufe stattfindet. Schüler*innen wird ein „digitales Lernen“ ermöglicht, das vor allem den Einsatz von digitalen Unterrichtsmaterialien erleichtert und so bessere Lernchancen forcieren kann.¹⁶

2.1 Einbettung im Lehrplan

Um die Digitale Schule und den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht rechtfertigen zu können, bedarf es einer Begutachtung des Lehrplans und der darin vorgeschriebenen Aspekte. Neben den allgemeinen Bildungszielen werden im Lehrplan unter anderem die (digitale) Medienerziehung sowie die „Erziehung zur Anwendung neuer Technologien“ angeführt.¹⁷ Auch im Lehrplan der allgemeinen höheren Schulen wird die Notwendigkeit des Einsatzes von digitalen Medien und Technologien deutlich gemacht¹⁸:

„Dabei [Vorbereitung auf das private und öffentliche Leben] soll die Entwicklung digitaler Kompetenzen die eigenverantwortliche, reflektierte Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglichen und individuelle Lernprozesse unterstützen.“¹⁹

Dieser Grundsatz gilt für alle Unterrichtsgegenstände und soll als fächerübergreifendes Bildungsziel vorherrschend sein. Schüler*innen sollen, so heißt es im Lehrplan, „befähigt werden, Ausdrucksformen von Texten, Medien, Medientexten und deren Wirkung zu verstehen.“²⁰ Demnach wird die Forderung nach medialen Schreibprozessen deutlich gemacht, die vor allem den Einsatz von digitalen Medien im handlungs- und produktionsorientierten Schreibunterricht rechtfertigt.

Die Notwendigkeit des Einsatzes digitaler Medien im Literaturunterricht kann ausgehend vom Lehrplan der AHS dahingehend gerechtfertigt werden: „Textkompetenz und Medienkompetenz fördern die selbstständige aktive und kritische Aneignung des Wissens.“²¹ Demnach soll ein medieninklusive Unterricht stattfinden, der vor allem die „Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Auswirkungen technischer

¹⁶ BMBWF: Digitale Schule. Digitale Endgeräte für Schülerinnen und Schüler; <https://digitaleschule.gv.at/digitale-endgerate-fur-schulerinnen-und-schuler/> (Zugriff: 21.02.2022).

¹⁷ Vgl. RIS: Lehrplan-Mittelschule 2022.

¹⁸ Vgl. RIS: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff: 22.02.2022).

¹⁹ RIS: Lehrplan-AHS 2022.

²⁰ Ebd.

²¹ RIS: Lehrplan-AHS 2022.

Kommunikationsmittel“²² zum Ziel hat. Die Literarische Bildung setzt einen möglichst „vielfältigen, rezeptiven, analytischen, produktiven und kreativen“²³ Zugang zu Texten und anderen Medienformaten voraus. Im Bereich der Medialen Bildung wird vorgeschrieben, dass zahlreiche mediale Formate im Unterricht eingesetzt werden sollen, angefangen bei audiovisuellen Medien, bis hin zu Printmedien oder „neuen Medien“. In jeder Schulstufe wird ebenso das Ziel angeführt, im Deutschunterricht eine gewisse „Mediennutzungskompetenz“ als auch eine „Medienkulturkompetenz“ zu vermitteln.²⁴ Grundsätzlich liegt der Fokus der Mediennutzungskompetenz auf dem allgemeinen Umgang mit digitalen Medien. Querlesen von digitalen Texten, Hypertextlesen oder das Filtern von Informationen aus unübersichtlichen Datenmengen sowie die Entscheidungskompetenz und die Nutzung der digitalen Medien zur Kommunikation werden hier angefügt. Diese und weitere Methoden konstituieren einen digital gestützten Literaturunterricht und ermöglichen so, eine Entwicklung der geforderten Mediennutzungskompetenz. Im Bereich der Medienkulturkompetenz werden unterschiedliche Medienproduktionsformen (Buch, andere Printmedien, Film, Fernsehen, Video, Rundfunk, digitale Medien) angefügt, die im Unterricht Einklang finden sollen. Die Reflexion, die Analyse sowie die Absichten von digitalen Medien und deren mögliche manipulative Zielsetzung sollen zusätzlich im Unterricht bearbeitet werden. Der Fokus der medialen Bildung, ähnlich dem Begriff der literarischen Bildung, forciert eine Wissensentwicklung über diverse mediale Repräsentationsformen sowie ein allgemeines Wissen über Medien. Diese Entfaltung würde der Medienkulturkompetenz entsprechen, während die Mediennutzungskompetenz vermehrt auf den Umgang bzw. auf die tatsächliche Nutzung sowie den Gebrauch abzielt. Darüber hinaus wird ein wesentlicher Faktor ausgespart. Die notwendige Entwicklung eines kritischen Bewusstseins, genauen Wahrnehmungen sowie der Ausbildung eines medialen Lernens, sofern dies angelehnt an den Begriff des literarischen Lernens so formuliert werden kann, werden im Lehrplan nicht konkret erwähnt und obliegen der Vermittlung in einem didaktischen Sinne.

²² Ebd.

²³ Ebd.

²⁴ Vgl. RIS: Lehrplan-AHS 2022.

2.2 Die Übertragung des Digitalen in den Deutschunterricht

Ladel, Knopf und Weinberger gehen davon aus, dass oftmals zwei Deutungen wahrgenommen werden, wenn von Digitalisierung gesprochen wird. Zum einen kommt es zu einer Übertragung der analogen Medien, Mittel und Informationsquellen in digitale Settings. Zum anderen jedoch werden mit dem Begriff der Digitalisierung die damit einhergehenden Veränderungen und Neuerungen der Technologienutzung und Technologieentwicklung gemeint.²⁵ Diese Veränderungen, die mit der Digitalisierung in Kraft treten, können auf drei Ebenen interpretiert werden. Die „individuelle Ebene“ der Veränderung sieht einen Umbruch in den herkömmlichen Vorgehensweisen und Arbeitsformen vor. Schüler*innen, als auch Lehrer*innen sind gefordert, ihre Nutzung von Medien zu erweitern und soziale Netzwerke auch im schulischen Alltag zu benutzen. Die „Ebene der Organisation“ beschäftigt sich vermehrt mit den gewinnbringenden Fähigkeiten beim Einsatz von digitalen Medien. Administrative Tätigkeiten, die Kommunikation und Vernetzung von wirtschaftlich notwendigen Schritten kann durch die Digitalisierung vereinfacht und effizient gehandhabt werden. Aus gesellschaftlicher Sicht führt die emotionsgeladene Debatte der Digitalisierung zu vielschichtigen Standpunkten, Kritiker*innen und Befürworter*innen, die vor allem in der anschließenden quantitativen Forschung ebenso erhoben werden. Die Einstellungen und die Technikbereitschaft haben Auswirkungen auf die Bildung und das System der Schule.²⁶ Nicht nur in den Pflichtschulen und den Schulen der Sekundarstufe II wird die Digitalisierung vorangetrieben, auch in der Lehrer*innenausbildung wird der Thematik Raum gegeben. Im Curriculum der Lehrer*innenausbildung der Universität Wien wird angeführt, dass Absolvent*innen ein vertieftes Wissen über zahlreiche Themengebiete, unter anderem Kompetenzorientierung, Sprecherziehung, Unterrichtsevaluation und Medienpädagogik und -didaktik, erlangen sollten.²⁷ Die Begriff der Medien, der hier angeführt wird, schließt die Notwendigkeit von digitalen Medien mit ein und so heißt es: „Sie [die Studierenden] verfügen über die Fähigkeit, Auswirkungen und Technologien und digitale Medien auf Mensch und Gesellschaft konstruktiv-kritisch beurteilen zu

²⁵ Vgl. Ladel, Silke / Knopf, Julia / Weinberger, Armin (Hrsg.): Digitalisierung und Bildung. Wiesbaden: Springer 2018. S. VII.

²⁶ Vgl. Ladel, Knopf, Weinberger 2018, S. VIII.

²⁷ Vgl. Universität Wien: Mitteilungsblatt „Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost“, https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf (Zugriff: 25.2.2022). S. 8.

können“²⁸. Die tatsächliche Umsetzung und der Einsatz von digitalen Medien in und während der Lehrer*innenausbildung wurde in Form einer Befragung an lehrer*innenbildenden Hochschulen im Auftrag der Bertelsmann Stiftung untersucht. Die Erkenntnisse zeigen, dass „das Lehren mit und über digitale(n) Medien [in der Lehrer*innenausbildung] nur eine beigeordnete Rolle spielt“²⁹. Ob die Institution, an der die Lehrer*innenausbildung absolviert wurde, eine Auswirkung auf den späteren inklusiven Einsatz von digitalen Medien im eigenen Literaturunterricht als ausgebildete*r Lehrer*in eine Rolle spielt, wird im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit empirisch erforscht.

„Es gibt keine digitale Welt, sondern nur die reale Welt, in der digitale Medien eine zunehmend größere Rolle spielen“³⁰, meint De Florio-Hansen, der vermehrt von einer Umwandlung der analogen Medien in digitalen Medien und von einem digitalen Wandel spricht.³¹ Wampfler hingegen meint, dass das Lesen von Zeitschriften und Zeitungsartikel auf Tablets und via Onlineartikel stattfinden kann und die Aufrechterhaltung der sozialen Kontakte statt der face-to-face Kommunikation über diverse Netzwerke (wie Skype, Zoom, WhatsApp-Video) funktionieren könne, dies jedoch nicht die einzigen Funktionen der Digitalisierung darstellen. Die Digitalisierung im Deutschunterricht meint, nach Wampfler und Ladel, Kopf und Weinberger nicht bloß eine Veränderung des bereits bestehenden Mediums in ein neues Medium, sondern eröffnet eine „einflussreiche und wirksame Veränderung“³² unserer Gesellschaft.³³ Im Grunde wird von einer Veränderung des Tempos, der Schnelligkeit, der Kurzlebigkeit und der Zentralisierung hin zur Dezentralisierung gesprochen. Dies kann als Herausforderung für die Schule, insbesondere den Deutschunterricht, angesehen werden.³⁴ Im Deutschunterricht findet schon seit einigen Jahrzehnten eine integrative Medienerziehung statt, die sich neben der Sprach- und Literaturdidaktik als dritte Funktion herauskristallisiert hat. Der Einsatz von

²⁸ Universität Wien: Mitteilungsblatt „Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost“, https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_MA_Lehramt.pdf (Zugriff: 25.2.2022). S. 2.

²⁹ Schüller, Liane / Bulizek, Björn / Fiedler Manuel: Digitale Medien und Inklusion im Deutschunterricht. Grundlagen und Hilfen zur Planung und Vorbereitung. Münster/New York: Waxmann 2021. S. 70.

³⁰ Florio-Hansen, Inez De: Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik. Eine Einführung für Schule und Unterricht. Stuttgart: UTB 2020. S. 24.

³¹ Vgl. De Florio-Hansen 2020, S. 2. 25.

³² Wampfler, Philippe: Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017, S. 16.

³³ Vgl. Wampfler 2017, S. 16.

³⁴ Vgl. Wampfler 2017, S. 17.

Medien in der Form von gesprochenen, gedruckten oder geschriebenen Worten prägt den Deutschunterricht. Durch den Einsatz von digitalen Medien und technologischen Ausprägungen wird der bereits medial gestaltete Deutschunterricht lediglich in dessen Gesamtheit erweitert.³⁵

Der Fokus des Deutschunterrichts, im Sinne der Digitalisierung, liegt auf der Ausbildung und Erweiterung der Medienkompetenz, wie auch im Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schule angefügt wird. Die Vermittlung der Medienkompetenz soll Schüler*innen den Zugang zur „gegenwärtigen und zukünftigen Kommunikationskultur“³⁶ ermöglichen und zusätzlich „eine umfassende, selbstbestimmte und nicht zuletzt kritische Teilhabe“³⁷ an der Entwicklung schaffen. Grundsätzlich sollen im Deutschunterricht, nach Gerhard Tulodziecki, die Einflüsse von Medien erfasst und bearbeitet werden, die Botschaften, die Medien senden, sollen nachvollziehbar und beurteilt werden können und die Möglichkeiten der Medien sollen nutzbar gemacht werden.³⁸ Tulodziecki spricht hier das, im Lehrplan außer Acht gelassene, Konstrukt des medialen Lernens als Zielsetzung im Deutschunterricht an. Überdies obliegt der Gestaltung von Medien sowie der selbstständigen Bearbeitung dieser eine erhöhte Bedeutung, da die Analyse von Medieninhalten im Sinne der gesellschaftlichen Notwendigkeit unabdingbar ist.³⁹ Demnach wird die Notwendigkeit der Digitalisierung im Deutschunterricht nicht bloß durch die „Medialität von Sprache und Literatur“⁴⁰ begründet, sondern konstituiert sich viel mehr durch den mit den „digitalen Medien verbundenen Wandel der sprachlichen und literarischen Präsentations- und Rezeptionsformen“⁴¹. Dieser Wandel führt zu einigen Veränderungen im Sprachgebrauch und demnach auch im Sprachunterricht. Nicht nur eine Erweiterung der Möglichkeiten und Optionen im Lehr- und Lernsetting, sondern auch eine Veränderung im Umgang mit sprachlichen Phänomenen kann erkannt werden.⁴² Konkret zeigt sich, dass die technisch orientierte Fachsprache vermehrt in den

³⁵ Vgl. Frederking, Volker/ Krommer, Alex / Maiwald, Klaus: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2008. S. 75 – 76.

³⁶ Kepser, Matthias / Schallenberg, Stefan: Zwischen Oralität, Literalität und Virtualität – Computerbasierter Sprachunterricht. In: Volker, Frederking / Hans-Werner, Huneke / Axel, Krommer / Christel, Meier (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1. Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2013. S. 364.

³⁷ Kepser & Schallenberg 2013, S. 364.

³⁸ Vgl. Tulodziecki, Gerhard: Medienerziehung. In: Sander Uwe, Von Gross Friederike, Hugger Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer 2008. S. 112.

³⁹ Vgl. Kepser & Schallenberg 2013, S. 366.

⁴⁰ Frederking, Krommer, Maiwald 2008, S. 76.

⁴¹ Frederking, Krommer, Maiwald 2008, S. 76.

⁴² Vgl. Ebd. S. 77.

Alltagswortschatz integriert wird. Die Veränderungen im Wortschatz sind derzeit noch zweitrangig, da keine weitreichende Beeinflussung der Pragmatik und der Syntax stattfinden, sondern bloß eine Erweiterung von neuen Lexemen erkennbar ist.⁴³ Auch die Arbeitsformen im Deutschunterricht sollen durch die Digitalisierung von Veränderungen geprägt sein. „Wer ohne Textverarbeitungsprogramme schreibt oder ohne digitale Folien präsentiert, sucht entweder ein Alleinstellungsmerkmal als Künstler oder befindet sich in der Schule“⁴⁴ kritisiert Wampfler. Professionelle Verschriftlichungen oder Präsentationen werden ausschließlich mit digitalen Instrumenten und technologischem Equipment erstellt. Zudem sind die zum Alltag gewordenen Kommunikationsmöglichkeiten über Smartphones, E-Mail-Accounts und Nachrichtenportale unverzichtbar. Die langsame und schleppende Entwicklung zu einer Selbstverständlichkeit des Einsatzes von Digitalem im Deutschunterricht ist trotz der förderlichen zu entwickelnden Kompetenzen und oben angeführten Ziele noch mit erhöhter Arbeit verbunden.⁴⁵ Trotzdem stellt die Digitalisierung einen unabwendbaren Prozess dar, der neben zahlreichen Gefahren, auch ein enormes Potential bietet, um das Lernen vorantreiben zu können:

„Erstens prägt Digitalisierung die Lebenswelt Jugendlicher, ihre Kommunikation, ihre Sprache, ihre Kultur. Sollen sie sich darin zurechtfinden und Verantwortung übernehmen können, muss sich schulische Bildung mit digitalen Verfahren und Produkten befassen und sie reflektieren. Zweitens bereitet die Schule auf ein Berufsfeld vor, in dem digitale Arbeitsweisen Normalität sind und von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern erwartet werden.“⁴⁶

Ausgehend davon wird die Notwendigkeit des Einsatzes von digitalen Medien deutlich dargestellt. Der Verantwortung, literarische Texte und deren kulturwissenschaftliche und gesellschaftliche Anschauung im Sinne einer medieninklusiven Reflexion zu bearbeiten, kann durch den digitalen Medieneinsatz im Literaturunterricht gerecht werden.⁴⁷

⁴³ Kepser & Schallenberg 2013, S. 368.

⁴⁴ Wampfler 2017, S. 17.

⁴⁵ Vgl. Wampfler 2017, S. 18.

⁴⁶ Wampfler 2017, S. 18.

⁴⁷ Vgl. Ebd. S. 18.

3 Der Literaturunterricht und seine Funktion im digitalen Setting

Lehr- und Lernkontexte können im Literaturunterricht den bedeutenden Einsatz von herkömmlichen Medien, wie dem klassischen Buch, in den Vordergrund der Bearbeitung stellen. Die Literatur stellt jedoch ein multiples Konstrukt dar, das sich im Laufe der Zeit neben dem bekannten Medium des Buches hin zu Filmen, Hörbüchern, Podcasts, WhatsApp-Gedichte, Blogbeiträgen, Facebook-Romanen, Computerspielen usw. erweitert hat.⁴⁸ Demnach kann Literatur auf vielfältigen Medien rezipiert, präsentiert und gespeichert werden. Literarische Texte sind der Ausgangspunkt für den Literaturunterricht und können je nach Lehr- und Lernmethode unterschiedlichen Bearbeitungsmöglichkeiten folgen. Die Anforderungen an einen literarischen Text können, nach Bräuer, auch im digitalen Setting erfüllt werden, denn digitale Texte sind ein „Sammelbegriff für fiktionale Texte, die ihren Gegenstand selber konstituieren und eine eigene, mögliche Welt gestalten“⁴⁹. Es kann somit folglich eine Überwindung der Grenzen zwischen analogen und digitalen Medien stattfinden. Die wechselnde Darstellung eines Mediums, wie Schwarz dies beschreibt, ermöglicht darüber hinaus eine Repräsentation verschiedener Lesearten.⁵⁰ Der Inhalt eines Romans kann auf unterschiedliche Arten zugänglich gemacht werden, sei es der Film, das Hörspiel oder eine Theateraufführung.

Schwarz sieht vor allem in der digitalisierten Gesellschaft die sich langsam entwickelnde vorherrschende Reflexion gegenüber des Mediums in der Literatur.⁵¹ Auch Reintjes, Porsch und Brahm thematisieren die angenommene Ansicht, dass die Krise einen Vorstoß in der digitalisierten unterrichtlichen Tätigkeit ermöglicht. Da der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht und für pädagogische Zwecke eine Innovation darstellt, wurde der Wunsch alte Strukturen zu überdenken und hin zu einer digitalisierten Unterrichtsgestaltung, auf zahlreichen Tagungen immerfort bearbeitet.⁵² Doch blickt man weiter in der Historie zurück, lässt sich ein Wandel hin zum vielfältigen Medieneinsatz

⁴⁸ Vgl. Kepser & Abraham 2016, S. 19.

⁴⁹ Bräuer 2006, S.450 zitiert nach Kepser & Abraham 2016, S. 20.

⁵⁰ Vgl. Schwarz, Markus: Der Text des Theseus: Literaturvermittlung zwischen den Medien. Medienimpulse, 56(3), 2018. S. 6.

⁵¹ Vgl. Schwarz 2018, S. 6.

⁵² Reintjes, Christian / Porsch, Raphalea / Brahm, Grit: Editorial. Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. Münster: Waxmann 2021. S. 16.

und zum Einsatz digitaler Medien alsbald erkennen. Denn, wie im Folgenden präsentiert, beschäftigen sich vier Konzeptionen mit dem Konstrukt des potenziellen digitalen Medieneinsatzes im Literaturunterricht. Ehe jedoch die unterschiedlichen literaturdidaktischen Anschauungen (Intermedialität, Symmedialität, integrative Medienerziehung, computergestützter Literaturunterricht) bezüglich des Medieneinsatzes beleuchtet werden, benötigt es eine Abhandlung über die Definition von Medien, deren Funktion und deren Aufgaben im Literaturunterricht.

3.1 Was sind digitale Medien?

Die Frage danach, wie digitale Medien definiert werden bzw. was sie ausdrücken und wie sie verwendet werden, offenbart vielfältige Zugänge. Die für diese Abhandlung relevanten Erscheinungsformen von Medien lassen sich grob in auditive, audiovisuelle und visuelle Medien zusammenfassen. Ein Zusammenspiel dieser bzw. eine Erweiterung ist ebenso denkbar, ist jedoch für die nachfolgende Auseinandersetzung nicht entscheidend, da der Fokus auf der digitalen Erscheinung liegt. Darüber hinaus sind eine Aufschlüsselung sowie eine Debatte über die Definitionen von Medien ebenso für die dargestellte Thematik nicht notwendig.

In einer spontanen Befragung von Deutschlehrer*innen über die Anforderungen an „neuen“ Medien wurden zahlreiche Forderungen formuliert. Neue Medien im Deutschunterricht sollen als Unterstützung für die Inhalte des Faches, die Erleichterung der schulischen Arbeit sowie die zahlreichen Erkenntnismöglichkeiten dienen. Überdies wird gefordert, dass der Medieneinsatz keineswegs die herkömmlichen, traditionellen Medienformate ersetzen oder aufgrund von technischen Problemen den Unterricht stören solle. Darauf beziehend formuliert Kurzrock die eindeutige Bedingung für den Umgang mit Medien im Unterricht: „Es soll nicht der Einsatz der neuen Medien Ausgangspunkt von Unterrichtsplanung sein, sondern die Inhalte und Gegenstände des Deutschunterrichts.“⁵³ Demnach werden Medien hier nicht als eigener notwendiger Gegenstand, der im Literaturunterricht auch auf inhaltlicher Ebene einbezogen werden kann, gesehen, sondern werden vermehrt als Werkzeuge wahrgenommen.

⁵³ Vgl. Kurzrock, Tanja: Neue Medien im Deutschunterricht. In: Günter Lange, Swantje Weinhold (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik. Mediendidaktik. Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007. S. 178.

In der Medienpädagogik beschränkt sich der Medienbegriff auf „technisch vermittelte Erfahrungsformen“⁵⁴, dass ein in Verbindung treten mit den Repräsentanten der Gegenstände voraussetzt. Ausgehend davon formulieren Tulodziecki und Herzig folgende Definition:

„[Medien werden] als Mittler verstanden, durch die in kommunikativen Zusammenhängen potenzielle Zeichen mit technischer Unterstützung übertragen, gespeichert, wiedergegeben, angeordnet oder verarbeitet und in abbildhafter und/oder symbolischer Form präsentiert werden.“⁵⁵

Der in der Definition forcierte vermehrt technische Medienbegriff, der die Speicherung, Wiedergabe, Aufarbeitung und Umsetzung zum Zweck hat, macht trotzdem deutlich, dass zwischen Medienarten, wie Ton, Film, Bild, Schrift und computerbasierte Medien, und Medienformaten, wie Lernsoftware, bestimmte Tools oder Apps, unterschieden werden kann. In der JIM-Studie 2019 werden beispielsweise verschiedene Medienarten und dessen Medienformat sowie deren Mediennutzung von Schüler*innen angeführt. Diese präsentierten Medienarten gliedern sich hier in Schrift und in das damit einhergehende Format des Buches, in Tonmedien, speziell in Radio, Musik, Spotify & Co., sowie audiovisuelle Medien, wie TV, YouTube, Netflix & Co. Unter anderem werden ebenso computerbasierte Medienarten vorgestellt, die vor allem in Formaten wie Wikipedia, Google und digitale Spiele aufgelistet werden.⁵⁶

Die Möglichkeiten und Funktionen von Medien bedürfen ebenso einer erneuten Aufschlüsselung, da der bloße Einsatz noch kein didaktisches Fundament rechtfertigt. Angelehnt an Frederkings Darstellung der Funktionsweisen von Medien werden nun die Funktionen angeführt, um im nachfolgenden empirischen Teil eine adäquate Zuteilung garantieren zu können.

⁵⁴ Tulodziecki, Gerhard / Herzig, Bardo: Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen verwenden. Band 2. München: kopaed 2010. S. 17.

⁵⁵ Tulodziecki & Herzig 2010, S. 18.

⁵⁶ Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Bad Württemberg: LFK, LMK 2020. S. 1.

3.2 Funktionen von Medien

Die Bildung und Schaffung von Sprache und Literatur wird durch die elektronischen Möglichkeiten, wie sie in ihrer bestehenden Form üblich waren, verändert. Es kommt zu einer individuellen „medienspezifischen Ausprägung“⁵⁷, da die Ausdrucksformen, Erzählstrategien oder Kommunikationsmuster anderen digitalen Formaten folgen können.⁵⁸ Frederking Volker definiert in der folgenden Aufschlüsselung sieben Funktionen digitaler Medien im Deutschunterricht und versucht so, die Nutzungsbedingungen deutlich zu machen. Diese „digitalen Medien“ entsprechen bei Frederking den „neuen digitalen Symmedien“⁵⁹, wie Computer bzw. Internet, in Erweiterung kann ebenso das Tablet mitgedacht werden. Er unterscheidet eine didaktische und methodische Herangehensweise bzw. Funktion von der technischen Beschaffenheit des Mediums:

Didaktisch-methodische Fokussierung	Technisch-mediales Fundament
1. Schreib- und Produktionsmedium	z. B. Textverarbeitungssoftware
2. Lese-, Rezeptions- und Informationsmedium	z. B. Elektronisches Buch; CD-ROM; Internet, Suchmaschinen, Cloud-Technologie
3. Präsentations- bzw. Visualisierungsmedium	z. B. PowerPoint, Keynote, Prezi etc.
4. Kommunikations- und Kooperationsmedium	z. B. E-Mail, Mailingliste, Newsforum, Chat, Videokonferenz, Skype, Twitter, Soziale Netzwerke (Facebook, Google+) BSCW, LoNet, Content-Management-Systeme, Google-Drive, Dropbox
5. Analyse- und Interpretationsmedium	z. B. PowerPoint, Keynote, Prezi, SymBoard etc.
6. Handlungs- und Gestaltungsmedium	Chat, Computerspiele, Grafikprogramme, SymBoard
7. Lehr- und Lernmedium	z. B. Lern- bzw. Übungssoftware

Abbildung 1: Funktionen von Medien (Frederking 2018, S. 33)

Das Schreiben und die produktiven Verfahren in der Textverarbeitung sind ein fester Bestandteil des Literaturunterrichts und können durch den Einsatz des Mediums Computer vervielfältigt werden. Der didaktischen Komponente, die vor allem die

⁵⁷ Frederking, Krommer, Maiwald 2008, S. 77.

⁵⁸ Vgl. Ebd. S. 77.

⁵⁹ Frederking, Krommer, Maiwald 2008, S. 234.

Entwicklung einer Schreibkompetenz forciert, wird erhöhte Beachtung geschenkt. Digitales Schreiben offenbart zahlreiche Möglichkeiten der Überarbeitung und des im Schreibfluss konstituierten Feedback durch automatische Fehlerkorrekturen.⁶⁰ Das digitale Symmedium Computer weist demnach Textverarbeitungssoftware auf, die für den Deutsch- und Literaturunterricht als Schreib- oder Produktionsmedium genutzt werden können. Eine weitere Funktion, die Frederking in seiner Tabelle anführt, legt den Fokus auf die Lese-, Rezeptions- und Informationsmedien, die ebenso in einer technologischen Erscheinung die symmediale Bildung fördern. Abgesehen davon steht jedoch die Kombination der Entwicklung einer Lesekompetenz mit der Entwicklung einer Medienkompetenz im Vordergrund. Durch die Suchfunktionen im Internet werden die Informationsbeschaffung sowie die Recherchemöglichkeiten vereinfacht und zahlreich im Unterricht eingesetzt. Die Nutzung von digitalen Medien beim tatsächlichen Lesen von Romanen, Theatertexten, Novellen und anderen literarischen Texten wurde durch das traditionelle Buch in den Hintergrund gerückt.⁶¹ Die Verlinkungen von Videos, Zusatzinformationen oder Audiodateien in digitalen Texten beispielsweise auf E-Book-Readern ermöglichen eine synästhetische Erfahrung, die die Schüler*innen zu einer motivierten Auseinandersetzung animiert.

Power-Point-Präsentationen oder andere Präsentations- und Visualisierungsmedien können den Aufbau der Schreib- sowie den Aufbau der Lesekompetenz, in Verbindung mit einer digitalen Kompetenz, verwirklichen. Die Verbindung der Effekte mit den Gestaltungsmöglichkeiten und kreativen Optionen schafft eine Visualisierung von literarischen Texten und kann so die Interpretationen dieser erleichtern.⁶² Abraham stellt klar, dass das Präsentieren von Inhalten keinesfalls bloß dem Zweck der Vermittlung von Informationen dient, sondern durchaus im Bereich der digitalen Verarbeitung von Bild und Text ein „ästhetisches Lernpotenzial“⁶³ entfaltet werden kann. Frederking sieht die Funktion der Präsentations- und Visualisierungsmedien vor allem im Lernbereich des Sprechens und Zuhörens, das traditionell in der Form einer Rede üblich war, wird nun

⁶⁰ Vgl. Frederking, Volker: Symmedialität und Synästhetik. In: Winfried Ulrich (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 8. Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2018. S. 33.

⁶¹ Vgl. Ebd. S. 35.

⁶² Vgl. Abraham, Ulf: Digitale Schreib-, Präsentations- und Publikationsmedien. In: Winfried Ulrich (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 8. Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2018. S. 282.

⁶³ Abraham 2018, S. 282.

durch die technologischen Möglichkeiten hin zu einer symmedialen Rezeption verändert.⁶⁴ Die digitalen Kommunikations- und Kooperationsmedien sind Schüler*innen auch im privaten Gebrauch zugänglich, dies zeigen vor allem die Ergebnisse der JIM-Studie 2019, die vor allem die Mediennutzung von 12- bis 19-Jährigen erheben. Hierbei wurden beispielsweise die beliebtesten Apps bei den befragten Proband*innen erhoben und anschließend deren Nutzung untersucht. Am häufigsten wird WhatsApp angeführt (89% der Mädchen, 87% der Jungen), gefolgt von der zweithäufigsten Nennung, Instagram, und weiter mit YouTube. Die Nutzung dieser Apps wurde ebenso aufgeschlüsselt und zeigt, dass Nachrichtenapps durchschnittlich von 42% der befragten Jugendlichen täglich genutzt werden.⁶⁵ Frederking stellt die Vorteile in den Vordergrund seiner Betrachtung und sieht vor allem das Potenzial der gleichzeitigen digitalen Kooperation beim Verfassen diverser Texte über Google-Drive oder Online-Docs. Michael Kerres geht ebenso von einer didaktischen Funktion digitaler Medien im Unterricht aus. Im Bereich der Kooperation und Kommunikation sieht er das Medium als Wissenswerkzeug, das vor allem der Erschließung, Sammlung und Erforschung von Wissen dient.⁶⁶ Eine weitere Funktion, die der Analyse und Interpretation, lässt sich in der Abhandlung von Frederking, Krommer und Maiwald 2008 noch nicht finden, wird jedoch 2018 von Frederking erwähnt und hinzugefügt. Diese Funktionalitäten bieten eine besondere Möglichkeit, da zwei Konstrukte, das der „Rezeption eines medialen Textes“⁶⁷ und das der „analytische-interpretative Verarbeitung“⁶⁸ miteinander in Verbindung gebracht werden. Demnach ist es auf sogenannten Symboards, Smartboards oder Visualizern möglich, individuelle Interpretationen oder Analysen neben den präsentierten Hörtexten, Videos oder Tonspuren zu notieren.⁶⁹ In der vorletzten Funktion liegt der Fokus auf der Handlung und Gestaltung von Schüler*innen in digitalen Konstrukten. Demnach wird der handelnde Umgang in dafür eingerichteten interaktiven Softwares, Computerspielen oder hypermedialen Web-Seiten provoziert, um Schüler*innen zur Bearbeitung und Produktion von literarischen Texten anzuregen.⁷⁰ Es kommt

⁶⁴ Vgl. Frederking 2018, S. 36.

⁶⁵ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Bad Württemberg: LFK, LMK 2020. S. 30 – 31.

⁶⁶ Vgl. Kerres, Michael: Medienentscheidungen in der Unterrichtsplanung. Zu Wirkungsargumenten und Begründungen des didaktischen Einsatzes digitaler Medien. Bildung und Erziehung 2000, S. 6.

⁶⁷ Frederking 2018, S. 37.

⁶⁸ Ebd.

⁶⁹ Frederking 2018, S. 37.

⁷⁰ Frederking, Maiwald, Krommer 2008, S. 240.

beispielsweise zu einer direkten Interaktion mit den narrativen Aspekten in Computerspielen.⁷¹

Die letzte Funktion, die Frederking anführt, beschäftigt sich mit dem Lehren und Lernen. Dabei finden vor allem Lern- und Übungssoftwares Anwendung, die vermehrt im Bereich des Sprach- und Grammatikunterrichts eingesetzt werden, um grammatikalische oder orthografische Phänomene zu üben und anzuwenden. Solche Programme oder heute auch Apps haben den Vorteil der schnellen, automatischen und konstruktiven Lösungskorrektur.⁷²

3.3 Konzeptionen des Literaturunterrichts

Die herkömmlichen Konzepte des Literaturunterrichts, die sich vor allem in der Hermeneutik, des Konstruktivismus und des Poststrukturalismus ansiedeln, können im Umgang mit Texten und per se im Literaturunterricht durch den Einsatz digitaler Medien erweitert werden. Trotzdem benötigt es eine Unterscheidung in der bloßen Arbeit mit digitalen Texten und der tatsächlichen Verwendung bzw. des tatsächlichen Gebrauchs von digitalen Kommunikationsformen.⁷³ Hierbei unterscheiden Frederking, Krommer und Maiwald zwei wesentliche Kategorien für die Bearbeitung von Medien im Unterricht. Einerseits wird die Bandbreite der medialen Präsentation, genauer gesagt die vielfältigen repräsentativen Versionen von literarischen Medien, herangezogen. Damit sind vor allem die unterschiedlichen Darstellungsformen (Medienästhetiken), in der Literatur erscheinen kann, gemeint, wie beispielsweise „Literaturverfilmungen“⁷⁴, „Hör-CDs“⁷⁵ oder „Literatur im Internet“⁷⁶. Die zweite Kategorie meint die zahlreichen Erscheinungsformen diverser literarischer Texte. Die Methode der Präsentationsform kann zwischen „literalen, visuellen, auditiven, audiovisuellen oder multimedialen Texten“⁷⁷ unterscheiden, stellt jedoch eine Art der Weiterentwicklung von

⁷¹ Vgl. Boelmann, Jan: Digitale Interaktions- und Handlungsmedien im Deutschunterricht. In: Winfried Ulrich (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 8. Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2018. S. 314.

⁷² Vgl. Frederking, Maiwald, Krommer 2008, S. 234.

⁷³ Vgl. Surkamp, Carola: Digitalisierung des Literaturunterrichts. Ebenen, Potentiale, Herausforderungen. In: Eva, Burwitz-Melzer / Claudia, Riemer / Lars, Schmelter (Hrsg.): Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: narr Francke Attempto 2019. S. 260.

⁷⁴ Frederking et al. 2008, S. 77.

⁷⁵ Ebd.

⁷⁶ Ebd.

⁷⁷ Ebd.

herkömmlichen Printmedien dar.⁷⁸ Diese Unterscheidung setzt Carola Surkamp der Digitalisierung entgegen und definiert eine erweiterte Unterscheidung, die sich einerseits hinsichtlich der Transformation bekannter Genres, wie beispielsweise der „Handyroman“⁷⁹ oder die „Twitter-Lyrik“⁸⁰ als digitale hyperfiktionale Texte zeigt. Dies würde in der oben genannten Definition von Frederking et al. die unterschiedlichen Darstellungsformen meinen. Im Gegensatz dazu stellt Surkamp die Kommunikationsformen bzw. Medien, welche als Vernetzungsmittel dienen, vor. Dazu zählt sie diverse Onlineplattformen, Blogbeiträge oder Texte mit dem Fokus der Interaktion. Beide Varianten ermöglichen eine Ergänzung bzw. Weiterentwicklung der literarischen Vermittlung.⁸¹ Ausgehend davon kann die Frage danach, ob die Digitalisierung die literaturdidaktischen Konzepte eines Literaturunterrichts verändert hat, diskutiert werden. So schreibt Carola Surkamp:

„Die Digitalisierung ermöglicht vielfältige sprachliche und kulturelle Begegnungen der Lernenden mit unterschiedlichen Texten, Inszenierungen und Personen, die über einen auf Textverstehen ausgerichteten Unterricht und die typischerweise im Klassenzimmer vorzufindende Kommunikationssituation hinausgehen.“⁸²

Diese Entwicklung der bloßen Integration von Medien im Unterricht bis hin zum Einsatz von digitalen Medien und deren Einsatz zur Erweiterung der literarischen Kompetenzen von Schüler*innen bedarf einer jahrelangen Entwicklung. 1977 wurde erstmals von Rudolf Denk der Einsatz von Medien im Literaturunterricht angesprochen und forciert. Die Integration von Medien als notwendige Forderung entwickelte sich und wurde von Wermke, Jonas und Rose, Frederking und Bönnighausen weitergedacht. Die Vermittlung bzw. die unterschiedlichen Schwerpunkte im Medieneinsatz während des Unterrichts werden nun im Folgenden erläutert.

3.3.1 Medienintegrative Literaturunterricht

Jutta Wermke ist, neben dem herkömmlichen Leitmedium des Buches bzw. neben den Printmedien, die bahnbrechende Integration von auditiven, audiovisuellen und interaktiven Medien gelungen. Das Buch hat demnach seine Funktion als Leitmedium

⁷⁸ Vgl. Frederking et al. 2008, S. 77.

⁷⁹ Surkamp 2019, S. 260.

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ Vgl. Surkamp 2019, S. 260.

⁸² Surkamp 2019, S. 263.

verloren und wurde durch den Einsatz von vielfältigen Medien erweitert.⁸³ Jutta Wermke sieht die Integration von Medien als „fachintegrative Medienerziehung“, die in das spezifische Unterrichtsfach eingefügt und nicht als explizites Unterrichtsfach in den Schulalltag aufgenommen werden soll.⁸⁴ Sie definiert vier Kriterien, die die tatsächliche Integration von Medien im Unterricht deutlich machen. Demnach legt sie fest, dass von einer fachintegrativen Medienerziehung gesprochen werden kann, wenn die Medienerziehung mit fachlichen Anliegen und Fragestellungen vernetzt ist und nicht fachexterne Strukturen in den Unterricht einbettet. Überdies sollen „intermediale Zusammenhänge“ geschaffen werden, die im Unterricht implizit eingefügt werden. Ein gesondertes Beleuchten einzelner Medien entspricht demnach nicht den Anforderungen der integrativen Medienerziehung. Darüber hinaus soll die Vielfalt und Differenzierbarkeit von Medien deutlich gemacht werden, um möglichen Vorverurteilungen und Ängsten entgegenzuwirken. Zudem setzt die fachintegrative Medienerziehung ein Zusammenspiel von multiplen Medien, sowohl „alten“ als auch „neuen“⁸⁵ Medien, in den Vordergrund und versucht, den Veränderungen und dem Medienwechsel gerecht zu werden.⁸⁶ Wermke versucht deutlich zu machen, dass es keine Abwendung oder Ablehnung des Buches und der Schrift braucht, sondern vielmehr eine Ablösung der normativen Einstellungen bezüglich des Buches. Denn die Literatur erscheint nicht mehr bloß in der Form des Buches, sondern eröffnet zahlreiche Möglichkeiten der Rezeption.⁸⁷ Wermke forciert den Ansatz, dass es durchaus „mehr“ Medienformate gibt, die im Unterricht eingesetzt, bearbeiten, kritisiert und diskutiert werden können. Ein im Unterricht forciertes bewusstes Ablehnen oder absichtliches Aussparen von diversen Rezeptionsformen, die uns in unserer Lebensrealität erscheinen, führt zu einem Verdrängen der Wirklichkeit, die nun mal digital orientiert ist.

Frederking kritisiert hier die Verwendung des Wortes „medienintegrativ“, da dieser, allem Anschein nach, Missverständnisse hervorrufen könnte. Mit der Forderung Medien integrativ im Unterricht einzusetzen, werden die bereits integrativ eingesetzten Medien der Stimme und des Buches in den Hintergrund gestellt, dass wiederum mutmaßlich

⁸³ Vgl. Frederking et al. 2008, S. 93.

⁸⁴ Vgl. Wermke, Jutta: Medienerziehung im Deutschunterricht mit Unterrichts Anregungen zu auditiven Medien. In: Kaspar H., Spinner (Hrsg.): Neue Wege im Literaturunterricht. Informationen. Hintergründe. Arbeitsanregungen. Hannover: Schroedel 1999. S. 54.

⁸⁵ Hier: Hier werden unter „neuen“ Medien vor allem auditive und audiovisuelle Medien verstanden. Eine digitalisierte Herangehensweise war zu diesem Zeitpunkt noch nicht möglich.

⁸⁶ Vgl. Wermke 1999, S. 55.

⁸⁷ Frederking et al. 2008, S. 93.

vermuten lässt, dass bloß Radio, Film, Computer und Internet tatsächliche Medien darstellen würden. Dem stellt Frederking deutlich gegenüber, dass „Literaturunterricht [schon immer] Medienunterricht war und ist.“⁸⁸ Wobei Wermke durchaus auf diese Problematik eingeht und verdeutlicht, dass sowohl „alte“ als auch „neue“ Medien integrativ und fachspezifisch eingesetzt werden sollen.

3.3.2 Computer im Literaturunterricht

Der Einsatz des Computers im Literaturunterricht wird unter anderem von Tanja Kurzrock in ihrer kurzen Abhandlung über den Einsatz von neuen Medien gefordert, so schreibt sie: „Neue Medien im Deutschunterricht sollten als PC vor allem eingesetzt werden im Bereich ‘Zeitung’, Textverarbeitung, Recherche.“⁸⁹ Kaspar H. Spinner präsentiert Methoden, die im Literaturunterricht eingesetzt werden können und nimmt hierbei bereits vereinzelt auf den Computer und dessen Funktion Bezug. Die Möglichkeiten des Computereinsatzes haben vor allem im Bereich der produktiven Verfahren im Unterricht einen besonderen Vorteil, da die Fotografie oder andere Visualisierungen von literarischen Texten abgebildet werden können.⁹⁰ Matthis Kepser geht 1999 erstmals auf die Massenmedien und die damit einhergehende Verwendung von Computern, vor allem im Bereich des Einsatzes im Unterricht, ein. In seiner Darstellung versucht er, die Funktionen des Computereinsatzes in Verbindungen mit den vorgegebenen Lernbereichen im Deutschunterricht zu thematisieren. Ausgehend von den drei Lernbereichen („Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch“⁹¹, „Umgang mit Texten und Medien“⁹², „Reflexion über Sprache“⁹³), die Kepser als Orientierung nutzt, legt er die Möglichkeiten des Computereinsatzes dar. Computerspiele und deren intermediale Funktionen, Online-Angebote und die damit einhergehende Verknüpfung virtueller Nutzung und literarischen Lernens sowie die vielfältigen Möglichkeiten in

⁸⁸ Frederking 2013, S. 544.

⁸⁹ Kurzrock, Tanja: Neue Medien im Deutschunterricht. In: Günter, Lange / Weinhold, Swantje (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik. Mediendidaktik. Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007. S. 178.

⁹⁰ Vgl. Spinner, Kaspar H.: Methoden des Literaturunterrichts. In: Michael, Kämper-van den Boogaart / Kaspar H., Spinner (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2016. S. 229.

⁹¹ Kepser, Matthis: Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts. Bad Krozingen: D-Punkt Verlag 1999. S. 361.

⁹² Kepser 1999, S. 361.

⁹³ Ebd. S. 362.

Interpretation, Gestaltung und Produktion von Text, Ton und Bild, sind Konstrukte, die durch den Einsatz von Computern ermöglicht werden können.⁹⁴

„Der Umgang mit dem Computer- von der Verwendung als einfaches Schreibgerät, über die Nutzung als Text-Graphik-Bild-Ton-Produzent bzw. Datenspeicher bis hin zum Gebrauch als elektronische Post oder als „Interaktionspartner“ bei Spiel und Lernprogrammen – stellt künftig die große Herausforderung für Schule und Unterricht dar.“⁹⁵

Diese Anschauung prognostizierte 1994 die Herausforderung im Umgang und Einsatz des Computers im Deutschunterricht. Daran anknüpfend dachten Jonas und Rose den Ansatz des computergestützten Unterrichts weiter und thematisierten drei Konzepte im Hinblick auf computergestützte Lehr- und Lern-Arrangements. Der Fokus liegt auf der Entwicklung technologisch gestützter Lernumgebungen und thematisiert zum einen die sogenannte „anchored instruction“, die ein narratives „geankertes Lernen“ forciert. Dabei werden diverse Aufgaben oder Problemstellungen in narrative Kontexte verpackt (in Geschichten integriert), um so die Motivation der Schüler*innen zu fördern und demnach eine gewisse Lernwirksamkeit bei der Lösung von Problemstellungen zu garantieren. Zum anderen wird der „cognitive apprenticeship“-Ansatz beschrieben, der vor allem die Individualität der Lernenden betrachtet, um selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen. Ausgehend von diesem konstruktivistischen Ansatz sollen Schüler*innen selbstständig arbeiten und selbstständig entscheiden, wann sodann Hilfe bei möglichen Problemen in Anspruch genommen wird.⁹⁶ Demzufolge kann der Einsatz des Computers die individuellen und selbstgesteuerten Lernfortschritte der Schüler*innen fördern und so vielfältiges Lernen möglich machen. Der letzte Ansatz, der nicht nur den computergestützten Literaturunterricht zuzusprechen ist, sondern auch im Hinblick auf den Einsatz anderer Medien zu tragen kommt, beschreibt die „situated cognition“. Hier wird versucht situiert zu lernen, um den Schüler*innen die Lerninhalte in „realen lebensweltlichen, historischen oder kulturellen Kontexten“⁹⁷ näher zu bringen. Diese Anknüpfung an die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen kann die Motivation dieser fördern und lässt die Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit der Lerninhalte besser

⁹⁴ Vgl. Kepser, Matthis: Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts. Bad Krozingen: D-Punkt Verlag 1999. S. 361 – 362.

⁹⁵ Bauer 1994, S. 372; zitiert nach Kepser 1999, S. 363.

⁹⁶ Vgl. Frederking, Krommer, Maiwald 2008, S. 95.

⁹⁷ Ebd. S. 95.

nachvollziehen. Diese Ansätze für die vielfältige Gestaltung von technologischen Lernarrangements kann darüber hinaus ebenso auf den Einsatz von digitalen Medien übertragen werden.

In einer Abhandlung über den Einsatz des Computers im Literaturunterricht stellt Kesper 2013 mehrere Funktionen des Computereinsatzes vor. Der Computer kann als virtuelle Quelle literarischer Texte fungieren, dass vor allem den Zugang zu internationalen Texten erheblich erleichtert. Überdies eröffnete die Entwicklung des Computers ein neues Genre, das der sogenannten „Fan-Fiction“, bei der Leser*innen in der Funktion eines*einer Kommentator*in auf narrative Medien oder literarische Texte Bezug nehmen. Es können beispielsweise Fortsetzungen von Harry-Potter-Romanen auf diversen Plattformen gefunden werden, dass für den Literaturunterricht im Sinne der Entwicklung einer literarischen Kritik von Schüler*innen herangezogen werden kann.⁹⁸ Dietrich Karpa sieht ebenso das breite Spektrum der Zugriffsmöglichkeiten und erwähnt den Einfluss dieser auf die Textbearbeitung und Textproduktion.⁹⁹ Eine weitere Funktion des Computereinsatzes, nach Kesper, stellt die Möglichkeit des vermehrten Einsatzes von Lernsoftwares dar. Diverse Tools, um Reimschemata zu verinnerlichen oder das Lernen von rhetorischen Figuren oder Stilmitteln anhand von Beispielen zu ermöglichen, wird auf Computern möglich. Auch die Möglichkeit des Einsatzes von Multiple-Choice-Aufgaben nach einer Lektüre können computergestützt vereinfacht verwendet werden. Abgesehen von dieser deklarativen Wissensvermittlung offenbart der Einsatz von Computern eine Entwicklung der Imaginationsfähigkeit seitens der Schüler*innen, dass der Entwicklung der Methodenvielfalt gewidmet ist. SocialMedia-Dienste, Nachrichtenquellen und Kommunikationsformen lassen sich in den Unterricht integrieren und können so motivationale Effekte hervorrufen.¹⁰⁰ Wie die konstruktivistische Herangehensweise des situierten Ansatzes kann die Miteinbeziehung des Computers die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen ansprechen und so zu gesteigerter Motivation führen.

Der Computer dient jedoch nicht nur als Mittel für die Vermittlung bzw. als Unterstützung für literarisches Lernen, sondern offenbart sich ebenso als Werkzeug.

⁹⁸Vgl. Kesper, Matthias: Computer im Literaturunterricht. In: Volker, Frederking / Hans-Werner, Huneke / Axel, Krommer / Christel, Meier (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2. Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2013. S. 569 – 570.

⁹⁹ Vgl. Karpa, Dietrich: Die Selbstständigkeit von Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschülern fördern in computergestützten Lernarrangements. In: Dorit, Bosse / Franz, Eberle / Barbara, Schneider-Taylor (Hrsg.): Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe. Wiesbaden: Springer 2013. S. 199.

¹⁰⁰ Vgl. Kesper 2013, S. 580 – 583.

Hierbei wird vor allem der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht durch die Tools, die der Computer bietet, erweitert. Durch das einfache Verändern und Umstrukturieren von Sätzen am PC kann das kreative Schreiben am Computer zu einer neuen Entfaltung kommen.¹⁰¹ Kepser präsentiert bereits 1999 Methoden und Möglichkeiten den Computer als Werkzeug im Literaturunterricht einzusetzen. Dabei geht er unter anderem auf den computergestützten Umgang mit Gedichten ein und präsentiert einige Vorschläge, wie beispielsweise die Umstrukturierung und Neuordnung von Verszeilen oder die visuelle Veränderung von Umbrüchen, um so einen literarischen Text in ein Gedicht graphisch umzuwandeln.¹⁰² Diese und weitere Möglichkeiten lassen sich auf dem PC durch diverse Textverarbeitungsprogramme leicht umsetzen. Das Weitererzählen, die Umarbeitung, das Umformen, die Texterweiterung oder die Umgestaltung von literarischen Texten kann durch den Einsatz des Computers als Werkzeug auf einfache und transparente Art und Weise garantiert werden. Demnach eröffnet der computergestützte Literaturunterricht eine Bandbreite an Möglichkeiten der Umsetzung, Erweiterung und Entwicklung im Umgang mit literarischen Texten. Der Einsatz des Computers lässt Handlungsspielraum im Lehren und in der Planung von Unterricht, aber auch im Lernen und Üben im Sinne einer schüler*innenzentrierten Auseinandersetzung.

3.3.3 Intermedialer Literaturunterricht

Die Intertextualität, als methodische, literaturwissenschaftliche Herangehensweise an einem zu lesenden Text im Literaturunterricht, kann als Vorstufe oder Ausgangspunkt für die Entwicklung der Intermedialität gesehen werden. Die Intertextualität deutet in ihrer Funktion auf den gegenseitigen Bezug von Texten auf andere Texte hin.¹⁰³ Demnach kann von einer Verbindung eines Textes mit einem anderen Text gesprochen werden. In der Weiterentwicklung des Begriffs „Intertextualität“ kann schon im Begriff der „Intermedialität“ selbst die daraus entwickelte Ausführung erkannt werden. In diesem Fall liegt der Fokus auf den Ausprägungen und Funktion von medialen Systemen und dem damit einhergehenden Zusammenhang mit einem anderen medialen System. Die gegenseitige Referenz von zwei Medien, die in einer gewissen Art in Beziehung

¹⁰¹ Vgl. Kepser 2013, S. 584.

¹⁰² Vgl. Kepser 1999, S. 34.

¹⁰³ Vgl. Steltz, Christian: Zwischen Leinwand und Bühne. Intermedialität im Drama der Gegenwart und die Vermittlung von Medienkompetenz. Bielefeld: Transcript 2010. S. 96.

miteinander stehen, wird anhand der Intermedialität verdeutlicht.¹⁰⁴ Nach Harold Bloom kann kein Medium ohne Bezug auf ein anderes Medium existieren, was wiederum die Möglichkeit eröffnet eine Illusion herzustellen.¹⁰⁵ Diese Illusion kann den Rezipient*innen die Erfahrung eines Fremdmediums im tatsächlichen beispielsweise Filmischen ermöglichen. Demnach werden in Filmen ebenso Bezüge zu diversen weiteren Medienformaten und Medienarten hergestellt. Die Wahrnehmung eines anderen Mediums im Film, im Theater usw. verdeutlicht die Funktion der Intermedialität. Im Gegensatz dazu spricht beispielsweise Irina Rajewsky von einer bloßen Bezugnahme des einen Mediums auf das andere Medium.¹⁰⁶ Marion Bönninghausen wiederum nimmt den Begriff der Intermedialität wörtlich und fokussiert sich auf die Lücken zwischen den Medien bzw. auf das „Zwischen“ stehende Etwas von zwei oder mehreren Medien. Diesbezüglich greift sie, als notwendiger Umgang der medialen Entwicklung, auf die Mediendifferenz zurück, die eine Entfaltung von herkömmlichen Textformaten hin zu diversen digitalen Umsetzungsmöglichkeiten forciert.¹⁰⁷ Um eine Umsetzung im intermedialen Literaturunterricht garantieren zu können, benötigt es vorab ein Werkzeug der möglichen Implementierung im Unterricht. Rajewsky charakterisiert drei Disziplinen des intermedialen Umgangs. Demzufolge spricht sie von der „Medienkombination“¹⁰⁸, dem „Medienwechsel“¹⁰⁹ und den „intermedialen Bezügen“¹¹⁰. Im Bereich der Medienkombination liegt der Fokus auf der Verknüpfung von zwei oder mehreren Medien in unterschiedlichen Künsten und Formen, wie es in der Oper, im Film oder im Theater der Fall ist.¹¹¹ Die intermediale Bearbeitung dieser Künste im Literaturunterricht liegt vor allem, so Rajewsky, auf den „Auswirkungen und ästhetischen Effekten des Zusammenspiels [dieser] mediale[n] Systeme“¹¹². Der Medienwechsel verdeutlicht, wie schon implizit ersichtlich wird, den Wechsel von Medien. Hierbei werden beispielsweise die Verwendung eines Hörbuches anstelle des Printmediums Buchs angeführt oder diverse Literaturverfilmungen statt gedruckte Texte. Dies meint eine Modifikation

¹⁰⁴ Vgl. Frederking et al. 2008, S. 95.

¹⁰⁵ Vgl. Bloom, Harald: Eine Topographie des Fehlesens. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997. S. 28.

¹⁰⁶ Vgl. Steltz 2010, S. 118.

¹⁰⁷ Vgl. Bönninghausen, Marion: Intermedialer Literaturunterricht. In: Volker, Frederking / Hans-Werner, Huneke / Axel, Krommer / Christel, Meier (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2. Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2013. S. 524.

¹⁰⁸ Birkenhauer, Theresia: Irian O. Rajewsky. Intermedialität. Medien & Kommunikationswissenschaften, 51(2), 2003. S. 297.

¹⁰⁹ Ebd.

¹¹⁰ Ebd.

¹¹¹ Vgl. Ebd.

¹¹² Birkenhauer 2003, S. 297.

desselben inhaltlichen Stoffes von einem Medium in ein anderes Medium. Der Unterschied hierbei ist, so Bönnighausen, die „Veränderung der semiotischen, ästhetischen, technischen oder organisatorischen Struktur“¹¹³, in der der Stoff im gewechselten Medium erscheint. Eine solche Kombination sowie der Wechsel können bei Schüler*innen zu einem vertieften und intensiven literarischen Verständnis, zu einem besseren Nachvollziehen und genauerem Wahrnehmen von literarischen Texten führen, da unterschiedliche Sinneskanäle angesprochen werden. Schüler*innen können sich denselben Inhalt auf mehreren Rezeptionsebenen erfahrbar machen und so ihre subjektiven Präferenzen wählen. Dies führt wiederum zu einer gesteigerten Motivation und Lernwirksamkeit bei Schüler*innen, da vor allem Eintönigkeit vermieden werden kann.

Als dritten Aspekt erwähnt Rajewsky die intermedialen Bezüge, „bei denen Elemente [...] eines anderen Mediums mit den eigenen, medienspezifischen Mitteln thematisiert bzw. simuliert werden und so das neu entstandene Medium deutlich und gezielt in Relation zum Ursprungsmedium gesetzt wird.“¹¹⁴ Die Umsetzung dieser intermedialen Bezüge im Unterricht lässt sich vielfältig gestalten und meint beispielsweise ein Vertonen oder ein „Rappen“ von diversen literarischen Texten.

Die Thematisierung und Sichtbarmachung von Intermedialität im Unterricht beginnen bei der Sprache und ihren vielfältigen Funktionen und Möglichkeiten der Darstellungsform. Der literarische Text, der augenscheinlich, im Gegensatz zur Multimedialität, den Eigenschaften der Monomedialität entspricht, kann durch das vielfältige Zeichensystem der Sprache intermediale Bezüge sichtbar machen.¹¹⁵ Die Sprache kann im literarischen Text vielfältige Medien evozieren und ist in der Lage „Techniken anderer Medien bzw. Künste zu thematisieren, zu kommentieren, sich anzueignen und damit implizit intermediale Formen des künstlerischen Ausdrucks zu reflektieren“¹¹⁶. Demnach offenbart das herkömmliche Leitmedium des Buches ebenso implizit andere mediale Strukturen. Damit diese Offenbarung den Schüler*innen erfahrbar gemacht wird, benötigt es ein deutliches und exaktes Lesen, Hören und Sehen, um so die kunstvollen intermedialen Ausgestaltungen in literarischen Texten wahrzunehmen. Demnach ist, so Bönnighausen, dass „ästhetische Denken“ das Ziel eines intermedialen

¹¹³ Bönnighausen 2013, S. 525.

¹¹⁴ Ebd.

¹¹⁵ Vgl. Bönnighausen 2013, S. 530.

¹¹⁶ Bönnighausen 2013, S. 531.

Literaturunterrichts.

Bezugnehmend auf den Einsatz von digitalen Medien im Literaturunterricht spielt ebenso die Intermedialität eine besondere Rolle. Unterschiedliche Genres, nicht nur der monomediale literarische Text, können im Sinne der ästhetischen Bildung, einzelne digitale Erscheinungsformen bearbeiten. Der Fokus entfernt sich von traditionellen literarischen Textinterpretationsmustern und versucht, die Schüler*innen in ihren eigenen Wahrnehmungen, Reflexionen sowie individuellen Imaginationen zu fördern.¹¹⁷ Nur so, kann das Ziel der ästhetischen Bildung im intermedialen Literaturunterricht umgesetzt werden. Darüber hinaus ermöglicht die Intermedialität, durch das Verhältnis bzw. die Beziehung zwischen einzelnen Medien, nicht bloß eine einfache Addition dieser im Unterricht, sondern offenbart durch ihre Funktion eine Miteinbeziehung von digitalen Medien in die schon vorherrschende Struktur des Literaturunterrichts, so Bob Blume.¹¹⁸

3.3.4 Symmedialer Literaturunterricht

McLuhan schreibt: „The medium is the message.“¹¹⁹ und komprimiert somit den Inbegriff eines Symmediums in nur fünf Worten. Im Gegensatz zum intermedialen Literaturunterricht, der vor allem die Schere zwischen Medien sowie das gegenseitige Bezugnehmen aufeinander darstellt, richtet der symmediale Literaturunterricht den Blick auf die „Verschmelzung von Medien“¹²⁰. Hinsichtlich dieser Grundlage sieht Frederking vor allem den Film, den Computer oder das Internet als typisches Symmedium, denn hierbei werden „alle medialen Optionen – Text, Ton, Bild, Film etc. – auf einer Rezeptions- bzw. Handlungsbühne integrierbar“¹²¹ und werden dem griechischem „syn“ („zusammen“) gerecht. Einzelne mediale Formen vereinen sich und treten in einem Medium gesammelt auf. Demnach kommt es zu einem Zusammenspiel von Ton und Text oder Ton und Bild oder Text und Bild. Dies fasst Elke Höfler dahingehend zusammen, in dem sie das Symmedium treffend definiert, so werden weder die Abweichung oder die Differenzen diverser Medien deutlich noch die Akkumulation bzw. Annäherung. Höfler sieht das Symmedium und ihre verschiedenen medialen Strukturen vermehrt in ihrer

¹¹⁷ Vgl. Bönnighausen 2013, S. 532 – 533.

¹¹⁸ Vgl. Blume, Bob: Deutschunterricht digital. Vom didaktischen Rahmen zur praktischen Umsetzung. Weinheim: Beltz Verlag 2022. S. 29.

¹¹⁹ McLuhan, Marshall: The Medium ist the Message; <https://www.obtainseudaimonia.com/medium-message-marshall-mcluhan> (Zugriff 14.4.2022).

¹²⁰ Frederking et al. 2008, S. 96.

¹²¹ Frederking et al 2008, S. 96.

„Emergenz“, welche ein intensives Bearbeiten und Interpretieren möglich macht.¹²²

Frederking et al. kritisieren, wie schon erwähnt, den bloßen multimedialen Unterricht nach Wermke, wobei sie in ihrer Konzeption deutlich zu machen versucht, dass der unreflektierte und dogmatische Einsatz des Buches aufgebrochen werden soll, um andere Medien ebenso zu integrieren. Überdies sehen Frederking et al. die Intermedialität ebenso unzureichend, da lediglich die Bearbeitung von Beziehungen einzelner Medien den Paradigmenwechsel außen vorlässt.¹²³ Ausgehend der Kritiken fokussiert sich Frederking auf die Symmedialität, die in ihrer Funktion alle notwendigen Aspekte der Bearbeitung, Interpretation und Auseinandersetzung der medialen Vielfalt integriert. Es kann somit eine Verknüpfung von medienintegrativen, computergestützten und intermedialen Literaturunterricht durch die Verwendung von Symmedien garantiert werden. Überdies wird versucht, „der medialen Pluralisierung der Produktions- und Rezeptionsweisen von Literatur in didaktisch reflektierter Form zu entsprechen“¹²⁴. Der Schwerpunkt des symmedialen Literaturunterrichts liegt vor allem darin, Schüler*innen literarisches Lernen und somit eine literarische Kompetenz in zahlreichen medialen Herangehensweisen zu ermöglichen, um daraus entwickelnd eine „fachspezifische Medienkompetenz“¹²⁵ zu entfalten. Ein weiteres Ziel des symmedialen Literaturunterrichts erweitert den Ansatz der intermedialen Analyse, die vor allem neben der literarischen Bildung die ästhetische Bildung zu entwickeln versucht. Denn die Symmedialität ermöglicht durch den Einsatz von Computern und Tablets eine vielfältige Wahrnehmung, das zur synästhetischen Bildung beiträgt.

Bob Blume geht davon aus, dass im Gegensatz zur Intermedialität, die vor allem in eine bestehende Struktur eingearbeitet werden kann, die Symmedialität den Literaturunterricht neu strukturieren muss, um den Bedingungen gerecht zu werden.¹²⁶ Erneut nimmt Frederking Bezug auf die Intermedialität und die integrative Medienerziehung. Er relativiert seine Kritik an den beiden Ansätzen und verbindet diese mit seinen Vorstellungen eines symmedialen Literaturunterrichts. Denn ein symmedialer Literaturunterricht kann ebenso integrativ gestaltet sein, sofern dieser „‘alte’ wie ‘neue’,

¹²² Vgl. Höfler, Elke: Digitale Bild-Text-Konstrukte. Schreiben multicodal und symmedial. Schreibforschung interdisziplinär, 214, 2020. S. 75.

¹²³ Vgl. Frederking et al. 2008, S. 97; Bönnighausen 2013, S. 524.

¹²⁴ Frederking, Volker: Symmedialer Literaturunterricht. In: Volker, Frederking / Hans-Werner, Huneke / Axel, Krommer / Christel, Meier (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2. Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2013. S. 543.

¹²⁵ Frederking 2013, S. 543.

¹²⁶ Vgl. Blume 2022, S. 31.

‘nicht-technische’, wie ‘technische’ Medien unter möglichst optimaler Nutzung ihres jeweiligen medialen Eigen- und Mehrwerts zur Anwendung [bringt] und medienreflexiv verarbeitet.“¹²⁷ Auch Anna-Lena Demi setzt sich mit dem symmedialen Literaturunterricht auseinander und versucht eine Verknüpfung zum inklusiven Literaturunterricht zu erstellen, denn grundsätzlich liegt der Fokus auf der „Teilhabe in und an, aber auch durch Medien“¹²⁸.

Bezugnehmend auf die Funktionen von Medien können diese als Schreib- und Produktionsmedium ihren symmedialen Charakter in produktiven Verfahren von beispielsweise auditiven, audiovisuellen oder hypertextuellen Texten gerecht werden.¹²⁹ Darüber hinaus ermöglicht eine Produktion eines kleinen Videoausschnittes, ausgehend von einer literarischen Vorlage, ebenso die Entwicklung einer literarischen Kompetenz in der Form des medialen Zusammenspiels. Die hypertextuellen Texte sowie die unterschiedlichen digitalen Präsentationstools ermöglichen eine Verknüpfung von verschiedenen medialen Strukturen und eröffnen so „symmediale und synästhetische Rezeptionsprozesse“¹³⁰. Die hypermedialen Synchronisierungen können Schüler*innen von einem Text ausgehend zu dazu gehörigen Audiodateien, dazugehörigen Videos oder Bildern führen.¹³¹ Die Selbstständigkeit und Individualität, die durch den Einsatz eines Symmediums ermöglicht wird, bieten ein vielfältiges literarisches Lernen. Der Symmedialität und der Synästhetik wird durch eine weitere Funktion von Medien, die der Kommunikation und Kooperation, die Interaktivität der Schüler*innen hinzugefügt. Das Potenzial der gemeinsamen digitalen Bearbeitung von Sachverhalten kann durch den Einsatz von Symmedien, insbesondere in Verbindung mit digitalen Dokumenten oder Nachrichtenplattformen, einen Beitrag zur medialen Bildung leisten.¹³²

3.4 Ziele des digitalen Literaturunterrichts

Kaspar H. Spinners Hauptanliegen beschäftigt sich unter anderem mit der literarischen Kompetenz, die die Verbindung von Literatur und Lernen forciert. Ausgehend von dem Versuch, poetische und fiktionale Texte mit Lernprozessen so zu verknüpfen, dass

¹²⁷ Frederking 2013, S. 550.

¹²⁸ Demi, Anna- Lena: Symmediale Möglichkeiten im Resonanzraum Literaturunterricht. Potenziale aus inklusiver Perspektive. Medien im Deutschunterricht, 3(1), 2021. S. 7.

¹²⁹ Vgl. Frederking 2018, S. 34.

¹³⁰ Frederking 2018, S. 35.

¹³¹ Vgl. Frederking 2018, S. 35.

¹³² Vgl. Frederking 2018, S. 37.

literarisches Lernen im Unterricht Früchte trägt, formuliert Spinner elf Aspekte des literarischen Lernens.¹³³ Die Entwicklung einer literarischen Kompetenz, die ferner als Aufgabe oder als Ziel des Literaturunterrichts gesehen wird, kann durch den Einsatz von digitalen Medien erweitert werden. Die Aufgaben des Literaturunterrichts erschöpfen sich nicht bloß im Erwerb der literarischen Kompetenz, sondern beinhalten ebenso das moralische Lernen, die Entwicklung einer Lese- und Schreibkompetenz, sowie geschichtlicher und weltpolitischer Wissenszuwachs.¹³⁴ Das literarische Lernen grenzt sich von der Entwicklung der Lesekompetenz ab, da diese vor allem auf gedruckte und geschriebene Medien beschränkt ist.¹³⁵

In Kombination mit der medialen Vermittlung kann, nach Spinner, aufgezeigt werden, dass das eigentliche Ziel des Lernprozesses vielfältige Rezeptionsformen fokussiert und die Verwirklichung und Entwicklung der literarischen Kompetenz vorantreibt, um Hörbücher und das Theater in den Lernprozess einzugliedern.¹³⁶ Die Anwendung und Umsetzung eines beispielsweise symmedialen Literaturunterrichts relativiert die oftmals voreilig eingenommene Haltung der bloßen Hinzufügung von Medien im Unterrichtsgeschehen. Vielmehr soll der Einsatz von Medien den Unterricht tatsächlich konstituieren, da so der Einsatz von digitalen Medien zum Gegenstand wird und demnach als „Baustein kultureller Teilhabe“¹³⁷ gesehen werden. Stefan Kern geht von einem „erhöhten Lernertrag“¹³⁸, den der Medieneinsatz bietet, aus und stellt die kulturelle Bildung als Ziel des Literaturunterrichts in den Vordergrund. Da derzeit ein Großteil der literarischen Neuerscheinungen bzw. der kulturell wichtigen Ereignisse im Internet und digital große Verbreitung finden, muss dieser Aspekt, so Kern, auch im Unterricht miteinbezogen werden. Dem schließt sich Bob Blume an, der unter anderem von einem digital erweiterten Deutschunterricht als Möglichkeit der Entwicklung einer kulturellen Kompetenz ausgeht.¹³⁹

¹³³ Vgl. Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis, Deutsch 200, 2006. S. 6.

¹³⁴ Vgl. Kammler, Clemens: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer & Klett 2006. S. 15.

¹³⁵ Vgl. Spinner 2006, S. 6 – 7.

¹³⁶ Ebd.

¹³⁷ Kern, Stefan Helge: Digitales Lernen im Literaturunterricht. In: Literaturunterricht in der digitalen Welt. Deutschunterricht, 72(1), 2019, S. 4.

¹³⁸ Kern 2019, S. 4.

¹³⁹ Vgl. Blume, Bob: Deutschunterricht digital. Vom didaktischen Rahmen zur praktischen Umsetzung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2022. S. 56.

3.4.1 Literale Medienkompetenz

Eine Verknüpfung von Medienkompetenz und literarischer Kompetenz kann als Ziel des digitalen Literaturunterrichts anerkannt werden. Im Folgenden findet ein Versuch statt, die Aspekte des digitalen Medieneinsatzes und der damit verbundenen Medienkompetenz in Beziehung zu den Aufgaben des Literaturunterrichts zu setzen:

Die Medienkompetenz, so wird sie von Frederking, Krommer und Maiwald definiert, klassifiziert sich zum einen in den kognitiven Fähigkeiten und Kompetenzen im alleinigen Umgang mit Medien und zum anderen in der Lösungsfindung damit einhergehender Herausforderungen.¹⁴⁰ Überdies wird der Medienkompetenz im deutschdidaktischen Setting zusätzlich die „motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft und Fähigkeit“ hinzugefügt, die versucht medienspezifische Fragen in Kombination und Verweis auf sprachliche und literarische Phänomene zu beantworten. Zusätzlich wird versucht, in der Kombination und Verknüpfung der Teilbereiche (Sprache, Literatur und Medien) die entwickelten Problemlösungen zu verwirklichen.¹⁴¹ Dieter Baacke formuliert vier Fähigkeitsmerkmale der Medienkompetenz („Medienkunde bzw. -analyse, Medienkritik, Mediennutzung, Mediengestaltung“¹⁴²), die unter anderem in Verbindung bzw. Kombination mit dem literarischen Lernen gebracht werden können. Spinner sieht die Wahrnehmung von sprachlichen Gestaltungen sowie die ästhetische Wahrnehmung von besonderer Bedeutung. Konkret sollen Schüler*innen durch den literarischen Text oder die literarische Darbietung persönlich angesprochen werden, wodurch die Selbstreflexion angeregt wird. Diese Anregung führt zu einer intensiveren Textwahrnehmung und zur Fähigkeit über Texte sprechen zu können. In Kombination mit einer genauen Wahrnehmung sollen Texte in ihren Strukturen, Wirkungen und Erscheinungen anerkannt werden.¹⁴³ Überdies sollen Schüler*innen die Funktionen von diversen symbolischen und metaphorischen Stilmitteln oder Ausdrucksformen verstehen können. Der Fokus liegt nicht auf einer richtigen und korrekten Interpretation eines Textes, sondern vielmehr in der Funktion der einzelnen ästhetischen und literarischen Strukturen. Diese Entwicklung hin zum souveränen Umgang mit Texten kann den Zielen der Medienkritik entsprechen. Hierbei soll ebenso

¹⁴⁰ Vgl. Frederking, Krommer, Maiwald 2008, S. 89.

¹⁴¹ Ebd.

¹⁴² Vgl. Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer 1997. S. 98 – 99.

¹⁴³ Vgl. Spinner 2006, S. 9.

ein bewusster Umgang mit medialen Texten entstehen, der in „qualitativ-ästhetischer, technisch-medialer, ethisch-moralischer, gesellschaftlich-sozialer und institutionell-formaler Hinsicht“¹⁴⁴ die Funktionen erkennen lässt. Die Medienkunde, die vor allem diverse Formen und Strukturen von Medienformaten analysiert und versucht narrative Muster oder Motive zu erkennen, kann ebenso in Kombination mit dem literarischen Lernen verstanden werden. Spinner schreibt dahingehend, dass es eine Entwicklung der Fähigkeit narrative Strukturen zu erkennen, braucht, um literarische Figuren und deren Erzählweisen nachvollziehen zu können. Es geht vor allem darum mit Fiktionalität umgehen zu lernen und zu erkennen, dass ein neues Bezugssystem durch die Fiktion entstehen kann.¹⁴⁵ Darüber hinaus steht die intermediale Kompetenz der intertextuellen Kompetenz gegenüber, die beide den Verweis und den Bezug zwischen Medien bzw. zwischen Texten darstellen. Spinner sieht in der Entwicklung der literarischen Kompetenz ebenso die Herstellung von innertextlichen Bezügen. Zusammenhänge sollen verstanden werden und in ihrer narrativen Struktur und Logik nachvollziehbar werden.¹⁴⁶ Die Medienkompetenz und die literarische Kompetenz weisen Schnittpunkte auf und können durch die Verknüpfung zu einem differenzierten und allumfassenden literarischen Medienverständnis führen. So schreibt Spinner: „Vielmehr ist es angebracht, das literarische mit dem medienästhetischen Lernen zu verknüpfen.“¹⁴⁷ Demnach bietet der Einsatz von digitalen Medien im Literaturunterricht ein Potential literarisches Lernen zu fördern und zu entwickeln. Die Funktion der Lehrer*innen lässt sich in Kaspar H. Spinners Text nur implizit erkennen, als eine Instanz, die die angegebenen Lernprozesse in Kraft setzt bzw. strukturiert

3.4.2 Merkmale eines guten digitalen Literaturunterrichts

Tilman von Brand formulierte zehn Merkmale, die einen guten Deutschunterricht konstituieren sollen und den Lehrer*innen in ihrer Professionalisierung unterstützen und helfen können. Diese empirisch untersuchten Merkmale können zu einer Erhöhung des Lernerfolgs bei Schüler*innen beitragen und gelten als notwendige Begleiter in der selbstständigen Reflexion des eigenen Unterrichts. Ausgehend davon bearbeitet Philippe Wampfler, im Sinne eines digitalen Deutschunterrichts, erneut diese zehn Merkmale und

¹⁴⁴ Frederking, Krommer, Maiwald 2008, S. 90.

¹⁴⁵ Vgl. Spinner 2006, S. 9 – 11.

¹⁴⁶ Ebd.

¹⁴⁷ Spinner 2006, S.13.

setzt diese in Bezug zu digitalen Vorstellungen und Zielsetzungen. Im Folgenden soll ein Versuch der Übertragung von Wampflers und Von Brands Vorstellungen auf den digitalen Literaturunterricht, unter Einbezug der von Kaspar H. Spinner formulierten Methoden des Literaturunterrichts, stattfinden. Notwendige Merkmale, die vor allem für die Entwicklung der digitalen literarischen Kompetenz von Bedeutung sind, werden dargestellt. Es werden nicht alle zehn Merkmale chronologisch dargestellt, da hier nur eine Verknüpfung dieser mit dem digitalen Literaturunterricht stattfindet. Das erste Konstrukt der „klaren Strukturierung“ positioniert Von Brand als eines der wesentlichsten Merkmale für guten Deutschunterricht, da so Ziele, Inhalte und Methoden schlüssig und nachvollziehbar aufeinander abgestimmt werden können.¹⁴⁸ Die Methodenauswahl ist vor allem für das zu bearbeitende Unterrichtsziel von erhöhter Bedeutung, da beispielsweise bei der Bearbeitung eines Gedichtes unterschiedliche Zielsetzungen unterschiedliche Methoden benötigen. Ein erstes Kennenlernen eines Gedichtes kann als Einstieg und im Zuge des Kompetenzbereichs Hören von der Lehrperson vorgelesen oder vorgetragen werden. Spinner sieht vor allem dabei die Vorteile im erhöhten Textverständnis, da Schüler*innen so die Möglichkeit erhalten durch gewählte Intonation, Mimik und Gestik der Lehrperson das gewählte Gedicht besser nachvollziehen zu können.¹⁴⁹ Unter Einbezug der digitalen Medien kann diese Methode des gewinnbringenden Vorlesens durch den Einsatz von digitalen Hörmedien oder audiovisuellen Darstellungen auf beispielsweise YouTube erweitert werden. Liegt die Zielsetzung jedoch auf der Entwicklung von diversen Vorstellungen, die durch ein Gedicht vermittelt werden, bietet sich das „szenische Lesen“¹⁵⁰ an, dass vor allem eine kooperative Bearbeitung und kreative Umsetzung von Schüler*innen erwartet. Im digitalen Setting lassen sich unterschiedliche Zielsetzung mit zahlreichen digitalen Möglichkeiten erschließen. Schüler*innen sollen ihre zu erreichenden Ziele kennen, um diese anhand des digitalen Medieneinsatzes individuell bearbeiten zu können. So schreibt Von Brand: „Man lernt leichter, wenn man das Ziel kennt, zu dem man gelangen soll.“¹⁵¹ Der digitale Zugriff sowie das große Spektrum an Informationen und Möglichkeiten im Internet benötigen hier jedoch ebenso Strukturierung in Form der Vermittlung von

¹⁴⁸ Vgl. Von Brand, Tilman: Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in Sekundarstufen. Seelze: Kallmeyer/Klett 2016. S. 14.

¹⁴⁹ Vgl. Spinner 2016, S. 196.

¹⁵⁰ Spinner 2016, S. 200.

¹⁵¹ Von Brand 2016, S. 16.

„Qualitätsmerkmalen sowie Such-, Reduktions- und Filterstrategien“¹⁵². Lehrer*innen sollen darüber hinaus konkrete Regeln und Vorgehensweise präsentieren und forcieren, um so Sicherheit und Klarheit im Umgang mit digitalen Medien bieten zu können.¹⁵³ Dies setzt eine effektive Zeitnutzung und inhaltliche Klarheit seitens der Lehrpersonen voraus. Hier ist vor allem die Reflexionsfähigkeit der Lehrer*innen gefragt, um zu erkennen, welcher Medieneinsatz für den Lernerfolg und Lernertrag der Schüler*innen Vorteile bzw. Nachteile bringt. Der Nutzen von digitalen Medien sollte im Vordergrund der Bearbeitung stehen und den Literaturunterricht dahingehend prägen, erweitern, additiveren und diskutieren.¹⁵⁴ Das digitale Bearbeiten von Texten über Blogbeiträgen oder der digitale Einsatz von Hörbüchern, um gewisse Textstellen in einem anderen Medium kennenzulernen, kann anfänglich, aufgrund der fehlenden Routine, zu erhöhtem Zeitaufwand führen. Die technische Ausstattung sowie die Inbetriebnahme oder die vorhandene WLAN-Verbindung können Probleme mit sich bringen, die ein Erreichen der geplanten Unterrichtsziele erschwert.¹⁵⁵ „Die digitale Arbeit führt [jedoch weitgehend und] im Idealfall zu selbstverantwortetem und selbstorganisiertem Lernen [...]“¹⁵⁶, das unter anderem zur Entwicklung zahlreicher Kompetenzen führt. Dieses selbstverantwortliche und selbstorganisierte Lernen muss angeleitet werden und kann sich ausgehend von Impulsen der Lehrperson entwickeln. Besonders in der digitalen Arbeit braucht es demnach inhaltliche Klarheit, sodass Schüler*innen eindeutig verstehen und nachvollziehen können, welche digitalen Tools nun zum Einsatz kommen können, welche Hyperlinks oder welche Videos verwendet werden können. Verwirrende Arbeitsaufträge und Aufgabenstellungen führen schnell durch die schnelle Hyperlinkstruktur und das World Wide Web zu Ablenkungen.¹⁵⁷ Trotzdem können diese Funktionen, die einerseits zur unerwünschten Ablenkung führen, genutzt werden, um den Schüler*innen die Bandbreite an Möglichkeiten zu offenbaren.¹⁵⁸ Im literaturdidaktischen Setting können Schüler*innen durch den Einsatz eines Symmediums beispielsweise schnell und vor allem vielfältig unterschiedliche ästhetische Rezeptionsformen literarischer Texte kennenlernen und verinnerlichen. Die subjektive Involviertheit, je nach medialer Darbietung (Bild, Ton, Text), kann beispielsweise zu

¹⁵² Wampfler 2017, S. 41.

¹⁵³ Vgl. Von Brand 2016, S. 16.

¹⁵⁴ Vgl. Blume 2022, S. 56.

¹⁵⁵ Vgl. Wampfler 2017, S.41.

¹⁵⁶ Wampfler 2017, S. 42.

¹⁵⁷ Vgl. Von Brand 2016, S. 18.

¹⁵⁸ Vgl. Ebd. S. 43.

einer intensiveren Erschließung von Figurenrollen führen und so Schüler*innen zu literarischem Lernen führen.

Die methodische Vielfalt und die je nach Unterrichtssituation gewählten Sozialformen werden bei Von Brand als auch bei Wampfler hervorgehoben und in ihrer Wichtigkeit für einen guten Deutschunterricht erwähnt. Dasselbe gilt ebenso für die Perspektive aus dem digitalen Setting, da „die Arbeit mit Social Media und kollaborativen Werkzeugen im Netz [...] die Palette an Methoden und Sozialformen im Deutschunterricht [erweitert]“¹⁵⁹. Für den Literaturunterricht existieren zahlreiche Methoden, die je nach Zielsetzung und Unterrichtsthema und Bearbeitung variiert eingesetzt werden können. In Kombination mit der Digitalisierung und dem Einsatz von digitalen Medien können die von Spinner gewählten Methoden durch den nach Frederking bewährten Einsatzes eines Symmediums erweitert werden. Die Methode der Arbeit mit Kontexten geht voraus, dass vor allem Biografien von Autor*innen in die Analyse bzw. in die Auseinandersetzung mit literarischen Texten miteinbezogen werden können. Überdies verlangen vereinzelt literarische Werke ein Wissen über gesellschaftshistorische bzw. geschichtspolitische Geschehnisse und Ereignisse.¹⁶⁰ Spinner plädiert 2006 vor allem im Zuge des literarischen Lernens für die Entwicklung eines „literaturhistorischen Bewusstseins“¹⁶¹, das ein grundsätzliches Wissen über diverse Epochen und deren Strukturen voraussetzt, um „literarische Texte auch als Reaktion auf Vorangegangenes sehen zu können“¹⁶². Diese Fähigkeiten und Kontextualisierungen können im Literaturunterricht vor allem durch die Bedienung des Symmediums Tablet oder Computer schnell erreicht werden. Das Internet und die Suchmaschinen ermöglichen eine rasche Einordnung und können alsbald nach individueller und selbstständiger Recherche dazu führen philosophische, geschichtliche oder religiöse Bezüge herzustellen. Diese Selbstständigkeit, die ebenso durch die digitale Arbeit mit Endgeräten ermöglicht wird, entspricht einem weiteren Kriterium für guten Deutschunterricht, und zwar dem der Schüler*innenorientierung. Denn „digitale Medien schaffen mehr Raum für die Individualisierung und Mit- oder Selbstbestimmung“¹⁶³, so Wampfler. Schüler*innen können, ohne einer bewussten Offenlegung ihres womöglich unzureichenden Wissenstandes, digital und individuell

¹⁵⁹ Wampfler 2017, S. 44.

¹⁶⁰ Vgl. Spinner 2016, S. 213 – 214.

¹⁶¹ Spinner 2006, S. 13.

¹⁶² Spinner 2006, S. 13.

¹⁶³ Wampfler 2017, S. 44.

fehlende Informationen suchen, um dem Textverlauf und Erzählstrang weiterhin folgen zu können.

Von Brand sieht Vorteile für die Bearbeitung und Vertiefung durch Hausaufgaben und Übungen, die an die zuvor gelernten Lerninhalte angepasst sind. Der Fokus liegt auf der vielfältigen Art Sachverhalte zu üben und zu vertiefen.¹⁶⁴ Hier kommt ebenso dem Digitalen eine Bedeutung zu, da durch diverse Lern- und Übungsapps individuelles und vielfältiges Üben ermöglicht werden kann. Durch die integrierten Korrekturhilfen von diversen Apps können beispielsweise rhetorische Stilfiguren und Stilmittel erprobt, angewendet und sogleich korrigiert werden. Digitale Werkzeuge helfen, schnelles Feedback in den Übungsprozess zu integrieren und so Sachverhalte zu verinnerlichen. Darüber hinaus kann so an die „Lebenswelt“¹⁶⁵ der Schüler*innen angeknüpft werden, das erneut zu höheren Leistungen und Lernerfolgen führen kann. Die Motivation, die vor allem durch den Einsatz von digitalen Medien ermöglicht wird, eröffnet ein Potential „Lerngegenstände und die Beziehungen der Lernenden und Lehrenden untereinander“¹⁶⁶ als bedeutsam herauszukristallisieren. Schüler*innen erhalten durch die digitale Arbeit im Unterricht die Möglichkeit eigene bereits gefestigte Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Anwendung zu bringen, dass diese intrinsisch motivieren kann.

Philippe Wampfler fügt den zehn guten Merkmalen von Tilman von Brand noch zwei weitere hinzu, die vor allem für den digitalen Deutschunterricht bedeutsam sind. Demnach soll sich der digital gestützte Deutschunterricht insbesondere an den vier „K“s orientieren, da diese wichtige Kompetenzen der digitalen Bildung darstellen. Darunter werden die „Kommunikation“, „Kollaboration“, die „Kreativität“ und das „kritische Denken“¹⁶⁷ verstanden. Der traditionelle Literaturunterricht konnte diese Kompetenzen bereits fördern und entstehen lassen, doch die digitale Arbeit schafft eine neue und noch intensivere Ausgestaltung und Entwicklung dieser Kompetenzen. Schüler*innen müssen, ausgehend der Entwicklung hin zu einer Globalisierung und Beschäftigung mit globalen Phänomenen und Problemen, in der Lage sein, komplexe Sachverhalte und Systeme zu verstehen. Dem kann vor allem durch die Miteinbeziehung des digitalen Raums gerecht werden. „Das kritische Denken wird dabei ausgeweitet auf die Medien selbst, die somit

¹⁶⁴ Vgl. Von Brand 2016, S. 20.

¹⁶⁵ Ebd.

¹⁶⁶ Wampfler 2017, S. 46.

¹⁶⁷ Wampfler 2017, S. 48.

zu Trägern, aber auch zu Gegenständen“¹⁶⁸ des Deutsch- oder Literaturunterrichts werden.

4 Einsatz von digitalen und sozialen Medien im Literaturunterricht

Tilman von Brand definiert Medien in ihrer Funktion für den Unterricht, die sich vor allem als inhaltliche Unterstützung für den Deutschunterricht nützlich machen oder an sich schon den Lerngegenstand bilden.¹⁶⁹ Die schulische IT-Ausstattung sowie der Zugang zu digitalen Medien an Schulen implizieren jedoch noch keine aktive Nutzung im Unterricht. Überdies kann ein alleiniges Vorhandensein der technischen Mittel, um digitale Herangehensweisen umzusetzen, keinesfalls zu einer Leistungssteigerung seitens der Schüler*innen führen. Demnach führt der Einsatz des Computers im Unterricht, beispielsweise bei der Präsentation eines Filmes grundsätzlich nicht zu aktiver digitaler Teilhabe der Schüler*innen. Der Einsatz digitaler Medien kann dann zu einer vermehrten Leistungserhöhung führen, wenn Computer oder andere digitale Instrumente nicht bloß als Tool zur Wissensvermittlung eingesetzt werden, sondern als Werkzeug dienen und Gegenstände fungieren.¹⁷⁰ Während das Lernen mit, über und durch digitale Medien unter anderem die Entwicklung einer „kritisch-konstruktiven Haltung“¹⁷¹ fördert wird oft ausschließlich dem Aspekt der Lernsteigerung eine hohe Bedeutung geschenkt. Dies trägt mehrfach dazu bei, dass der tatsächliche Einsatz von digitalen Medien vor allem dann durchgesetzt wird, wenn angenommen wird, dass ein erhöhter Lernertrag durch den Wechsel von herkömmlichen Medien und Methoden hin zum Digitalen erzielt werden kann.¹⁷² Die individuelle Auseinandersetzung mit den digitalen Arbeitsmitteln kann jedoch schließlich „die Förderung von selbstverantwortetem Lernen [und] von individualisierten Lernprozessen“¹⁷³ begünstigen. Wesentlich für die Umsetzung des digitalen Medieneinsatzes stellt die Frage nach dem „Wie?“ in den Vordergrund. Ob und

¹⁶⁸ Blume 2022, S. 56.

¹⁶⁹ Vgl. Von Brand 2016, S. 160.

¹⁷⁰ Vgl. Möbius, Thomas: Empirische Forschung zum Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht. Ein Überblick. In: Volker, Frederking / Axel, Krommer / Thomas, Möbius (Hrsg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Band 8. Baltmannsweiler: Schneider 2018. S. 341.

¹⁷¹ De Florio-Hansen, Inez: Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik: Eine Einführung für Schule und Unterricht. Münster/New York: Waxmann UTB 2020. S. 29.

¹⁷² Vgl. De Florio-Hansen 2020, S. 30.

¹⁷³ Möbius 2018, S. 341.

wie digitale Medien einen Platz im Deutschunterricht finden, ist aus lehrplanmäßigen, curricularen und lernförderlichen Argumenten gut begründet. Schüller, Bulizek und Fiedler formulieren Säulen, die für eine gelungene Umsetzung des Medieneinsatzs vorherrschend sind:

Lernvoraussetzungen und Unterstützungsbedarf der Lernenden	Medien- und fachdidaktische Analyse der potenziell einsetzbaren digitalen Medien	Didaktische Funktion(en) der eingesetzten Medien	Planung der medialen Umsetzung (unter Beachtung von Datenschutz und Urheberrecht)	Medientechnische und personelle Ausstattung	Digitalisierungsbezogene Kompetenzen
--	--	--	---	---	--------------------------------------

Abbildung 2: Gelingensbedingungen für den Einsatz von digitalen Medien im Deutschunterricht (Schüller, Bulizek, Fiedler 2021, S. 98)

Als Voraussetzung der digitalen Arbeit im Unterricht müssen vor allem die gegebenen Vorkenntnisse und Defizite der Schüler*innen mitbedacht werden, um adäquat arbeiten zu können. Weiters benötigen es eine medien- und fachdidaktische Analyse, um effizient digitale Medien didaktisch verorten zu können und deren Nutzen zu definieren. Michael Kerres formuliert drei Leitfragen bzw. Perspektiven, die den Medieneinsatz didaktisch begründen sollen. Ersteres sieht er die „Informations-, kommunikations- und medientechnische Grundbildung (ITG-Perspektive)“¹⁷⁴ als notwendige Entwicklung um den Erwerb von Fertigkeiten in der Handhabung digitaler Medien sowie den Wissensaufbau über Funktionen von digitalen Strukturen voranzutreiben. Überdies soll eine „Bewertungskompetenz“¹⁷⁵ angestrebt werden, um so kritisch Inhalte und Aspekte aus dem Netz hinterfragen zu können. Als zweiten Punkt führt Kerres die „Medien- und fachdidaktische Perspektive“¹⁷⁶ an, die die effiziente Vermittlung von fachlichen Lerninhalten als zentral ansieht. Philippe Wampfler würde dem entgegensetzen, dass Wissen nicht vermittelt, sondern angeeignet wird und in einem didaktischen Sinne das „Nachschlagen“ oder das „Ausprobieren“ die Lernenden zu einer effizienten Wissensaneignung bringt.¹⁷⁷ Doch auch Kerres erweitert seine Ausformulierung und

¹⁷⁴ Kerres, Michael: Medienentscheidungen in der Unterrichtsplanung. Zu Wirkungsargumenten und Begründungen des didaktischen Einsatzes digitaler Medien. *Bildung und Erziehung* 2000, S. 4.

¹⁷⁵ Schüller, Bulizek, Fiedler 2021, S. 99.

¹⁷⁶ Kerres 2000, S. 5.

¹⁷⁷ Vgl. Wampfler, Philippe: Digitale Didaktik. Ein Konzept. In: Axel, Krommer / Martin, Lindner / Dejan, Mihajlovic / Jöran, Muuß-Merholz / Philippe, Wampfler (Hrsg.): *Routenplaner #digitaleBildung. Auf dem Weg zu zeitgemäßer Bildung. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel*. Hamburg: Verlag ZLL21 2019, S. 221.

erwähnt, dass Schüler*innen digitale Medien individuell für ihre Lernaktivitäten nutzen sollen. Als letzten Punkt wird die Perspektive „der Medienerziehung/ Persönlichkeitsbildung“¹⁷⁸ angeführt, die kommunikative und subjektive Bedürfnisse wahrzunehmen versucht. Alle drei Perspektiven sollen in Kombination und Wechselwirkung den Einsatz digitaler Medien im Bildungskontext beurteilen können und in der didaktischen Planung berücksichtigt werden.¹⁷⁹

Die mediale IT-Ausstattung an Schulen sowie die persönlichen medientechnischen Ausstattungen sind ebenso ein Prädiktor für die Realisierung einer Unterrichtsvorbereitung, denn „ein didaktisch bestens durchdachtes Konzept hilft nicht weiter, wenn es in seiner Umsetzung an mangelnder Technikausstattung und fehlenden Personalressourcen scheitert.“¹⁸⁰ Dieser Aspekt sowie die persönlichen Kompetenzen im Bereich der digitalen Umsetzung gelten ebenso als Gelingensbedingungen für den digitalen Medieneinsatz im Unterricht. Die didaktischen Funktionen von Medien, nach Kerres, werden in drei Kategorien eingeteilt. Medien dienen als Wissenswerkzeuge, im Sinne der Erschließung, Recherche und Sammlung von Wissen, als Wissenspräsentationen und als Wissensvermittlung. Im Bereich der Wissenspräsentation sollen Schüler*innen im Zuge der hypertextuellen Möglichkeiten in Form der Differenzierung individueller digitaler Lernräume unterschiedlich lernen können.¹⁸¹

In einer Untersuchung von Annika Pöggeler (2019) wurden Lehrkräfte hinsichtlich der Gründe für den Einsatz von digitalen Medien befragt. Die befragten Lehrer*innen stimmen Frederking (2008) in seiner Herangehensweise der synästhetischen Entwicklung durch den Einsatz von Symmedien zu, da diese den pädagogischen Nutzen vor allem in der Aktivierung verschiedener Sinneskanäle sehen. Diese werden in der digitalen Arbeit durch die vielfältigen Möglichkeiten der Präsentations- und Darstellungsformen gesehen, dass wiederum zu einer verstärkten Erinnerung der gelernten Inhalte führt.¹⁸² Durch den digitalen Medieneinsatz können so, die zahlreichen in den Bildungsstandards festgelegten Kompetenzen der einzelnen Kompetenzbereiche auf abwechslungsreiche Art didaktisch umgesetzt werden.

¹⁷⁸ Kerres 2000, S. 5.

¹⁷⁹ Vgl. Schüller et al. 2021, S. 100.

¹⁸⁰ Ebd. S. 103.

¹⁸¹ Vgl. Kerres 2000, S. 7.

¹⁸² Vgl. Pöggeler, Annika: Zum Einsatz von digitalen Medien im Literaturunterricht aus der Sicht von Lehrkräften. In: Wiebke Dannecker & Anke Schmitz (Hrsg.): Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Edition Fachdidaktiken. Wiesbaden: Springer 2019. S. 108.

4.1 Schulische vs. außerschulische Mediennutzung

Das Internet und die Nutzung von mobilen Geräten haben auch im Alltag der Jugendlichen einen festen Bestandteil, das zeigen die erhobenen Ergebnisse der JIM-Studie 2021. 94% der befragten 12 bis 19-Jährigen gaben an, ein Smartphone oder ein Handy zu besitzen, während unter anderem 97% Zugang bzw. Zugriff auf Computer oder Laptops im Haushalt haben. Überdies wurde die Medienbeschäftigung erhoben, die zeigt, dass 97% der befragten Jugendlichen täglich das Internet, unabhängig vom benutzten Gerät, verwenden.¹⁸³ Diese Zahlen zeigen, wie präsent digitale Medien auch im Alltag der Jugendlichen sind. Demnach würde ein Ausschluss digitaler Technologie im Unterricht realitätsfernes Agieren und Handeln widerspiegeln. Obwohl die Ergebnisse der JIM-Studie zeigen, dass sich im privaten Setting der Einbezug digitaler Medien durchaus häufig in der Freizeit realisiert, können keine Rückschlüsse auf den inhaltlichen Mehrwert dieser Nutzung gezogen werden. Die Frage danach, welcher Zweck und welche Intentionen hinter der Mediennutzung stecken, bleiben weitgehend unklar. Im schulischen Setting obliegt das digitale Arbeiten dem Bestreben der Kompetenzerweiterung. In einer Befragung von Schüler*innen über das Lernen mit digitalen Medien im Deutschunterricht kann festgehalten werden, dass sich die Art der Mediennutzung bzw. die Nutzung des Internets vermehrt auf die Recherchetätigkeit beschränkt.¹⁸⁴ Lernvideos oder Filme werden demnach nur selten bis kaum verwendet, das unter anderem an den Räumlichkeiten der Schule liegen kann. Bemerkenswert ist hierbei nämlich, dass sich 75% der Schüler*innen für die Nutzung von digitalen Medien zu den dafür eingerichteten Computerräumen begeben müssen. Schüler*innen geben unter anderem an, dass auch die außerschulische Nutzung vom Symmedium Computer durchaus für die Bearbeitung schulischer Aufgabenstellungen dient. Vor allem für die Bearbeitung von Projekten und für die Recherchearbeit wird das Internet herangezogen. Bemerkenswert ist die annähernd doppelt so hohe Nutzung von Lernvideos im privaten Gebrauch als im schulischen Setting.¹⁸⁵ Dies kann außerschulisch an der fehlenden Lehr- und Erklärinstanz, die in der schulischen Situation vermehrt den Lehrer*innen

¹⁸³ Vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: LFK, LMK 2021. S. 8 – 14.

¹⁸⁴ Vgl. Görlich, Tobias: Lernen mit digitalen Medien im Deutschunterricht aus der Perspektive von Schüler*innen. In: Wiebke, Dannecker / Anke, Schmitz (Hrsg.): Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Empirisches Arbeiten im Master of Education. Wiesbaden: Springer 2019. S. 70.

¹⁸⁵ Vgl. Görlich 2019, S. 70.

zugesprochen wird, liegen. Schüler*innen nutzen so das Symmedium für sich und greifen individuell jene Links oder medialen Funktionen auf, die zur Erreichung ihrer Ziele hinführend sind. Auch Thomas Möbius beschäftigte sich mit der Diskrepanz der privaten und schulischen Computernutzung und stellt fest, dass 49% der befragten Schüler*innen den Computer und das Internet für die Bearbeitung von Hausaufgaben nutzen. Demnach zeigt sich, dass rund die Hälfte des medialen Gebrauchs für die Deckung und Erledigung von schulischen Anforderungen gebraucht wird.¹⁸⁶ Ob diese Nutzung einer gewissen Notwendigkeit entspricht, ist unklar. Benötigen Schüler*innen die Informationen aus dem Internet, da die Aufgabenstellungen zu komplex sind, um diese selbstständig zu verstehen oder sind die Aufgaben so formuliert, dass der Einsatz von digitalen Werkzeugen für die Bearbeitung vorausgesetzt und gefordert wird, erschließt sich uns nicht.

Tulodziecki und Herzig nennen neun Möglichkeiten der Mediennutzung für Lern- und Lehrprozesse:

- (1) Medien können eingesetzt werden, um Prozesse und Sachverhalte aus dem Mikro- oder Makrobereich zu veranschaulichen, u.U. erst sichtbar zu machen.
- (2) Medien können eingesetzt werden, um vermittelte bzw. indirekte Erfahrungen auch da zu ermöglichen, wo direkte Erfahrungen nicht möglich sind.
- (3) Medien können eingesetzt werden, um Formen des sozialen Austausches auch dort zu ergänzen, wo unmittelbare persönliche Begegnungen zu aufwändig/nicht unbedingt notwendig sind.
- (4) Medien können verwendet werden, um den handelnden Umgang mit unterschiedlichen Repräsentationsformen von Lernobjekten zu ermöglichen.
- (5) Medien können Lehrfunktionen übernehmen, um Lehrpersonen in einzelnen Phasen des Lehrprozesses zu entlasten.
- (6) Medien können verwendet werden, um flexiblerer und wirkungsvollere Lehr- und Lernverfahren zu ermöglichen.
- (7) Medien können unter Nutzung des Multiplikationseffektes dazu dienen, für große Schülerpopulationen ein vergleichbares Lehrangebot bereitzustellen.
- (8) Medien haben im Rahmen von Lehr- und Lernprozessen nicht nur vermittelnde, instrumentale Funktionen, sie können und sollen auch selbst zum Gegenstand der Analyse und Beurteilung werden.
- (9) Medien können und sollen von Lehrpersonen und Lernenden auf für eigene Produktionen verwendet werden.¹⁸⁷

¹⁸⁶ Vgl. Möbius 2018, S. 338.

¹⁸⁷ Tulodziecki & Herzig 2010, S. 21 – 25.

Diese neun Möglichkeiten bieten vor allem für die schulische Nutzung von Medien aus der Perspektive der Lehrer*innen einen möglichen Handlungsspielraum. Der zweite Aspekt (2) erweitert nicht nur die literarischen Erfahrungen, sondern ermöglicht auch ästhetische Entwicklungen durch die Möglichkeit der Offenbarung vielfältiger Wahrnehmungskanäle. Durch den Einsatz von Medien können beispielsweise Reden bei Nationalratssitzungen, denen oftmals aus organisatorischen Gründen nicht live beigewohnt werden kann, hinsichtlich ihrer Rhetorik analysiert werden. Unter anderem können professionelle Theateraufführungen durch den Film ins Klassenzimmer gebracht werden. Die Möglichkeit der Umsetzung eines literarischen Gesprächs kann im Klassenzimmer in der Form des intensiven Lektüreaustausches und der Bearbeitung diverser Deutungsversuche, anfänglich angeleitet durch die Lehrperson, stattfinden. Spinner sieht hier die Kombination der Selbstwahrnehmung und der individuellen Lektüreerfahrungen mit dem Einbezug diverser Textstellen.¹⁸⁸ Die Möglichkeit (3) das literarische Gespräch zu erweitern hin zu einer tatsächlichen Konfrontation mit den Autor*innen diverser literarischer Werke kann beispielsweise durch Videokonferenzen verwirklicht werden. Eine weitere Methode des Literaturunterrichts nach Spinner stellt die bildnerische und musikalische Gestaltung von literarischen Texten dar, das unter anderem durch den Einsatz von digitalen Medien, wie in Möglichkeit (4) verdeutlicht wird, umgesetzt werden kann. Eine Verknüpfung von Bild, Ton und Schrift kann durch digitale Instrumente ein Zusammenspiel ermöglichen, das vielseitiges Lernen fördert. Die am häufigsten eingesetzte Möglichkeit (5) der Unterstützung des Lehrprozesses kann im Literaturunterricht durch diverse Erklärvideos über historische Epochenbegriffe oder kurze Filme über Autor*inneninformationen umgesetzt werden. Wie auch in der obigen Studie von Tobias Görlich ersichtlich, greifen Schüler*innen selbstständig auf diese Möglichkeiten zurück. Eine oftmals außer Acht gelassene und vor allem notwendige Möglichkeit (8) der kritischen Bewertung von medialen Gegenständen sollte, im Sinne der Entwicklung des Argumentierens und Beurteilens, im Literaturunterricht realisiert werden. Mit dem Ziel der Sichtbarmachung und Offenlegung von Manipulationstechniken können Schüler*innen politische Reden, Werbespots oder Zeitungsartikel analysieren. Somit wird das Medium selbst zum Gegenstand. Im Sinne Spinners Methode der selbstständigen Textproduktion¹⁸⁹ können digitale Medien (9)

¹⁸⁸ Vgl. Spinner 2016, S. 203.

¹⁸⁹ Vgl. Spinner 2016, S. 222.

unterschiedliche Verfahren wie beispielsweise das Schreiben einer Fortsetzung, das Umschreiben eines Textes in eine andere Textsorte (aus einem Märchen wird ein Zeitungsbericht) oder das Verfassen eines inneren Monologs aus der Sicht einer literarischen Figur leichter und effizienter verwirklichen. Dies zeigt sich einer Studie von Wiebke Breuer und Annika Pöggeler, die den Einfluss von digitalen Medien auf das literarische Lernen bearbeiteten. Im Bereich der Figurenkonstellation wurden Schüler*innen unter Einbezug analoger bzw. traditioneller Medien und digitaler Medien unterrichtet. Schüler*innen gaben an, dass für das wirksame und nachhaltige Verständnis vorerst der gedruckte literarische Text als Ausgangspunkt unumgänglich sei. Eine Vertiefung in der Informationserhaltung kann, so den Aussagen der Schüler*innen zufolge, durch den Einsatz von diversen Plattformen wie YouTube und Wikipedia durchaus öfters im Literaturunterricht vollzogen werden.¹⁹⁰ Dies kann als Handlungsanregung für Lehrer*innen dienen, digitale Medien im Unterricht einzusetzen. Hierbei sei jedoch bedacht, dass die bloße Quantität der Nutzung keineswegs eine didaktische Qualität ausenvor lassen soll.

4.2 Digitale audiovisuelle Medien

Eine Erweiterung des herkömmlichen Medieneinsatzes hin zu audiovisuellen Medien, insbesondere Literaturverfilmungen, tragen zu einer Entwicklung der „medienkulturellen und -ästhetischen Bildung“¹⁹¹ bei. Frederking, Krommer und Maiwald begreifen audiovisuelle Medien als technisch entwickelte Kombinationen von animierten oder bewegten Bildern und Tönen.¹⁹² Ausgehend dieser Deutung werden Konzerte, Lesungen oder besuchte Theaterstücke nicht zu den audiovisuellen Medien gezählt, da hier vor allem das technische Zusammenspiel bzw. die digitalen Komponenten bedeutsam erscheinen. Wie audiovisuelle Medien durch Träger- oder Präsentationsmedien in Erscheinung treten, ist vielfältig. Angefangen bei, kaum noch verwendeten, VHS-Kassetten, über DVDs und CDs bis hin zu dem heute gängigen Trägermedium des Internets, erstrecken sich die audiovisuelle Erscheinungsformen. Die

¹⁹⁰ Vgl. Breuer, Wiebke / Pöggeler, Annika: Zum Einfluss von digitalen Medien auf das literarische Lernen von Schüler*innen der Qualifikationsphase 1 am Beispiel der Novelle Die Marquise von O.... In: Wiebke, Dannecker / Anke, Schmitz (Hrsg.): Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Empirisches Arbeiten im Master of Education. Wiesbaden: Springer 2019. S. 262 – 263.

¹⁹¹ Maiwald, Klaus: Filmdidaktik und Filmästhetik: Lesen und Verstehen audiovisueller Texte. In: Volker, Frederking / Axel, Krommer / Christel, Meier (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2013. S. 222.

¹⁹² Vgl. Frederking, Krommer, Maiwald 2008, S. 141.

Präsentationsmedien des Fernsehers, des Kinoprojektors oder des DVD-Recorders wurden weitgehend durch Streamingdienste erweitert. Dies zeigt sich auch in den veröffentlichten Ergebnissen der JIM-Studie 2021, zumal hier 91% der erhobenen Haushalte mit mindestens einem Fernsehgerät bestückt sind. Dazu kommen noch Video-Streaming-Dienste wie Netflix, Amazon Prime oder Disney+, die bei 83% der Befragten zur Verfügung stehen und genutzt werden. Die Streaming-Plattform Netflix wird von 58% der 16- bis 17-Jährigen täglich oder mehrmals die Woche genutzt, um Serien oder Filme zu schauen.¹⁹³ Diese Entwicklung verändert auch die unterrichtliche Situation im Literaturunterricht, da die Entwicklung und Vorstellungen von Dichtung und Narration weitgehend über audiovisuelle Medien transportiert und vollzogen werden. Demnach kennen Schüler*innen mehrere Erzählstränge in einer filmischen Abhandlung und wissen diese zu erkennen, während tiefgreifende Innensichten und Figurencharakteristiken weitgehend durch die audiovisuelle Darstellung in den Hintergrund geraten.¹⁹⁴ Darüber hinaus eröffnen digitale Streamingdienste oder digitale Videoportale eine unzählige Bandbreite an Möglichkeiten, aufregenden und spannenden Ereignissen und sensationellen Erlebnissen. Das wiederum erschwert die Lenkung der Aufmerksamkeit auf gedruckte und in ihrer visuellen Erscheinung womöglich „langweilige“ bzw. eindimensionale Bücher.

Wiebke Breuer hat in seiner Studie zur Bedeutung des filmischen Einsatzes im Literaturunterricht die Lesemotivation und das Spannungsfeld Buch und Film anhand von Schüler*innenmeinungen erhoben. Einige der befragten Schüler*innen gaben an, dass die Verknüpfung von Buch und Film im Literaturunterricht sinnvoll und notwendig ist, da durch die Hinzufügung des Filmes diverse Sachverhalte aus dem Buch besser und eindringlicher verständlich gemacht werden können. Überdies geben Schüler*innen an, dass sie beim Einsatz von Filmen Spaß und Freude daran haben.¹⁹⁵ Der bloße Einsatz von Filmen im Literaturunterricht hat jedoch nicht den alleinigen Zweck eine amüsante Unterrichtseinheit zu entwickeln, denn audiovisuelle Texte sind auch literarische Texte, die epische und ebenso dramatische Eigenschaften aufweisen können, so Michael Staiger.¹⁹⁶ Wenn audiovisuelle Texte als literarische Texte verstanden werden, wird die

¹⁹³ Vgl. MPFS 2021, S. 43 – 46.

¹⁹⁴ Vgl. Maiwald 2013, S. 222.

¹⁹⁵ Vgl. Breuer, Wiebke: Zur Bedeutung des Einsatzes von Filmen für die Lesemotivation von Schüler*innen in der Sekundarstufe I. In: Wiebke, Dannecker / Anke, Schmitz (Hrsg.): Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Empirisches Arbeiten im Master of Education. Wiesbaden: Springer 2019. S. 56.

¹⁹⁶ Vgl. Staiger, Michael: Audiovisuelle Medien im Deutschunterricht. In: Winfried, Ulrich (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in

Notwendigkeit Filme „lesen“ zu können, als unterrichtliches Ziel bedeutsam. Die Vermittlung einer sogenannten „Filmlesefähigkeit“¹⁹⁷, die versucht, die in Filmen dargestellten fiktiven Momente in ihrer Sinnhaftigkeit zu erfassen. Zusätzlich werden Bezüge zur Realität hergestellt oder diverse bedeutungsrelevante Codes hinsichtlich ihrer narrativen Funktion erfasst. Der Fokus liegt auf der eingesetzten Musik, den Geräuschen, als auch den dargestellten Rückblenden und Figurenkonstellationen, um die filmische Produktion in ihrer Entwicklung zu verstehen und nachzuvollziehen. Intertextuelle und transmediale Bezüge können bearbeitet werden, um so beispielsweise Unterschiede des Filmes zum bereits gelesenen Buch herzustellen und wahrzunehmen. Eine Kontextualisierung sowie ein sinnerfassendes „Zuschauen“ sind Teil der filmischen Eingliederung in den Literaturunterricht.¹⁹⁸ Die Fähigkeit des Filmelesens kann als Mehrwert für die literarische Kompetenzentwicklung gesehen werden. Bezugnehmend auf die Schüler*innenmeinung der Studie von Breuer¹⁹⁹ ermöglicht der Film einen intensiveren Zugang zur Literatur, der jedoch durch die Entwicklung einer kulturellen Handlungsfähigkeit sowie einer kritischen Distanznahme erweitert wird. In der Bearbeitung von audiovisuellen Medien sollen Schüler*innen in der „Produktion, Distribution und Rezeption handlungsfähig“²⁰⁰ sein. Darüber hinaus wird der Entwicklung der kritischen Distanznahme ebenso erhöhte Bedeutung geschenkt, da Schüler*innen bewusst gemacht werden muss, dass beispielsweise diverse Werbeclips einen manipulativen Charakter in sich tragen, oder Musikvideos vermehrt visuelle Schönheitsideal verkörpern wollen. Wenn demnach mit audiovisuellen Medien im Literaturunterricht gearbeitet wird, dürfen der Bildungsmehrwert als auch die Funktionen dieser nicht außer Acht gelassen werden.

Eine weiteres audiovisuelles Medium, das vor allem im Literaturunterricht eine bedeutende Rolle spielen könnte, sind Lehr- und Erklärvideos, die nun im Folgenden bearbeitet werden. „Man kann sich das solange angucken, bis man es verstanden hat“²⁰¹, sagt 2019 ein*e befragte*r Schüler*in aus der Studie des Rats für kulturelle Bildung.

elf Bänden. Band 8. Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2018. S. 246.

¹⁹⁷ Maiwald 2013, S. 231.

¹⁹⁸ Vgl. Maiwald 2013, S. 231 – 232.

¹⁹⁹ Breuer 2019, S. 56.

²⁰⁰ Frederking, Krommer, Maiwald 2008, S. 188.

²⁰¹ Rat für kulturelle Bildung: Jugend. YouTube. Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Eine repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-Jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten. Essen 2019. S. 29.

Zumal digitale Lehr- und Erklärvideos nicht nur im schulischen, sondern auch im außerschulischen Setting zu jeglichen zeitlichen und örtlichen Bedingungen zum Einsatz kommen können, kann lernen praktischer, individueller und spontaner passieren. Lernumgebungen müssen nicht mehr ortsgebunden sein, sondern eröffnen durch den flächendeckenden mobilen Empfang starke Ungebundenheit und Freiheit.

Susanne Obermoser untersucht die Sinnhaftigkeit sowie den Mehrwert und die Möglichkeiten des regen Einsatzes von Lehr- und Erklärvideos. Die Einsatzmöglichkeiten erstrecken sich, je nach Zielsetzung, ausgehend vom bloßen Zeigen diverser fachlicher Informationen bis hin zur selbstständigen Aktivierung oder Veranschaulichung von Beziehungen.²⁰² Videos können als Ergänzung zum Unterrichtsthema oder als Vertiefung eingesetzt werden, überdies fungieren Lehr- und Erklärvideos ebenso als Vorbereitung auf eine baldige Bearbeitung der im Video besprochenen Thematik. Die letztere Variante findet vermehrt im Sinne der Methode des Flipped Classrooms Anwendung, denn hierbei liegt der Fokus der Wissensvermittlung nicht mehr ausschließlich auf der Intervention der Lehrkraft im Unterricht. Die Zeit im Unterricht wird bewusst für aktivierende und vielfältige Methoden und Lernstrategien zur Vertiefung sowie Festigung von entsprechenden fachlichen Inhalten genutzt.²⁰³ Überdies werden Lehr- und Erklärvideos auch vermehrt zur Bearbeitung von Hausaufgaben (Dies ist beispielsweise bei 73% der befragten Schüler*innen aus der Studie des Rats für kulturelle Bildung ein Grund der Nutzung.) verwendet, wenn beispielsweise Sachverhalte nicht korrekt verstanden worden sind. Dies zeigen unter anderem die Ergebnisse der Studie des Rats für kulturelle Bildung, die ebenso den Einsatz digitaler Lehr- und Erklärvideos zur Vorbereitung auf Prüfungen erheben. Die Ergebnisse zeigen, dass im Zuge der Prüfungsvorbereitung 58% der befragten Schüler*innen selbstständig auf Videos zurückgreifen, insbesondere bei der Befragung der Wichtigkeit von Erklärvideos, hinsichtlich des Deutsch- und Sprachunterrichts, gaben 37% die erhöhte Notwendigkeit der Video-Nutzung an.²⁰⁴ Gründe dafür wurden ebenso erfragt, die im Folgenden exemplarisch zusammengefasst dargestellt werden. Schüler*innen sehen vor allem die Verfügbarkeit, Aktualität und die besser Verständlichkeit als Faktoren für den Einsatz

²⁰² Vgl. Obermoser, Susanne: Einsatz moderner Medien im Unterricht: Unterstützung von Lernprozessen durch Lehr- und Lernvideos?. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 7(4), 2019. S. 62.

²⁰³ Vgl. Frei, Mario / Asen-Molz, Katharina / Hilbert, Sven / Schilcher, Anita / Krauss, Stefan: Die Wirksamkeit von Erklärvideos im Rahmen der Methode Flipped Classroom. In: Kai, Kaspar / Michael, Becker-Mrotzek / Sandra, Hofhues / Johannes, König / Daniela, Schmeinck (Hrsg.): *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster: Waxmann 2020. S. 285.

²⁰⁴ Vgl. Rat für kulturelle Bildung 2019, S. 28.

von Erklärvideos. Überdies sehen die Schüler*innen die individuelle Auswahl von Videos, je nach Lernfortschritt, sowie die Wiederholbarkeit als Vorteile. Vermehrt wird angegeben, dass Gleichaltrige deutlicher erklären könnten und lockerer und unterhaltsamer die Sachverhalte näherbringen.²⁰⁵ Das Wissen für die zukünftige Nutzung von Erklärvideos im Unterricht, das aus diesen Ergebnissen gezogen werden kann, bietet den Lehrer*innen die Möglichkeit auf individuelle Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen und den Einsatz von Lehr- und Erklärvideos im Unterricht adäquat zu fördern.

Welche Kriterien eine gute Erklärung bedingen, hängt von einigen Konstrukten ab, die in Kombination ein erfolgreiches Lehrvideo entwickeln lassen können. Als eines der wichtigsten Merkmale einer guten Erklärung gilt die Strukturiertheit, die den Inhalt gliedert, sowie einen roten Faden im Erklärprozess erkennen lässt.²⁰⁶ Zumal auch Schüler*innen in der 2019 veröffentlichten Studie angaben, dass Videos oftmals aufgrund der klaren Systematisierung und Strukturierung dem Unterricht vorgezogen werden, kann eine Notwendigkeit des ersten Merkmals deutlich werden. Diese Ergebnisse können ebenso als Handlungsaufforderung für Lehrer*innen gesehen werden, um den eigenen Unterricht hinsichtlich der Struktur zu reflektieren. Weiters gilt die „Adressatenorientierung“²⁰⁷ als weiteres Merkmal einer guten Erklärung, da so die motivationalen und kognitiven Bedingungen der Schüler*innen mitgedacht werden und eine schüler*innenzentrierte Erklärung ermöglicht wird. Die „sprachliche Verständlichkeit“²⁰⁸ muss ebenso an die Vorerfahrungen und Vorkenntnisse der Schüler*innen anknüpfen, um Begriffsbewusstsein und eine bildungssprachliche Entwicklung langsam fördern zu können. Als letzten relevanten Punkt wird der „Sprech- und Körperausdruck“²⁰⁹ erwähnt, der sich vor allem in der Mimik und Gestik der Lehrpersonen visualisiert. Der bewusste Einsatz der Stimme, mit dem Fokus auf Intonation und Prosodie, schaffen eine sprachliche Strukturierung von fachlichem Inhalt, das Schüler*innen dazu verhilft, komplexe Sachverhalte besser nachzuvollziehen. Der

²⁰⁵ Vgl. Ebd. S. 30.

²⁰⁶ Vgl. Lindl, Alfred / Gaier, Lisa / Weich, Matthias: Eine gute Erklärung für alle?! Gruppenspezifische Unterschiede in der Beurteilung von Erklärqualität – erste Ergebnisse aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt FALKE. In: Timo, Ehmke / Poldi, Kuhl / Marcus, Pietsch (Hrsg.): Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung. Beltz 2019. S. 131.

²⁰⁷ Lindl et al. 2019, S. 131.

²⁰⁸ Ebd.

²⁰⁹ Ebd.

Sprachstil in Erklärvideos auf YouTube wurde ebenso in der Studie von Ilona Andrea Cwielong und Sven Kommer untersucht. Diese kamen zu dem Ergebnis, dass ein Sprachgebrauch angereichert durch jugendsprachliche Elemente sowie ein gewisser angepasster Soziolekt vorherrschend sind, mit dem Ziel an die Lebensrealität der Schüler*innen anzuknüpfen und so die hierarchische Ordnung (Lehrer*in/Vortragende*r als Allwissende*r) zu überwinden. Videos, die zu einem gewissen Maß mit Humor und Empathie ausgestattet sind, erhalten besondere Beachtung auf Seiten der Schüler*innen.²¹⁰ Überdies profitieren Schüler*innen in ihrem fachspezifischen Wissen besonders davon, wenn am Ende von Erklärvideos die präsentierten Inhalte erneut zusammengefasst und mit visuellen Veranschaulichungen angereichert werden.²¹¹

Welche Auswirkungen haben nun YouTube sowie der Einsatz diverser Erklärvideos auf den Literaturunterricht? Für den Einsatz im Literaturunterricht bietet YouTube ein enormes Potenzial, da den individuellen Interessen von Schüler*innen durch die präsentierte Vielfalt gerecht werden kann. Schüler*innen, die sich durch filmische Darbietungen begeistern lassen, als auch Musikbegeisterte finden auf der Plattform passende und ansprechende Videos. Durch das individuelle Rezeptionstempo können beispielsweise Tanz- und Musikvideos den Gemütszustand heben und eine emotionale Wirkung hervorrufen. Darüber hinaus können diverse Filmtrailer, Aufzeichnungen von Lesungen oder gelesene Hörspiele durch die Kommentarfunktion bewertet, kommentiert und kritisch hinterfragt werden. YouTube kann demnach als rezeptives, als auch produktives Medium im Unterricht bzw. als Lernmedium Anwendung finden.²¹² Granzow und Von Brand erwähnen, dass YouTube-Videos im Literaturunterricht häufig als Hinführung oder als Anregung zu einem neuen Unterrichtsschwerpunkt dienen, zumal dadurch auch die Vorstellungen von Historizität nahbar gemacht werden können. Trotzdem sollten YouTube-Videos nicht bloß als audiovisuelles Hilfsmittel eingesetzt werden, sondern vielmehr als „authentisches, offenes Kommunikations- und Informationsmedium“²¹³ fungieren, das vor allem das aktive Lernen von Schüler*innen schult. Konkret können YouTube-Videos die Entwicklung literarischer Kompetenzen

²¹⁰ Vgl. Cwielong, Ilona Andrea / Kommer, Sven: Alles Simple (Club-)Bildung in der digital vernetzten Welt? Erste Ergebnisse einer Marktanalyse im Feld der Erklärvideos und Tutorials. MedienPädagogik, 39, 2020. S. 203.

²¹¹ Frei et al. 2020, S. 287.

²¹² Vgl. Granzow, Stefanie / Tilman, von Brand: Youtube im inklusiven Deutschunterricht. Unterrichtspraktische Überlegungen am Beispiel des Gegenstandes Verschwörungsnarrative. Medien im Deutschunterricht, 3(1), 2021. S. 4 – 10.

²¹³ Ebd. S. 4.

fördern, indem beispielsweise Videos, die den Sachverhalt der „Schachnovelle“ anhand von Legofiguren darstellen (<https://www.youtube.com/watch?v=CNsNB-CUy9I>), eingesetzt werden. Daneben gibt es, um nur einen Bruchteil zu nennen, zahlreiche Videos zur Aufschlüsselungen diverser Textsorten oder Anleitungen wie beispielsweise eine Kurzgeschichte verfasst werden kann.

Juliane Dube führte eine qualitative Schüler*innenbeobachtung zum Einsatzes von YouTube-Erklärvideos für das Erlernen einer Gattung im Literaturunterricht durch. Die Vorgehensweisen und Bedienungen der digitalen Werkzeuge wurden analysiert und zeigen schließlich, dass die Kombination aus der reinen Textarbeit mit anschließender Verwendung von Lehrvideos bei Schüler*innen ein allumfassendes Wissen auf dem zu bearbeiteten Themengebiet eröffnet. Anzumerken ist hier, dass vor allem Schüler*innen mit ausgeprägten medialen Kompetenzen einen Lernfortschritt aus der Kombination zeigen, während bei Schüler*innen mit schwachen Fähigkeiten im Umgang mit Computern der Einsatz von Lehrvideos vermehrt zu Verwirrungen führt.²¹⁴ Daraus ergibt sich das Lehr- und Lernziel der medialen Kompetenzentwicklung durch beispielsweise Methoden des Modellernens, um so allen Schüler*innen dieselben Chancen der Bildungserweiterung zu ermöglichen. Bevor demnach YouTube-Videos eingesetzt werden, beispielsweise im Sinne des Flipped Classrooms, müssen vorab grundlegende Nutzungs- und Bedienungsstrategien im Unterricht bearbeitet und gelehrt werden. Denn der Einsatz digitaler Lehrvideos im Literaturunterricht ist nur dann effektiv, wenn alle Schüler*innen Zugang dazu haben und den Umgang damit kennen und wissen.

4.3 Digitale auditive Medien

Digitale auditive Medien charakterisieren sich durch ihre technisch und digitale Speicherung von akustischen Zeichen, die als Töne, Klänge, Laute aber auch als Geräusche und Sprache sowie Musik wahrgenommen werden können. Ein auditives Speichermedium ermöglicht ein zeitunabhängiges Hören, das eine „ubiquitäre oder/und asynchrone Nutzung“²¹⁵ ermöglicht. Anlehnend an den Kompetenzbereich des Zuhören und Sprechens wird als Bildungsziel des Deutschunterrichts angemerkt, dass gesprochene Texte, die überdies auch medial zugänglich gemacht werden können, durch die bloße auditive Vermittlung verstanden werden sollen. Schüler*innen sollen die Kompetenzen

²¹⁴ Vgl. Dube, Juliane: Literaturunterricht über YouTube. Erklärvideos in heterogenen Lerngruppen. Medien im Deutschunterricht, 3(1), 2021. S. 12- 14.

²¹⁵ Vgl. Frederking, Krommer, Maiwald 2008, S. 100.

erwerben, Redeabsichten sowie grundlegende inhaltliche Aspekte gesprochener Texte zu erkennen, als auch „stimmliche (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo, Stimmführung) [...] Mittel der Kommunikation“²¹⁶ zu verstehen. Durch die Digitalisierung wird die Zugänglichkeit zu auditiven Medien erleichtert, die ebenso den Einsatz von Hörmedien im Unterricht erleichtert. Die in der auditiven Erscheinung präsentierte Sprache inklusive der oftmals vorkommenden Töne und Geräusche können in ihrer Kombination als sogenannter Hörtext, der „gelesen“ werden kann, verstanden werden. Durch die digitale Perspektive können Hörtexte mit anderen medialen Erscheinungsformen verlinkt sein (z.B.: Bilder zum Podcast), das wiederum eine symmediale Herangehensweise ermöglicht.²¹⁷ Ausgehend von Martin Leubners Grafik²¹⁸ zum didaktischen Potenzial literaler Medien sollen die Möglichkeiten für den digitalen auditiven Medieneinsatz im Literaturunterricht erläutert werden:

DIGITALE LITERALE MEDIEN IN ÄSTHETISCHER PERSPEKTIVE		
<i>Digital publizierte Texte</i>		<i>Digitale Literatur</i>
↙ ↘		↓
Didaktisches Potenzial I: Texte suchen und nutzen	Didaktisches Potenzial II: Texte untersuchen und verstehen	Didaktisches Potenzial III: Texte produktionsorientiert umgestalten

Abbildung 3: Didaktisches Trias nach Martin Leubner (Leubner 2018, S. 202)

Durch die Digitalisierung und die Möglichkeiten durch den Einsatz des Internets an Schulen können die Recherche sowie die Anwendung von Hörtexten im Unterricht durch schnelle Downloads und diverse Streaming-Plattformen erleichtert werden. Das kritische Bearbeiten von Hörtexten kann durch die Möglichkeiten der mobilen Endgeräte erleichtert werden. Schüler*innen können Passagen wiederholt hören, zurückspulen oder Hörtexte pausieren, um Notizen notieren zu können.²¹⁹ Vielerorts nutzen Schüler*innen die angefügten Verlinkungen und können so zu den Hörtexten digitale

²¹⁶ RIS: Gesamte Rechtsvorschrift für Bildungsstandards im Schulwesen, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166> (Zugriff: 14.05.2022).

²¹⁷ Vgl. Müller, Klara: Auditive Medien im Deutschunterricht: Leubner Martin: Digitale literale Medien im Deutschunterricht. In: Winfried, Ulrich (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 8. Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2018. S. 214.

²¹⁸ Vgl. Leubner, Martin: Digitale literale Medien im Deutschunterricht. In: Winfried, Ulrich (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 8. Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2018. S. 202.

²¹⁹ Vgl. Müller 2018, S. 214.

Verschriftlichungen, Visualisierungen oder audiovisuelle Darbietungen rezipieren. Überdies wird eine selbstständige, produktive Bearbeitung in Form der Überarbeitung oder Ergänzung digitaler Hörtexte in Form von diversen Aufnahmefunktionen oder entsprechender Software möglich.

Besonders für den Ausbau des literarischen Lernens und für die Ausgestaltung eines kompetenzentwickelnden Literaturunterrichts kommt dem Einsatz von Hörtexten eine gesonderte Stellung zu. So geht Klara Müller davon aus, dass einige der „elf Aspekte des literarischen Lernens“²²⁰ nach Spinner vor allem durch den Einsatz von auditiven Medien besonders gefördert werden können.²²¹ Zum einen wird durch den Einsatz von Hörbüchern eine Art der Vorstellungsbildung angeregt, die mit ihrer imaginativen Funktion einen ästhetischen Sinneseindruck ermöglicht. Zumal auch Jutta Wermke der „Verschränkung von Wahrnehmung und Vorstellung“²²² besondere Bedeutung zuschreibt, wird der Entwicklung von Hör-Fantasien und Hör-Bildern vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt. Hierbei sieht sie die auditive Illustration (Bilder nicht nur optisch zu beschreiben, sondern auch akustisch) von Bildern als Mittel, um Hör-Fantasien nahbar zu machen. Dies setzt eine bewusste Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung²²³, die besonders Klang, Rhythmus und Sprache in ihrer ästhetischen Wirkung erkennen soll, voraus. Überdies ermöglicht der auditive Medieneinsatz durch die Möglichkeit der Darstellung prosodischer Merkmale, eine Förderung hinsichtlich des Nachempfindens und Erfassens literarischer Figuren und deren Perspektive und Relevanz für die Erzählung.

Jutta Wermke sieht vorwiegend eine Notwendigkeit in der Erfahrung akustischer Lebensräume und Hörräume traditioneller Epochen durch auditive Medien. Zusätzlich sieht sie ebenso die phonetische Poesie als wesentliches Einsatzspektrum im Literaturunterricht.²²⁴

²²⁰ Spinner 2006, S. 8.

²²¹ Vgl. Müller, Klara: Zum Potenzial digitaler Hörmedien im inklusiven Literaturunterricht. *Medien im Deutschunterricht*, 3(1), 2021. S. 4.

²²² Wermke, Jutta: Hördidaktik und Hörästhetik. Lesen und Verstehen auditiver Texte. In: Volker, Frederking / Hans- Werner, Huneke / Axel, Krommer / Christel, Meier (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik. Band 2.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2013. S. 185.

²²³ Vgl. Spinner 2006, S. 9.

²²⁴ Vgl. Wermke, Jutta: Medienerziehung im Deutschunterricht mit Unterrichtsanregungen zu auditiven Medien. In: Kaspar H., Spinner (Hrsg.): *Neue Wege im Literaturunterricht. Information. Hintergründe. Arbeitsanregungen.* Hannover: Schroedel 1999. S. 58.

4.4 Social Media und digitale Literatur

Was sind Soziale Medien und welchen Nutzen haben sie für den Unterricht? Soziale Medien dienen der Vernetzung und Interaktion mit anderen virtuellen Teilnehmer*innen, als auch dem gegenseitigem Austausch von Erfahrungen, Eindrücken und Informationen. Darüber hinaus fungieren Soziale Medien als Wissenssammlung und Kommunikationsmedium, die vielerorts zur Verfügung stehen. Grundsätzlich beschreibt der Begriff der Social Media bestimmte mediale Konstrukte, die im Internet präsent sind. Warum diesen Medien die Beschreibung „sozial“ hinzugefügt wurde, argumentiert Stefan Münker wie folgt: „Die Sozialen Medien [...] haben nämlich eine spezifische Eigenschaft gemeinsam – sie entstehen erst im gemeinsamen Gebrauch“²²⁵. Diese Eigenschaft stellt bereits einen pädagogischen Grund für den Einsatz Sozialer Medien im Unterricht dar, denn eine direkte Interaktion der Schüler*innen miteinander lässt Lernerfahrungen vertiefen und ausbauen.²²⁶ Grundsätzlich können, nach Wampfler, Soziale Medien auf zwei Arten im Unterricht eingesetzt werden. Zum einen im Sinne einer „Vermittlung von Medienkompetenz“²²⁷ und zum anderen als „Hilfestellung für Lernprozesse“²²⁸. Die Kombination beider stellen vor allem für den Literaturunterricht in der Form von digital publizierter Texte, hypertextueller digitale Literatur, als auch Social-Web-Literatur, durch Blogbeiträge, Chatnachrichten oder Twitter-Posts, ein Handlungsziel dar.

Simone Winko unterscheidet digitalisierte Literatur, darunter fallen jene Texte, die vorerst in traditioneller gedruckter Papierform publiziert wurden und anschließend digitalisiert wurden, von der digitalen Literatur. Das Projekt Gutenberg-DE²²⁹ hat sich beispielsweise als Ziel gesetzt, klassische deutschsprachige Werke zu digitalisieren und wurde so zu einer kostenlosen digitalen Volltext-Literatursammlung. Die digitale Literatur hingegen zeichnet sich durch die bereits in der Produktion verwendeten technischen Mittel aus. Nicht nur die Produktion erfolgt durch digitale Werkzeuge sondern auch die Rezeption setzt mobile Geräte, wie E-Books, voraus, um am Bildschirm die Texte lesen zu können.²³⁰ Winko definiert einige Merkmale, die eine digitale Literatur

²²⁵ Münker, Stefan: Emergenz digitaler Öffentlichkeiten: Die Sozialen Medien im Web 2.0. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2009.

²²⁶ Vgl. Wampfler, Philippe: Facebook, Blogs und Wikis in der Schule. Ein Social-Media-Leitfaden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013. S. 110.

²²⁷ Ebd. S. 109.

²²⁸ Ebd.

²²⁹ <https://www.projekt-gutenberg.org/>

²³⁰ Vgl. Winko, Simone: Am Rande des Literaturbetriebs. Digitale Literatur im Internet, http://www.simonewinko.de/Winko_DigitaleLiteratur.pdf (Zugriff: 16.05.2022).

konstituieren. Dazu zählen die Interaktivität, zumal Rezipient*innen durch das Anklicken von angefügten Links auf die digitalen Texte einwirken können, die Multimedialität, die in ihrer Funktion literarische Texte durch Bild und Ton ergänzen kann, als auch die Paratextualität und deren institutionelle Anfügungen, wie beispielsweise die Anmerkung „Web-Fiktion“ auf einer Webseite. Weitere Merkmale der digitalen Literatur sind zweifellos die literarische Qualität eines Textes, die narrative Strukturen und Fiktionalität aufweist. Darüber hinaus sind digitale Texte nicht linear, sondern bedienen sich einer hypertextuellen Struktur, die durch Links einen vielfältigen Zugang zu multiplen Informationen ermöglicht²³¹. Von ursprünglichen linearen literarischen Texten bis hin zu nicht-linearer hypertextueller digitaler Literatur werden Veränderungen in der Struktur wahrgenommen. Martin Leubner stellt einige Variationen in der Struktur dieser dar und geht von vier Strukturmustern aus. Das Strukturmuster „Achse mit Seitenzweigen“²³² folgt einem linearen Aufbau, der durch Ergänzungen erweitert wird. Diese Ergänzungen führen jedoch zu keinen weiteren Abzweigungen mehr, sondern verlangen ein Zurückkehren zum ursprünglichem Ausgangstext.²³³ Solchen Versionen bedienen sich einfacher hyperfiktionaler Herangehensweisen und können für erste Bearbeitungen digitaler Literatur im Unterricht verwendet werden. Weitere hypertextuelle Strukturmuster sind das „Labyrinth“ und die „Baum-Struktur“, wobei ersteres einen vorgegebenen Startpunkt aufweist, der durch unterschiedliche Eckpunkte und Endpunkte zahlreichen Möglichkeiten des Vertiefens, Lesens und der Erweiterung dient. Die Baum-Struktur klassifiziert sich durch zahlreiche Verzweigungen, die, je nach Ausgangspunkterneut, neue Informationsstränge eröffnen und beliebig fortgeführt werden können.²³⁴ Die Herausforderung auf schulischer Seite liegt vor allem darin, den Schüler*innen, trotz eines bereits ausgeprägten Leseverständnisses, den Umgang mit digitaler Literatur ebenso zu lernen, um Verwirrungen und unübersichtliche Verflechtungen im Internet zu vermeiden. Das Arbeiten mit Hypertexten setzt eine gewisse kognitive Leistung voraus, wodurch Schüler*innen, deren Lesekompetenz schwach ausgeprägt ist, häufig, aufgrund der medialen Komplexität, die Orientierung verlieren²³⁵. Hierbei erwähnen Plötzner und Härder einige Probleme in der Arbeit mit

²³¹ Vgl. Winko, Simone: Hyper – Text – Literatur. Digitale Literatur als Herausforderung an die Literaturwissenschaft. In: Harro, Segeberg (Hrsg.) Digitalität und Literalität. Zur Zukunft der Literatur. München: Fink 2005. S. 138ff.

²³² Leubner 2018, S. 198.

²³³ Vgl. Leubner 2018, S. 198.

²³⁴ Vgl. Ebd. S. 198 – 199.

²³⁵ Vgl. Dube 2021, S. 17.

Hypertexten und prägen den Begriff der „strukturellen und konzeptionellen Desorientierung“²³⁶, die einen wahllosen und ziellosen Umgang beschreibt. Die Fähigkeit sich in einem multidimensionalen Informationsangebot zurecht zu finden und jene Inhalte daraus zu filtern, die benötigt werden, kann eine Überforderung darstellen.²³⁷ Dies wird ebenso als „Lost in Hyperspace-Phänomen“ bezeichnet und stellt vor allem Lehrer*innen vor die Herausforderung dem, in Form von medialer Grundbildung, entgegenzuwirken. Zur digitalen Literatur zählen jedoch auch Texte und Darbietungen, die sich keiner hypertextuellen Struktur bedienen. Wampfler wirft hier demnach ein, dass einige Computerspiele ebenso eine narrative Struktur aufweisen, da diese beispielsweise Geschichte entstehen lassen oder die Spieler*innen eine gewisse Art der „Erzählperspektive“ einnehmen lassen. Hierbei weisen diese jedoch keine hypertextuellen Aspekte auf, da der Spielverlauf und die erzählte Geschichte linear präsentiert werden.²³⁸ Ausgehend von Winkos Darstellung der Merkmale einer digitalen Literatur wird der Anschein erweckt, dass digitale Literatur erstrangig schriftsprachlich orientiert ist. Wampfler hingegen lehnt diese Fehldeutung ab und sieht unter dem Begriff der digitalen Literatur verstärkt „computerspezifische Texte“, die produktiv und rezeptiv digitale Medien verlangen²³⁹. Beispiele dafür sind unter anderem Computerspiele, Memes, Comic, Graphic Novels oder auch YouTube-Vlogs, bei denen YouTuber*innen ihren Tagesablauf filmen und dazu erzählen.

Überdies kann in Kombination mit Literatur und den Sozialen Medien digitale Literatur entstehen. Der Literaturunterricht kann durch die Ergänzung von Sozialen Medien im „didaktischen Repertoire“²⁴⁰ erweitert werden. Die Bearbeitung von traditionellen literarischen Werken kann beispielsweise anhand von Sozialen Medien auf unterschiedliche Art und Weise den Schüler*innen vermittelt werden. Wampfler formuliert eine Möglichkeit des digitalen und sozialen Medieneinsatzes, ausgehend von Johann Wolfgang Goethes Werk „Die Leiden des jungen Werther“, und sieht eine Veränderung im Lektüreerlebnis durch die Veränderung des medialen Umgangs. Anlehnend an die narrativen Strukturen des Textes können Schüler*innen dazu angehalten werden, eine eigene E-Mail-Erzählung zu schreiben oder die im Text

²³⁶ Plötzner, Rolf / Härder, Julia: Unterstützung der Verarbeitung externer Repräsentationen am Beispiel des Lernens mit Hypertexten. Unterrichtswissenschaft, 29(4), 2001. S. 371.

²³⁷ Vgl. Plötzner & Härder 2001, S. 371.

²³⁸ Vgl. Wampfler 2017, S. 52.

²³⁹ Ebd.

²⁴⁰ Wampfler, Philippe: Social Media als Werkzeug für den Deutschunterricht. Information zur Deutschdidaktik, 4(16), 2016. S. 59.

dargestellten Gliederungen und Erzählperspektiven digitalisiert (<http://www.die-leiden-des-jungen-werther.de/sms/>) in Form von Textnachrichten zu lesen.²⁴¹ Um eine E-Mail-Erzählung schreiben zu können, benötigen auch Lehrer*innen ein gewisses Know-How, das syntaktische Funktionen und narrative Eigenschaften von E-Mail-Nachrichten erkennt und wahrnimmt. Dies gilt ebenso für den Einsatz weiterer Sozialer Medien wie beispielsweise Facebook & Co. Zumal Lehrer*innen die digitalen Möglichkeiten nutzen sollen, um so ihren Unterricht didaktisch zu erweitern, braucht es hier eine angemessene Voraussetzung, um eine pädagogische Umsetzung im Unterricht zu ermöglichen. Hierbei spricht Krommer von einer „Perspektive eines ‚Prosumenten‘ - eines Produzenten und Konsumenten“²⁴² als notwendige Eigenschaft des späteren Nutzens. Demnach sind vor allem Lehrer*innen mit technischem Wissen, als auch technischer, medialer und aktiver Nutzung, für die Bearbeitung und für den Einsatz Sozialer Medien im Unterricht besonders wichtig, da sonst von keiner realen Bedingung ausgegangen werden kann. Überdies scheinen Schüler*innen, so Krommer, ein gutes Verständnis davon zu haben, Soziale Medien und deren Funktionen für den Literaturunterricht selbstständig zu einzusetzen und zu kennen²⁴³. Der Einsatz von Facebook beispielsweise kann zur Präzisierung bzw. tiefgreifenden Auseinandersetzung von Protagonist*innen und deren Figurencharakterisierung dienen. Schüler*innen legten etwa für die Präsentation einer Figur eines literarischen Werkes ein Facebook-Profil an, um so Merkmale und Typisierungen herauszuarbeiten.²⁴⁴ Darüber hinaus können Schüler*innen aus einer Deutschgruppe, in Form von Kommentarfunktionen und Pinwand-Einträgen, die Figuren miteinander kommunizieren lassen. So können typische Merkmale der Stimme und Erzählweise der Figuren geübt und dupliziert werden, das vor allem einen tiefgreifendes literarisches Verständnis voraussetzt. Zudem können literarische Werke im Literaturunterricht eingesetzt werden, die sich den Sozialen Medien annehmen und diese in die Bearbeitung, Strukturierung und Formulierung des eigenen Textes aufnehmen. Angelehnt an Stefanie Sargnagels Buch „Fitness“, das aus Facebook-Einträgen besteht, können diese Wirkungsweisen und die Funktion des Einsatzes literarisch im Unterricht bearbeitet werden. Diese Formen des Einsatzes lassen sich ebenso auf andere Soziale

²⁴¹ Vgl. Wampfler 2017, S. 94.

²⁴² Krommer, Axel: Digitale Informations-, Kommunikations- und Kooperationsmedien im Deutschunterricht. In: Winfried, Ulrich (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 8. Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2018. S. 300.

²⁴³ Vgl. Krommer 2018, S. 301.

²⁴⁴ Ebd.

Medien übertragen, wie beispielsweise auf den Internet-Dienst „Twitter“. Kurze Blogeinträge werden Tweets genannt und können auf der eigenen Startseite veröffentlicht werden. Die Arbeit mit Hashtags (#) auf Twitter kann beispielsweise im Literaturunterricht als Form der Zusammenfassung literarischer Werke dienen. Zu einem vorab festgelegten Hashtag können Schüler*innen ein gelesenes Werk Revue passieren lassen und so beschränkt durch die Zeichenangabe wesentliche Merkmale herausarbeiten. Darüber hinaus können Kommentare, Anmerkungen und Fragen formuliert werden, um so Diskussionen entstehen zu lassen.²⁴⁵ Grenzen in der Nutzung Sozialer Medien werden vor allem in der notwendigen Registrierung auf diversen Plattformen, als auch im Bereich des Datenschutzes und den damit einhergehenden Risiken und Störungen der Privatsphäre gesehen. Wampfler publiziert dafür in seiner veröffentlichten Abhandlung 2013 einen Social-Media-Leitfaden, der vor allem Gefahren thematisiert und Guidelines für den Umgang mit Sozialen Medien im Unterricht und an Schulen formuliert²⁴⁶.

5 Lehrer*innenpersönlichkeit und digitaler Medieneinsatz

Welche Konstrukte und Konstellationen den digitalen Medieneinsatz im Unterricht, insbesondere im Literaturunterricht, seitens der Lehrer*innen konstituieren, soll im Folgenden bearbeitet werden.

Die persönliche Beschaffenheit, ausgehend von Interessen und Einstellungen zum Einsatz digitaler Medien im Literaturunterricht, sowie die förderlichen Faktoren eines digitalen Medieneinsatzes können auf eine tatsächliche Verwendung im Schulalltag zurückzuführen sein.

In Anlehnung an die Akzeptanzforschung zum didaktischen Einsatz digitaler Medien hat Eik-Henning Tappe eine Darstellung²⁴⁷ entwickelt, die die Faktoren eines Medieneinsatzes sowie deren Abhängigkeit zueinander grafisch veranschaulichen sollen:

²⁴⁵ Vgl. Krommer 2018, S. 298 – 299.

²⁴⁶ Vgl. Wampfler, Philippe: Facebook, Blogs und Wikis in der Schule. Ein Social-Media-Leitfaden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013. S. 155f.

²⁴⁷ Vgl. Tappe, Eik-Henning: Prädiktoren der Intention zum didaktischen Einsatz von digitalen Medien im Unterricht – Überführung der Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) in ein schulisches Untersuchungssetting. In: Thomas, Knaus (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode. Spektrum medienpädagogischer Forschung. München: kopaed 2019. S. 1007.

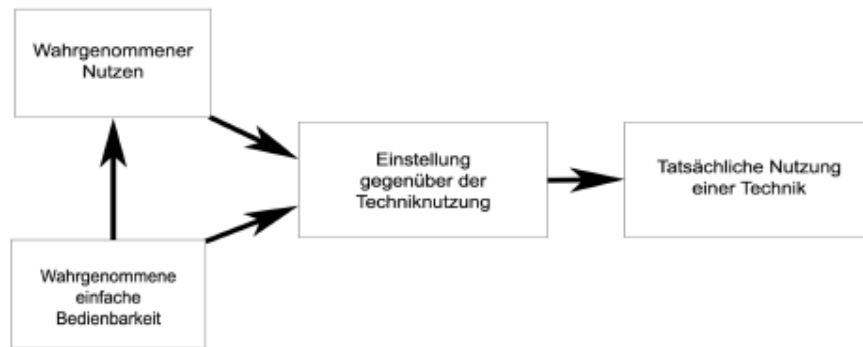


Abbildung 4: Akzeptanzmodell zum didaktischen Einsatz digitaler Medien (Tappe 2019, S. 1007)

Dieses Modell wurde ausgehend einer Begutachtung von angestellten Mitarbeiter*innen eines Unternehmens hinsichtlich des Computereinsatzes entwickelt.²⁴⁸ Die Bedienbarkeit und die damit einhergehenden technischen Kompetenzen bedingen den wahrgenommenen Nutzen und beeinflussen in Kombination die Einstellungen gegenüber dem Einsatz der Technik. Die Einstellungen fungieren hier als Kombination affektiver und kognitiver Einstellungen unter Einbezug des bisherigen Verhaltens bezüglich des digitalen Medieneinsatzes. Die drei Konstrukte wiederum bedingen eine tatsächliche Nutzung von technischen Möglichkeiten am Arbeitsplatz.

In Kombination mit Lukas Gerthofers und Jennifer Schneiders grafischer Darstellung²⁴⁹ eines Modells zur Akzeptanz und Nutzung digitaler Medien im Unterricht wurde eine grafische Veranschaulichung, für die im Anschluss präsentierte Forschungsarbeit notwendigen Konstrukte, entwickelt:

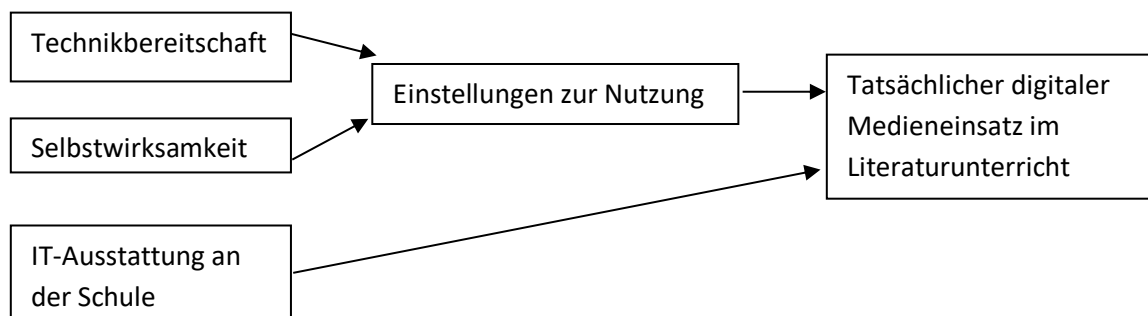


Abbildung 5: Konstruiertes Modell zur Nutzungsbedingung digitaler Medien im Literaturunterricht in Anlehnung an Tappe (2019, S. 1007) und Gerthofer & Schneider (2021, S. 287)

Eine genaue Ausformulierung der Variablenabsicht sowie eine genaue Variablenübersicht findet im anschließenden Forschungskapitel statt, wo einzelne Items

²⁴⁸ Vgl. Tappe 2019, S. 1006.

²⁴⁹ Vgl. Gerthofer, Lukas / Schneider, Jennifer: Fallkonstellationen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Eine qualitative, lehrendenzentrierte Betrachtung. MedienPädagogik 16, 2021. S. 287.

und die genauen Forschungsfragen thematisiert werden. Grundsätzlich soll diese grafische Darstellung einen Überblick über die Bedingungen eines tatsächlichen Medieneinsatzes erkenntlich machen. Die Kombination der individuellen Technikbereitschaft mit der persönlichen Selbstwirksamkeit digitale Medien einzusetzen, bedingen die Einstellungen gegenüber dem Medieneinsatz. Die Einstellungen werden hier in wahrgenommenen Nutzen und wahrgenommene Belastung unterteilt und fungieren in Kombination als Konstrukt der Einstellungsperspektive. Zusätzlich wurde ein weiteres Konstrukt hinzugefügt, nämlich das der IT-Ausstattung an Schulen, um hier die technischen Möglichkeiten und die Infrastruktur genauer abbilden zu können. In Kombination der unterschiedlichen Wechselbeziehungen können Rückschlüsse auf eine tatsächliche Nutzung bzw. auf einen tatsächlichen Medieneinsatz im Literaturunterricht gezogen werden.

Bevor jedoch auf die Ergebnisse, Methoden und Hypothesen der quantitativen Forschung eingegangen werden kann, benötigt es eine fachliche Untermauerung der einzelnen Konstrukte, die im Modell zur Nutzungsbedingung digitaler Medien im Literaturunterricht angeführt sind. Der tatsächliche Medieneinsatz, die Funktionen von Medien als auch deren didaktisches Potenzial im Literaturunterricht wurden vorab schon in der theoretischen Herangehensweise bearbeitet. Frederking sieht beispielsweise den symmedialen Literaturunterricht als Mittel den neuen Herausforderungen, die die Digitalisierung für den schulischen Alltag, insbesondere den Literaturunterricht, bringt, gerecht zu werden.²⁵⁰ Anna-Lena Demi setzt etwa in ihrer Forschung das Symmedium Tablet ein, welches Schrift, Bild, Ton und Text miteinander vereint und demnach die Forderung der symmedialen Bildung, und zwar der Synästhetik, nach Frederking, forciert. Auszüge aus der empirischen Forschung von Demi zeigen zwei geschilderte Unterrichtssituationen, die den Umgang von Schüler*innen mit dem präsentierten Symmedium „Tablet“ zeigen. Auf dem Tablet waren Hörspiele, Filme und Textverarbeitungssoftware vorhanden. Überdies hatte jede*r Schüler*in Zugriff auf das dazu passende Buch.²⁵¹ Trotz des Vorhandenseins digitaler Medien im Literaturunterricht spielt, so Demi, die Rolle der Lehrperson ebenso noch eine notwendige Gelingensbedingung. Die aktive Nutzung von Tablets beispielsweise sowie die Verknüpfung der Möglichkeiten bedürfen ebenso einer Anleitung seitens der

²⁵⁰ Vgl. Frederking 2013, S. 542.

²⁵¹ Vgl. Demi 2021, S. 12 – 22.

Lehrer*innen. Die begründet sich wiederum ausgehend von den persönlichen Einstellungen, der individuell vorhandenen Kompetenz sowie der Beziehung zu den Lernenden.²⁵²

5.1 Technische Ausstattung an Schulen

Die technische Ausstattung oder IT-Ausstattung an Schulen stellt einen wesentlichen Prädiktor für den tatsächlichen Medieneinsatz dar und wird ebenso als ursächlicher Gesichtspunkt im entwickelten Modell der Nutzungsbedingungen gesehen. Das Vorhandensein technischer Möglichkeiten stellt eine Grundvoraussetzung dar, um digitale Medien im Literaturunterricht einzusetzen. Einige Lehrkräfte gaben, in einer Befragung im Jahr 2019 über den Einsatz digitaler Medien im Literaturunterricht an, dass ein privater Erwerb von technischen Voraussetzungen oder das Beschaffen der schulischen Ressourcen durch das Holen eines Fernsehers, die Nutzung digitaler Medien stark einschränken würde.²⁵³ Lehrer*innen sehen einen erhöhten Aufwand in der selbstständigen Beschaffung der notwendigen IT-Infrastruktur und geben an, das digitale Medienangebot nur dann zu nutzen, sofern die Umsetzung durch die Ausstattung erleichtert wird. Viel Schüler*innen besitzen ebenso mobile Endgeräte, wie Notebooks, Tablets oder Smartphones, die oftmals auch unaufgefordert mit in die Schule genommen werden und in den Unterricht integriert werden können. Durch die Umsetzungen des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, die derzeit Schüler*innen der 5. und 6. Schulstufe mobile Endgeräte zur Verfügung stellen, konnte die schulische IT-Infrastruktur ausgebaut werden. Eine Erhebung zum Stand der schulischen Forschung²⁵⁴ besagt, dass vor allem in Gymnasien, weniger in Hauptschulen und kaum in Grundschulen bzw. Volksschulen die technische Ausstattung ausreichend vorhanden ist. WLAN-Verbindungen im Schulgebäude, als auch frei zugängliche PC-Arbeitsplätze und ein Schulnetzwerk sind ein am weitesten verbreitetes Inventar an deutschen Schulen. Die Differenz der zur Verfügung stehenden Computer an Schulen variiert stark nach Schulform, denn an Gymnasien geben 65% der befragten Lehrpersonen an, dass sie Zugang zu Computern haben, während an Grundschulen bloß 12% angeben, diese Möglichkeiten zu besitzen.²⁵⁵ Eine Erklärung dafür könnte der vermeintliche Nutzen für

²⁵² Vgl. Demi 2021, S. 20.

²⁵³ Vgl. Pöggeler 2019, S. 112.

²⁵⁴ Vgl. KOM (Agentur für Kommunikation, Organisation und Management): Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft. Berlin: Initiative D 21 2014.

²⁵⁵ Vgl. KOM 2014, S. 25.

Schüler*innen sein, da in Volksschulen der Fokus vermehrt auf den Schriftspracherwerb sowie auf das Lernen von Grundrechnungsarten gelegt wird. Die Arbeit an digitalen Geräten stellt eine zusätzliche zu erlernende Kompetenz, die der medialen Kompetenz, dar, der womöglich in der Primarstufe verminderte Bedeutung geschenkt wird. Oftmals setzt eine Nutzung digitaler Medien im Primarstufenbereich eine zusätzliche kognitive Leistung voraus, die eine Bearbeitung, die nicht schüler*innenzentriert gestalten ist, erschweren kann. Im Fernunterricht 2020 gaben mehr als die Hälfte der befragten Lehrer*innen an, dass die technische Verwirklichung, vor allem auf Seiten der Schüler*innen im Primarstufenbereich, besonders herausfordernd und schwierig umsetzbar war.²⁵⁶ Eickelmann, Gerick und Bos kamen in ihrer Erhebung der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schüler*innen der 8. Jahrgangsstufe zu der Erkenntnis, dass die vorhandene technische Ausstattung zumeist veraltet sei und demnach nur eingeschränkt nutzbar ist.²⁵⁷ Folglich ist ein bloßes Vorhandensein von technischen Mitteln kaum aussagekräftig, denn die Funktionstüchtigkeit, als auch der unkomplizierte und leichte Zugang zu den Geräten sind ebenso Faktoren, die für die Nutzung von digitalen Medien eine Rolle spielen und bei der Interpretation von Ergebnissen nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Eine gemeinsame schulinterne Nutzung von Geräten sowie die Nutzung der dafür vorgesehenen Unterrichtsräume benötigen ein kollegiales Übereinkommen und eine notwendige Absprache, das einen flexiblen Einsatz erschwert.²⁵⁸ Weitere Ausstattungsprobleme, die Lehrer*innen in einer Befragung 2015 angeben, sind unter anderem die fehlenden finanziellen Ressourcen, um konkrete Betriebssysteme oder Software zu kaufen und zu installieren.²⁵⁹ Im Länderindikator, der die schulische Nutzung digitaler Medien fokussiert und Analysen sowie Befragungen durchführt, sieht im Laufe der Entwicklung, dass vor allem die Verfügbarkeit von WLAN-Verbindungen im Laufe der Jahre zugenommen hat. Überdies wird eine Supportsituation ab 2017 sichtbar, die in Form von digitalem Support oder

²⁵⁶ Vgl. Schneider, Rebecca / Schipolowski, Stefan / Sachse, Karoline A. / Enke, Florian / Stanat, Petra: Fernunterricht im Schuljahr 2019/2020. Ergebnisse der Lehrkräftebefragung des IQB. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen 2020. S. 14.

²⁵⁷ Vgl. Bos, Wilfried / Eickelmann, Birgit / Gerick, Julia u.a. (Hrsg.): ICLS 2013. Computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann 2014. S. 18.

²⁵⁸ Vgl. Bos, Wilfried / Lorenz, Ramona / Endberg, Manuela u.a. (Hrsg.): Schule digital – der Länderindikator 2015. Vertiefte Analysen zur schulischen Nutzung digitaler Medien im Bundesländervergleich. Münster/New York: Waxmann 2015. S. 33.

²⁵⁹ Vgl. Bos et al. 2015, S. 49.

pädagogischem Support durch Außenstellen und geschultes Personal Hilfe bei Problemen anbietet.²⁶⁰

5.2 Selbstwirksamkeit und der Einsatz digitaler Medien

Die „Selbstwirksamkeit bezeichnet das Vertrauen in die persönlichen Kompetenzen, Schwierigkeiten aus eigener Kraft meistern zu können [...]“.²⁶¹ Diese Schwierigkeiten können unterschiedlicher Art sein und beeinflussen, je nach Ausmaß und Themengebiet die Selbstwirksamkeit auf unterschiedliche Art. Ob beispielsweise digitale Medien im Literaturunterricht eingesetzt werden, hängt nicht nur von der technischen Ausstattung und der gewonnenen Professionalität ab, sondern ist ebenso von den affektiven Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrer*innen bestimmt. In einer Interventionsstudie von Reinhold und Reiss²⁶² wurden die affektiven Persönlichkeitsmerkmale, hinsichtlich des Einsatzes dementsprechender Bildungstechnologie, erhoben. Hier werden die Relevanz für den späteren Unterricht, die Ängstlichkeit gegenüber dem Einsatz sowie die Selbstwirksamkeit erhoben.²⁶³ Die Ergebnisse der Interventionsstudie zeigen, dass die Selbstwirksamkeit digitale Medien einzusetzen, nachdem eine eintägige Fortbildung mit dem Fokus des Einsatzes von Technologie im Unterricht besucht wurde, gestiegen ist. Darüber hinaus wirkt die Unterrichtserfahrung als Einflussfaktor und bedingt die Wirkung der Fortbildung. Vor allem Lehrer*innen mit einer langjährigen Unterrichtserfahrung profitieren vermehrt von der Fortbildung über den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht.²⁶⁴ Dies könnte auf eine nicht vorhandene digitale Ausbildung während der universitären Lehre zurückzuführen sein, da der Fokus auf die Digitalisierung vor einigen Jahren kaum Einzug gefunden hat. Ausgehend der Ergebnisse dieser Studie kann das Wissen über den digitalen Einsatz als notwendiger Prädiktor für

²⁶⁰ Vgl. Lorenz, Ramona / Bos, Wilfried / Endberg, Manuela u.a. (Hrsg.): Schule digital – der Länderindikator 2017. Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderen Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017. Münster/ New York: Waxmann 2017. S. 80.

²⁶¹ Jerusalem, Matthias / Drössler, Stephanie / Kleine, Dietmar u.a. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin: Humboldt-Universität Berlin, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie 2009. S. 5.

²⁶² Reinhold, Frank / Reiss, Kristina: Relevanz, Selbstwirksamkeit und Ängstlichkeit bezogen auf das Unterrichten von Mathematik mit digitalen Medien. Eine Interventionsstudie mit Lehrkräften aus Deutschland und Kolumbien. In: Kai, Kapsar / Michael, Becker-Motzreck / Sandra, Hofhues u.a. (Hrsg.): Bildung, Schule, Digitalisierung. Münster/New York: Waxmann 2020. S. 96.

²⁶³ Vgl. Reinhold & Reiss 2020, S. 98.

²⁶⁴ Vgl. Ebd. S. 99.

die Steigerung der Selbstwirksamkeit gesehen werden, die wiederum als Indikator für den tatsächlichen Medieneinsatz im Unterricht fungiert.

Auch Van Acker et al.²⁶⁵ kommen zu dem Ergebnis, dass die Selbstwirksamkeit, als auch die subjektive Norm und die Einstellungen eine entscheidende Rolle für den tatsächlichen Medieneinsatz spielen. Überdies zeigen die Ergebnisse der Studie, dass Weiterbildungen und kompetenzbasiertes Training Maßnahmen darstellen, die die Einstellungen und die Selbstwirksamkeit positiv fördern, um später eine Nutzung digitaler Medien im Unterricht vorantreiben zu können.²⁶⁶ Zudem kann eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit von Lehrer*innen die Fähigkeiten adäquates Feedback zu geben, verstärken. Zusätzlich besteht ein positiver Zusammenhang einer erhöhten Selbstwirksamkeit der Lehrer*innen mit dem Klassenklima sowie den Leistungen der Schüler*innen.²⁶⁷ Ohne Zweifel beeinflusst die Selbstwirksamkeit das unterrichtliche Handeln und die Beziehung zu den Schüler*innen, vor allem im Bereich der technischen Nutzung digitaler Medien. Gleichwohl kann nicht von einem alleinigen Einflussfaktor gesprochen werden, sodass weitere Merkmale, wie die Technikbereitschaft als auch das Konstrukt der Einstellungen herangezogen werden müssen.

5.3 Professionalität als Prädiktor des digitalen Medieneinsatzes

Das Unterrichten mit dem Fokus des digitalen Medieneinsatzes setzt gewisse Fähigkeiten und Kompetenzen voraus, die Lehrer*innen aufweisen sollten, um effektiv im Sinne der Digitalisierung arbeiten zu können. Das TPACK-Modell (Technological Pedagogical Content Knowledge²⁶⁸) von Mishra und Köhler beschäftigt sich mit den Kompetenzen und dem professionellen Wissen von Lehrpersonen, digitale Medien im Unterricht einzusetzen. Das Modell stellt vier Voraussetzungen des Professionswissens auf, die vor allem bei der Lehrer*innenausbildung berücksichtigt wurden und im Sinne einer

²⁶⁵ Van Acker, Frederik / Van Buuren, Hans / Kreijns, Karel u.a.: Why teachers use digital learning materials: The role of self-efficacy, subjective norm and attitude. *Educ Inf Technol*, 18, 2013. S. 495.

²⁶⁶ Vgl. Van Acker et al. 2013, S. 495.

²⁶⁷ Vgl. Zee, Marjolein / Koomen, Helma M. Y.: Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 2016. S. 985.

²⁶⁸ Mishra, Punya / Köhler, Matthew J.: Technological Pedagogical Content Knowledge. A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 2006. S. 1017.

Weiterentwicklung Einklang gefunden haben.²⁶⁹ Die notwendigen professionellen Kenntnisse gliedern sich in technische, pädagogische und fachliche Komponenten:

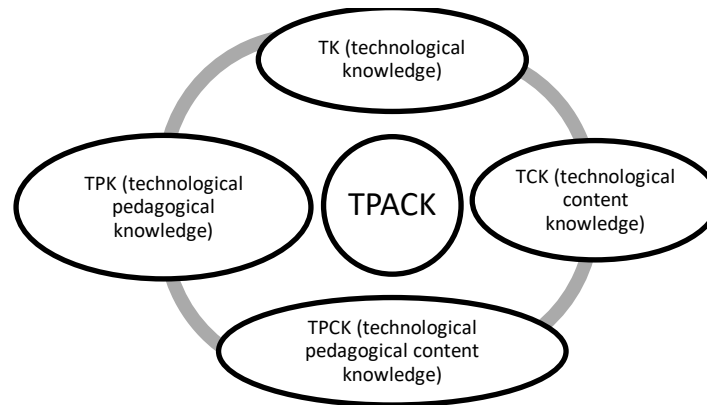


Abbildung 6: Grafische Darstellung des TPACK Modell

Schmid, Krannich und Petko formulieren die einzelnen Teilbereiche des Professionswissens hinsichtlich des digitalen Medieneinsatzes genauer aus. In dem Bereich des technologischen Wissens (TK) wird vermehrt das deklarative Wissen sowie ein gewisses Wissen der Anwendung impliziert. Hier liegt der Fokus auf der Bedienung von mobilen Geräten, als auch der Installation von diverser Software oder der Umgang mit technischen Problemen. Weiters wird ein technologiebezogenes fachliches Wissen (TCK) gefordert, dass eine Kombination aus fachbezogenen und technischen Wissen forciert.²⁷⁰ Insbesondere im Literaturunterricht müssen Lehrer*innen hinsichtlich des zu bearbeitenden Themas die entsprechenden Werkzeuge oder Gegenstände der Repräsentation, der Kommunikation oder der Recherche kennen und angemessen einsetzen. Das technologiebezogene pädagogische Wissen (TPK) setzt Kenntnisse der Mediendidaktik und Medienbildung voraus und legt erneut den Aspekt auf fachinterne pädagogische Aufgaben²⁷¹. Je nach Unterrichtsfach existieren andere Methoden, Strategien und pädagogische Tools, die im Sinne der Digitalisierung miteinander verknüpft werden. Letzteres wird das technologiebezogene fachdidaktische Wissen (TPCK) angeführt, dass die bereits ausformulierten Wissensgebiete miteinander in Verbindung bringt, um so eine didaktisch sinnvolle Umsetzung zu ermöglichen. Zusätzlich fordert eine erfolgreiche Umsetzung ein fundiertes Handlungs- und

²⁶⁹ Vgl. Schmid, Mirijam / Krannich, Maik / Petko, Dominik: Technological Pedagogical Content Knowledge. Entwicklungen und Implikationen. Journal für LehrerInnenbildung, 20(1), 2020. S. 118.

²⁷⁰ Vgl. Schmid et al. 2020, S. 119.

²⁷¹ Vgl. Ebd.

Planungswissen, so Schmid et al.²⁷² Überdies formulieren Tondeur et al. ausgehend der Ergebnisse ihrer qualitativen Studie Vorgehensweisen, die für die Vorbereitung von Lehrer*innen im zukünftigen pädagogischen Dienst hinsichtlich der Nutzung von Technologie und Vermittlung von technischem Wissen nützlich erscheinen. Um angehende Lehrer*innen mit technischem Wissen vertraut zu machen und um sie dahingehend zu motivieren, sollten lehrer*innenausbildende Personen vor allem als Vorbilder in der Nutzung von Technologie fungieren, als auch ein reflexives Moment entstehen zu lassen und so Einstellungen gegenüber der Rolle der Technologie in der Bildung zu diskutieren. Die Entwicklung von Lehrer*innen zu Lehrer*innen mit ausgeprägten Professionswissen hinsichtlich digitaler Medien kann durch das Zusammenarbeiten mit Kolleg*innen sowie das kontinuierliche Feedback als auch die Sichtbarmachung von Möglichkeiten die eigene Planung zu digitalisieren, unterstützen. Zudem sprechen sich Tondeur et al. für die Zusammenarbeit innerhalb und zwischen Institutionen als notwendige Gelingensbedingung aus.²⁷³ Diese Voraussetzungen sind notwendige Prädiktoren dafür, dass Lehrer*innen digitale Medien im Unterricht, insbesondere im Literaturunterricht, einsetzen. Ein ausgebildetes Professionswissen ermöglicht eine erhöhte Bereitschaft digitale Medien einzusetzen, das wiederum die Entwicklung einer medialen Kompetenz von Schüler*innen fördert. Diese Bereitschaft, insbesondere die Technikbereitschaft, wird in der folgenden quantitativen Forschung erhoben und in Kombination mit der Selbstwirksamkeit dem tatsächlichen Medieneinsatz gegenübergestellt.

5.4 Einstellungen zum digitalen Medieneinsatz aus der Sicht der Lehrer*innen

Die Einstellungen zur digitalen Mediennutzung im Literaturunterricht spielen, neben der Selbstwirksamkeit und der prinzipiellen Technikbereitschaft eine entscheidende Rolle, wie häufig digitale Medien von Lehrer*innen im Unterricht eingesetzt werden. Davis entwickelte, da Messskalen zur Erhebung der Akzeptanz von Computern bescheiden nutzbar und spärlich vorhanden waren, Skalen zur Messung von notwendigen Variablen. Er legt den Fokus auf die Akzeptanz, die Benutzer*innenfreundlichkeit und auf die

²⁷² Vgl. Schmid et al. 2020, S. 119.

²⁷³ Vgl. Tondeur, Jo / Van Braak, Johan / Sang, Guoyuan u.a. (Hrsg.): Preparing pre-service teachers to integrate technology in education. A synthesis of qualitative evidence. *Computer & Education*, 59(1), 2012. S. 138 – 140.

wahrgenommene Nützlichkeit von Technologien.²⁷⁴ In seiner Entwicklung des Technology Acceptance Model (TAM)²⁷⁵ stellte er signifikante Korrelationen zwischen der wahrgenommenen subjektiven Nützlichkeit sowie dem späteren Nutzungsverhalten fest.²⁷⁶ Darüber hinaus haben Venkatesh et al. 2003 bisherige Modelle zusammengefügt und entwickelten die sogenannte „Unified Theory of Acceptance and Use of Technology“ (UTAUT)²⁷⁷. Die vier Kerndimensionen des Modells, die eine Intention oder die tatsächliche Nutzung bedingen, lassen sich hier in Leistungserwartung, Anstrengungserwartung, sozialer Einfluss und förderliche Bedingungen gliedern.²⁷⁸ Die Leistungserwartung (performance expectancy) kann mit der wahrgenommenen Nützlichkeit (perceived usefulness) aus dem TAM-Modell verglichen werden. In der Durchführung des UTAUT Modells zeigt sich, dass das Geschlecht als auch das Alter einen wesentlichen Einfluss auf den Zusammenhang der Nutzungsabsicht und der Leistungserwartung, also der wahrgenommenen Nützlichkeit, haben.²⁷⁹ In der anschließenden empirischen Arbeit wird ebenso der Fokus auf die Unterschiede hinsichtlich des Alters und den damit einhergehenden Nutzungsverhalten erhoben. Van Acker et al. konnten beispielsweise keine Zusammenhänge bezüglich des Alter und der damit einhergehenden Bereitschaft digitale Lernmaterialien (digital learning materials²⁸⁰ – DLM) einzusetzen, erkennen. Vielmehr zeigt sich, dass die Einstellungen, die Selbstwirksamkeit und die subjektive Norm, die erhoben wurden, einen Einfluss auf die Nutzung von digitalen Lernmaterialien haben.²⁸¹ Andere aktuelle Studien zeigen, dass vor allem der unterrichtliche Einsatz von digitalen Medien, trotz positiver Haltung der Lehrer*innen eine geringe tatsächliche Mediennutzung zu verzeichnen hat. Ausgehend davon wurden die Einstellungen zur Nutzung bzw. zur Informationstechnologie erhoben, um Zusammenhänge sichtbar zu machen.²⁸² Nach Bürger et al. werden Einstellungen wie

²⁷⁴ Vgl. Davis, Fred D.: Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS Quarterly 13(3), 1989. S. 319.

²⁷⁵ Davis, Fred D.: A Technology Acceptance Model for empirically testing new end-user information systems: Theory and Results. Doctoral Dissertation, MIT Sloan School of Management: Cambridge 1986.

²⁷⁶ Vgl. Davis 1989, S. 319.

²⁷⁷ Venkatesh, Viswanath / Morris, Michael G. / Davis, Gordon B. / Davis, Fred D.: User Acceptance of Information Technology. Toward a unified view. MIS Quarterly, 27(3), 2003. S. 425.

²⁷⁸ Vgl. Venkatesh et al. 2003, S. 447.

²⁷⁹ Vgl. Ebd. S. 467.

²⁸⁰ Van Acker et al. 2013, S. 495.

²⁸¹ Vgl. Van Acker et al. 2013, S. 504.

²⁸² Vgl. Schulze-Vorberg, Lukas / Wenzel S., Franziska C. / Bremer, Claudia / Horz, Holger: Die Öffnung von (Lern-)Räumen in Schule und Unterricht durch den Einsatz digitaler Medien. Der Einfluss der Computereinstellung, -ängstlichkeit und Lehrhaltung auf die digitale Mediennutzung von Lehrkräften. Jahrbuch Medienpädagogik 14. Wiesbaden: Springer 2018. S. 221.

folgt definiert: „Die Einstellung zu einem Verhalten ist der Grad, in dem seine Ausführung positiv oder negativ bewertet wird.“²⁸³ Dies kann ebenso in positiver Ausprägung mit dem wahrgenommenen Nutzen²⁸⁴, in negativer Ausprägung mit der wahrgenommenen Belastung gleichgesetzt werden. Bürger et al. untersuchen sowohl die Einstellungen gegenüber der Technologie, dies kann mit der Technikbereitschaft verknüpft werden, als auch den Einstellungen gegenüber dem Einsatz der Technologie im Unterricht. Die Ergebnisse zeigen, dass positive Zusammenhänge zwischen den Einstellungen gegenüber der Nutzung von Technologie im Unterricht und der Nutzungsintention, also der Absicht des Einsatzes, gefunden werden konnten.²⁸⁵

Die Einstellungen von Lehrer*innen digitale Medien einzusetzen, hängen vom wahrgenommenen Nutzen ab, der sich unter anderem auf schüler*innenzentrierter Perspektive, im Sinne der Verbesserung von Lernprozessen oder gesteigerter Motivation, zeigt. Die Förderung der Medienkompetenz sowie das individuelle und selbstständige Arbeiten von Schüler*innen kann gefördert werden und beeinflusst, sofern dies die formulierten unterrichtlichen Ziele der Lehrer*innen abdeckt, den wahrgenommenen Nutzen und in weiterer Folge die Einstellungen zum digitalen Medieneinsatz.²⁸⁶ Neben dem wahrgenommenen Nutzen werden ebenso auch negative Begleiterscheinungen sichtbar, die Befürchtungen und womöglich Unsicherheiten bei den Lehrer*innen hervorrufen könnten. Die häufigsten Vermutungen, die Lehrpersonen Bedenken bereiten, sind eine Verdrängung direkter Kommunikationsformen, die Ansicht, dass nur noch mediengestützte Techniken gebraucht werden sowie die Befürchtung einer Verminderung des pädagogischen Zugangs.²⁸⁷ Dies zeigt auch der Länderindikator „Schule digital“ im Jahr 2015 in der Erhebung der Risiken des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht, da 47,5 % der befragten Lehrer*innen davon ausgehen, dass der Einsatz digitaler Schreibtools (hier: Computer) zu schlechteren Schreibfähigkeiten führen würde. Ein weiterer Risikofaktor, den die Lehrpersonen angeben, ist die Vermutung, der digitale

²⁸³ Bürger, Nicoletta / Haselmann, Sina / Christof, Wecker u.a.: Jenseits von Professionswissen. Eine systematische Überblicksarbeit zu einstellungs- und motivationsbezogenen Einflussfaktoren auf die Nutzung digitaler Technologien im Unterricht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 24, 2021. S. 1092.

²⁸⁴ Der wahrgenommene Nutzen bzw. die wahrgenommene Belastung sind zwei Variablen, die im Zuge der anschließenden Forschungsarbeit erhoben wurden und unter dem Konstrukt der Einstellungen vermerkt bzw. angeführt werden.

²⁸⁵ Vgl. Bürger et al. 2021, S. 1098.

²⁸⁶ Vgl. Lorenz, Ramona: Ressourcen, Einstellungen und Lehrkraftbildung im Bereich Digitalisierung. In: Nele, McElvany / Franziska, Schwabe / Wilfried, Bos u.a. (Hrsg.): Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen. Münster / New York: Waxmann 2018. S. 55.

²⁸⁷ Vgl. Lorenz 2018, S. 55.

Medieneinsatz würde nur vom eigentlichen Lernen ablenken.²⁸⁸ Diese Befürchtungen beeinflussen die Einstellungen der Lehrpersonen und sei, so Van Acker et al., auf das aktive Teilnehmen von Fortbildungsinitiativen und die aktive Unterstützung von Kolleg*innen zurückzuführen.²⁸⁹ Obgleich die Befürchtungen ebenso Teil der Einstellungen hinsichtlich des digitalen Medieneinsatzes sind, äußern auch zwei Drittel der Lehrpersonen den Wunsch einer intensiven Nutzung digitaler Medien im Unterricht. Weiters sprechen sich diese für eine Miteinbeziehung und feste Verankerung von digitalen Technologien in den fachspezifischen Lehrplänen aus.²⁹⁰

Der Fokus der bereits dargelegten Forschungsergebnisse und entwickelten Skalen fokussieren sich auf den Unterricht im Allgemeinen und waren nicht fächerspezifisch konstruiert. In der vorliegenden empirischen Arbeit wurde speziell der Fokus auf den Literaturunterricht gelegt, um mögliche Übereinstimmungen oder Besonderheiten im Umgang mit digitalen Medien im Literaturunterricht erheben zu können.

²⁸⁸ Vgl. Bos, Wilfried / Lorenz, Ramona / Endberg, Manuela u.a. (Hrsg.): Schule digital – der Länderindikator 2015. Vertiefende Analysen zur schulischen Nutzung digitaler Medien im Bundesländervergleich. Münster: Waxmann 2015. S. 114.

²⁸⁹ Vgl. Van Acker et al. 2013, S. 508.

²⁹⁰ Vgl. Bos et al. 2015, S. 135.

EMPIRISCHER TEIL

Im folgenden Teil der Masterarbeit liegt der Fokus auf der durchgeführten Forschungsarbeit, die die Rolle und die Funktionen der Lehrpersonen im Literaturunterricht in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Die affektiven Persönlichkeitsmerkmale sowie die Einstellungen als auch die schulische IT-Ausstattung sollen nun empirisch, in Form eines Online-Fragebogens, erhoben werden und in Beziehung zu den Ergebnissen aus bereits vorangegangenen Studien gesetzt werden. Die im theoretischen Teil präsentierten Ergebnisse der herangezogenen Forschungsliteratur bilden größtenteils die Situation in Deutschland sowie in ausgewählten deutschen Bundesländern ab. Darüber hinaus liegt der Fokus auf den Lehrer*innen, die als Proband*innen geführt werden und lässt angehende Lehrer*innen außen vor. Die vorliegende Studie ermöglicht somit eine Fokussierung sowohl auf Lehrer*innen als auch auf Student*innen des Unterrichtsfaches Deutsch, die hinsichtlich ihres digitalen Medieneinsatzes im Literaturunterricht befragt werden. Überdies wird in der vorliegenden Forschung der Schwerpunkt auf den Literaturunterricht gelegt, das eine spezifischere Herangehensweise und eine literaturdidaktische Auseinandersetzung voraussetzt.

6 Forschungsfragen und Hypothesen

Bevor eine genaue Aufschlüsselung der einzelnen Konstrukte stattfinden kann, werden ausgehend vom theoretischen Teil folgende zu bearbeitende Forschungsfragen als auch Hypothesen formuliert:

F1: Wie häufig nutzen die befragten Teilnehmer*innen digitale Medien im Literaturunterricht und Deutschunterricht?

Ausgehend dieser Forschungsfrage ergeben sich weitere Hypothesen, die hinsichtlich der soziodemographischen Daten Unterschiede bearbeiten. Darüber hinaus schließen die Unterschiede in den soziodemographischen Merkmalen ebenso die derzeitige berufliche Situation, in diesem Fall Deutschstudent*innen oder Deutschlehrer*innen, mit ein. Daraus ergeben sich folgende Hypothesen:

H1.1: Die Befragten nutzen digitale Medien im Literaturunterricht sehr häufig bzw. häufig.

H1.2: Im Deutschunterricht werden häufiger digitale Medien eingesetzt als im Literaturunterricht.

H1.3: Deutschstudent*innen nutzen eher digitale Medien im Literaturunterricht als Deutschlehrer*innen.

H1.4: Je älter Deutschlehrer*innen oder Deutschstudent*innen sind, desto weniger häufig ist ihr tatsächlicher digitaler Medieneinsatz.

H1.5: Männliche Deutschlehrende oder Deutschstudierende nutzen eher digitale Medien im Literaturunterricht als weibliche Deutschlehrende oder Deutschstudierende.

H1.6: Die Befragten bevorzugen den Einsatz von

- Lese-, Rezeptions-, und Informationsmedien.
- Lehr- und Lernmedien.
- Kommunikations- und Kooperationsmedien.
- Präsentations- und Visualisierungsmedien.
- Schreib- und Produktionsmedien.

H1.7: Digitale Tools werden häufig im Literaturunterricht eingesetzt.

Abgesehen vom bloßen Einsatz digitaler Medien im Literaturunterricht ist die Verwendung dieser ebenso von Bedeutung. Ausgehend davon wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

F2: *Welche Art der Vermittlung wird im Literaturunterricht herangezogen und weshalb werden digitale Medien im Literaturunterricht eingesetzt?*

H2.1: Die Befragten setzen digitale Medien zur

- Exploration
- Recherche
- Rezeption
- Verarbeitung

- Übung
- Diskussion
- Reflexion
- Kommunikation
- Transfer von Wissen

ein.

H2.2: Die Befragten präferieren das Leitmedium Buch nicht mehr als alleiniges notwendiges Medium im Literaturunterricht.

H2.3: Die Befragten bevorzugen einen medienintegrativen Literaturunterricht.

H2.4: Die Befragten bevorzugen einen computergestützten Literaturunterricht.

H2.5: Die Befragten bevorzugen einen intermedialen Literaturunterricht.

H2.6: Die Befragten bevorzugen einen symmedialen Literaturunterricht.

Neben den soziodemographischen Daten und der Häufigkeit des digitalen Medieneinsatzes wurden auch einzelne Konstrukte erhoben, die einen Einfluss auf den tatsächlichen Einsatz digitaler Medien im Literaturunterricht haben. Ein Konstrukt, das in vielfältiger Ausprägung einen Einfluss auf den digitalen Medieneinsatz hat, ist das der Einstellungen:

F3: *Gibt es bei Deutschlehrer*innen und Deutschstudent*innen einen Zusammenhang zwischen den Einstellungen und dem tatsächlichen digitalen Medieneinsatz im Literaturunterricht?*

Das Konstrukt der Einstellungen wird nochmals in zwei Kategorien oder Subskalen geteilt, hier sprechen wir von der wahrgenommenen Belastung und dem wahrgenommenen Nutzen als Subkategorien des Konstruktes „Einstellungen“. Demnach ergeben sich folgende Hypothesen:

H3.1: Die Befragten sehen einen Nutzen im Einsatz digitaler Medien.

H3.2: Die Befragten weisen hohe Werte im wahrgenommenen Nutzen auf.

H3.3: Die Befragten weisen niedrige Werte in der wahrgenommenen Belastung auf.

H3.4: Je höher der wahrgenommene Nutzen, desto eher werden digitale Tools im Literaturunterricht eingesetzt.

H3.5: Je höher die wahrgenommene Belastung, desto weniger werden digitale Tools im Literaturunterricht eingesetzt.

H3.6: Deutschlehrer*innen weisen höhere Werte im wahrgenommenen Nutzen als Deutschstudent*innen auf.

H3.7: Deutschstudent*innen weisen niedrigere Werte in der wahrgenommenen Belastung als Deutschlehrer*innen auf.

H3.8: Es zeigt sich ein Unterschied zwischen den Einstellungen, dem Geschlecht sowie der besuchten Lehrer*innenausbildung.

Die Einstellungen von Lehrpersonen werden durch zwei weitere Konstrukte konstituiert, nämlich das der Technikbereitschaft sowie das der Selbstwirksamkeit. Die Technikbereitschaft und die Selbstwirksamkeit beeinflussen die affektiven Persönlichkeitsmerkmale von Deutschstudent*innen und Deutschlehrer*innen. Demnach wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

F4: *Gibt es bei Deutschstudent*innen und Deutschlehrer*innen einen Zusammenhang zwischen der Technikbereitschaft, den Einstellungen und der Art der Vermittlung?*

Neben dem tatsächlichen digitalen Medieneinsatz im Literaturunterricht wurde die Art der Vermittlung erfragt. Ausgehend davon wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

H4.1: Die Befragten sind bereit, moderne Technik zu nutzen.

H4.2: Je niedriger die Technikbereitschaft, desto höher die wahrgenommene Belastung.

H4.3: Je höher die Technikbereitschaft, desto höher der wahrgenommene Nutzen.

H4.4: Je niedriger die Technikbereitschaft, desto eher wird in der Art der Vermittlung das Buch als Leitmedium bevorzugt.

H4.5: Je höher die Technikbereitschaft, desto eher wird ein symmedialer Literaturunterricht forciert.

H4.6: Männliche Deutschlehrende oder Deutschstudierende haben eine höhere Technikbereitschaft als weibliche Deutschlehrende oder Deutschstudierende.

H4.7: Je älter die Teilnehmer*innen sind, desto niedriger ist die Technikbereitschaft.

F5: *Wie hoch ist die Selbstwirksamkeit bei Deutschlehrer*innen und Deutschstudent*innen und welche Zusammenhänge mit den Einstellungen und dem tatsächlichen digitalen Medieneinsatz lassen sich finden?*

H5.1: Die Befragten weisen eine hohe Selbstwirksamkeit auf.

H5.2: Je höher die Selbstwirksamkeit, desto höher ist der wahrgenommene Nutzen.

H5.3: Je niedriger die Selbstwirksamkeit, desto niedriger der tatsächliche digitale Medieneinsatz im Literaturunterricht.

H5.4: Je höher die wahrgenommene Belastung, desto niedriger die Selbstwirksamkeit.

H5.5: In der Gruppe der Deutschstudent*innen ist die Selbstwirksamkeit höher als bei Deutschlehrer*innen.

H5.6: Es zeigt sich ein Unterschied zwischen dem Geschlecht sowie der besuchten Lehrer*innenausbildung hinsichtlich der Selbstwirksamkeit.

H5.7: Je höher die Selbstwirksamkeit, desto höher auch die Technikbereitschaft.

Neben den Haltungen und Einstellungen zum digitalen Medieneinsatz wurde ebenso die schulische Ausstattung erhoben, um die Gegebenheiten an den unterschiedlichen Schulstandorten abbilden zu können:

F6: *Inwiefern steht eine IT-Ausstattung an den Schulen der befragten Deutschlehrer*innen und Deutschstudent*innen zur Verfügung und welchen Effekt hat diese?*

H6.1: An der Schule ist der Internetzugang ausreichend.

H6.2: An der Schule ist eine ausreichende IT-Ausstattung vorhanden.

H6.3: WLAN ist im Schulgebäude und in den Klassenräumen vorhanden.

H6.4: Digitale Lernplattformen sind an der Schule vorhanden.

H6.5: Eine nicht ausreichende IT-Ausstattung führt zu einer geringeren Technikbereitschaft.

H6.6: Eine nicht ausreichende IT-Ausstattung führt zu einer geringeren Selbstwirksamkeit.

H6.7: Eine nicht ausreichende IT-Ausstattung minimiert den tatsächlichen digitalen Medieneinsatz.

7 Methodik

Nun sollen das Forschungsdesign sowie der Aufbau des Fragebogens und die einzelnen konstruierten Konstrukte und Materialien der vorliegenden Studie vorgestellt werden. Darüber hinaus werden die Bedingungen sowie die Voraussetzung der Durchführung und die tatsächliche Realisierung erläutert. Die Eigenschaften der rekrutierten Stichprobe als auch erste Überlegungen zur Auswertung werden genauer bearbeitet.

7.1 Forschungsdesign

Zur Beantwortung der oben angeführten Forschungsfragen wurde ein Online-Fragebogen zur Datenerhebung entwickelt, dieser wurde von der zur Verfügung gestellten professionellen Software SoSciSurvey²⁹¹ der Universität Wien erstellt und anschließend in Form eines Pretests erstmals veröffentlicht. Der Pretest wurde von zahlreichen Deutschstudent*innen, als auch erfahrenen Lehrer*innen bearbeitet, das zur Qualitätsverbesserung des Erhebungsinstrumentes enorm beigetragen hat. Durch die konstruktiven Anmerkungen aus dem Pretest konnten Unklarheiten, Schwierigkeiten und vage Formulierungen korrigiert werden.

²⁹¹ SoSciSurvey (Version 3.3.04) [Computer Software] 2022; <https://www.soscisurvey.de/> (Zugriff: 20.06.2022).

Nach der Phase des Pretests wurde der Online-Fragebogen auf diversen Plattformen veröffentlicht. Über den Link <https://sosci.univie.ac.at/einsatzdigitalermedien/> konnten die Teilnehmer*innen an der Befragung, die mit einem vorab festgelegten Befragungszeitraum von 20.5.2022 bis 20.6.2022 datiert war, online teilnehmen. Die Proband*innen wurden durch persönliche Kontaktaufnahme als auch durch zahlreiche Werbungen in verschiedenen fachspezifischen digitalen Gruppen (Facebook-Gruppen wie beispielsweise: „Lehrer*innenbildung Uni Wien“, „Lehramt Deutsch/ Uni Wien“, „Umfragen für Lehrer*innen Österreich“, „Umfragen für Studienarbeiten“, „PH Wien-offizielle Gruppe der Pädagogischen Hochschule Wien“) und Portalen rekrutiert. Einige Schulen der Sekundarstufe I und II in Niederösterreich, Wien, Salzburg und der Steiermark wurden durch Anfragen per Mail um ihre Mithilfe gebeten. Die persönliche Kontaktaufnahme von zahlreichen Lehrer*innen und Lehramtsstudierende realisierte sich durch die Bekanntschaften aus zahlreichen Praktika und diversen Lehrveranstaltungen.

Einführend wurde ein Begrüßungstext angeführt, der die Teilnehmer*innen über den Inhalt, den Schwerpunkt, den Datenschutz sowie die anonyme Weiterverwendung der Daten informierte:

Sehr geehrte Deutschlehrer*innen und Deutschstudent*innen,

im Zuge meiner Masterarbeit fokussiere ich mich auf den Einsatz von digitalen Medien im Literaturunterricht. Der Schwerpunkt liegt vor allem auf den Herausforderungen, Chancen und Grenzen des digitalen Literaturunterrichts aus der Perspektive der Lehrkräfte.

Im Rahmen dieser Umfrage möchte ich Sie, als Deutschlehrer*innen bzw. angehende Deutschlehrer*innen, bezüglich Ihrer aktuellen Erfahrungen im Einsatz von digitalen Medien befragen. Die Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt und ausschließlich für das Verarbeiten dieser im Rahmen der Masterarbeit verwendet.

Das Ausfüllen dieser anonymen Befragung wird ca. 10 Minuten in Anspruch nehmen.

Ich bedanke mich herzlich für Ihre Unterstützung!

Marie-Therese Fuchs

Die durchschnittliche Bearbeitungszeit des Fragebogens konnte anschließend erhoben werden und betrug genau 8 Minuten und 10 Sekunden.

7.2 Fragebogen

Nach dem Begrüßungstext öffnete sich das erste Fragefenster („Studieren oder unterrichten Sie derzeit das Unterrichtsfach Deutsch?“), das als notwendige Bedingung für die weitere Bearbeitung des Fragebogens wesentlich war. Alle Proband*innen, die diese erste Frage verneint haben, wurden nicht weitergeführt, sondern erhielten die Anweisung, das Browserfenster zu schließen, da diese nicht den Voraussetzungen und Kriterien, die für die weitere Bearbeitung des Fragebogens notwendig sind, entsprechen.

Darüber hinaus wurden die Proband*innen hinsichtlich ihrer soziodemographischen Daten befragt, unter die die Geschlechtszugehörigkeit, das Alter sowie die derzeitige schulische Tätigkeit fallen. Die Institution, an der die Teilnehmer*innen studiert haben, wurde ebenso erfragt, um anschließend Unterschiede und Vergleiche aufstellen zu können. Die Aufteilung der Teilnehmer*innen in zwei Gruppen (Student*innen und Lehrer*innen) erfolgte im Zuge der statistischen Auswertung und erforderte keine individuelle oder spezifische Formulierung der einzelnen im Online-Fragebogen formulierten Fragestellungen. Alle Teilnehmer*innen, unabhängig ihrer späteren Gruppenteilung, bearbeiteten denselben Fragebogen und dieselben Items. Einzelne Fragen wurden explizit für Student*innen umformuliert oder nochmals für die Situation von Student*innen angepasst. Lehrer*innen waren zumeist aufgefordert worden beispielsweise den tatsächlichen Medieneinsatz in ihrem Literaturunterricht zu beschreiben bzw. zu bewerten, während Student*innen dazu angehalten wurden, an ihre Erfahrungen während diverser Praktika zu denken oder ihren zukünftigen Literaturunterricht einzuschätzen.

Basierend auf der einschlägigen Forschungsliteratur wurden unterschiedliche Konstrukte und Aspekte des Literaturunterrichts in Kombination mit dem digitalen Medieneinsatz und den Persönlichkeitsmerkmalen von Lehrer*innen und Student*innen erhoben. Die einzelnen Konstrukte wurden ausgehend von der Fachliteratur und ausgehend von vorgegebenen validen und reliablen Skalen entwickelt und werden im Folgenden genauer erläutert.

7.3 Konstrukte und Items

Der vorliegende standardisierte Fragebogen²⁹², der ausschließlich geschlossene Fragen mit verschiedenen Antwortmöglichkeiten präsentiert, versucht einzelne Konstrukte anhand von ausgewählten und entwickelten Items zu messen. Für die Beantwortung der Forschungsfragen werden zunächst die soziodemographischen Daten erhoben, die in der Erläuterung der Stichprobe genauer bearbeitet werden. Weiters wird die Medienausstattung oder IT-Ausstattung erhoben, um die Ausgangssituation besser nachvollziehen zu können. Der tatsächliche Medieneinsatz und die Verwendung digitaler Medien und Tools im Literaturunterricht bilden ebenso ein Untersuchungsmerkmal. Die Aspekte der Lehrer*innenpersönlichkeit stellen den Hauptteil der Befragung dar und gliedern sich in die Selbstwirksamkeit, digitale Medien einzusetzen, die Technikbereitschaft und die Einstellungen zur Nutzung digitaler Medien. Die Entwicklung dieser Konstrukte und die Itemformulierung wird je nach Konstrukt nun genauer aufgeschlüsselt.

IT-Ausstattung

In Anlehnung an den Länderindikator von Bos et al. und Lorenz et al. aus den Jahren 2015 und 2017 wurden die Items (Beispielitems: „Der Internetzugang ist ausreichend (z.B.: Geschwindigkeit und Stabilität der Verbindung).“, „An meiner Schule ist WLAN im Schulgebäude und in den Klassenräumen vorhanden.“, „Es ist eine ausreichende IT-Ausstattung vorhanden (z.B.: Computer, Software, Tablet, Notebooks).“) die die IT-Ausstattung an den Schulen messen sollen, entwickelt.²⁹³ Die zwei weiteren Items für die Abbildung der technischen Ausstattung wurden anlehnend an die Initiative D21 (Gemeinschaft für Digitale Gesellschaft) über den Stand der schulischen Infrastruktur der Medienbildung an deutschen Schulen²⁹⁴ formuliert (Beispielitems. „Digitale Lernplattformen bzw. Netzwerke zum Herunterladen von Hausübungen, Folien und Präsentationen (z.B.: Teams, Moodle, Padlet) sind vorhanden.“). Die Proband*innen waren dazu angehalten, an ihre Schule zu denken und ausgehend davon, die vorhandene

²⁹² Hussy et al. 2013, S. 74.

²⁹³ Bos et al. 2015, S. 37.; Lorenz et al. 2017, S. 56.

²⁹⁴ KOM (Agentur für Kommunikation, Organisation und Management): Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft. Berlin: Initiative D 21 2014. S. 25.

IT-Ausstattung zu beurteilen. Um hier ebenso Student*innen anzusprechen, wurden diese dazu animiert, an die letzte Praxisschule, an der sie unterrichtet haben, zu denken, um die folgenden Fragen beantworten zu können. Sofern noch an keiner Schule unterrichtet wurde, sollten die Student*innen die Option „keine Angabe“ wählen. Die IT-Ausstattung wurde anhand von fünf Items gemessen, die jeweils mit einer Aussage das Vorhandensein diverser technischer Möglichkeiten abbilden sollen. Die Teilnehmer*innen konnten ihre Zustimmung oder Ablehnung in der Form einer einfachen Auswahl zwischen „ja“, „nein“, „keine Angabe“ wählen.

Digitaler Medieneinsatz

Der tatsächliche digitale Medieneinsatz im Literaturunterricht wurde vorab anhand zwei allgemeiner Fragen erhoben, die eine allgemeine, summierende Antwort der Proband*innen forciert. Die Frage lautete: „Wie häufig nutzen Sie digitale Medien im Literaturunterricht?“. Um einen Unterschied zum Deutschunterricht herstellen zu können, wurde dieselbe Frage mit der Ausprägung „Deutschunterricht“ statt „Literaturunterricht“ ebenso gestellt. Die Teilnehmer*innen konnten in einer sechsstufigen Likert-Antwortskala von „sehr häufig“ bis „nie“ antworten. Darüber hinaus wurden einzelne digitale Tools eingeteilt und nach Frederkings Darlegung der Funktionen von Medien²⁹⁵ zugeordnet. Ausgehend der einzelnen Funktionen (Schreib- und Produktionsmedium, Lese-, Rezeptions- und Informationsmedium, Präsentations- bzw. Visualisierungsmedium, Kommunikations- und Kooperationsmedium, Analyse- und Interpretationsmedium, Handlungs- und Gestaltungsmedium, Lehr- und Lernmedium) wurden digitale Tools zugeordnet und als Items im Fragebogen angeführt. Die Zuordnung wird in Tabelle 1, um ein besseres Nachvollziehen der anschließenden Ergebnisse zu garantieren, aufgeschlüsselt. Die Proband*innen wurden dazu aufgefordert, an das literarische Arbeiten oder an eine Bearbeitung eines literarischen Themas während des Literaturunterrichts zu denken und anschließend die Häufigkeit der Nutzung digitaler Medien einzuschätzen.

Neben der Häufigkeit der Nutzung wurde ebenso die Verwendung und der Grund für den

²⁹⁵ Frederking 2018, S. 33.

Einsatz digitaler Medien erfragt (Beispielitems: „Recherche“, „Übung“, „Transfer von Wissen“, etc.).

Tabelle 1: Zuordnung - digitaler Medieneinsatz

Funktion	Zuordnung Items
Lese-, Rezeptions- und Informationsmedium	- Internet per se - diverse digitale Suchmaschinen - digitale Zeitungsartikel - elektronische Bücher (z.B.: via E-Book-Reader) - digitale Texte (Hyperlinktexte, Blogbeiträge, Twitter-Nachrichten) - Radiobeiträge (z.B.: Interviews mit Literaturnobelpreisträger*innen) - Musikvideos und Werbespots (z.B.: Vertonung einer Ballade) - Filme - Podcasts, Hörbücher, Hörtexte
Lehr- und Lernmedium	- diverse Lern- und Übungsapps (z.B.: für das Erlernen von rhetorischen Stilmitteln) - digitale Brainstormingtools (z.B.: virtuelle Wordcloud, digitale Mindmaps) - Lehr- und Erklärvideos (YouTube) (z.B.: als Lektürehilfe) - digitale Quiztools (z.B.: Kahoot)
Kommunikations- und Kooperationsmedium	- Nachrichtentools und Soziale Kommunikationsmittel (WhatsApp, Instagram, Twitter, Facebook, etc.) - Computerspiele
Präsentations- und Visualisierungsmedium	- Power-Point-Präsentationen - Beamer oder interaktive Whiteboards
Schreib- und Produktionsmedium	- Textverarbeitungssoftware (z.B.: Google Docs, Etherpads, Wordpad für gemeinsame Textverarbeitung)
Kein digitaler Zugang	- Schulbücher - literarische Werke (gedruckt)

Vermittlung und Konzeptionen des Literaturunterrichts

Als Nächstes wurden die Proband*innen aufgefordert, Aussagen über den Literaturunterricht nach Wichtigkeit zu ordnen. Die fünf Aussagen folgen den in der theoretischen Abhandlung dargestellten Konzeptionen des Literaturunterrichts (medienintegrativer, intermedialer, symmedialer und computergestützter Literaturunterricht). Darüber hinaus wurde ein weiteres Item hinzugefügt, welches das Buch als Leitmedium sieht (Item: „Gedruckte Bücher (literarische Werke) sind für den Literaturunterricht ausreichend.“).

Tabelle 2: Konzeptionen des Literaturunterrichts (Items)

Konzeption	Items
medienintegrativ	Das Buch als Leitmedium im Literaturunterricht ist wichtig und notwendig, soll aber nicht das einzige Medium bleiben, da es eine integrative Medienerziehung auch im Unterrichtsfach Deutsch braucht.
computergestützt	Der Einsatz des Computers im Literaturunterricht kann eine Bandbreite an Möglichkeiten der Umsetzung, Erweiterung und Entwicklung im Umgang mit literarischen Texten ermöglichen. Demnach sehe ich Computer und Internet als Unterstützung für meine Lehr- und Lernprozesse.
intermedial	Mit ist es besonders wichtig, dass Schüler*innen in den Medien, die ich einsetze (Film, Text, Ton), die darin enthaltenen medialen Bezüge (Beispiel: Im Text werden Filme erzählt, geschriebene Gedicht werden vertont, ein literarischer Text wird in einen Raptext verwandelt) erkennen und somit ein ästhetisches Denken entwickeln.
symmedial	Ich versuche verschiedene Medien miteinander in Verbindung zu bringen und lege Wert darauf, unterschiedliche Sinne und Wahrnehmungskanäle im Literaturunterricht anzusprechen. Hier sehe ich vor allem den Einsatz von Computern, Notebooks und Tablets als Vorteil, da diese durch Hyperlinks schnell Audiodateien, Videosequenzen oder Bilder zugänglich machen können.

Selbstwirksamkeit

Die für diese empirische Forschung herangezogene SWIT-Scale²⁹⁶ (Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf die unterrichtliche Integration digitaler Technologie) wurde von Doll und Meyer 2021 entwickelt und besteht aus 12 Items. Aus den vier Subskalen „Lernbezogenes Wissen“ ($\alpha=.82$), „Technisches Wissen“ ($\alpha=.81$), „Digitales Diagnostizieren“ ($\alpha=.74$) und „Digitales Unterrichten“ ($\alpha=.68$) wurden für diese vorliegende Studie einzelne Items herausgenommen und als Konstrukt der Selbstwirksamkeit geführt. Die Items werden auf einer sechsstufigen Antwortskala mit folgenden Kategorien 6=„völlig überzeugt“, 5=„ziemlich überzeugt“, 4=„teilweise überzeugt“, 3=„wenig überzeugt“, 2=„sehr wenig überzeugt“ und 1=„gar nicht überzeugt“ beurteilt. Die Objektivität der Skala ist durch das geschlossene Antwortformat und der vorgegebenen Instruktion sowie den Angaben zu Auswertung und Interpretation gegeben. Die Reliabilität wurde durch Cronbachs α bereits von Doll und Meyer ausgewiesen und zeigt eine akzeptable bis hohe Einschätzung. Die Konstruktvalidität der Skala kann anhand von Zusammenhangsanalysen durch signifikante Ergebnisse als gegeben angesehen werden.

Die für diese Studie verwendeten Items ((1), (3), (4), (6), (7), (9), (11), (12), Beispiel-Items: siehe Tabelle 3 wurden unabhängig der Subskalen zu einem Konstrukt „Selbstwirksamkeit“ zusammengefügt. Die Begründung liegt in der Notwendigkeit dieser für den Literaturunterricht und die zu bearbeitende Thematik des digitalen Medieneinsatzes im Literaturunterricht. In der vorliegenden empirischen Untersuchung wurde eine Itemanalyse der insgesamt acht verwendeten Items der SWIT-Scale durchgeführt, die eine sehr gute und hohe Reliabilität zeigt ($\alpha=.836$). Die Variable „Selbstwirksamkeit“ (N=154, M=4,34; SD=.755) wurde anhand der Berechnung des Mittelwerts von insgesamt 8 Items gemessen. Je höher der Mittelwert ist, desto höher ist die Selbstwirksamkeit der Proband*innen.

Tabelle 3: Beispiel-Items (Selbstwirksamkeit)

Beispiel-Item
Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie...

²⁹⁶ Doll, J. / Meyer, D.: SWIT. Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf die unterrichtliche Integration digitaler Technologie (Verfahrensdokumentation und Fragebogen). Leibnitz-Institut für Psychologie, Open Test Archive. Trier: ZPID 2021. S. 1.

Item (3)	...medienbezogene Lerntheorien kennen, um Computer- und Internetnutzung der Schüler*innen zu begleiten?
Item (7)	...beim Einsatz von digitalen Medien die curricularen Vorgaben Ihres Faches adäquat berücksichtigen können?
Item (9)	...durch den Einsatz digitaler Medien wichtige Fachinhalte besser vermitteln können als mit traditionellen Medien?
Item (12)	...die Leistungen der Schüler*innen in Projekten mit Einsatz digitaler Medien kompetent bewerten zu können?

Anmerkung: Der gesamte Fragebogen befindet sich im Anhang.

Technikbereitschaft

Franz Neyer, Juliane Felber und Claudia Gebhardt entwickeln anhand von 12 Items eine Kurzskala zur Erfassung der Technikbereitschaft²⁹⁷ (TB, technology commitment). Das Erhebungsinstrument besteht aus drei Facetten, der Technikakzeptanz, der Technikkompetenzüberzeugung und der Technikkontrollüberzeugung, die gesammelt die Bereitschaft zum Umgang mit Technik bedingen. Die Kurzskala weist eine gute interne Konsistenz auf, die auf eine reliable Untersuchung schließen lässt ($\alpha=.84$). Durch drei Validierungsstudien konnten Korrelationen und andere Validitätsüberprüfungen durchgeführt werden, die auf eine zufriedenstellende Itemauswahl hindeuten.

Die Variable „Technikbereitschaft“ (N=154, M=3,72; SD=.739) wurde in der vorliegenden Studie anhand von 7 Items (Beispielitems: „Hinsichtlich technischer Neuentwicklungen bin ich sehr neugierig.“, „Ich bin stets daran interessiert, die neuesten technischen Geräte zu verwenden.“, „Im Umgang mit moderner Technik habe ich oft Angst, zu versagen.“) gemessen, die in einem mehrstufigen Antwortformat bearbeitet werden konnten („5=stimmt völlig“, „4=stimmt ziemlich“, „3=stimmt teilweise“, „2=stimmt wenig“, „1=stimmt gar nicht“). Je höher der Mittelwert ist, desto höher ist die Bereitschaft Technik zu nutzen. Die Itemanalyse zeigt ein Cronbachs α von .817, das eine sehr gute Reliabilität zeigt. Die Auswahl der ursprünglich sieben Items für die Entwicklung der Variable „Technikbereitschaft“ ist dem Fokus der deutschdidaktischen

²⁹⁷ Neyer, Franz / Felber, Juliane / Gebhardt, Claudia: Kurzskala zur Erfassung von Technikbereitschaft (technology commitment). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS) 2016.

Herangehensweise geschuldet, da eine Verwendung aller Items eine zu klinische Ausgangssituation forciert hätte.

Einstellungen

Die Einstellung als alleiniges Konstrukt bzw. als eigenständige Variable wurde nach eingehender Forschung in zwei Variablen gegliedert und erweitert. Angelehnt an das Technology Acceptance Model (TAM)²⁹⁸ und das daraus entwickelte Modell der Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT)²⁹⁹ konnte in „wahrgenommener Nutzen“ sowie „wahrgenommene Belastung“ digitaler Medien im Literaturunterricht unterschieden werden. Im Länderindikator³⁰⁰ aus dem Jahre 2015 wurde unter anderem der Fokus auf die Einstellungen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht gelegt. Hier wurde zwischen „Potenzialen des Einsatzes“ sowie „Risiken des Einsatzes“ unterschieden.

In der vorliegenden empirischen Studie werden unter der Variable des „wahrgenommenen Nutzens“ (Beispiel-Items: siehe Tabelle 4) die positiven Effekte des digitalen Medieneinsatzes im Literaturunterricht aus der Sicht der Lehrpersonen erhoben. Unter der Variable „wahrgenommene Belastung“ werden die negativen Effekte des digitalen Medieneinsatzes im Literaturunterricht gemessen.

Tabelle 4: Beispiel-Items (Einstellungen)

Beispiel-Item	
Einstellungen	
Wahrgenommener Nutzen	
Item 1	Der Einsatz von digitalen Medien hilft den Schüler*innen Informationen wirksamer zu vertiefen.
Item 5	Der Einsatz von digitalen Medien führt zu einer höheren Motivation bei Schüler*innen.
Item 6	Der Einsatz von digitalen Medien und der damit einhergehende Lerneffekt sind in meinem eigenen Interesse.
Wahrgenommene Belastung	

²⁹⁸ Davis 1989, S. 319.

²⁹⁹ Venkatesh et al. 2013, S.447.

³⁰⁰ Bos et al. 2015, S. 95.

Item 2	Der Einsatz von digitalen Medien lenkt vom eigentlichen Lernen ab.
Item 4	Dem Einsatz von digitalen Medien wird zu viel Bedeutung geschenkt.
Item 5	Der Einsatz digitaler Medien ist anstrengend.

Anm.: Der gesamte Fragebogen befindet sich im Anhang.

Die Beantwortung der Items erfolgte durch eine sechsstufige Antwortskale von „6= stimme voll und ganz zu“ bis „1=lehne voll und ganz ab“. Der „wahrgenommene Nutzen“ (N=154, M=4,60; SD=.802) wurde anhand von 7 Items gemessen, wobei der Mittelwert die Ausprägung des wahrgenommenen Nutzens verzeichnet. Je höher der Mittelwert, desto höher ist der wahrgenommene Nutzen digitaler Medien im Literaturunterricht. Die Reliabilität, die im Zuge der Itemanalyse durchgeführt wurde, zeigt ein Cronbachs α von .845, das eine hohe Reliabilität aufweist.

Die „wahrgenommene Belastung“ (N=154, M=2,91; SD=.976) wurde ebenso anhand von 7 Items gemessen, wobei je höher der Mittelwert ist, desto höher ist die auch die Belastung. Die Itemanalyse zeigt hier ein Cronbachs α von .786, das eine gute Reliabilität aufweist.

7.4 Stichprobe

Die Auswahl der Stichprobe erfolgte bewusst hinsichtlich einer vorab festgelegten Zielgruppe. Um den Bedingungen der Zielgruppe zu entsprechen, waren eine derzeitige Deutschlehramtsausbildung, ein bereits abgeschlossenes Deutschlehramtsstudium oder eine aufrechte Lehrverpflichtung im Unterrichtsfach Deutsch die Voraussetzung der Teilnahme. Dies wurde mit einer Eingangsfrage erhoben. Zusätzlich wurden durch die einleitenden Worte, im Zuge der Rekrutierung, vor allem Lehrer*innen und Student*innen angesprochen, die sich mit der Thematik der Digitalisierung im Deutschunterricht beschäftigen.

Der Fragebogen wurde insgesamt 965-mal angeklickt, wovon 297 Proband*innen diesen durchgeführt haben. Von den 297 Proband*innen haben 198 Teilnehmer*innen den Fragebogen bis zur letzten Seite abgeschlossen. 41 dieser Teilnehmer*innen verneinten die erste Eingangsfrage bezüglich des derzeitigen Tätigkeitsfeld im Unterrichtsfach

Deutsch, was einen automatischen Ausschluss nach sich zog. Vier der Teilnehmer*innen mussten aufgrund des Herkunftslandes ausgeschlossen werden, da drei angaben, in einem nicht-deutschsprachigen Land zu unterrichten. Dies würde das Ergebnis verfälschen, da hier Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird. Demnach setzt sich die Stichprobe aus 154 Deutschstudent*innen und Deutschlehrer*innen zusammen.

Die Einteilung in Student*innen und Lehrer*innen erfolgte durch eine Auswahlfrage mit der Möglichkeit der Mehrfachnennung. Der derzeitige Tätigkeitsbereich und das Arbeitsfeld wurden erhoben. Die Proband*innen konnten auswählen in welcher Schulstufe sie derzeit unterrichten (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Berufsschule oder Erwachsenenbildung). Darüber hinaus gab es die Möglichkeit auszuwählen, ob derzeit noch studiert wird bzw. ob eine Kombination aus Studium und aufrechter Lehrverpflichtung bestehe. All jene, die anführten derzeit Student*in zu sein unabhängig davon, ob derzeit schon ein Dienstverhältnis angetreten wurde, wurden zu der Gruppe der Student*innen hinzugezählt (N=51). Dies lässt sich dahingehend begründen, da sonst eine zu kleine Gruppengröße zu verzeichnen gewesen wäre (N=39 „nur Student*in ohne aufrechtes Dienstverhältnis“).

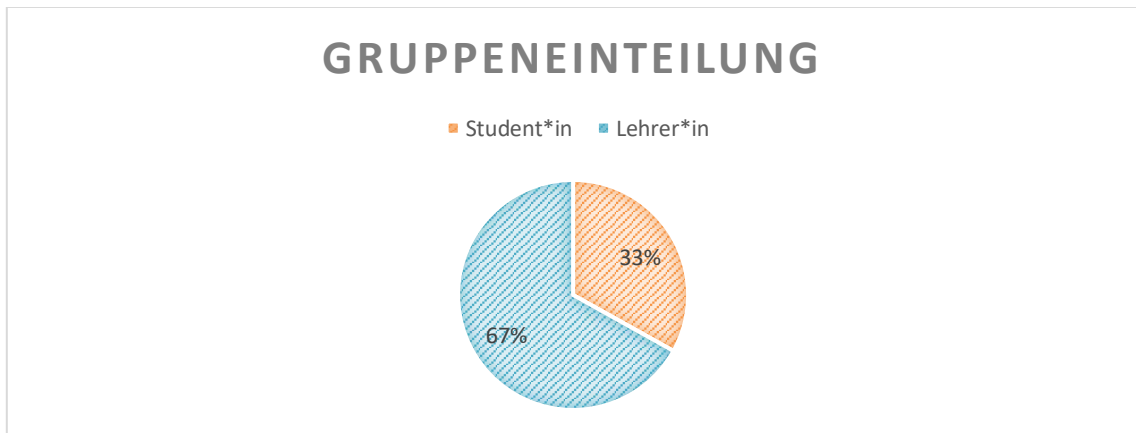


Abbildung 7: Gruppeneinteilung (Häufigkeiten N=154)

Die Gruppe der Lehrer*innen (N=103) besteht aus allen Schulstufen, sowohl Primarstufe (N=8), Sekundarstufe I (N=67), Sekundarstufe II (N=44) sowie Berufsschule bzw. Erwachsenenbildung (N=12). Da eine Mehrfachnennung möglich war, gaben manche der befragten Lehrpersonen an, an zwei oder mehr Schulformen tätig zu sein.

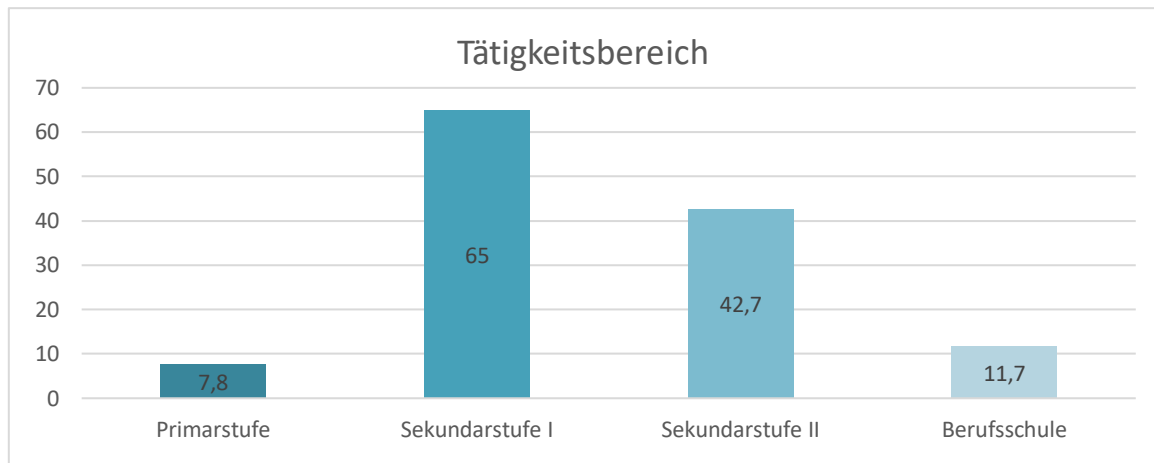


Abbildung 8: Tätigkeitsbereich – Schultyp (Mehrfachnennungen möglich; N=103)

Darüber hinaus wurden mehrere soziodemographische Daten erhoben, die für die Bearbeitung der darauffolgenden Hypothesen notwendig sind. In Bezug auf das Geschlecht lässt sich festhalten, dass der Großteil der Proband*innen weiblich ist (N=126), während von den 154 Teilnehmer*innen 25 die Option „männlich“ wählten (siehe Abbildung 10). Drei der Proband*innen wählten die dritte Option „divers“ aus, dass für einen Vergleich in zwei oder mehreren Gruppen eine zu geringe Repräsentanz aufweist. Demnach wird diese Gruppe („divers“) bei Vergleichen hinsichtlich des Geschlechts, aufgrund der geringen Repräsentanz, ausgespart.

In der Gruppe der Lehrer*innen bedeutet dies, dass von 103 Proband*innen 85 Frauen (82,5%), 16 Männer und 2 Personen, die divers auswählten, den Fragebogen ausgefüllt haben. Bei den Studierenden wurden 41 Frauen, 9 Männer und eine Person, die divers auswählte, verzeichnet. Diese ungleiche Verteilung von Frauen und Männern, vor allem in der Gruppe der Lehrer*innen kann womöglich auf die ungleiche Verteilung im Schulwesen liegen. In Österreich waren im Jahr 2019 71,75% der Lehrer*innen weiblich³⁰¹, das könnte womöglich die Zahlen dieser Stichprobe erläutern.

³⁰¹ Vgl. BMBWF: Lehrer/innen – Österreich 2018/19;
https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/gd/lehrstat_oester.html (Zugriff: 6.7.2022).

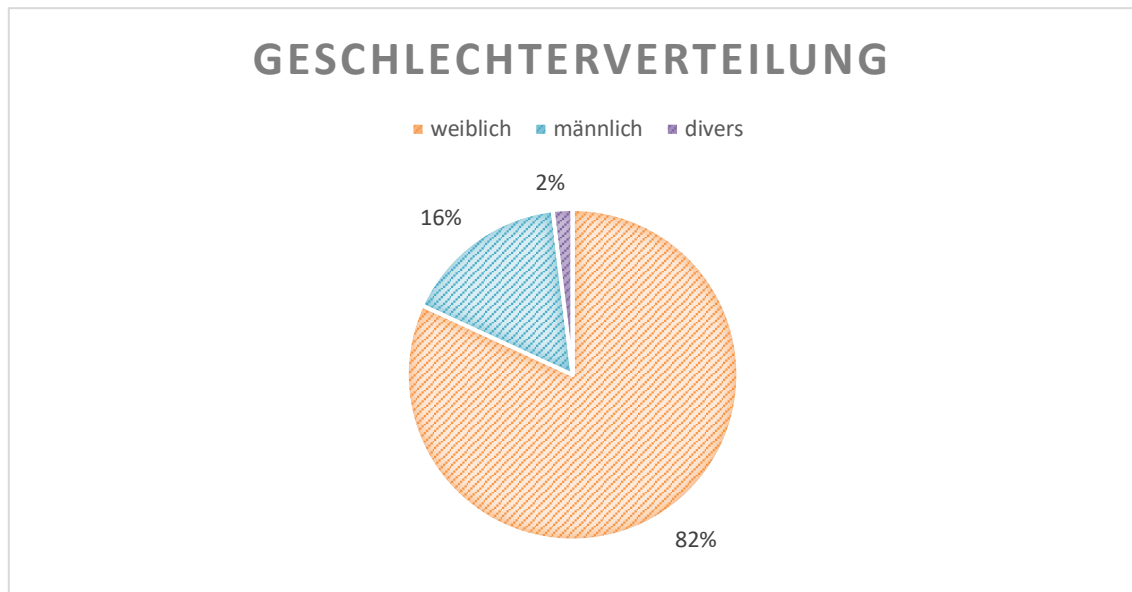


Abbildung 9: Geschlechterverteilung (N=154)

Das durchschnittliche Alter der Proband*innen ist zwischen 35 bis 39 Jahren angesiedelt, wobei ebenso 65-jährige Teilnehmer*innen an dem Fragebogen teilgenommen haben. 2,6% der Proband*innen teilten sich der Gruppe 18 bis 24 Jahre zu und bilden die jüngste Gruppe der Teilnehmer*innen.

Zusätzlich wurde erhoben, welche Form der Ausbildung die Proband*innen gewählt haben. Zu verzeichnen ist, dass die Mehrzahl der Teilnehmer*innen (N=111) an einer Universität oder an einer vergleichbaren Institution ihre Lehrer*innenausbildung besuchen oder bereits abgeschlossen haben. Im Gegensatz geben 27,3% der Proband*innen (N=42) an, an einer Pädagogischen Hochschule ihre Ausbildung absolviert zu haben. In der Gruppe der Deutschstudierenden (N=51) kann erkannt werden, dass 47 Proband*innen, somit 92,2 %, an einer Universität studieren. Dies ist womöglich der Rekrutierung via diverser Facebook-Gruppen („Universität Wien“, „Deutsch Lehramt – Uni Wien“) geschuldet.

7.5 Überlegungen zur Auswertung

Zur Auswertung der Hypothesen und zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde die Statistiksoftware IBM SPSS Statistics 27 herangezogen. Die Auswertungsmethoden erfolgen angelehnt an die Empfehlungen der standardisierten Skalen sowie die Hinweise der Autor*innen der zur Entwicklung des Fragebogens herangezogenen Studien und Artikeln. Ausgehend der Skalenniveaus der einzelnen Variablen und der für einige Testberechnung vorgegebenen Voraussetzungen wurden unterschiedliche Tests und Korrelationen zur Beantwortung der Forschungsfragen berechnet. Da es sich um eine unabhängige Stichprobe handelt, wurden die Unterschiedshypothesen durch inferenzstatistische Methoden, wie den t-Test und den u-Test, berechnet. Die Voraussetzungen, die für den t-Test notwendig sind, wie ein metrisches Skalenniveaus der einen Variable, eine Normalverteilung der beiden dichotomen Gruppen sowie eine Varianzhomogenität (Levene-Test $\neq$ signifikant) werden im Vorfeld überprüft. Sollten die Voraussetzungen nicht gegeben sein, wird als Alternative der u-Test zur Untersuchung eines Unterschieds herangezogen. Die Zusammenhangshypothesen wurden, aufgrund des metrischen Skalenniveaus, anhand der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson ausgewertet. Um Fehler vorzubeugen, wurden alle Zusammenhangshypothesen ebenso mit der Spearman-Korrelation berechnet und verglichen.

Die Ergebnisse und die individuelle Vorgehensweise finden sich im nächsten Kapitel und werden hierbei mit den Forschungsergebnissen aus dem Theorieteil in Verbindung gebracht.

8 Ergebnisse

Nun sollen die Ergebnisse der vorliegenden Studie angeführt und in Verbindung mit den Erkenntnissen aus der Forschungsliteratur gebracht werden. Es gilt die Hypothesen zu überprüfen, um die Forschungsfragen beantworten zu können. Die Abhandlung der Ergebnispräsentation wird nach Themengebieten geordnet sein, um eine strukturierte Wiedergabe ermöglichen zu können. Die angeführten Grafiken und Diagramme dienen der Nachvollziehbarkeit und versuchen die komplexen Ergebnisse graphisch und vereinfacht darzustellen.

Bezugnehmend auf das konstruierte Modell zur Nutzungsbedingung digitaler Medien im Literaturunterricht, das im Kapitel 5 „Lehrer*innenpersönlichkeit und digitaler Medieneinsatz“ in Anlehnung an Tappe³⁰² und Gerthofer & Schneider³⁰³ genauer erläutert wurde, werden nun die vorab grafisch dargestellten Bedingungen des tatsächlichen Medieneinsatzes ausformuliert und mit den Ergebnissen der vorliegenden Studie verglichen.

8.1 Digitale Medien im Literaturunterricht

Zunächst soll die erste Forschungsfrage (F1: „Wie häufig nutzen die befragten Teilnehmer*innen digitale Medien im Literaturunterricht und im Deutschunterricht?“) genauer bearbeiten werden.

Aus der Forschungsfrage ergeben sich einige Hypothesen, die es nun zu überprüfen gilt. In Bezug auf die erste Hypothese **H1.1 (Die Befragten nutzen digitale Medien im Literaturunterricht sehr häufig bzw. häufig.)** wurden die Proband*innen grundsätzlich über die Häufigkeit ihres Einsatzes digitaler Medien im Literaturunterricht befragt. Die Auswertung zeigt, dass 33,1% der befragten Proband*innen (N=51) angeben, digitale Medien im Literaturunterricht häufig bzw. sehr häufig zu nutzen. Im Vergleich dazu kann die zweite Hypothese **H1.2 (Im Deutschunterricht werden häufiger digitale Medien eingesetzt als im Literaturunterricht.)** herangezogen werden, die bewusst einen Unterschied zwischen Deutschunterricht und Literaturunterricht herzustellen versucht. Es

³⁰² Tappe 2019, S. 1007.

³⁰³ Gerthofer & Schneider 2012, S. 287.

zeigt sich, dass im Vergleich zur ersten Hypothese die Nutzung digitaler Medien im Deutschunterricht höher als im Literaturunterricht ist. Demnach geben 56,5% der befragten Teilnehmer*innen (N=87) an, digitale Medien im Deutschunterricht einzusetzen. Die Gründe dafür könnten der Gesamtheit des Deutschunterrichts geschuldet sein, da hier die Möglichkeiten des digitalen Medieneinsatzes breitgefächert sind. Im Schreibunterricht, im Grammatikunterricht oder im Sprachunterricht können digitale Medien im Deutschunterricht eingesetzt werden. Im Vergleich eines Teilgebietes des Deutschunterrichts (hier Literaturunterricht) mit dem gesamten Deutschunterricht entsprechen die Ergebnisse den Erwartungen.

Im Hinblick auf die dritte Hypothese **H1.3 (Deutschstudent*innen nutzen eher digitale Medien im Literaturunterricht als Deutschlehrer*innen.)** wurde der Mann-Witney-U-Test für unabhängige Stichproben herangezogen. Dieser zeigte, dass sich Deutschstudent*innen und Deutschlehrer*innen in der Variable der Häufigkeit des digitalen Medieneinsatzes ($U=2318.00$; $Z=-1.224$; $p=.110$) nicht signifikant ($p=.110$) voneinander unterscheiden. Die Annahme, dass Student*innen durch ihre Ausbildung und die curricularen Veränderungen hin zur Digitalisierung vermehrt und ausschlaggebend häufiger digitale Medien im Unterricht einsetzen, wird hier nicht bestätigt. Dies kann jedoch auch den Bedingungen der schulischen Situation von Student*innen an Praxisschulen geschuldet sein, da hier häufig die Vorgaben der Praxislehrer*innen befolgt werden müssen und so manchmal kein individueller Spielraum für die Ideen der Student*innen möglich wird. Die **H1.3** kann somit verworfen werden.

Die vierte und fünfte Hypothese beschäftigen sich mit den soziodemographischen Daten im Zusammenhang mit dem digitalen Medieneinsatz im Literaturunterricht. Das Alter, als auch das Geschlecht können eine entscheidende Rolle für den digitalen Medieneinsatz spielen. Van Acker et al. konnten, wie aus der Forschungsliteratur ersichtlich, keinen Zusammenhang bezüglich des Alters und den damit einhergehenden digitalen Medieneinsatz finden.³⁰⁴ Die **H1.4 (Je älter Deutschlehrer*innen oder Deutschstudent*innen sind, desto weniger häufig ist ihr tatsächlicher digitaler Medieneinsatz.)** misst einen Zusammenhang zwischen dem Alter und dem digitalen Medieneinsatz. Auch hier kann kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter und dem tatsächlichen digitalen Medieneinsatz im Literaturunterricht gefunden werden

³⁰⁴ Van Acker et al. 2013, S. 495.

($p=0.09$; $r=.105$). Die **H1.5 (Männliche Deutschlehrende oder Deutschstudierende nutzen eher digitale Medien im Literaturunterricht als weibliche Deutschlehrende oder Deutschstudierende.)** überprüft einen Unterschied hinsichtlich des Geschlechts. Auch hier lassen sich in der Stichprobe keine signifikanten ($p=.100$) Unterschiede im Geschlecht hinsichtlich des digitalen Medieneinsatzes im Literaturunterricht ($U=1329.00$; $Z=-1.278$; $p=.100$) finden.

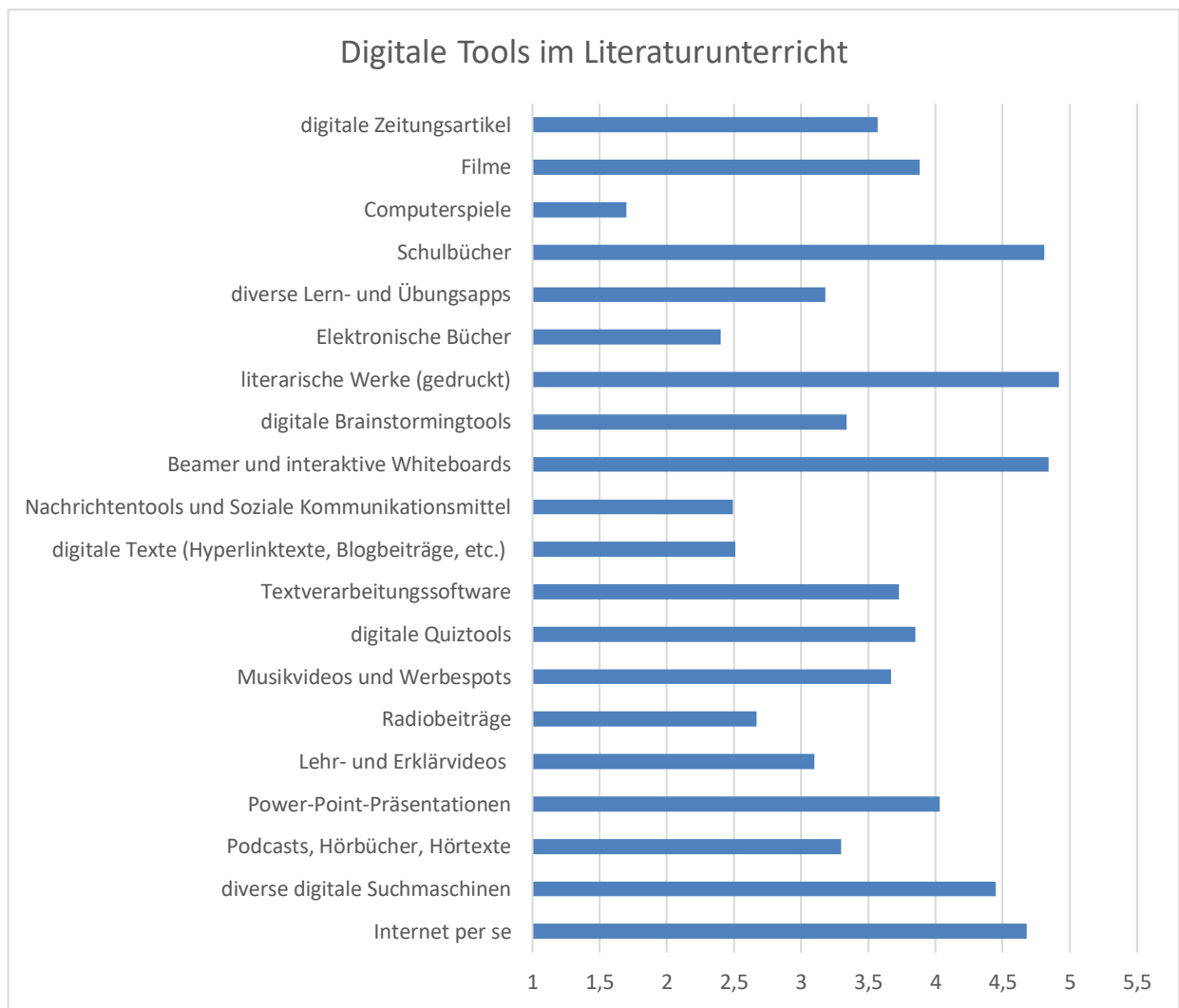
Die letzten zwei Hypothesen, die der ersten Forschungsfrage zugeordnet werden, beziehen sich auf den konkreten Medieneinsatz anhand von vorgegebenen Tools und Methoden. In Anlehnung an Frederkings Darlegung der Funktionen von Medien³⁰⁵ wurde die **H1.6 (Die Befragten bevorzugen den Einsatz von – Lese-, Rezeptions- und Informationsmedien – Lehr- und Lernmedien – Kommunikations- und Kooperationsmedien – Präsentations- und Visualisierungsmedien – Schreib- und Produktionsmedien.)** formuliert. Vorab erfolgte eine Einteilung der einzelnen Tools, die den Proband*innen präsentiert wurden, in die von Frederkings eingeteilten Funktionen. Den Mittelwerten ablesend, kann gesagt werden, dass Deutschlehrer*innen und Deutschstudent*innen immer noch am häufigsten gedruckte literarische Werke und gedruckte Schulbücher im Literaturunterricht verwenden ($M=2,14$; $SD=1.059$). Gefolgt von den Präsentations- und Visualisierungsmedien ($M=2,56$; $SD=1.159$), die den zweithäufigsten Einsatz von Medien im Literaturunterricht darstellen. Demnach nutzen Lehrer*innen Beamer und andere interaktive Whiteboards häufig in ihrem Unterricht, während digitale Schreib- und Produktionsmedien ($M=3,27$; $SD=1.734$), Lese-, Rezeptions- und Informationsmedien ($M=3,54$; $SD=.856$) sowie Lehr- und Lernmedien ($M=3,38$; $SD=1.193$) „manchmal“ verwendet werden. Am seltensten werden Kommunikations- und Kooperationsmedien ($M=4,91$; $SD=1.105$) im Literaturunterricht eingesetzt. Die Tendenz gedruckte literarische Werke und Schulbücher im Literaturunterricht häufig bis sehr häufig zu verwenden, kann womöglich auf die Verfügbarkeit dieser an Schulbibliotheken zurückzuführen sein. Zahlreiche Werke sind in Klassenstärke an Schulen verfügbar und können für alle Schüler*innen unabhängig des sozioökonomischen Status zugänglich gemacht werden. Elektronische Bücher, die über E-Book-Reader zugänglich gemacht werden müssen, werden womöglich aufgrund des erschwerten Zugangs außer Acht gelassen. Zu verzeichnen ist ebenso, dass Präsentations- und Visualisierungsmedien fast genau so häufig wie literarische Werke eingesetzt

³⁰⁵ Frederking 2018, S.33.

werden. Der Einsatz von Beamern und Power-Point-Präsentationen bedarf der Frage, wie und für welchen Zweck diese eingesetzt werden. Diese Frage wird in Hypothese **H2.1** genauer bearbeitet.

Die letzte Hypothese in diesem Teilgebiet **H1.8 (Digitale Tools werden häufig im Literaturunterricht eingesetzt.)** soll anhand eines Balkendiagramms (siehe Abbildung 11) die Ergebnisse graphisch veranschaulichen. Es lässt sich erkennen, dass Computerspiele als auch digitale Texte oder Nachrichtentools, wie WhatsApp, Facebook, Instagram oder Twitter selten bis nie im Literaturunterricht eingesetzt werden. Diese Ergebnisse können auf eine gewisse Unwissenheit über das Potential, das solche Medien aufweisen, zurückzuführen sein. Obwohl Beamer häufig eingesetzt werden, werden selten digitalen Texten, die über dieses Tool leichter zugänglich gemacht werden können, im Unterricht eingesetzt. Hierbei wäre es insoweit interessant herauszufinden, warum Beamer häufig bis sehr häufig eingesetzt werden. Welche Medien via Übertragung des Beamers an die Leinwand den Schüler*innen präsentiert werden und ob Lehr- und Erklärvideos oder digitale Quiztools hier projiziert werden, konnte in der vorliegenden Studie nicht erhoben werden.

Das Internet, digitale Suchmaschine und digitale Zeitungsartikel werden von allen Tools, die hier angeführt wurden, am häufigsten im Literaturunterricht eingesetzt. Dies ist womöglich dem alltäglichen und auch dem privaten Gebrauch dieser Tools als auch der schnellen und raschen Verfügbarkeit via Smartphones geschuldet. Eine gewisse Gewohnheit der ständigen Möglichkeit der Informationsbeschaffung lässt sich hier gut abbilden, da sich diese Tools zu Gebrauchsgegenständen entwickelten.



Anmerkung: „sehr häufig=6“ – „häufig=5“ – „manchmal=4“ – „eher selten=3“ – „selten=2“ – „nie=1“

Abbildung 10: Digitale Tools im Literaturunterricht

Wie oder zu welchem Zweck diese digitalen Medien im Literaturunterricht eingesetzt werden und die damit verbundenen Ziele und Aufgaben, sind ebenso notwendige Bestandteile der Abbildung des tatsächlichen digitalen Medieneinsatzes. Wie Dominik Petko schreibt, benötigt es neben der bloßen Häufigkeitserhebung ebenso eine Erhebung in der Nutzung dieser digitalen Medien.³⁰⁶

Demnach wurde die zweite Forschungsfrage (F2: „Welche Art der Vermittlung wird im Literaturunterricht herangezogen und weshalb werden digitale Medien im Literaturunterricht eingesetzt?“) formuliert, die sich mit dem Lehrer*innenhandeln, der Lehrer*innenintention in der Planung sowie während des Literaturunterrichts beschäftigt.

³⁰⁶ Vgl. Petko, Dominik: Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme. In: Renate, Schulz-Zander / Birgit, Eickelmann / Heinz, Moser u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer 2012. S. 33.

Die erste Hypothese **H2.1 (Die Befragten setzen digitale Medien zur – Exploration – Recherche – Rezeption – Verarbeitung – Übung – Diskussion – Reflexion – Kommunikation – Transfer von Wissen – ein.)** legt den Fokus auf die Ziele des digitalen Medieneinsatzes.

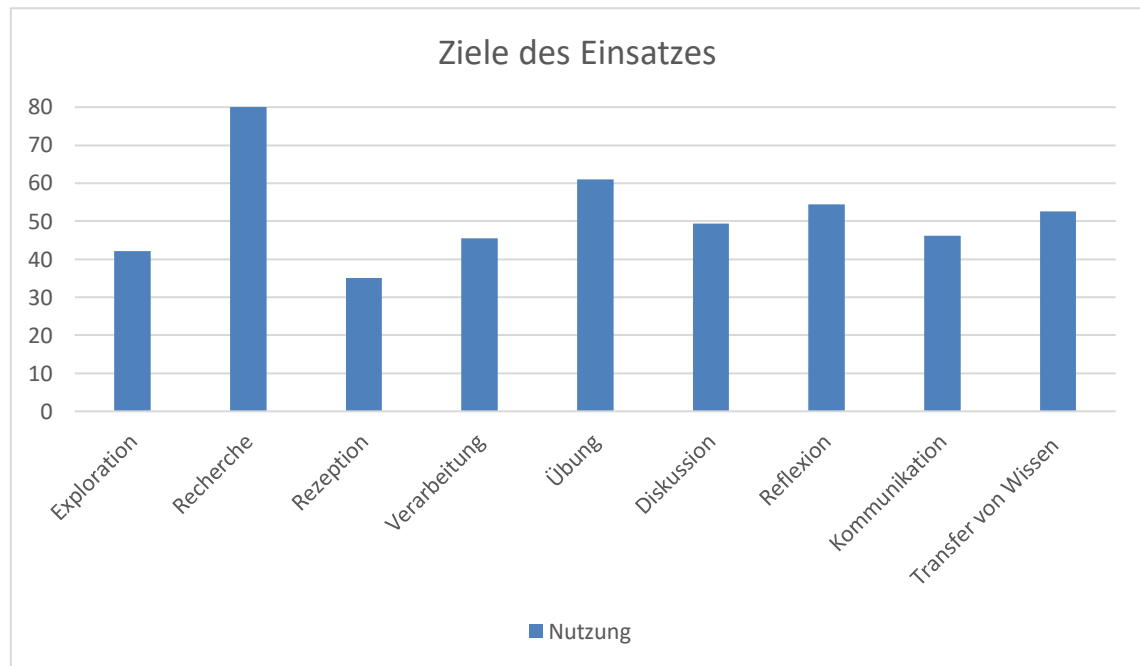


Abbildung 11: Nutzung und Ziele des digitalen Medieneinsatzes (Kategorie: ausgewählt)

An der Abbildung (Mehrfachnennung war möglich) ist deutlich ersichtlich, dass digitale Medien zu einem Großteil (81,2%) zu Recherchezwecken verwendet werden. Gefolgt vom Einsatz zu Übungszwecken (61,0%) sowie auch zur Reflexion (54,5%) werden digitale Tools verwendet. Die Ergebnisse entsprechen den Erwartungen, da digitale Suchmaschinen häufig auch im privatem Kontext dem Zweck der Recherche oder der Reflexion dienen. Der Transfer von Wissen in ein anderes Medium wurde von 52,6% der Proband*innen ausgewählt, der ebenso neben der Reflexion vor allem in der Sekundarstufe II häufiger Einsatz finden sollte, da die Operatoren (Reproduktion, Transfer und Reflexion) einen festen Bestandteil der Ausbildung zur Reifeprüfung bilden.

Die Hypothesen **H2.2 – H2.6 (Die Befragten präferieren das Leitmedium Buch nicht mehr als alleiniges notwendiges Medium im Literaturunterricht.; Die Befragten bevorzugen einen – medienintegrativen – computergestützten – intermedialen –**

symmedialen Literaturunterricht.) beschäftigen sich mit der Vermittlung und der Konzeption des Literaturunterrichts hinsichtlich des Medieneinsatzes. Die bloße Integration von Medien im Literaturunterricht bis hin zum Einsatz von digitalen Medien im Literaturunterricht und die damit einhergehenden Forderungen des tatsächlichen digitalen Umgangs, im Sinne eines Mehrwert für Schüler*innen, werden in den fünf Konzeptionen versucht abzubilden. Die Proband*innen (hier N=148, 6=fehlend) durften ihre Präferenzen nach Wichtigkeit ordnen. Im Folgenden wird in einem Kreisdiagramm der 1. Rangplatz, also die als wichtigste Aussage angegebene Empfindung, dargestellt.

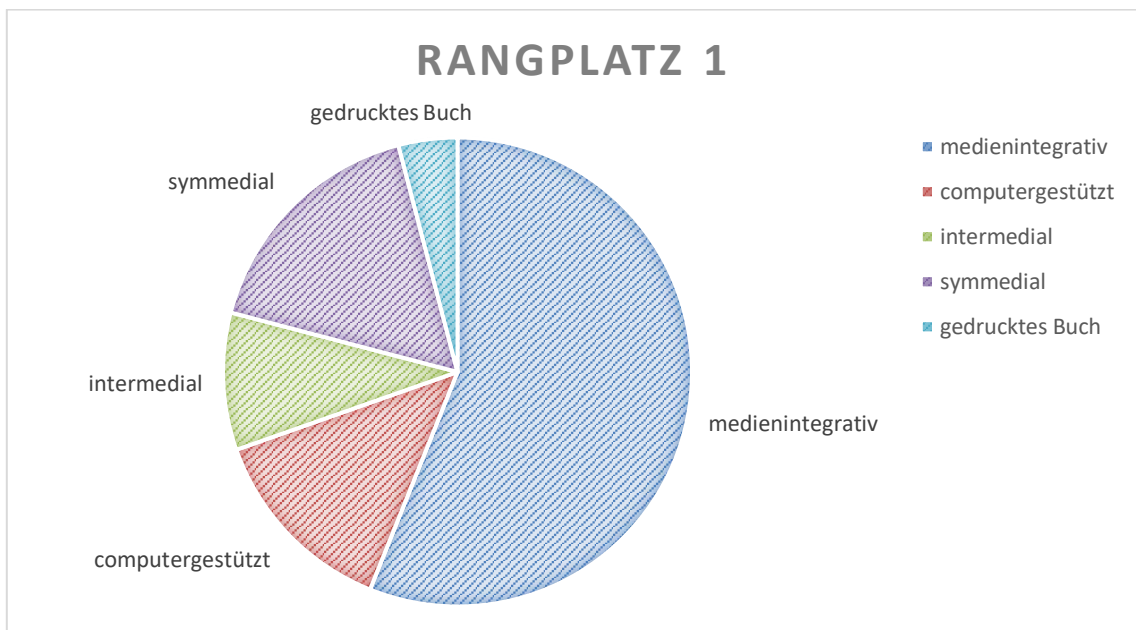


Abbildung 12: Rangplatz 1 (Präferenz=1) Konzeptionen des Literaturunterrichts (N=148)

Die Hypothese **H2.3 (Die Befragten bevorzugen einen medienintegrativen Literaturunterricht.)** zeigt sich mit einer deutlichen Mehrheit (N=83; 53,9%) als bevorzugtes Unterrichtskonzept.

Der symmediale und intermediale Literaturunterricht (**H2.5** und **H2.6**) werden jeweils von 39 Proband*innen als zweitwichtigste Forderung im Literaturunterricht gesehen. Der computergestützte Literaturunterricht wird ebenso als notwendig erachtet und wurde von 30,5% der Befragten auf Rang 2 gesetzt, das ebenso für eine Notwendigkeit von Computern im Unterricht steht.

Als Kontrast zum Rangplatz 1 wird in Abbildung 14 der Rangplatz 5 dargestellt:

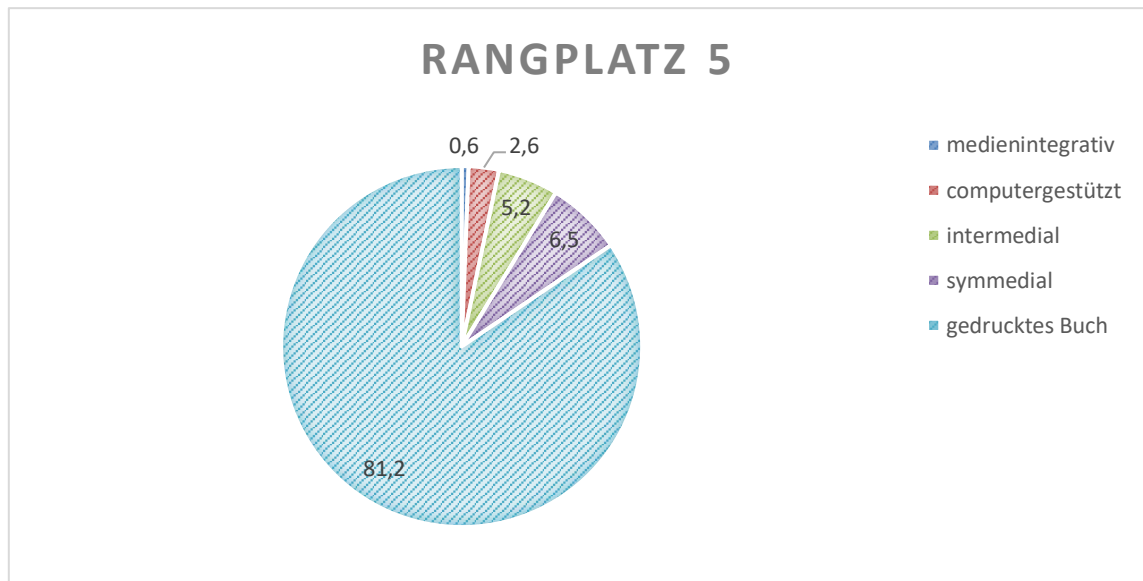


Abbildung 13: Rangplatz 5 (Präferenz=5) Konzeptionen des Literaturunterrichts (N=148)

Hier lässt sich deutlich erkennen, dass die **H2.2 (Die Befragten präferieren das Leitmedium Buch nicht mehr als alleiniges notwendiges Medium im Literaturunterricht.)** bestätigt wurde, da die 81,2% der Proband*innen (N=125) die Aussage über das gedruckte Buch, als einziges Medium, auf Platz 5 gereiht haben.

Bemerkenswert ist hierbei jedoch, dass in der Befragung über den tatsächlichen digitalen Medieneinsatz, wie in **H1.6** ersichtlich wird, das literarisch gedruckte Werk immer noch am häufigsten im Literaturunterricht eingesetzt wird. In der Frage nach der Wichtigkeit (**H2.2**) der Konzeption des Literaturunterrichts wird jedoch das gedruckte Buch als nicht ausreichend empfunden. Hier kann eine gewisse Wunschvorstellung bzw. wünschenswerte Intention der Lehrer*innen erkannt werden, da diese zwar Versuche in die Richtung der digitalen Einsatzmöglichkeiten wagen und eigene Präferenzen hin zum digitalen Medieneinsatz aufweisen, jedoch an der Umsetzung und am tatsächlichen Einsatz scheitern. Gründe dafür könnten in der mangelnden IT-Ausstattung an Schulen, aber auch an persönlichen Unsicherheiten im Umgang mit „neuen“ Medien liegen. Diese subjektiven Haltungen oder affektiven Persönlichkeitsmerkmale werden nun im Folgenden bearbeitet und in Beziehung zum tatsächlichen digitalen Medieneinsatz im Literaturunterricht gesetzt.

8.2 Einstellungen gegenüber digitalen Medien im Literaturunterricht

Die dritte Forschungsfrage (F3: „Gibt es bei Deutschlehrer*innen und Deutschstudent*innen einen Zusammenhang zwischen den Einstellungen und dem tatsächlichen Medieneinsatz im Literaturunterricht?“) setzt ein Persönlichkeitsmerkmal, das der Einstellungen gegenüber den digitalen Medieneinsatz, in den Vordergrund der Betrachtung. Wie in der Erläuterung über die Konstrukte wird auch das Konstrukt der Einstellungen in zwei Variablen geteilt (wahrgenommener Nutzen und wahrgenommene Belastung).

Die erste Hypothese **H3.1 (Die Befragten sehen einen Nutzen im Einsatz digitaler Medien.)** wird anhand des Mittelwertscore ($M=4,60$; $SD=.802$) der Variable des wahrgenommenen Nutzens abgelesen und zeigt deutlich, dass die Proband*innen grundsätzlich einen hohen Nutzen im Einsatz digitaler Medien sehen. Demnach kann die **H3.1** in dieser Stichprobe als bestätigt angenommen werden. Die **H3.2 (Die Befragten weisen hohe Werte im wahrgenommenen Nutzen auf.)** wird in Tabelle 5 beleuchtet, da diese die Mittelwerte sowie die Standardabweichungen der einzelnen Items hinsichtlich des wahrgenommenen Nutzens zeigt. Der Aussage „Der Einsatz digitaler Medien führt zu einer höheren Motivation bei Schüler*innen“ wird von dem Großteil der Proband*innen voll und ganz zugestimmt (82,5%; $N=127$). Hierbei ist anzumerken, dass niemand der 154 Teilnehmer*innen diese Aussage voll und ganz abgelehnt hat, lediglich zwei der Teilnehmer*innen wählten die vorletzte Option „lehne teilweise ab“ aus.

Tabelle 5: Mittelwerte Einstellungen (Wahrgenommener Nutzen)

	Mittelwert	Std.-Abweichung	% (Zustimmung)
Der Einsatz von digitalen Medien...			
(1)...hilft den Schüler*innen Informationen wirksamer zu vertiefen und zu verarbeiten.	4,53	1.109	55,9%
(2)...ermöglicht den Schüler*innen einen Zugang zu besseren Informationsquellen.	4,83	1.193	63,0%

(3)...hilft den Schüler*innen auf einem ihren Lernbedürfnissen entsprechenden Niveau zu arbeiten.	4,41	1.153	47,4%
(4)...hilft, die schulischen Leistungen der Schüler*innen zu verbessern.	3,97	1.260	33,8%
(5)...führt zu einer höheren Motivation.	5,17	.884	82,5%
(6)...und der damit der damit einhergehende Lerneffekt sind in meinem Interesse.	4,95	1.077	74,1%
(7)...führt zu erhöhten Lernfortschritten, da Schüler*innen individuell lernen können.	4,38	1.085	47,4%

Der Länderindikator aus dem Jahr 2015 zeigt, dass die Mehrheit der befragten Proband*innen die Potenziale der digitalen Medien im Unterricht durchaus wahrnimmt. Der größte Vorteil (87,2%), den die Lehrer*innen im Länderindikator angaben, wird im „Zugang zu besseren Informationsquellen“ gesehen.³⁰⁷ In der vorliegenden Studie kann ebenso erkannt werden, dass die Aussage über die Ermöglichung des Zugangs zu besseren Informationsquellen in der Kategorie „Zustimmung“ (gebildet durch die ersten zwei Möglichkeiten der Antwortskala „stimme voll und ganz zu“ und „stimme zu“) bei 63% (N=97) der befragten Lehrpersonen als Nutzen wahrgenommen wird. Der Unterschied der beiden Ergebnisse lässt sich womöglich auf die Hinzufügung des Items „Der Einsatz digitaler Medien führt zu einer höheren Motivation.“ zurückführen, welches in der Studie von Bos et al. nicht aufschien.

Die Aussage über die Zustimmung des Lerneffekts (M=4,95; SD=1.077), der mit dem Einsatz von digitalen Medien einhergeht, wird von 74,1% (N=114) der befragten Proband*innen gewählt, was einen hohen Wert darstellt. Am niedrigsten sind die Werte bei dem Item über die schulischen Leistungen der Schüler*innen (M=3,97; SD=1.260), wo bloß 33,8 % der befragten Teilnehmer*innen dieser Aussage zustimmen. Im Vergleich zum Länderindikator, der hauptsächlich deutsche Lehrpersonen für die Beurteilung heranzieht, äußern 54,6% ihre Zustimmung.³⁰⁸ Hier zeigt sich ebenso ein deutlicher Abfall der Zustimmung, der von Bos et al. nicht genauer erläutert wird. Warum hier eine Abnahme der Zustimmung ersichtlich wird, kann in der Itemformulierung liegen, da von „schulischen Leistungen“ im Allgemeinen gesprochen wird. Eine allgemeine Erhöhung bzw. Verbesserung der Leistungen kann, nach den Ergebnissen der

³⁰⁷ Vgl. Bos et al. 2015, S. 107.

³⁰⁸ Ebd.

Befragung, nicht eindeutig erkannt werden. Wäre eine Präzisierung der Aussage durchgeführt worden, hinsichtlich der Besserung schulischer Leistungen bezogen auf die medialen Kenntnisse, die Kenntnisse in der Informationsbeschaffung etc., wären andere Ergebnisse zu erwarten gewesen.

Die **H3.2** lässt sich im Hinblick auf die Items 1-3 und 5-7 als bestätigt annehmen, während bei Item 5 keine hohen Werte zu verzeichnen sind.

Die dritte Hypothese **H3.3 (Die Befragten weisen niedrige Werte in der wahrgenommenen Belastung auf.)** kann ebenso anhand einer Tabelle der Darstellung der Mittelwerte aufgeschlüsselt werden.

Tabelle 6: Mittelwerte Einstellungen (Wahrgenommene Belastung)

	Mittel- wert	Std.- Abweichung	% (Zustimmung)
Der/Dem Einsatz von digitalen Medien...			
(1)...führt zu schlechteren Schreibfähigkeiten der Schüler*innen.	3,20	1.461	20,7%
(2)...lenkt vom eigentlichen Lernen ab.	2,60	1.271	25,3%
(3)...verhindert, dass ich meinen Unterricht so steuern kann, wie ich möchte, da ich schlecht kontrollieren kann, was die Schüler*innen konkret am Gerät beispielsweise machen.	3,03	1.542	20,1%
(4)...wird zu viel Bedeutung geschenkt.	2,64	1.441	13,6%
(5)...ist anstrengend.	2,62	1.406	11,6%
(6)...führt zu erhöhtem Arbeitsaufwand bei der Planung.	3,23	1.620	24,7%
(7)...animiert nur zum Kopieren von Material aus publizierten Internetquellen.	3,07	1.551	20,1%

Die Einschätzung hinsichtlich der wahrgenommenen Belastung des digitalen Medieneinsatzes im Literaturunterricht kann mit den Einschätzungen über die Risiken digitaler Medien aus dem Länderindikator aus dem Jahr 2015³⁰⁹ verglichen werden. Der

³⁰⁹ Bos et al. 2015, S. 114.

Aussage, dass der Einsatz digitaler Medien zu schlechteren Schreibfähigkeiten führen würde ($M=3,20$; $SD=1.461$), wurde im Länderindikator von 47,5% zugestimmt und in dieser vorliegenden Studie von 20,7%. Das Item 7 wird ebenso im Länderindikator als eines der belastendsten Merkmale (46,2%) gesehen, während in der vorliegenden Studie das Item 2 von 25,3% der Proband*innen als eines der belastendsten Merkmale angesehen wird. Die Ergebnisse zweier Items (Zustimmung $< 14\%$) zeigen, dass dem digitalen Medieneinsatzes weder zu viel Bedeutung geschenkt wird noch, dass dieser zu anstrengend sei. Den Ergebnissen zufolge weisen alle Items einen niedrigen Wert auf, dass eine Annahme der **H3.3** zulässt.

Die vierte Hypothese **H3.4 (Je höher der wahrgenommene Nutzen, desto eher werden digitale Tools im Literaturunterricht eingesetzt.)** postuliert eine Korrelation zwischen dem wahrgenommenen Nutzen und dem tatsächlichen digitalen Medieneinsatz im Literaturunterricht. Die Auswertung der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson zeigt, dass eine erwartungsgemäß hochsignifikante positive Korrelation mit einem mittleren Effekt zu verzeichnen ist ($p=.001$; $r=.360$). Demnach kann angenommen werden, dass die positiven Einstellungen gegenüber dem digitalen Medieneinsatz zu vermehrtem Einsatz im Literaturunterricht führen. Ebenso kamen Bürger et al. zu dem Ergebnis, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der positiven Ausprägung der Einstellungen sowie der Nutzung von Technologie im Unterricht besteht.³¹⁰ Die gerichtete Hypothese **H3.4**, abgeleitet aus der Forschungsliteratur, kann ebenso bei dieser Stichprobe und mit dem Fokus auf den Literaturunterricht bestätigt werden.

Die fünfte Hypothese **H3.5 (Je höher die wahrgenommene Belastung, desto weniger werden digitale Tools im Literaturunterricht eingesetzt.)** postuliert eine Korrelation zwischen der wahrgenommenen Belastung und dem tatsächlichen Medieneinsatz im Literaturunterricht. Die Ergebnisse der Produkt-Moment-Korrelation zeigen, dass eine erwartungsgemäß hochsignifikante negative Korrelation nach Pearson mit einem mittleren Effekt zu verzeichnen ist ($p=.001$; $r=-.281$). Demnach führen erhöhte Bedenken hinsichtlich digitaler Medien zu einem tatsächlich geringerem Einsatz im Literaturunterricht. Die Befürchtungen, die auch in Hypothese **H3.3** ersichtlich werden, dass das digitale Lernen vom eigentlichen Lernen ablenke, beeinflusst die Einstellungen

³¹⁰ Vgl. Bürger et al. 2021, S. 1098.

der Lehrpersonen und in weitere Folge den Einsatz digitaler Medien, so Van Acker et al.³¹¹. Dies wird ebenso in der vorliegenden Zusammenhangshypothese **H3.5** bestätigt.

Tabelle 7: Korrelation (Einstellungen und Medieneinsatz)

		Medieneinsatz Lit.U.	Medieneinsatz DU
Wahrgenommene Belastung	Pearson-	-,281**	-,289**
	Korrelation		
	Sig. (1-seitig)	,000	,000
	N	154	154
Wahrgenommener Nutzen	Pearson-	,328**	,328**
	Korrelation		
	Sig (1-seitig)	,000	,000
	N	154	154

**. hochsignifikant ($p < .001$)

Als Vergleich wurde ebenso eine Korrelation mit der Variable des tatsächlichen Medieneinsatzes im Deutschunterricht berechnet, um eine mögliche Parallele herstellen zu können. Es zeigt sich, dass die Zusammenhänge je nach Unterrichtssituation (Literaturunterricht oder allgemeiner Deutschunterricht) gleich bleiben, wobei die Effektstärke ($r = -,289$) im Deutschunterricht hinsichtlich der wahrgenommenen Belastung etwas höher ist als im Literaturunterricht ($r = -,281$).

Die sechste Hypothese **H3.6 (Deutschlehrer*innen weisen höhere Werte im wahrgenommenen Nutzen als Deutschstudent*innen auf.)** geht davon aus, dass ein Unterschied zwischen den beiden Gruppen der Deutschlehrer*innen und Deutschstudent*innen besteht. Der Shapiro-Wilk Test hat gezeigt, dass die Variable „wahrgenommener Nutzen“ in der Gruppe der Student*innen normalverteilt ist ($p = .285$), in der Gruppe der Lehrer*innen jedoch nicht ($p = .035$). Da beide Gruppen jedoch mehr als 30 Personen umfassen, kann die Stichprobenverteilung als nahezu normalverteilt angenommen werden und der t-Test für unabhängige Stichproben kann berechnet werden. Die Auswertung des t-Test hat gezeigt, dass sich Deutschlehrer*innen ($M = 4.57$) und Deutschstudent*innen ($M = 4.67$) nicht signifikant hinsichtlich der Variable des

³¹¹Vgl. Van Acker et al. 2013, S. 508.

wahrgenommenen Nutzens unterscheiden ($t(130,222)=.733$, $p=.418$). Demnach wurde die **H3.6** in dieser Stichprobe nicht bestätigt und kann verworfen werden. Beide Gruppen weisen tendenziell hohe Werte im wahrgenommenen Nutzen auf und unterscheiden sich diesbezüglich nicht voneinander.

Die siebte Hypothese **H3.7 (Deutschstudent*innen weisen niedrigere Werte in der wahrgenommenen Belastung als Deutschlehrer*innen auf.)** wurde nun überprüft. Hierbei wurden erneut die beiden Gruppen der Deutschlehrer*innen und Deutschstudent*innen hinsichtlich der Variable der wahrgenommene Belastung untersucht. Der Shapiro-Wilk Test hat diesmal gezeigt, dass die Variable wahrgenommene Belastung in der Gruppe der Student*innen ($p=.299$) als auch in der Gruppe der Lehrer*innen ($p=.231$) normalverteilt ist. Der t-Test für unabhängige Stichproben konnte somit durchgeführt werden. Anhand der Mittelwerte zeigt sich, dass Student*innen ($M=2,75$) einen niedrigeren Wert als Lehrer*innen ($M=3,01$) in der wahrgenommenen Belastung aufweisen. Die Signifikanzprüfung zeigt jedoch, dass auch hier kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich der wahrgenommenen Belastung existiert ($t(113,725)=-1,661$, $p=.099$). Demnach kann die Hypothese **H3.7** verworfen werden.

Die achte Hypothese versucht zu überprüfen, ob ein Zusammenhang hinsichtlich der Einstellungen und den soziodemographischen Daten vorherrschend ist. Die **H3.8** lautet: **Es zeigt sich ein Unterschied zwischen den Einstellungen, dem Geschlecht sowie der besuchten Lehrer*innenausbildung.**

Zunächst soll das Geschlecht als Variable herangezogen werden, um hinsichtlich der Einstellungen mögliche Unterschiede feststellen zu können. Die Auswertung zeigt, dass Frauen ($M=80,53$) den wahrgenommenen Nutzen digitale Medien im Literaturunterricht signifikant ($p=.004$) höher einschätzen als Männer ($M=53,18$) ($U= 1004,500$; $Z=-2,863$; $p=.004$):

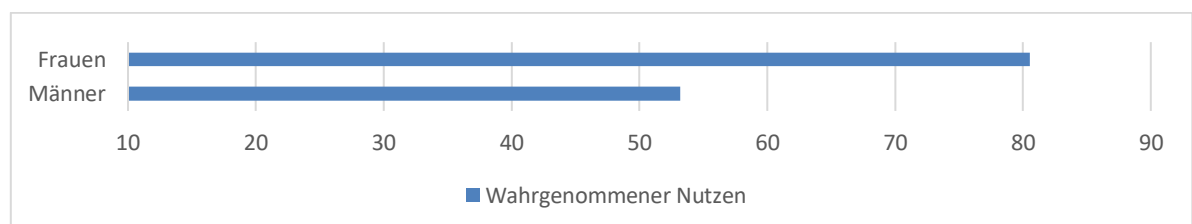


Abbildung 14: Mittler Rang - Wahrgenommener Nutzen (Variable: Geschlecht)

Im Hinblick auf die wahrgenommene Belastung zeigt der berechnete u-Test, dass kein signifikanter ($p=.297$) Unterschied zwischen dem Geschlecht erkannt werden kann ($U=1367,000$; $Z=-1.043$; $p=.297$).

In Bezug auf das Item „Der Einsatz digitaler Medien hilft, die schulischen Leistungen der Schüler*innen zu verbessern.“ zeigt sich im Länderindikator aus dem Jahr 2015, dass vor allem männliche Lehrpersonen dieser Aussage häufiger zustimmen als Frauen.³¹² In der vorliegenden Studie zeigt sich hinsichtlich dieses einzelnen Items kein signifikanter ($p=.414$) Unterschied zwischen Frauen und Männern. Hinsichtlich des Items „Der Einsatz von digitalen Medien führt zu schlechteren Schreibfähigkeiten der Schüler*innen“ kann im Länderindikator festgestellt werden, dass weibliche Lehrpersonen im Durchschnitt signifikant häufiger davon überzeugt sind, dass es zu einer Verschlechterung der Schreibfähigkeiten kommt.³¹³ In der vorliegenden Studie lässt sich auch hierbei kein signifikanter Unterschied ($p=.312$) hinsichtlich des Geschlechts erkennen.

Die Ergebnisse können auf die kleine Stichprobengröße der männlichen Lehrpersonen zurückzuführen sein, da hierbei die Vorkommnisse bedingt durch eine Zufälligkeit als nicht signifikant zu deklarieren sind.

Die besuchte Lehrer*innenausbildung kann ebenso einen Effekt auf die Einstellungen von Lehrpersonen haben. Hierbei werden zwei Gruppen, die Gruppe der Personen, die an einer Pädagogischen Hochschule studiert haben und die Gruppe der Personen, die an einer Universität studiert haben, herangezogen und hinsichtlich der wahrgenommenen Belastung sowie des wahrgenommenen Nutzens hin unterschieden. Die Auswertung zeigt, dass sich kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der wahrgenommenen Belastung und der besuchten Lehrer*innenausbildung (Pädagogische Hochschule $M=80,80$; Universität $M=73,44$) erkennen lässt ($U=2045,500$; $Z=-,932$, $p=.351$). Ebenso im Hinblick auf den wahrgenommenen Nutzen (Pädagogische Hochschule $M=70,43$; Universität $M=77,47$) lässt sich kein signifikanter Unterschied erkennen ($U=2055,000$; $Z=-,894$; $p=.371$).

Demnach kann die **H3.8** teilweise verworfen werden, da ein Unterschied in der Gruppe des Geschlechts hinsichtlich des wahrgenommenen Nutzen erkannt werden konnte. Die anderen Auswertungen möglicher Unterschiede konnten zu keinem signifikanten Ergebnis kommen.

³¹² Vgl. Bos et al. 2015, S. 108.

³¹³ Vgl. Bos et al. 2015, S. 114.

8.3 Technikbereitschaft

Die vierte Forschungsfrage (F4: „Gibt es bei Deutschstudent*innen und Deutschlehrer*innen einen Zusammenhang zwischen der Technikbereitschaft, den Einstellungen und der Art der Vermittlung?“) beschäftigt sich mit der allgemeinen Bereitschaft Technik einzusetzen und wird im Folgenden überprüft.

Die erste Hypothese **H4.1 (Die Befragten sind bereit, moderne Technik zu nutzen.)** kann anhand des Mittelwerts ($M=3,72$; $SD=.739$) der Technikbereitschaftsskala abgelesen werden. Je höher der Mittelwert (min. 1 – max. 5), desto höher ist auch die Technikbereitschaft. Ausgehend vom Mittelwert kann von einer mittelhohen Technikbereitschaft gesprochen werden.

Darüber hinaus haben beispielsweise 55,9% ($N=86$) der Teilnehmer*innen die Aussage „Ich finde schnell Gefallen an technischen Neuentwicklungen“ mit den Antwortoptionen „stimmt ziemlich“ bzw. „stimmt völlig“ beantwortet. Zudem haben 53,2% ($N=82$) angegeben, dass sie hinsichtlich der technischen Neuentwicklungen sehr neugierig sind. Mehr als die Hälfte der befragten Teilnehmer*innen stimmen demnach zu, bereit dazu zu sein, moderne Technik zu nutzen.

Hövel et al. kommen in ihrer Befragung häufig zu den Äußerungen, dass der Einsatz von virtuellen Schulprojekten bzw. die Nutzung technischer Produkte als Belastung gesehen wird.³¹⁴ In der vorliegenden Studie lässt sich bei den drei Items, die vor allem die negativen Aspekte bzw. eine gewisse Ängstlichkeit abbilden sollen, erkennen, dass der Großteil der Teilnehmer*innen moderne Technik grundsätzlich als sehr positiv wahrnimmt:

³¹⁴ Hövel, Dennis / Van Zadelhoff, Friederike / Hennemann, Thomas u.a.: „Das kennt man, das macht man [...] und das Neue ist dann letztendlich hinten runtergefallen“ Technik-Akzeptanz des Virtuellen Schulboards (VSB) aus Sicht von Schulleiter*innen. In: Kaspar, Kai / Michael, Becker-Mrotzek / Sandra, Hofhues u.a. (Hrsg.): Bildung, Schule, Digitalisierung. Münster/New York: Waxmann 2020. S. 60.

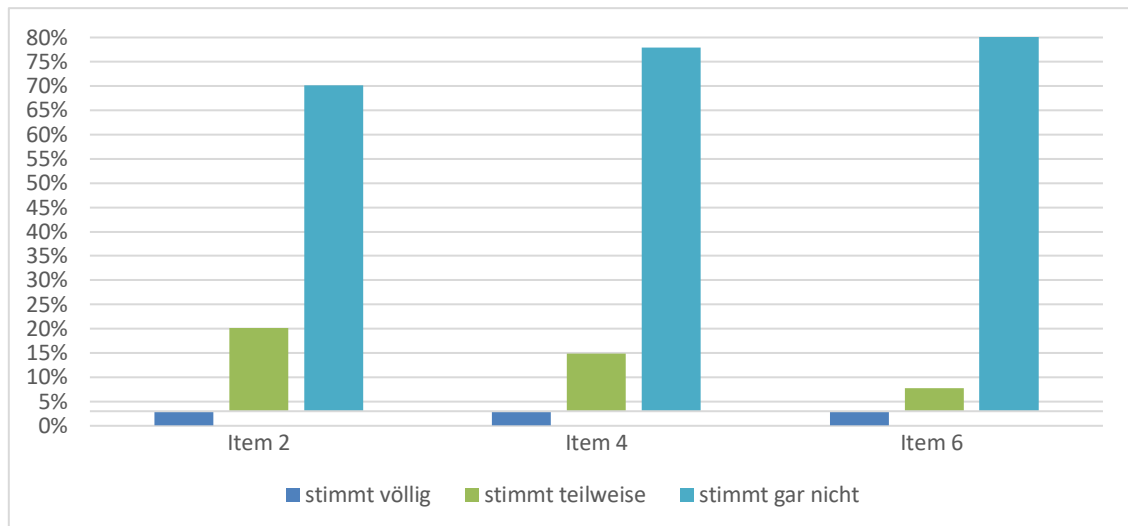


Abbildung 15: Häufigkeiten Technikbereitschaft (N=154) (Angaben in Prozent)

Anm.: Item 2 „Für mich stellt der Umgang mit technischen Neuerungen zumeist eine Überforderung dar.“; Item 4 „Im Umgang mit moderner Technik habe ich oft Angst, zu versagen.“; Item 6 „Ich habe Angst, technische Neuentwicklungen eher kaputt zu machen, als dass ich sie richtig benutze.“

Die ausgewählten Ergebnisse der Items zeigen deutlich, dass die Proband*innen der Stichprobe weder eine Überforderung (N=108 „stimmt gar nicht“ bzw. „stimmt wenig“) noch die Angst zu versagen (N=120 „stimmt gar nicht“ bzw. „stimmt wenig“) oder eine Angst vor einer gewissen Unwissenheit (N=134 „stimmt gar nicht“ bzw. „stimmt wenig“) verspüren. Zusammenfassend kann demnach die **H4.1** in dieser Stichprobe als bestätigt angenommen werden.

Die nächsten zwei Hypothesen, die bearbeitet werden sollen, beschäftigen sich mit dem Zusammenhang der Technikbereitschaft mit den vorab erhobenen Einstellungen. **H4.2 (Je niedriger die Technikbereitschaft, desto höher die wahrgenommene Belastung.)** und **H4.3 (Je höher die Technikbereitschaft, desto höher der wahrgenommene Nutzen.)** postulieren, dass die Technikbereitschaft mit den Einstellungen zusammenhängt:

Tabelle 8: Korrelation (Technikbereitschaft und Einstellungen)

		Wahrgenommene Belastung	Wahrgenommener Nutzen
Technikbereitschaft	Pearson	-,365**	,329**
	Korrelation		
	Sig. (1-seitig)	,000	,000

N	154	154
---	-----	-----

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

Wie aus der Tabelle 8 zu entnehmen ist, lassen sich zwei hochsignifikante Korrelationen erkennen. Wenn die Technikbereitschaft hoch ist, ist ebenso der wahrgenommene Nutzen erwartungsgemäß hoch, demnach korrelieren beide Variablen positiv ($p=.001$; $r=.329$) miteinander. Hierbei sprechen wir von einem mittleren Effekt. Den Ergebnissen zufolge kann **H4.3** als bestätigt angenommen werden. Im Vergleich zur wahrgenommenen Belastung lassen sich ähnliche hochsignifikante Korrelationen erkennen. Je höher die Technikbereitschaft, desto niedriger ist die wahrgenommene Belastung. Daher kann ebenso die **H4.2** angenommen werden, da eine niedrige Technikbereitschaft mit einer höheren wahrgenommenen Belastung einhergeht. Es zeigt sich somit eine erwartungsgemäße negative Korrelation ($p=.001$; $r=-.365$) mit einer großen Effektstärke.

Die vierte und die fünfte Hypothese postulieren einen Zusammenhang zwischen der Art der Vermittlung und der Technikbereitschaft. Die Ergebnisse der **H4.4 (Je niedriger die Technikbereitschaft, desto eher wird in der Art der Vermittlung das Buch als Leitmedium bevorzugt.)** sowie der **H4.5 (Je höher die Technikbereitschaft, desto eher wird ein symmedialer Literaturunterricht forciert.)** werden in Tabelle 9 ersichtlich:

Tabelle 9: Korrelation (Technikbereitschaft und Vermittlung)

Gedrucktes Buch			Symmedialer Literaturunterricht
Technikbereitschaft	Pearson	-,124	,243**
	Korrelation		
	Sig. (1-seitig)	,067	,001
	N	148	148

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

Die Tabelle zeigt, dass die Technikbereitschaft positiv und hochsignifikant mit der Konzeption des symmedialen Literaturunterrichts korreliert ($p=.001$; $r=.243$). Demnach kann davon ausgegangen werden, dass eine höhere Technikbereitschaft eher zu einem symmedialen Literaturunterricht führt. Die Effektstärke ist eher klein, doch trotzdem wird ein hochsignifikantes Ergebnis verzeichnet, das die **H4.5** erwartungsgemäß bestätigen

lässt. Die Annahme, dass eine niedriger Technikbereitschaft zum alleinigen Einsatz des gedruckten Buches (literarisches Werk) führen würde, kann nicht bestätigt werden, da kein signifikantes Ergebnis festgestellt werden konnte. Es konnte keine systematische Tendenz in eine Richtung festgestellt werden, demnach wurde die Hypothese **H4.4** nicht bestätigt ($p=.067$; $r=-.124$). Der Grund dafür liegt womöglich darin, dass auch Teilnehmer*innen, die bereit dazu sind, moderne Technik zu nutzen, das literarische gedruckte Buch im Literaturunterricht ebenso bevorzugen.

Die letzten beiden Hypothesen versuchen einen Vergleich zwischen zwei Gruppen bzw. einen Zusammenhang ausgehend von den soziodemographischen Daten herzustellen. Die **H4.6 (Männliche Deutschlehrende oder Deutschstudierende haben eine höhere Technikbereitschaft als weibliche Deutschlehrende oder Deutschstudierende.)** versucht, einen Unterschied hinsichtlich des Geschlechts zu definieren. Der Shapiro-Wilk Test hat gezeigt, dass die Variable Technikbereitschaft in beiden Gruppen (weiblich und männlich) nicht normalverteilt ist ($p=.012$; $p=.024$). Demnach muss der u-Test für die Analyse des möglichen Unterschieds herangezogen werden. Die Auswertung zeigt, dass sich Personen hinsichtlich des Geschlechts (weiblich: $M=75,29$; männlich: $M=79,58$) nicht signifikant in ihrer Bereitschaft Technik zu nutzen einschätzen ($U=1485,500$; $Z=-,449$; $p=.653$). Das Ergebnis kann auf die kleinen Stichprobengröße (männlich: $N=25$) zurückzuführen sein.

Die **H4.7 (Je älter die Teilnehmer*innen sind, desto niedriger ist die Technikbereitschaft.)** versucht, einen Zusammenhang hinsichtlich des Alters herzustellen. Die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson zeigt, dass ein erwartungsgemäß negativer hochsignifikanter Zusammenhang ($p=.009$; $r=-.189$) zwischen der Variable Technikbereitschaft und der Variable des Alters ersichtlich ist. Demnach kann die Hypothese **H4.7** angenommen werden, zu bedenken ist jedoch, dass es sich hier nur um einen kleinen Effekt handelt.

Tondeur et al. versuchen, die Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen zu optimieren, um angehende Lehrpersonen hinsichtlich der Technikbereitschaft zu fördern sowie in der Nutzung digitaler Medien zu motivieren. Das Ziel der Optimierung liegt vor allem bei den lehrer*innenausbildenden Personen an Universitäten oder pädagogischen Hochschulen. Diese sollten als Vorbilder fungieren und die Einstellungen und Haltungen

gegenüber der Technologie im Unterricht reflektieren.³¹⁵ Diese Entwicklung schreitet immerfort voran und könnte das erwartungsgemäße Ergebnis der **H4.7** erklären.

8.4 Selbstwirksamkeit

Die fünfte Forschungsfrage (F5: „Wie hoch ist die Selbstwirksamkeit bei Deutschlehrer*innen und Deutschstudent*innen und welche Zusammenhänge mit den Einstellungen und dem tatsächlichen digitalen Medieneinsatz lassen sich finden?“) soll nun ein weiteres notwendiges Persönlichkeitsmerkmal bearbeiten, das auf den Einsatz von digitalen Medien Einfluss haben kann.

Die erste Hypothese **H5.1 (Die Befragten weisen eine hohe Selbstwirksamkeit auf.)** soll im Allgemeinen die Variable Selbstwirksamkeit der befragten Teilnehmer*innen anhand der gewählten Items aufschlüsseln. In einigen Bereichen schätzen die Teilnehmer*innen ihre eigenen Kompetenzen sehr hoch ein. Vor allem bei der Tätigkeit digitale Leistungen kompetent bewerten zu können (58,5% (N=90) Kategorie: „völlig überzeugt“ und „ziemlich überzeugt“) als auch im Erkennen von Plagiaten seitens der Schüler*innen (59,8% (N=82) Kategorie: „völlig überzeugt“ und „ziemlich überzeugt“), die möglicherweise durch den Einsatz von digitalen Medien verstärkt werden können, sehen sich Lehrpersonen als besonders kompetent. Am kompetentesten schätzen sich Lehrpersonen bei der adäquaten Berücksichtigung der curricularen Vorgaben des Literaturunterrichts beim Einsatz digitaler Medien ein (64,3% (N=99) Kategorie: „völlig überzeugt“ und „ziemlich überzeugt“). Die größte Unsicherheit (hierbei wählten nur 32,5% (N=50) die Kategorie „völlig überzeugt“ und „ziemlich überzeugt“) zeigen Lehrpersonen im Bereich der notwendigen Erfahrungen, die zur Behebung von möglichen technischen Problemen beim Unterrichten mit digitalen Medien (z.B.: mit dem Internet, den Notebooks oder den Beamern) nötig sind. Eine weitere Unsicherheit besteht im fehlenden Wissen über medienbezogene Lerntheorien, um die Computer- und Internetnutzung der Schüler*innen kompetent begleiten zu können (hierbei wählten nur 36,3% (N=56) die Kategorie „völlig überzeugt“ und „ziemlich überzeugt“).

Bezugnehmend auf den Mittelwert (M=4,34; SD=.755) und der festgelegten Orientierung „Je höher der Mittelwert (1 – 6), desto höher ist die Selbstwirksamkeit.“ kann von einer

³¹⁵ Vgl. Tondeur et al. 2012, S. 139.

mittelhohen Selbstwirksamkeit gesprochen werden. Daher kann die **H5.1** als bestätigt angenommen werden.

Die nächsten Hypothesen **H5.2** (Je höher die Selbstwirksamkeit, desto höher ist der wahrgenommene Nutzen.), **H5.3** (Je niedriger die Selbstwirksamkeit, desto niedriger der tatsächliche digitale Medieneinsatz im Literaturunterricht.) und **H5.4** (Je höher die wahrgenommene Belastung, desto niedriger die Selbstwirksamkeit.) beschäftigen sich mit Zusammenhängen.

Tabelle 10: Korrelation (Selbstwirksamkeit)

		Wahrgenommener Nutzen	Wahrgenommene Belastung	Digitaler Medieneinsatz
Selbstwirksamkeit	Pearson	,383**	-,372**	,404**
	Korrelation			
	Sig. (1-seitig)	,000	,000	,000
	N	154	154	154

**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

Den Ergebnissen zufolge kann erkannt werden, dass die Selbstwirksamkeit hochsignifikant mit dem wahrgenommenen Nutzen korreliert ($p=.001$; $r=.383$). Erwartungsgemäß liegt ein positiver Zusammenhang mit einem mittelhohen Effekt vor. Demnach kann die **H5.2** als bestätigt angenommen werden. Je positiver Lehrpersonen den Nutzen digitaler Medien einschätzen, desto höher ist ebenso ihre Selbstwirksamkeit, digitale Medien im Unterricht einzusetzen.

Die **H5.3** postuliert einen Zusammenhang zwischen der Selbstwirksamkeit und dem tatsächlichen digitalen Medieneinsatz im Literaturunterricht. Auch hier zeigt die Auswertung der Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson eine erwartungsgemäß hochsignifikante positive Korrelation mit einem hohen Effekt ($p=.001$; $r=.404$). Daher kann davon ausgegangen werden, dass eine geringere Selbstwirksamkeit ebenso mit einem geringeren digitalen Medieneinsatz im Literaturunterricht einhergeht. Die **H5.3** wird demnach als bestätigt angenommen. Die Ergebnisse und Erkenntnisse der Studie

von Reinhold und Reiss³¹⁶ zeigen, dass Fortbildungen mit dem Fokus der Digitalisierung im Unterricht die Selbstwirksamkeit und den zukünftigen digitalen Medieneinsatz fördern können. Bezugnehmend darauf und in Anlehnung an die Ergebnisse der vorliegenden Studie kann eine Empfehlung für Fortbildungen mit digitalem Schwerpunkt gegeben werden. Denn auch Van Acker et al. kommen zu demselben Ergebnis und sehen Weiterbildungen und diverse Schulungen als notwendigen Prädiktor für die Förderung der Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen.³¹⁷

Die Auswertung der **H5.4** zeigt, dass ein negativer hochsignifikanter Zusammenhang zwischen der Variable der Selbstwirksamkeit sowie der Variable der wahrgenommenen Belastung besteht ($p=.001$; $r=-.372$). Demnach kann davon ausgegangen werden, dass eine hohe wahrgenommene Belastung mit einer niedrigen Selbstwirksamkeit einhergeht. Mit einem mittleren Effekt konnte die **H5.4** erwartungsgemäß angenommen werden.

Die nächste Hypothese **H5.5 (In der Gruppe der Deutschstudent*innen ist die Selbstwirksamkeit höher als bei Deutschlehrer*innen.)** beschäftigt sich mit einem Unterschied von zwei Gruppen (Student*in oder Lehrer*in). Die Interventionsstudie von Reinhold und Reiss zeigt, dass Fortbildungen hinsichtlich der technischen Nutzung von Medien im Unterricht vor allem bei Lehrer*innen mit einer langjährigen Berufserfahrung von Vorteil sind.³¹⁸ Lehrer*innen mit geringerer Berufserfahrung schätzen sich demnach im Bereich der Techniknutzung selbstwirksamer ein. In der vorliegenden Studie wurden zwei Gruppen gebildet, die der Lehrer*innen und die der Student*innen. Hierbei würden die Student*innen mit den Lehrer*innen mit geringerer Berufserfahrung verglichen werden. Der Shapiro-Wilk Test hat gezeigt, dass die Variable Selbstwirksamkeit in der Gruppe der Student*innen normalverteilt ist ($p=.100$), in der Gruppe der Lehrer*innen jedoch nicht ($p=.022$). Da beide Gruppen jedoch mehr als 30 Personen umfassen, kann die Stichprobenverteilung als nahezu normalverteilt angenommen werden und der t-Test für unabhängige Stichproben darf berechnet werden. Der Levene-Test fällt nicht signifikant aus ($p=.371$) und die Voraussetzung der Varianzhomogenität ist somit erfüllt. Der t-Test für unabhängige Stichproben hat angezeigt, dass kein Unterschied zwischen Student*innen ($M=4,39$; $SD=.653$) und Lehrer*innen ($M=4,32$; $SD=.802$) hinsichtlich der Selbstwirksamkeit besteht ($t(152)=.547$, $p=.585$). Die Hypothese **H5.5** und die

³¹⁶ Reinhold & Reiss 2020, S. 96.

³¹⁷ Vgl. Van Acker et al. 2013, S. 495.

³¹⁸ Reinhold & Reiss 2020, S. 98.

Annahme, dass sich Student*innen selbstwirksamer einschätzen als Lehrer*innen kann in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden und muss somit verworfen werden.

Die nächste Hypothese **H5.6 (Es zeigt sich ein Unterschied zwischen dem Geschlecht sowie der besuchten Lehrer*innenausbildung hinsichtlich der Selbstwirksamkeit.)** versucht Unterschiede hinsichtlich der soziodemographischen Daten zu überprüfen. Die Auswertung des u-Tests für unabhängige Studien zeigt, dass die sich Männer und Frauen hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit nicht signifikant voneinander unterscheiden ($U=1483,500$; $Z=-,459$; $p=.646$). In der Gruppe der besuchten Lehrer*innenausbildung (Universität vs. Pädagogische Hochschule) kann ebenso kein Unterschied hinsichtlich der Selbstwirksamkeit erkannt werden ($U=2101,000$; $Z=-,942$; $p=.346$). Daher kann die Hypothese **H5.6** verworfen werden.

Die letzte Hypothese **H5.7 (Je höher die Selbstwirksamkeit, desto höher auch die Technikbereitschaft.)** beschäftigt sich erneut mit einem Zusammenhang. Die Auswertung der Pearson-Korrelation zeigt ein hochsignifikantes Ergebnis ($p=.001$). Die Technikbereitschaft und die Selbstwirksamkeit korrelieren mit einem sehr hohen Effekt ($r=.696$) positiv miteinander. Daher kann die **H5.7** als bestätigt angenommen werden.

Zusammenfassend ist ersichtlich, dass die Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit der Technikbereitschaft, der Einstellungen und des tatsächlichen Medieneinsatzes steht. Um die einzelnen Korrelationen nochmals graphisch zu veranschaulichen, wurde folgende Abbildung konstruiert.

Ist die Selbstwirksamkeit hoch, ist auch der wahrgenommene Nutzen hoch.

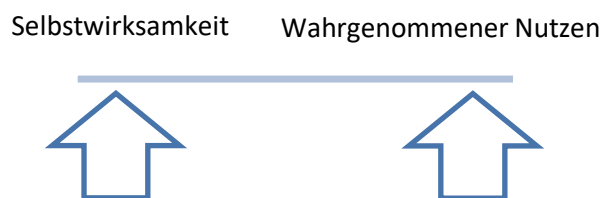


Abbildung 16: Korrelation (H5.2)

Ist die Selbstwirksamkeit niedrig, so ist auch der der digitale Medieneinsatz im Literaturunterricht geringer.

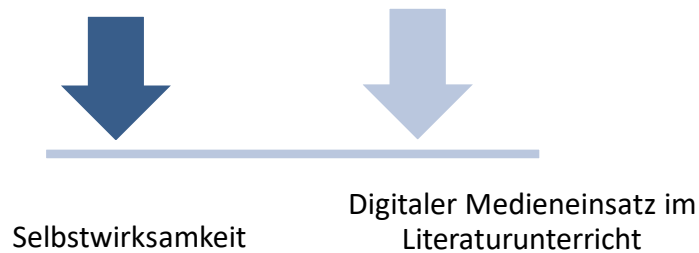


Abbildung 17: Korrelation (H5.3)

Je höher die wahrgenommene Belastung ist, desto niedriger ist die Selbstwirksamkeit.

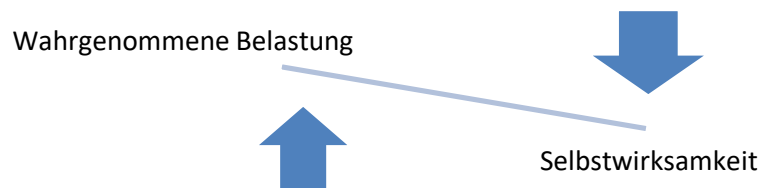


Abbildung 18: Korrelation (H5.4)

Je selbstwirksamer sich die Teilnehmer*innen einschätzen, desto höher ist demnach auch die Bereitschaft Technik zu nutzen.

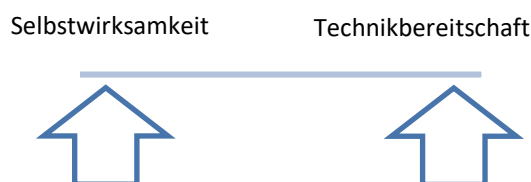


Abbildung 19: Korrelation (H5.7)

8.5 IT-Ausstattung an Schulen

Interessant zu bemerken ist, dass rund 40% (N=61) der Teilnehmer*innen angeben, dass sie viel häufiger technische Produkte verwenden würden, wenn sie die Gelegenheit dazu hätten. Dies kann womöglich an der fehlenden IT-Ausstattung an Schulen oder am fehlenden technischen Know-How liegen. Diesen Fragen kann nun im nächsten Teilgebiet im Zuge der Forschungsfrage (F6: „Inwiefern steht eine IT-Ausstattung an den Schulen der befragten Deutschlehrer*innen und Deutschstudent*innen zur Verfügung und welchen Effekt hat diese?“) nachgegangen werden.

Die ersten Hypothesen, beginnend mit der Hypothese **H6.1 (An der Schule ist der Internetzugang ausreichend.)**, versuchen die IT-Ausstattung an Schulen, angelehnt und im Vergleich an die Länderindikatoren aus den Jahren 2015, 2016 und 2017, aufzuschlüsseln. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie werden ebenso in der Abbildung 21 grafisch veranschaulicht. Die Auswertung zeigt, dass 70,1% der befragten Teilnehmer*innen (N=108) angeben, an ihren Schule ausreichend Internetzugang vorzufinden. Im Vergleich zu den Daten aus dem Jahr 2015 zeigt sich, dass hier nur 63,9%³¹⁹ der befragten Lehrpersonen angeben einen ausreichenden Internetzugang als vorhanden sehen. Im Jahr 2016 ändern sich die Zahlen hin zu 66,5%³²⁰ und im Jahr 2017 werden 67,3% verzeichnet, die den Internetzugang als ausreichend definieren.³²¹ Eine Entwicklung hin zu einer Verbesserung des Internetzugangs lässt sich an den Daten erkennen und legt für die vorliegende Studie ein Beurteilungsmaß fest. Ausgehend davon kann die **H6.1**, da mehr als zwei Drittel der befragten Lehrpersonen ihre Zustimmung darüber äußern, als bestätigt angenommen werden.

Die **H6.2 (An der Schule ist eine ausreichende IT-Ausstattung vorhanden.)** kann ebenso im Vergleich zu den Länderindikatoren aus den Jahren 2015 – 2017 angeführt werden. In der vorliegenden Studie stimmen 68,2% der befragten Teilnehmer*innen (N=105) der Aussage über eine vorhandene ausreichende IT-Ausstattung zu. Im Länderindikator (2015: 54,2%; 2016: 52,9%, 2017: 55,6%) bleibt ersichtlich, dass ungefähr die Hälfte aller befragten Lehrpersonen an ihren Schulen eine ausreichende IT-Ausstattung vorfinden. Auch hier kann erkannt werden, dass in der vorliegenden Studie eine deutlich höhere Zahl an Teilnehmer*innen angibt, ausreichend ausgestattet zu sein. Demnach kann diese Hypothese **H6.2** ebenso als bestätigt angesehen werden. Die Gründe für die unterschiedlichen Werte der Länderindikatoren und der Ergebnisse der vorliegenden Studie kann womöglich daran liegen, dass vor allem jene Lehrpersonen an der Online-Befragung teilgenommen haben, die mit dem grundsätzlichen Thema der Studie vertraut waren. Eine Verbreitung der Studie erfolgte oftmals durch die persönliche Kontaktaufnahme von Direktor*innen, die, sofern diese einen technischen oder digitalen Schwerpunkt an ihrer Schule anbieten, den Link zur Befragung eher an die Lehrer*innen

³¹⁹ Vgl. Bos et al. 2015, S. 37.

³²⁰ Vgl. Bos et al. 2016, S. 51.

³²¹ Vgl. Lorenz, Ramona / Endberg, Manuela: IT-Ausstattung der Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich und im Trend von 2015 bis 2017. In: Ramona, Lorenz / Wilfried, Bos / Manuela, Endberg u.a. (Hrsg.): Schule digital – der Länderindikator 2017. Münster/New York: Waxmann 2017. S. 56.

weiterleiteten als Direktor*innen von Schulen mit beispielsweise musischen/kreativen Schwerpunkt. Dies erklärt womöglich eine sehr gute technische Beschaffenheit der Schulstandorte. Dies gilt ebenso für die Hypothese **H6.3 (WLAN ist im Schulgebäude und in den Klassenräumen vorhanden.)**, bei der 85,7% der Lehrpersonen (N=132) der Aussage „An meiner Schule ist WLAN im Schulgebäude und in den Klassenräumen vorhanden.“ zustimmten. Eine eindeutige Verbesserung hin zu mehr digitalen Möglichkeiten an Schulen wird im Vergleich zu den Daten des Länderindikators 2015 ersichtlich. Hierbei stimmen bloß 37,1% der befragten Lehrpersonen der Aussage zu. Daher kann die **H6.3** ebenso als bestätigt angenommen werden.

Die vierte Hypothese **H6.4 (Digitale Lernplattformen sind an der Schule vorhanden.)** kann mit den Ergebnissen der Initiative D21 (Gemeinschaft für Digitale Gesellschaft) über den Stand der schulischen Infrastruktur der Medienbildung an deutschen Schulen³²² verglichen werden. Hierbei geben 55% der befragten Teilnehmer*innen an, dass digitale Lernplattformen an der Schule verfügbar sind.³²³ In der vorliegenden Studie geben 81,8% der Lehrpersonen an, dass digitale Lernplattformen bzw. Netzwerke zum Herunterladen von Hausübungen, Folien und Präsentationen an der Schule vorhanden sind. Die Steigerung der Prozentzahlen kann womöglich auf das Distanzlernen, durch die pandemische Situation 2020 – 2021 bedingt, zurückzuführen sein. Während dieser Monate war der Rückgriff auf digitale Plattformen, wie Moodle, Teams oder Zoom notwendige digitale Möglichkeiten, um den Unterricht weiterhin möglich zu machen. Die Hypothese **H6.4** kann eindeutig, aufgrund der hohen Prozentzahlen, als bestätigt angesehen werden.

³²² KOM (Agentur für Kommunikation, Organisation und Management): Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft. Berlin: Initiative D 21 2014. S. 25.

³²³ Ebd.

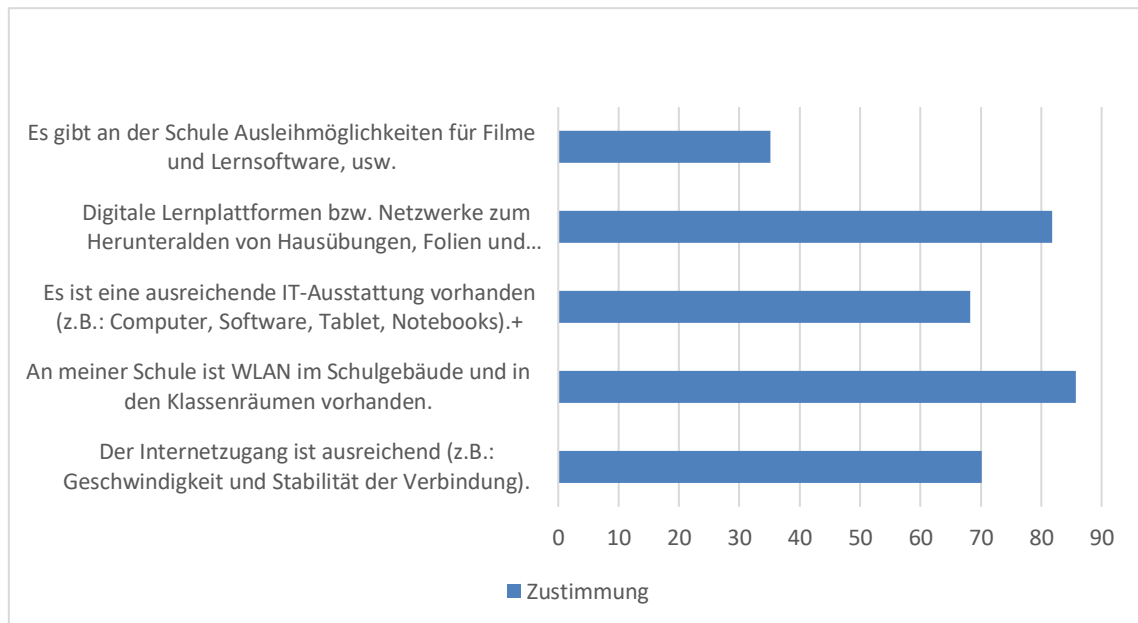


Abbildung 20: Technische Ausstattung (Kategorie: Zustimmung)

Die zwei nächsten Hypothese **H6.5** (Eine nicht ausreichende IT-Ausstattung führt zu einer geringeren Technikbereitschaft.) und **H6.6** (Eine nicht ausreichende IT-Ausstattung führt zu einer geringeren Selbstwirksamkeit.) sollen im Folgenden anhand eines t-Tests berechnet werden. Die Normalverteilung der beiden Gruppen (Gruppe 1: „Ja“, es ist eine ausreichende IT-Ausstattung vorhanden ($p=.056$); Gruppe 2: „Nein“, es ist keine ausreichende IT-Ausstattung vorhanden ($p=.398$)) ist gegeben. Der Levene-Test fällt nicht signifikant aus ($p=.572$) und die Voraussetzung der Varianzhomogenität ist somit erfüllt. Der t-Test für unabhängige Stichproben kann somit durchgeführt werden. Die Auswertung hat gezeigt, dass sich die beiden Gruppen nicht signifikant hinsichtlich der Technikbereitschaft voneinander unterscheiden. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass Lehrer*innen, trotz fehlender IT-Ausstattung, dazu bereit wären technische Produkte zu nutzen. Die Hypothese **H6.5** wurde demnach nicht bestätigt und kann verworfen werden.

Die Hypothese **H6.6** muss anhand des u-Tests berechnet werden, da der Shapiro-Wilk Test gezeigt hat, dass die Selbstwirksamkeit in der Gruppe „nein“ nicht normalverteilt ist ($p=.754$). Somit wurden die Voraussetzungen für den t-Test nicht erfüllt und der u-Test wird an dieser Stelle herangezogen. Die Ergebnisse zeigen, dass zwischen der Gruppe „ja“ ($M=77,28$) und der Gruppe „nein“ ($M=67,71$) kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Selbstwirksamkeit zu verzeichnen ist ($U=1965,500$; $Z=-1,235$; $p=.217$). Demnach muss die **H6.6** ebenso verworfen werden. Die Annahme, dass eine vorhandene

Technik mehr Interesse, eine höhere Selbstwirksamkeit oder eine erhöhte Bereitschaft die Technik einzusetzen forciert, wird in dieser Stichprobe nicht bestätigt.

Die letzten Hypothese **H6.7 (Eine nicht ausreichende IT-Ausstattung minimiert den tatsächlichen digitalen Medieneinsatz.)** versucht den Unterschied von zwei Gruppen (Gruppe 1: „Ja“, es ist eine ausreichende IT-Ausstattung vorhanden; Gruppe 2: „Nein“, es ist keine ausreichende IT-Ausstattung vorhanden) hinsichtlich des digitalen Medieneinsatzes zu überprüfen. Die Auswertung des u-Tests hat gezeigt, dass Teilnehmer*innen, die eine ausreichende IT-Ausstattung an ihren Schulen vorfinden ($M=79,40$) signifikant häufiger digitale Medien einsetzen ($U=1743,00$; $Z=-2,263$, $p=.024$) als Teilnehmer*innen, die keine ausreichende IT-Ausstattung an ihren Schulen vorfinden ($M=63,53$). Die Hypothese **H6.7** kann daher als bestätigt angenommen werden. Daraus resultierend kann ein eindeutiger Handlungsbedarf erkannt werden. Schulen, die eine ausreichende IT-Ausstattung haben, animieren Lehrpersonen im digitalen Medieneinsatz. Wird das Ziel gesetzt, Lehrpersonen zur Nutzung digitaler Medien zu motivieren, sollte vorab eine dementsprechende technische Ausstattung angeschafft, installiert und programmiert werden.

9 Limitationen

Nun werden mögliche Einschränkungen, die sich während der Auswertung oder im Zuge der Ergebnisse erkennen ließen, angeführt. Da einige der untersuchten Aspekte vertieft untersucht werden könnten, sollen hier zusätzlich etwaige Vorschläge oder Ideen für zukünftige Forschungsarbeiten angeführt und diskutiert werden.

Zunächst muss angemerkt werden, dass die vorliegende Stichprobengröße ($N=154$) etwas kleiner ausfällt, sodass eine Übertragung der Ergebnisse auf alle Lehrer*innen in Österreich nicht gewährleistet werden kann. Überdies konnten womöglich einige signifikante Effekte nicht erkannt werden, da die Stichprobengröße ebenso davon abhängt zu erkennen, ob ein Effekt zufällig erkannt wurde oder so häufig vorkommt, dass dieser nicht mehr als zufällig deklariert werden kann. Diese Häufigkeiten können demnach bei einer kleineren Stichprobengröße nicht so schnell erkannt werden.

Zudem könnten die Auswirkungen der pandemischen Situation (Distanzlernen) die Ergebnisse der befragten Lehrpersonen verfälscht haben, da möglicherweise einige Teilnehmer*innen mittlerweile vom digitalen Distanzlernen durch digitale Kommunikationsmedien genervt sind. Diese negative Grundstimmung kann dazu führen, dass nur solche Lehrpersonen an der Befragung teilnehmen, die grundsätzlich digitalen Medien besonders positiv gegenüberstehen. Darüber hinaus muss auf die ungleiche Geschlechterverteilung der vorliegenden Studie hingewiesen werden. Obwohl diese ungleiche Verteilung auf die in Österreich angestellten Lehrpersonen (71,75% weiblich) zurückzuführen sein kann, könnte die kleine Stichprobengröße der Teilnehmer*innen, die sich dem männlichen Geschlecht zugehörig fühlen (16,2%) als mögliche Limitation angesehen werden.

Eine weitere Einschränkung könnte die Art der Rekrutierung darstellen, da einige der Teilnehmer*innen durch persönliche Kontaktaufnahme motiviert wurden, am Fragebogen teilzunehmen. Dies könnte eine Verzerrung der Ergebnisse nach sich ziehen, da ein Beantworten im Sinne einer sozialen Erwünschtheit mitbesteht. Darüber hinaus darf nicht ausgeschlossen werden, dass sich manche Teilnehmer*innen bei der Beantwortung besser darstellen wollten, als sie gegenwärtig sind, um ein gesellschaftlich erwünschtes Bild von Lehrpersonen aufrecht zu erhalten.

Die Häufigkeit des tatsächlichen digitale Medieneinsatz im Literaturunterricht als auch im Deutschunterricht wurde erhoben und anschließend in Verbindung mit den vorliegenden Konstrukten gesetzt. Diesbezüglich ist anzumerken, dass im Grunde genommen nicht der „tatsächliche“ digitale Medieneinsatz erhoben werden konnte, sondern bloß die subjektive Einschätzung der Lehrpersonen. Daher muss hier bei der Bezeichnung „tatsächlich“ mitgedacht werden, dass ein gewisses Wunschdenken seitens der Lehrpersonen die Antworten verändern könnte und nur subjektive Wahrnehmungen abgebildet werden. Weiterführend kann angemerkt werden, dass einige der Teilnehmer*innen angaben, digitale Medien im Unterricht selten zu verwenden. Diese Angabe kann fälschlicherweise als negativ abgetan werden, da keine Aussage über die Intensität des Einsatzes gemacht werden kann. Die Nutzung digitaler Medien erfolgt meist nicht unbedingt regelmäßig, wodurch die Auswahl einiger Lehrpersonen, die angegeben haben, digitale Medien zwar selten zu nutzen, hinsichtlich der Intensität erklärt werden kann. Demnach ist eine intensive Bearbeitung von digitalen Projekten für den Lernerfolg von Schüler*innen durchaus qualitativer als ein banales tägliches Verwenden von einfachen Tools.³²⁴

Zu weiteren Verzerrungen kann das geschlossene Antwortformat, das durchgängig für die Beantwortung der Aussagen vorherrschend war, führen, da einige individuelle und wichtige Aspekte von Lehrpersonen, die das Ergebnis verändern könnten, dadurch nicht abgebildet werden konnten. Für die Verwendung digitaler Medien wurden einige Tätigkeiten angegeben, die durch ein Hinzufügen eines offenen Antwortformat zu persönlicheren Ergebnissen geführt hätte. Die Ursache der bewussten Entscheidung gegen ein offenes und für ein geschlossenes Antwortformat lässt sich in der besseren Vergleichbarkeit zwischen diversen Gruppen begründen. Darüber hinaus haben die standardisierten Skalen (SWIT-Skala usw.), die zur Erfassung einiger Konstrukte notwendig waren, die Antwortformate inklusive der Antwortskala vorgegeben.

Zu weiteren systematischen Abweichungen könnte die Einteilung in die beiden Gruppen „Student*in“ und „Lehrer*in“ sowie der Vergleich dieser führen. An manchen Punkten ist es schwierig die Ergebnisse von Deutschlehramtsstudent*innen mit den Deutschlehrer*innen zu vergleichen, da nicht dieselben Bedingungen herrschen. Obwohl die Student*innen einige Praktika absolviert haben, müssen diese sich an die Vorgaben der Praxisbetreuer*innen halten. Wenn die Praxisbetreuer*innen beispielsweise den

³²⁴ Vgl. Petko 2012, S. 33.

Einsatz digitaler Medien grundsätzlich ablehnen und den Fokus im Praxiszeitraum auf die gedruckte Klassenlektüre legen, können Student*innen ihren eigenen Vorstellungen kaum Raum geben. Darüber hinaus kann während des Praxiszeitraums der Literaturunterricht völlig ausgespart worden sein, da die Praxislehrperson den Fokus auf den Grammatik- sowie auf den Schreibunterricht gelegt hat. Diese Aspekte müssen beim Vergleich der beiden Gruppen mitgedacht werden, um mögliche Ergebnisse besser nachvollziehen zu können.

Die Ergebnisse zeigten, dass das gedruckte Buch als häufigstes Tool eingesetzt wurde (H1.6), aber im Zuge der Erstellung einer Rangordnung nach Wichtigkeit der unterrichtlichen Konzeptionen wurde das Leitmedium „Buch“ auf den letzten Rang der Wichtigkeit platziert (H2.2). Der Grund dafür obliegt womöglich einem subjektiven Wunschdenken oder der fehlenden digitalen Möglichkeiten im Unterricht. Hier wären eine intensivere Forschung und Präzisierung der Fragestellungen notwendig, um zu einer eindeutigen Erklärung dieses Phänomens zu kommen.

Resümierend muss darauf hingewiesen werden, dass nur einzelne Konstrukte und Variablen herangezogen wurden, die einen Einfluss auf den digitalen Medieneinsatz im Literaturunterricht haben. Bedeutend für den digitalen Medieneinsatz sind unter anderem auch die subjektiven Haltungen, die Berufszufriedenheit oder die erlebte Eignung. Die Berufserfahrung oder auch die Inhalte der Berufsausbildung sowie lehrer*innenausgebildete Vorbilder sind ebenso Prädiktoren, die den digitalen Medieneinsatz bedingen. Hier könnte, sofern Bedarf besteht, für zukünftige Forschungen angesetzt werden.

10 Resümee und Ausblick

Der Einsatz von herkömmlichen Medien, wie dem Medium der Sprache oder des Buches, wird oftmals bedingungslos im Literaturunterricht des Unterrichtsfaches Deutsch fortgeführt. Die Durchsetzung, Umsetzung und tatsächliche Verwendung von digitalen Medien im Literaturunterricht stellen noch immer ein kontroverses und diskutiertes Themengebiet dar. Einen Konsens seitens der Lehrer*innen darüber zu finden, welche Notwendigkeit der digitale Medieneinsatz im Literaturunterricht forciert und wie Literatur demzufolge vermittelt werden soll, erweist sich noch immer als schwierig. Vor allem die Einstellungen, die Selbstwirksamkeit und die Technikbereitschaft, als auch die vorhandene IT-Ausstattung an Schulen bewahrheiten sich als besonders bedeutsam.

Durch die quantitative Fragebogenstudie, die im Zeitraum von 20.5.2022 bis 20.6.2022 online zur Bearbeitung verfügbar war, konnten insgesamt 154 gültige Teilnehmer*innen rekrutiert werden. Die Erforschung und Beantwortung der Fragestellungen und Forschungsfragen, die in der Einleitung präsentiert wurden, legen den Fokus auf die Verbindung sowie Verknüpfung des Literarischen mit dem Digitalen. Ursachen und Gründe für eine mögliche Verbindung können den Ergebnissen entnommen werden.

Grundsätzlich nutzen die Teilnehmer*innen digitale Medien im Unterricht manchmal bis häufig und bevorzugen den Beamer, als auch das Internet sowie digitale Suchmaschinen und digitale Zeitungsartikel. Die Lehrer*innenintention in der Planung sowie die Verwendung digitaler Medien im Literaturunterricht forciert den Einsatz zu Recherchezwecken als auch den Einsatz zu Übungszwecken. Überdies bevorzugen die befragten Lehrpersonen einen medienintegrativen Literaturunterricht, der das Buch als Leitmedium als notwendig anerkennt, jedoch eine Integration von anderen Medien ebenso als wichtig erachtet.

Im Hinblick auf die Einstellungen gegenüber digitaler Medien im Literaturunterricht kann erkannt werden, dass die Teilnehmer*innen den Nutzen digitaler Medien als besonders positiv einschätzen. Während die wahrgenommene Belastung eher niedrig ausfällt. Der Großteil der Teilnehmer*innen sehen die erhöhten Lerneffekte, die mit dem Einsatz digitaler Medien einhergehen, als besonders wichtig. Darüber hinaus sehen Lehrpersonen die gesteigerte Motivation, die seitens der Schüler*innen entsteht, als den größten Vorteil des Medieneinsatzes im Literaturunterricht. Es lassen sich positive Zusammenhänge mit

dem wahrgenommenen Nutzen und dem tatsächlichen digitalen Medieneinsatz erkennen. Beachtenswert ist, dass den Ergebnissen zufolge, Frauen den Nutzen von digitalen Medien höher einschätzen als Männer. Die Ursachen dafür sind nicht bekannt.

Die Technikbereitschaft als weiterer Einflussfaktor auf die tatsächliche digitale Mediennutzung im Unterricht zeigt, dass die Teilnehmer*innen grundsätzlich bereit dazu sind moderne Technik einzusetzen. Darüber hinaus lässt sich erkennen, dass die Technikbereitschaft einen wesentlichen Faktor für die subjektive Einschätzung des Nutzens (Konstrukt Einstellungen: wahrgenommener Nutzen) darstellt. Ebenfalls konnte eine deutliche signifikante Korrelation zwischen der Technikbereitschaft und der Konzeption des symmedialen Literaturunterrichts erkannt werden. Demnach legen Lehrpersonen, die eher dazu bereit sind, moderne Technik zu nutzen Wert darauf, unterschiedliche Sinne und Wahrnehmungskanäle im Literaturunterricht, mit Einsatz von Computern, Tablets und Notebooks zu forcieren.

Zusätzlich stellt auch die Selbstwirksamkeit einen wesentlichen Einflussfaktor für den digitalen Medieneinsatz dar. Folglich zeigte sich, dass Lehrpersonen, die sich selbstwirksamer einschätzen den Nutzen von digitalen Medien im Literaturunterricht eher wahrnehmen (Konstrukt Einstellungen: wahrgenommener Nutzen) und demnach häufiger digitale Medien im Literaturunterricht einsetzen. Darauf aufbauend lässt sich erkennen, dass sich Lehrpersonen, die im digitalen Medieneinsatz eine Belastung wahrnehmen, weniger selbstwirksam einschätzen. Wie dem entgegengewirkt werden kann und wie die Selbstwirksamkeit erhöht werden kann, wurde bereits in einigen Forschungen versucht zu definieren. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Fort- und Weiterbildungen in diesem Sektor zu weniger Ängstlichkeit und demnach zu einer erhöhten Einstellung sowie Selbstwirksamkeit führen können. Hier besteht vor allem im Angebot der Fortbildungen Handlungsbedarf.

Abschließend wurde die IT-Ausstattung an Schulen erhoben. Beachtenswert ist hierbei, dass vor allem digitale Lernplattformen, wie Moodle oder Teams an den meisten Schulen zur Verfügung stehen. Diese Tools wurden womöglich in der Zeit des Distanzlernens ausgebaut und benötigen demnach einen ausreichenden Internetzugang, der ebenso an den meisten Schulen vorhanden ist. Herauszustreichen ist, dass eine nicht ausreichende IT-Ausstattung den Einsatz digitaler Medien im Literaturunterricht minimiert. Im Sinne des Konzepts der „Digitalen Schulen“ seitens des Ministeriums für Bildung,

Wissenschaft und Forschung können hier die Forderungen und Pläne, bezugnehmend auf die Forschungsergebnisse der vorliegenden Studie, als besonders notwendig erachtet werden. Ohne ausreichende Ausstattung kann, unabhängig von den persönlichen Haltungen der Lehrpersonen, folglich kein guter digitaler Literaturunterricht stattfinden.

Das in Anlehnung an Tappe, Gerthofer und Schneider konstruierte Modell der Nutzungsbedingungen von digitalen Medien (S.62) darf hier nochmal kurz herangezogen werden, um die Zusammenhänge zwischen der Technikbereitschaft (TB), der Selbstwirksamkeit (SW) als auch den Einstellungen darzustellen. Denn die Technikbereitschaft sowie der wahrgenommene Nutzen korrelieren signifikant positiv miteinander (H4.3), was darauf hindeutet, dass die Teilnehmer*innen, die bereit dazu sind, moderne Technik einzusetzen ebenso den Nutzen von digitalen Medien im Literaturunterricht als hoch einschätzen. Als weiteren Einflussfaktor wurde im Modell die Selbstwirksamkeit angeführt, die neben der Technikbereitschaft die Einstellungen zur Nutzung von digitalen Medien im Literaturunterricht beeinflusst. Hierbei lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die Selbstwirksamkeit ebenso erwartungsgemäß hochsignifikante Korrelationen hinsichtlich der Einstellung offenbart (H5.2 und H5.4). Teilnehmer*innen, die sich selbstwirksamer einschätzen, erkennen ebenso das Potenzial des digitalen Medieneinsatzes (wahrgenommener Nutzen). Daraus resultierend bedingt die Einstellung von Lehrpersonen den tatsächlichen digitalen Medieneinsatz im Literaturunterricht. Vordergründig zeigte sich, dass der digitale Medieneinsatz im Literaturunterricht häufiger wird, wenn die Einstellung zur Nutzung positiv eingeschätzt wird. Sofern eine Belastung zu verzeichnen ist, sinkt wiederum die Häufigkeit des digitalen Medieneinsatz im Literaturunterricht:

↓ TB oder SW	+	↑ wahrgenommene Belastung =	↓ Medieneinsatz
↑TB oder SW	+	↑ wahrgenommener Nutzen =	↑Medieneinsatz

Demnach kann das Modell, das im Zuge der theoretischen Aufarbeitung entwickelt wurde, nach Abschluss der Forschung und den Erkenntnissen der quantitativen Forschung folgend, als bestätigt angenommen werden.

Durch die vorliegende Studie konnten die Haltungen, die subjektiven Persönlichkeitsmerkmale und das Professionswissen von Lehrer*innen und angehenden Lehrer*innen als auch die derzeitigen Gegebenheiten an Schulen offengelegt werden.

Zusammenhänge konnten dargestellt und in Beziehung zum digitalen Medieneinsatz gesetzt werden. Welche Arten der Vermittlung die Lehrpersonen forcieren und welcher Umgang mit digitalen Medien gepflegt wird, konnte ebenso dargestellt werden. Die erlangten Erkenntnisse können für die Weiterentwicklung der Lehrer*innenausbildung als auch im schulischen Kontext zur Entfaltung des Unterrichts sowie für Fort- und Weiterbildungen herangezogen werden. Die vorliegende Studie sowie die Bearbeitung des Themas hatten weiterführend den Zweck, (angehende) Lehrer*innen auf die Möglichkeiten des digitalen Medieneinsatzes aufmerksam zu machen. Darüber hinaus können die dargelegten didaktische Informationen hinsichtlich der Vorteile des digitalen Medieneinsatzes das Wissen von Lehrpersonen verbessern und dadurch positivere Einstellungen und eine höhere Selbstwirksamkeit gegenüber des digitalen Medieneinsatzes forcieren.

11 Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf: Digitale Schreib-, Präsentations- und Publikationsmedien. In: Winfried Ulrich (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 8. Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2018. S. 269 – 289.
- Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer 1997.
- Birkenhauer, Theresia: Irian O. Rajewsky. Intermedialität. Medien & Kommunikationswissenschaften, 51(2), 2003. S. 297 – 298.
- Bloom, Harald: Eine Topographie des Fehllesens. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997.
- Blume, Bob: Deutschunterricht digital. Vom didaktischen Rahmen zur praktischen Umsetzung. Weinheim: Beltz Verlag 2022.
- Boelmann, Jan: Digitale Interaktions- und Handlungsmedien im Deutschunterricht. In: Winfried, Ulrich (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 8. Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2018. S. 313 – 333.
- Bos, Wilfried / Eickelmann, Birgit / Gerick, Julia u.a. (Hrsg.): ICLS 2013. Computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann 2014.
- Bos, Wilfried / Lorenz, Ramona / Endberg, Manuela u.a (Hrsg.): Schule digital – der Länderindikator 2015. Vertiefende Analysen zur schulischen Nutzung digitaler Medien im Bundesländervergleich. Münster: Waxmann 2015.
- Bönnighausen, Marion: Intermedialer Literaturunterricht. In: Volker, Frederking / Hans-Werner, Huneke / Axel, Krommer / Christel, Meier (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2. Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2013. S. 523 – 534.
- Breuer, Wiebke: Zur Bedeutung des Einsatzes von Filmen für die Lesemotivation von Schüler*innen in der Sekundarstufe I. In: Wiebke, Dannecker / Anke, Schmitz (Hrsg.):

Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Empirisches Arbeiten im Master of Education. Wiesbaden: Springer 2019. S. 43 – 60.

Breuer, Wiebke / Pöggeler, Annika: Zum Einfluss von digitalen Medien auf das literarische Lernen von Schüler*innen der Qualifikationsphase 1 am Beispiel der Novelle Die Marquise von O..... In: Wiebke, Dannecker / Anke, Schmitz (Hrsg.): Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Empirisches Arbeiten im Master of Education. Wiesbaden: Springer 2019. S. 239 – 268.

Bürger, Nicoletta / Haselmann, Sina / Christof, Wecker u.a.: Jenseits von Professionswissen. Eine systematische Überblicksarbeit zu einstellungs- und motivationsbezogenen Einflussfaktoren auf die Nutzung digitaler Technologien im Unterricht. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 24, 2021. S. 1087 – 1112.

Cwielong, Ilona Andrea / Kommer, Sven: Alles Simple (Club-)Bildung in der digital vernetzten Welt? Erste Ergebnisse einer Marktanalyse im Feld der Erklärvideos und Tutorials. MedienPädagogik, 39, 2020. S. 198 – 210.

Davis, Fred D.: A Technology Acceptance Model for empirically testing new end-user information systems: Theory and Results. Doctoral Dissertation, MIT Sloan School of Management: Cambridge 1986.

Davis, Fred D.: Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. MIS Quarterly 13(3), 1989. S. 319 – 340.

De Florio-Hansen, Inez: Digitalisierung, Künstliche Intelligenz und Robotik: Eine Einführung für Schule und Unterricht. Münster/New York: Waxmann UTB 2020.

Demi, Anna- Lena: Symmediale Möglichkeiten im Resonanzraum Literaturunterricht. Potenziale aus inklusiver Perspektive. Medien im Deutschunterricht, 3(1), 2021. S. 1 – 23.

Doll, J. / Meyer, D.: SWIT. Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf die unterrichtliche Integration digitaler Technologie (Verfahrensdokumentation und Fragebogen). Leibnitz-Institut für Psychologie, Open Test Archive. Trier: ZPID 2021.

- Dube, Juliane: Literaturunterricht über YouTube. Erklärvideos in heterogenen Lerngruppen. *Medien im Deutschunterricht*, 3(1), 2021. S. 1 – 23.
- Esken, Saskia: Expertenmeinung. In: KOM (Hrsg.): *Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft*. Berlin: Initiative D21.
- Frederking, Volker / Krommer, Alex / Maiwald, Klaus: *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2008.
- Frederking, Volker: Symmedialer Literaturunterricht. In: Volker, Frederking / Hans-Werner, Huneke / Axel, Krommer / Christel, Meier (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2. Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2013. S. 535 – 567.
- Frederking, Volker: Symmedialität und Synästhetik. In: Winfried, Ulrich (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 8. Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2018. S. 3 – 49.
- Frei, Mario / Asen-Molz, Katharina / Hilbert, Sven / Schilcher, Anita / Krauss, Stefan: Die Wirksamkeit von Erklärvideos im Rahmen der Methode Flipped Classroom. In: Kai, Kaspar / Michael, Becker-Mrotzek / Sandra, Hofhues / Johannes, König / Daniela, Schmeinck (Hrsg.): *Bildung, Schule, Digitalisierung*. Münster: Waxmann 2020. S. 284 – 290.
- Gerthofer, Lukas / Schneider, Jennifer: Fallkonstellationen zum Einsatz digitaler Medien im Unterricht. Eine qualitative, lehrendenzentrierte Betrachtung. *MedienPädagogik* 16, 2021. S. 281 – 315.
- Görlich, Tobias: Lernen mit digitalen Medien im Deutschunterricht aus der Perspektive von Schüler*innen. In: Wiebke, Dannecker / Anke, Schmitz (Hrsg.): *Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Empirisches Arbeiten im Master of Education*. Wiesbaden: Springer 2019. S. 61 – 76.
- Granzow, Stefanie / Tilman, von Brand: Youtube im inklusiven Deutschunterricht. Unterrichtspraktische Überlegungen am Beispiel des Gegenstandes Verschwörungsnarrative. *Medien im Deutschunterricht*, 3(1), 2021. S. 1 – 13.

- Hussy, Walter / Schreier, Margit / Echterhoff, Gerald: Forschungsmethoden in der Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Berlin/Heidelberg: Springer 2013.
- Höfler, Elke: Digitale Bild-Text-Konstrukte. Schreiben multicodal und symmedial. Schreibforschung interdisziplinär, 214, 2020. S. 65 – 80.
- Hövel, Dennis / Van Zadelhoff, Friederike / Hennemann, Thomas u.a.: „Das kennt man, das macht man [...] und das Neue ist dann letztendlich hinten runtergefallen“ Technik-Akzeptanz des Virtuellen Schulboards (VSB) aus Sicht von Schulleiter*innen. In: Kaspar, Kai / Michael, Becker-Mrotzek / Sandra, Hofhues u.a. (Hrsg.): Bildung, Schule, Digitalisierung. Münster/New York: Waxmann 2020. S. 57 – 63.
- Jerusalem, Matthias / Drössler, Stephanie / Kleine, Dietmar u.a. (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin: Humboldt-Universität Berlin, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie 2009.
- Kammler, Clemens: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer & Klett 2006. S. 15.
- Karpa, Dietrich: Die Selbstständigkeit von Oberstufenschülerinnen und Oberstufenschülern fördern in computergestützten Lernarrangements. In: Dorit, Bosse / Franz, Eberle / Barbara, Schneider-Taylor (Hrsg.): Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe. Wiesbaden: Springer 2013. S. 189 – 210.
- Kepser, Matthis: Computer im Literaturunterricht. In: Volker, Frederking / Hans-Werner, Huneke / Axel, Krommer / Christel, Meier (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2. Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2013. S. 568 – 592.
- Kepser, Matthis: Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts. Bad Krozingen: D-Punkt Verlag 1999.
- Kepser, Matthis / Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4. völlig neu überarbeitete Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2016.

- Kepser, Matthis / Schallenberg, Stefan: Zwischen Oralität, Literalität und Virtualität – Computerbasierter Sprachunterricht. In: Voker, Frederking / Hans-Werner, Huneke / Axel, Krommer / Christel, Meier (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1. Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2013. S. 364 – 391.
- Kern, Stefan Helge: Digitales Lernen im Literaturunterricht. In: Literaturunterricht in der digitalen Welt. Deutschunterricht, 72(1), 2019. S. 4 – 9.
- Kerres, Michael: Medienentscheidungen in der Unterrichtsplanung. Zu Wirkungsargumenten und Begründungen des didaktischen Einsatzes digitaler Medien. Bildung und Erziehung 2000.
- KOM (Agentur für Kommunikation, Organisation und Management): Medienbildung an deutschen Schulen. Handlungsempfehlungen für die digitale Gesellschaft. Berlin: Initiative D 21 2014.
- Krommer, Axel: Digitale Informations-, Kommunikations- und Kooperationsmedien im Deutschunterricht. In: Winfried, Ulrich (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 8. Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2018. S. 290 – 312.
- Kurzrock, Tanja: Neue Medien im Deutschunterricht. In: Günter, Lange / Swantje, Weinhold (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik. Mediendidaktik. Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007. S. 178 – 200.
- Ladel, Silke / Knopf, Julia / Weinberger, Armin (Hrsg.): Digitalisierung und Bildung. Wiesbaden: Springer 2018.
- Leubner, Martin: Digitale literale Medien im Deutschunterricht. In: Winfried, Ulrich (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 8. Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2018. S. 185 – 212.
- Lindl, Alfred / Gaier, Lisa / Weich, Matthias: Eine gute Erklärung für alle?! Gruppenspezifische Unterschiede in der Beurteilung von Erklärqualität – erste Ergebnisse aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt FALKE. In: Timo, Ehmke /

- Poldi, Kuhl / Marcus, Pietsch (Hrsg.): Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung. Beltz 2019. S. 128 – 141.
- Lorenz, Ramona / Bos, Wilfried / Endberg, Manuela u.a. (Hrsg.): Schule digital – der Länderindikator 2017. Schulische Medienbildung in der Sekundarstufe I mit besonderen Fokus auf MINT-Fächer im Bundesländervergleich und Trends von 2015 bis 2017. Münster/ New York: Waxmann 2017.
- Lorenz, Ramona / Endberg, Manuela: IT-Ausstattung der Schulen der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich und im Trend von 2015 bis 2017. In: Ramona, Lorenz / Wilfried, Bos / Manuela, Endberg u.a. (Hrsg.): Schule digital – der Länderindikator 2017. Münster/New York: Waxmann 2017. S. 49 – 82.
- Lorenz, Ramona: Ressourcen, Einstellungen und Lehrkraftbildung im Bereich Digitalisierung. In: Nele, McElvany / Franziska, Schwabe / Wilfried, Bos u.a. (Hrsg.): Digitalisierung in der schulischen Bildung. Chancen und Herausforderungen. Münster/New York: Waxmann 2018. S. 53 – 67.
- Maiwald, Klaus: Filmdidaktik und Filmästhetik: Lesen und Verstehen audiovisueller Texte. In: Volker, Frederking / Axel, Krommer / Christel, Meier (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2013. S. 221 – 242.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2001. Jugend, Information, (Multi-)Media, Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Baden-Baden: mpfs 2002.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2019. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Bad Württemberg: LFK, LMK 2020.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: LFK, LMK 2021.
- Mishra, Punya / Köhler, Matthew J.: Technological Pedagogical Content Knowledge. A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record, 108(6), 2006. S. 1017 – 1054.

- Möbius, Thomas: Empirische Forschung zum Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht. Ein Überblick. In: Volker, Frederking / Axel, Krommer / Thomas, Möbius (Hrsg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Band 8. Baltmannsweiler: Schneider 2018. S. 337 – 358.
- Müller, Klara: Auditive Medien im Deutschunterricht: Leubner Martin: Digitale literale Medien im Deutschunterricht. In: Winfried, Ulrich (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 8. Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2018. S. 213 – 235.
- Müller, Klara: Zum Potenzial digitaler Hörmedien im inklusiven Literaturunterricht. Medien im Deutschunterricht, 3(1), 2021. S. 1 – 12.
- Münker, Stefan: Emergenz digitaler Öffentlichkeiten: Die Sozialen Medien im Web 2.0. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2009.
- Neyer, Franz / Felber, Juliane / Gebhardt, Claudia: Kurzskala zur Erfassung von Technikbereitschaft (technology commitment). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS) 2016.
- Obermoser, Susanne: Einsatz moderner Medien im Unterricht: Unterstützung von Lernprozessen durch Lehr- und Lernvideos?. Haushalt in Bildung & Forschung, 7(4), 2019. S. 59 – 74.
- Petko, Dominik: Hemmende und förderliche Faktoren des Einsatzes digitaler Medien im Unterricht: Empirische Befunde und forschungsmethodische Probleme. In: Renate, Schulz-Zander / Birgit, Eickelmann / Heinz, Moser u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Wiesbaden: Springer 2012. S. 29 – 50.
- Plötzner, Rolf / Härder, Julia: Unterstützung der Verarbeitung externer Repräsentationen am Beispiel des Lernens mit Hypertexten. Unterrichtswissenschaft, 29(4), 2001. S. 367 – 384.
- Pöggeler, Annika: Zum Einsatz von digitalen Medien im Literaturunterricht aus der Sicht von Lehrkräften. In: Wiebke, Dannecker / Anke, Schmitz (Hrsg.): Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Edition Fachdidaktiken. Wiesbaden: Springer 2019. S. 97 – 116.

- Rat für kulturelle Bildung: Jugend. YouTube. Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Eine repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-Jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten. Essen 2019.
- Reinhold, Frank / Reiss, Kristina: Relevanz, Selbstwirksamkeit und Ängstlichkeit bezogen auf das Unterrichten von Mathematik mit digitalen Medien. Eine Interventionsstudie mit Lehrkräften aus Deutschland und Kolumbien. In: Kai Kapsar, Michael Becker-Motzreck, Sandra Hofhues u.a. (Hrsg.): Bildung, Schule, Digitalisierung. Münster/New York: Waxmann 2020. S. 96 – 70.
- Reintjes, Christian / Porsch, Raphalea / Brahm, Grit: Editorial. Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. Münster: Waxmann 2021.
- Schmid, Mirijam / Krannich, Maike / Petko, Dominik: Technological Pedagogical Content Knowledge. Entwicklungen und Implikationen. Journal für LehrerInnenbildung, 20(1), 2020. S. 116 – 124.
- Schulze-Vorberg, Lukas / Wenzel S., Franziska C. / Bremer, Claudia / Horz, Holger: Die Öffnung von (Lern-)Räumen in Schule und Unterricht durch den Einsatz digitaler Medien. Der Einfluss der Computereinstellung, -ängstlichkeit und Lehrhaltung auf die digitale Mediennutzung von Lehrkräften. Jahrbuch Medienpädagogik 14. Wiesbaden: Springer 2018. S. 215 – 235.
- Schüller, Liane / Bulizek, Björn / Fiedler, Manuel: Digitale Medien und Inklusion im Deutschunterricht. Grundlagen und Hilfen zur Planung und Vorbereitung. Münster/New York: Waxmann 2021.
- Schwarz, Markus: Der Text des Theseus: Literaturvermittlung zwischen den Medien. Medienimpulse, 56(3), 2018. S. 1 – 26.
- Staiger, Michael: Audiovisuelle Medien im Deutschunterricht. In: Winfried, Ulrich (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Band 8. Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2018. S. 236 – 268.
- Steltz, Christian: Zwischen Leinwand und Bühne. Intermedialität im Drama der Gegenwart und die Vermittlung von Medienkompetenz. Bielefeld: Transcript 2010.

- Surkamp, Carola: Digitalisierung des Literaturunterrichts. Ebenen, Potentiale, Herausforderungen. In: Eva, Burwitz-Melzer / Claudia, Riemer / Lars, Schmelter (Hrsg.): Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto 2019. S. 257 – 268.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, 200, 2006. S. 6 – 15.
- Spinner, Kaspar H.: Methoden des Literaturunterrichts. In: Michael, Kämper-van den Boogaart / Kaspar H., Spinner (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2016. S. 190 – 242.
- Tappe, Eik-Henning: Prädiktoren der Intention zum didaktischen Einsatz von digitalen Medien im Unterricht – Überführung der Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) in ein schulisches Untersuchungssetting. In: Thomas, Knaus (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode. Spektrum medienpädagogischer Forschung. Münschen: kopaed 2019. S. 999 – 1027.
- Tondeur, Jo / Van Braak, Johan / Sang, Guoyuan u.a. (Hrsg.): Preparing pre-service teachers to integrate technology in education. A synthesis of qualitative evidence. Computer & Education, 59(1), 2012. S. 134 – 144.
- Tulodziecki, Gerhard: Medienerziehung. In: Uwe, Sander / Friederike, Von Gross / Kai-Uwe, Hugger (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer 2008. S. 110 – 115.
- Tulodziecki, Gerhard / Herzig, Bardo: Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen verwenden. Band 2. München: kopaed 2010.
- Van Acker, Frederik / Van Buuren, Hans / Kreijns, Karel u.a.: Why teachers use digital learning materials: The role of self-efficacy, subjective norm and attitude. Educ Inf Technol, 18, 2013. S. 495 – 514.
- Venkatesh, Viswanath / Morris, Michael G. / Davis, Gordon B. / Davis, Fred D.: User Acceptance of Information Technology. Toward a unified view. MIS Quarterly, 27(3), 2003. S. 425 – 478.

- Von Brand, Tilman: Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in Sekundarstufen. Seelze: Kallmeyer/Klett 2016.
- Wampfler, Philippe: Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2017.
- Wampfler, Philippe: Digitale Didaktik. Ein Konzept. In: Axel, Krommer / Martin, Lindner / Dejan, Mihajlovic / Jöran, Muuß-Merholz / Philippe, Wampfler (Hrsg.): Routenplaner #digitaleBildung. Auf dem Weg zu zeitgemäßer Bildung. Eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel. Hamburg: Verlag ZLL21 2019. S. 221 – 227.
- Wampfler, Philippe: Facebook, Blogs und Wikis in der Schule. Ein Social-Media-Leitfaden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2013.
- Wampfler, Philippe: Social Media als Werkzeug für den Deutschunterricht. Information zur Deutschdidaktik, 4(16), 2016. S. 57 – 65.
- Wermke, Jutta: Hördidaktik und Hörästhetik. Lesen und Verstehen auditiver Texte. In: Volker, Frederking / Hans- Werner, Huneke / Axel, Krommer / Christel, Meier (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2013. S. 182 – 201.
- Wermke, Jutta: Medienerziehung im Deutschunterricht mit Unterrichtsanregungen zu auditiven Medien. In: Kaspar H., Spinner (Hrsg.): Neue Wege im Literaturunterricht. Informationen. Hintergründe. Arbeitsanregungen. Hannover: Schroedel 1999. S. 54 – 63.
- Winko, Simone: Hyper – Text – Literatur. Digitale Literatur als Herausforderung an die Literaturwissenschaft. In: Harro, Segeberg (Hrsg.) Digitalität und Literalität. Zur Zukunft der Literatur. München: Fink 2005. S. 137 – 157.
- Zee, Marjolein / Koomen, Helma M. Y.: Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustemnt, and Teacher Well-Being. A Synasthesis of 40 Years of Reserach. Review of Educational Research, 86(4), 2016. S. 981 – 1015.

Internetquellen:

BMBWF: Digitale Schule. Distance-Learning; <https://digitaleschule.gv.at/lehrenden-fortbildung/> (Zugriff: 21.02.2022)

BMBWF: Digitale Schule. 8-Punkte-Plan; <https://digitaleschule.gv.at/#8punkteplan> (Zugriff: 21.02.2022).

BMBWF: Digitale Schule. Ziele; <https://digitaleschule.gv.at/ziele/> (Zugriff: 21.02.2022).

BMBWF: Digitale Schule. Visionen; <https://digitaleschule.gv.at/vision/> (Zugriff: 21.02.2022).

BMBWF: Ex-Bildungsminister Univ. Prof. Dr. Heinz Faßmann über die Digitale Schule; <https://digitaleschule.gv.at> (Zugriff: 26.12.2021).

BMBWF: Digitale Schule, <https://digitaleschule.gv.at/vision/> (Zugriff: 21.02.2022).

BMBWF: Digitale Schule. Masterplan für die Digitalisierung im Bildungswesen, <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/dibi/mp.html> (Zugriff: 21.02.2022).

BMBWF: Digitale Schule. Gütesiegel Lern-Apps; <https://digitaleschule.gv.at/gutesiegel-lernapps/> (Zugriff: 21.02.2022).

BMBWF: Digitale Schule. Eduthek; <https://digitaleschule.gv.at/ausrichtung-der-eduthek-nach-lehrplanen/> (Zugriff: 21.02.2022).

BMBWF: Digitale Schule. Digitale Endgeräte für Schülerinnen und Schüler; <https://digitaleschule.gv.at/digitale-endgerate-fur-schulerinnen-und-schuler/> (Zugriff: 21.02.2022).

BMBWF: Lehrer/innen – Österreich 2018/19; https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/gd/lehrstat_oester.html (Zugriff: 6.7.2022).

Duden: Das Medium, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Medium> Vermittler Traeger (Zugriff 22.4.2022).

McLuhan, Marshall: The Medium ist the Message; <https://www.obtaineidaimonia.com/medium-message-marshall-mcluhan> (Zugriff: 14.4.2022).

RIS: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen;
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850> (Zugriff: 22.2.2022).

RIS: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen,
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (Zugriff: 22.02.2022).

RIS: Gesamte Rechtsvorschrift für Bildungsstandards im Schulwesen,
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006166> (Zugriff: 14.05.2022).

SoSciSurvey (Version 3.3.04) [Computer Software] 2022; <https://www.soscisurvey.de/>
(Zugriff: 20.06.2022).

Universität Wien: Mitteilungsblatt „Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost“,
https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf (Zugriff: 25.2.2022).

Universität Wien: Mitteilungsblatt „Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost“,
https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_MA_Lehramt.pdf (Zugriff: 25.2.2022).

Winko, Simone: Am Rande des Literaturbetriebs. Digitale Literatur im Internet,
http://www.simonewinko.de/Winko_DigitaleLiteratur.pdf (Zugriff: 16.05.2022).

12 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Funktionen von Medien (Frederking 2018, S. 33).....	17
Abbildung 2: Gelingensbedingungen für den Einsatz von digitalen Medien im Deutschunterricht (Schüller, Bulizek, Fiedler 2021, S. 98).....	40
Abbildung 3: Didaktisches Trias nach Martin Leubner (Leubner 2018, S. 202)	52
Abbildung 5: Akzeptanzmodell zum didaktischen Einsatz digitaler Medien (Tappe 2019, S. 1007)	59
Abbildung 6: Konstruiertes Modell zur Nutzungsbedingung digitaler Medien im Literaturunterricht in Anlehnung an Tappe (2019, S. 1007) und Gerthofer & Schneider (2021, S. 287).....	59
Abbildung 7: Grafische Darstellung des TPACK Modell.....	65
Abbildung 8: Gruppeneinteilung (Häufigkeiten N=154)	86
Abbildung 9: Tätigkeitsbereich – Schultyp (Mehrfachnennungen möglich; N=103)	87
Abbildung 10: Geschlechterverteilung (N=154).....	88
Abbildung 11: Digitale Tools im Literaturunterricht	94
Abbildung 12: Nutzung und Ziele des digitalen Medieneinsatzes (Kategorie: ausgewählt)	95
Abbildung 13: Rangplatz 1 (Präferenz=1) Konzeptionen des Literaturunterrichts (N=148)	96
Abbildung 14: Rangplatz 5 (Präferenz=5) Konzeptionen des Literaturunterrichts (N=148)	97
Abbildung 15: Mittler Rang - Wahrgenommener Nutzen (Variable: Geschlecht)	103
Abbildung 16: Häufigkeiten Technikbereitschaft (N=154) (Angaben in Prozent).....	106
Abbildung 17: Korrelation (H5.2).....	112
Abbildung 18: Korrelation (H5.3).....	113
Abbildung 19: Korrelation (H5.4).....	113
Abbildung 20: Korrelation (H5.7).....	113
Abbildung 21: Technische Ausstattung (Kategorie: Zustimmung)	116

13 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zuordnung - digitaler Medieneinsatz	80
Tabelle 2: Konzeptionen des Literaturunterrichts (Items).....	81
Tabelle 3: Beispiel-Items (Selbstwirksamkeit)	82
Tabelle 4: Beispiel-Items (Einstellungen)	84
Tabelle 5: Mittelwerte Einstellungen (Wahrgenommener Nutzen)	98
Tabelle 6: Mittelwerte Einstellungen (Wahrgenommene Belastung)	100
Tabelle 7: Korrelation (Einstellungen und Medieneinsatz).....	102
Tabelle 8: Korrelation (Technikbereitschaft und Einstellungen).....	106
Tabelle 9: Korrelation (Technikbereitschaft und Vermittlung)	107
Tabelle 10: Korrelation (Selbstwirksamkeit).....	110

14 Anhang

Deutschsprachiges Abstract

Der Einsatz von digitalen Medien im Literaturunterricht bietet Möglichkeiten einer Entwicklung literaler Medienkompetenz sowie einen Versuch, digital literarisches Lernen zu forcieren. Computer, Tablets oder Notebooks fungieren als Symmedien und können durch die Verbindung von unterschiedlichen Sinnen und Wahrnehmungskanälen eine synästhetische Bildung fördern. Durch die Verknüpfung von digitalen Audiodateien, kurzen Videosequenzen oder Bildern kann die Fähigkeit entwickelt werden, mediale Bezüge herzustellen. Die Umsetzung des tatsächlichen digitalen Medieneinsatzes obliegt dem Lehrpersonal. Die Lehrer*innenpersönlichkeit und die Professionalität sind Prädiktoren für digitalen Medieneinsatz im Literaturunterricht. Die empirische Forschung, die im Zuge eines Online-Fragebogens (N=154) Lehrer*innen und Student*innen des Unterrichtsfaches Deutsch rekrutierte, beschäftigt sich mit den „Einstellungen“, der „Technikbereitschaft“ sowie mit der „Selbstwirksamkeit“ von Lehrer*innen. Es zeigen sich positive Zusammenhänge hinsichtlich der drei Prädiktoren und dem tatsächlichen digitalen Medieneinsatz im Literaturunterricht. Darüber hinaus wurde die technische Ausstattung an Schulen ebenso als Gelingensbedingung für den Einsatz digitaler Medien im Literaturunterricht erhoben.

Englischsprachiges Abstract

The use of digital media in literature classes offers opportunities for the development of literary media competence as well as an attempt to promote digital literary learning. Computers, tablets or notebooks act as symmedia and can promote synaesthetic education by connecting different senses and channels of perception. By linking digital audio files, short video sequences or images, the ability to create media references can be developed. The implementation of the actual digital media use is the responsibility of the teaching staff. Teacher personality and professionalism are predictors for digital media use in literature teaching. The empirical research, which recruited teachers and students of German in the course of an online questionnaire (N=154), deals with the „attitudes“, the „willingness to use technology“ and the „self-efficacy“ of teachers. Positive correlations were found between all the three predictors and the actual use of digital media in literature teaching. In addition the technical equipment at schools was also surveyed as a condition for success in the use of digital media in literature lessons.

Im Anhang findet sich ebenso der gesamte Fragebogen, der den Teilnehmer*innen online zugänglich war:



0% ausgefüllt

Einsatz von digitalen Medien im Literaturunterricht

Sehr geehrte Deutschlehrer*innen und Deutschstudent*innen,

im Zuge meiner Masterarbeit fokussiere ich mich auf den Einsatz von digitalen Medien im Literaturunterricht. Der Schwerpunkt liegt vor allem auf den Herausforderungen, Chancen und Grenzen des digitalen Literaturunterrichts aus der Perspektive der Lehrkräfte.

Im Rahmen dieser Umfrage möchte ich Sie, als Deutschlehrer*innen bzw. angehende Deutschlehrer*innen, bezüglich Ihrer aktuellen Erfahrungen im Einsatz von digitalen Medien befragen. Die Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt und ausschließlich für das Verarbeiten dieser im Rahmen der Masterarbeit verwendet.

Das Ausfüllen dieser anonymen Befragung wird ca. 10 Minuten in Anspruch nehmen.

Ich bedanke mich herzlich für Ihre Unterstützung!

Marie-Therese Fuchs

Weiter

[Marie Therese Fuchs, BEd – 2022](#)



11% ausgefüllt

Was erwartet Sie?

Im Folgenden werden Sie zu unterschiedlichen Teilaspekten des Medieneinsatzes befragt. Beantworten Sie die Fragen nach Ihren eigenen Empfindungen, Einschätzungen und Erfahrungen.

1. Unterrichten Sie oder studieren Sie derzeit das Unterrichtsfach Deutsch?

- ☐ ja
☐ nein

Weiter

[Marie Therese Fuchs, BEd – 2022](#)

Sollte diese Frage verneint werden, wurde die Befragung automatisch beendet und die Teilnehmer*innen wurden mit folgenden Worten verabschiedet.

Danke für Ihre Teilnahme. Leider entsprechen Sie nicht den Bedingungen und Kriterien, die für die weitere Bearbeitung des Fragebogens notwendig sind.

[Marie Therese Fuchs, BEd – 2022](#)

2. Welchem Geschlecht fühlen Sie sich zugehörig?

- ☐ weiblich
- ☐ männlich
- ☐ divers
- ☐ keine Angabe

3. Wie alt sind Sie?

[Bitte auswählen] ▼

4. Wo haben Sie Ihre Lehrer*innenausbildung abgeschlossen? (Wenn Sie noch studieren, wählen Sie Ihre aktuelle Ausbildungseinrichtung aus.)

- ☐ Pädagogische Hochschule oder vergleichbare Institution
- ☐ Universität oder vergleichbare Institution
- ☐ Andere

5. In welchem Land leben und unterrichten Sie derzeit?

- ☐ Deutschland
- ☐ Österreich
- ☐ Schweiz
- ☐ Anderes Land

6. Wenn Sie bereits als Lehrer*in tätig sind, in welchem Arbeitsfeld arbeiten Sie derzeit?

- ☐ Sekundarstufe I
- ☐ Sekundarstufe II
- ☐ Primarstufe
- ☐ Ich unterrichte in einer Berufsschule oder in der Erwachsenenbildung.
- ☐ Ich bin derzeit noch Student*in.
- ☐ Ich bin derzeit sowohl Student*in als auch berufstätige Lehrer*in.

Weiter

7. Wie häufig nutzen Sie digitale Medien im Deutschunterricht?

Deutschunterricht [Bitte auswählen] ▼

8. Wie häufig nutzen Sie digitale Medien im Literaturunterricht?

Literaturunterricht [Bitte auswählen] ▼

9. Denken Sie an den Medieneinsatz während des literarischen Arbeitens oder bei der Bearbeitung eines literarischen Themas (im Literaturunterricht).

Wie häufig kommen folgende Tools bei Ihnen zum Einsatz?

(Wenn Sie derzeit noch Student*in sind, überlegen Sie, wie häufig Sie diese Tools in Ihrem zukünftigen Literaturunterricht einsetzen würden? Denken Sie überdies an bisherige Praktika, Lehrveranstaltungen oder bereits geplante Unterrichtseinheiten.)

	sehr häufig	häufig	manchmal	eher selten	selten	nie
Internet per se	☐	☐	☐	☐	☐	☐
diverse digitale Suchmaschinen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Podcasts, Hörbücher, Hörtexte	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Power-Point-Präsentationen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lehr- und Erklärvideos (YouTube) (z.B.: als Lektürehilfe)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	sehr häufig	häufig	manchmal	eher selten	selten	nie
Radiobeiträge (z.B.: Interviews mit Literaturpreisträger*innen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Musikvideos und Werbespots (z.B.: Vertonung einer Ballade)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
digitale Quiztools (z.B.: Kahoot)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Textverarbeitungssoftware (z.B.: Google Docs, Etherpad, Wordpad für die gemeinsame Textbearbeitung)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
digitale Texte (Hyperlinktexte, Blogbeiträge, Twitter-Nachrichten)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	sehr häufig	häufig	manchmal	eher selten	selten	nie
Nachrichtentools und Soziale Kommunikationsmittel (WhatsApp, Instagram, Twitter, Facebook, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Beamer oder interaktive Whiteboards	☐	☐	☐	☐	☐	☐
digitale Brainstormingtools (z.B.: virtuelle Wordcloud, digitale Mindmaps)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
literarische Werke (gedruckt)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Elektronische Bücher (z.B.: via E-Book-Reader)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	sehr häufig	häufig	manchmal	eher selten	selten	nie
diverse Lern- und Übungsapps (z.B.: für das Erlernen von rhetorischen Stilmitteln)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Schulbücher	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Computerspiele	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Filme	☐	☐	☐	☐	☐	☐
digitale Zeitungsartikel	☐	☐	☐	☐	☐	☐

10. Denken Sie an die literarische Arbeit im Unterricht. Welche Aufgaben und Ziele forcieren Sie beim Einsatz dieser digitalen Tool im Literaturunterricht?

Warum setzen Sie digitale Tools ein?

Für die/den ...

- ☐ Exploration
- ☐ Recherche
- ☐ Rezeption
- ☐ Verarbeitung
- ☐ Übung
- ☐ Diskussion
- ☐ Reflexion
- ☐ Kommunikation
- ☐ Transfer von Wissen

44% ausgefüllt

11. Bitte denken Sie an Ihre persönliche Einstellung und Meinung zu den folgenden Aussagen.

Kreuzen Sie an.

Sollten Sie noch Student*in sein, denken Sie an Ihre Erwartungen oder Vorstellungen bzw. an bereits gelernte Inhalte aus Ihrem Studium.

Der Einsatz von digitalen Medien ...	stimme voll und ganz zu	lehne voll und ganz ab
hilft den Schüler*innen Informationen wirksamer zu vertiefen und zu verarbeiten.	☐	☐
ermöglicht den Schüler*innen einen Zugang zu besseren Informationsquellen.	☐	☐
hilft den Schüler*innen auf einem ihren Lernbedürfnissen entsprechenden Niveau zu arbeiten.	☐	☐
hilft die schulischen Leistungen der Schüler*innen zu verbessern.	☐	☐
führt zu einer höheren Motivation bei Schüler*innen.	☐	☐
und der damit einhergehende Lerneffekt sind in meinem Interesse.	☐	☐
führt zu erhöhten Lernfortschritten, da Schüler*innen individuell lernen können.	☐	☐

12. Bitte denken Sie an Ihre persönliche Einstellung und Meinung zu den folgenden Aussagen.

Kreuzen Sie an.

Sollten Sie noch Student*in sein, denken Sie an Ihre persönlichen Erwartungen oder Vorstellungen.

Der/Dem Einsatz von digitalen Medien ...	stimme voll und ganz zu	lehne voll und ganz ab
führt zu schlechteren Schreibfähigkeiten der Schüler*innen.	☐	☐
lenkt vom eigentlichen Lernen ab.	☐	☐
verhindert, dass ich meinen Unterricht so steuern kann, wie ich möchte, da ich schlecht kontrollieren kann, was die Schüler*innen konkret am Gerät beispielsweise machen.	☐	☐
wird zu viel Bedeutung geschenkt.	☐	☐
ist anstrengend.	☐	☐
führt zu erhöhtem Arbeitsaufwand bei der Planung.	☐	☐
animiert nur zum Kopieren von Material aus publizierten Internetquellen.	☐	☐

13. Denken Sie an Ihre Schule und die dort vorhandene IT-Ausstattung.

(Wenn Sie derzeit noch Student*in sind, denken Sie bitte an Ihre letzte Praxisschule, an der Sie unterrichtet haben. Sollten Sie noch an keiner Schule ihr Praktikum absolviert haben, dann klicken Sie bitte die Option „keine Angabe“ an.)

Sollten Sie an mehreren Schulen tätig sein, denken Sie bitte an jene Schule, mit der Sie sich am ehesten verbunden fühlen.

Kreuzen Sie Zutreffendes an.

	ja	nein	keine Angabe
Der Internetzugang ist ausreichend (z.B.: Geschwindigkeit und Stabilität der Verbindung).	☐	☐	☐
An meiner Schule ist WLAN im Schulgebäude und in den Klassenräumen vorhanden.	☐	☐	☐
Es ist eine ausreichende IT-Ausstattung vorhanden (z.B.: Computer, Software, Tablet, Notebooks).	☐	☐	☐
Digitale Lernplattformen bzw. Netzwerke zum Herunterladen von Hausübungen, Folien und Präsentationen (z.B.: Teams, Moodle, Padlet) sind vorhanden.	☐	☐	☐
Es gibt an der Schule Ausleihmöglichkeiten für Filme und Lernsoftware, usw.	☐	☐	☐

Weiter

14. Die nachfolgenden Aussagen thematisieren Ihre ganz persönliche Haltung und Ihren Umgang mit moderner Technik.

Dabei geht es nicht um ein einzelnes Gerät, sondern um Ihre Einstellung bzw. um Ihr Erleben in der Anwendung moderner Technologien/Elektronik im Allgemeinen. Wenn hier von technischen Produkten gesprochen wird, werden sowohl Produkte im Unterhaltungs- und Kommunikationsbereich (u. a. Handys, Computer, Digitalkameras) als auch im öffentlichen Leben (u.a. Geldautomaten, Fahrkartenautomaten) mitgedacht.

Kreuzen Sie an.

	stimmt völlig	stimmt ziemlich	stimmt teilweise	stimmt wenig	stimmt gar nicht
Hinsichtlich technischer Neuentwicklungen bin ich sehr neugierig.	☐	☐	☐	☐	☐
Für mich stellt der Umgang mit technischen Neuerungen zumeist eine Überforderung dar.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin stets daran interessiert, die neuesten technischen Geräte zu verwenden.	☐	☐	☐	☐	☐
Im Umgang mit moderner Technik habe ich oft Angst, zu versagen.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn ich Gelegenheit dazu hätte, würde ich noch viel häufiger technische Produkte nutzen, als ich das gegenwärtig tue.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe Angst, technische Neuentwicklungen eher kaputt zu machen, als dass ich sie richtig benutze.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde schnell Gefallen an technischen Neuentwicklungen.	☐	☐	☐	☐	☐

Weiter

15. Reihen Sie die folgenden Aussagen nach Ihrer persönlichen Wichtigkeit bzw. Notwendigkeit.

Denken Sie dabei an Ihren Literaturunterricht bzw. an Ihre Erfahrungen im Literaturunterricht.

Sollten Sie noch Student*in sein, bitte reihen Sie die Aussagen nach Ihrer persönlichen Wichtigkeit. Denken Sie an Ihre Erwartungen an Ihren zukünftigen Literaturunterricht.

Klicken Sie auf die Aussage-Kästchen, um sie der Reihe nach zu ordnen – wenn Sie die Reihung ändern wollen, klicken Sie erneut auf das Aussage-Kästchen und dieses wird wieder in die Ursprungsposition rutschen.

Das Buch als Leitmedium im Literaturunterricht ist wichtig und notwendig, soll aber nicht das einzige Medium bleiben, da es eine integrative Medienerziehung auch im Unterrichtsfach Deutsch braucht.	Der Einsatz des Computers im Literaturunterricht kann eine Bandbreite an Möglichkeiten der Umsetzung, Erweiterung und Entwicklung im Umgang mit literarischen Texten ermöglichen. Demnach sehe ich Computer und Internet als Unterstützung für meine Lehr- und Lernprozesse.	Mir ist es besonders wichtig, dass Schüler*innen in den Medien, die ich einsetze (Film, Text, Ton), die darin enthaltenen medialen Bezüge (Beispiel: Im Text werden Filme erzählt, geschriebene Gedichte werden vertont, ein literarischer Text wird in einen Raptext verwandelt) erkennen und somit ein ästhetischen Denken entwickeln.	1 2 3 4 5
Ich versuche verschiedene Medien miteinander in Verbindung zu bringen und lege Wert darauf, unterschiedliche Sinne und Wahrnehmungskanäle im Literaturunterricht anzusprechen. Hier sehe ich vor allem den Einsatz von Computern, Notebooks und Tablets als Vorteil, da diese durch Hyperlinks schnell Audiodateien, Videosequenzen oder Bilder zugänglich machen können.	Das gedruckte Buch (literarische Werke) sind für den Literaturunterricht ausreichend.		

16. Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie...

Im Folgenden sind Aussagen zu Kenntnissen und Aufgaben aufgelistet, die für Lehrer*innen im Berufsalltag beim Einsatz digitaler Medien eine Rolle spielen.

Bitte schätzen Sie ein, wie überzeugt Sie davon sind, dass Sie über diese Kenntnisse verfügen und diese Aufgaben erfolgreich ausführen können!

Wenn Sie noch Student*in sind, bitte denken Sie an Ihre Erwartungen oder Vorstellungen an Ihren zukünftigen Unterricht.

Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie ...	völlig überzeugt	ziemlich überzeugt	teilweise überzeugt	wenig überzeugt	sehr wenig überzeugt	gar nicht überzeugt
über das nötige Wissen verfügen, um die Qualität von Softwareprodukten für das Unterrichten und Lernen beurteilen zu können?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
medienbezogene Lerntheorien kennen, um die Computer- und Internetnutzung der Schüler*innen im Unterricht kompetent zu begleiten?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
über die nötigen Kenntnisse verfügen (z.B.: Word, im Website-Design, bei der Audio- und Videoverarbeitung), um selbst digitale Lernmaterialien herzustellen, die optimal zu Ihren Unterrichtszielen passen?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie ...	völlig überzeugt	ziemlich überzeugt	teilweise überzeugt	wenig überzeugt	sehr wenig überzeugt	gar nicht überzeugt
über die nötigen Erfahrungen verfügen, um auftretende technische Probleme beim Unterrichten mit digitalen Medien (z.B.: mit dem Internet, Notebooks, Beamern oder interaktiven Whiteboards) zu beheben?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
beim Einsatz digitaler Medien die curricularen Vorgaben Ihres Faches adäquat berücksichtigen können?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
durch den Einsatz von digitaler Medien wichtige Fachinhalte vermitteln können als mit traditionellen Medien?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wie überzeugt sind Sie davon, dass Sie ...	völlig überzeugt	ziemlich überzeugt	teilweise überzeugt	wenig überzeugt	sehr wenig überzeugt	gar nicht überzeugt
erkennen können, wenn Schüler*innen durch Plagiate beim Einsatz von digitalen Medien versuchen, fremde Leistungen als eigene auszugeben?	☐	☐	☐	☐	☐	☐
die Leistungen der Schüler*innen in Projekten mit Einsatz digitaler Medien kompetent bewerten können?	☐	☐	☐	☐	☐	☐

17. Ich bin überzeugt, dass ich, aufgrund meiner eigenen Kompetenzen, Literaturunterricht planen kann, der die Nutzung von digitalen Medien beinhaltet.

Denken Sie an Ihre persönliche Wahrnehmung.

- ☐ ja
- ☐ teils – teils
- ☐ nein
- ☐ keine Angabe

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.