

## Digitales Journal für Philologie

Sonderausgabe # 2:

### Digitale Kontexte. Literatur und Computerspiel in der Gesellschaft der Gegenwart

Hg. v. Maren Conrad, Theresa Schmidtke und Martin Stobbe

#### AUTOR

Philippe Wampfler (Zürich)

#### TITEL

Deutschdidaktik und digitale Literatur

#### ERSCHIENEN IN

Maren Conrad, Theresa Schmidtke u. Martin Stobbe (Hg.): *Digitale Kontexte. Literatur und Computerspiel in der Gesellschaft der Gegenwart*. Sonderausgabe # 2 von *Textpraxis. Digitales Journal für Philologie* (2.2017) / [www.textpraxis.net](http://www.textpraxis.net)

**URL:** <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/philippe-wampfler-deutschdidaktik-und-digitale-literatur>

**URN:** <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-61269472951>

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.17879/61269472074>

URN und DOI dienen der langfristigen Auffindbarkeit des Dokuments.

#### EMPFOHLENE ZITIERWEISE

Philippe Wampfler: »Deutschdidaktik und digitale Literatur«. In: Maren Conrad, Theresa Schmidtke u. Martin Stobbe (Hg.): *Digitale Kontexte. Literatur und Computerspiel in der Gesellschaft der Gegenwart*. Sonderausgabe # 2 von *Textpraxis. Digitales Journal für Philologie* (2.2017). URL: <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/philippe-wampfler-deutschdidaktik-und-digitale-literatur>, DOI: <http://dx.doi.org/10.17879/61269472074>.

#### IMPRESSUM

*Textpraxis. Digitales Journal für Philologie*  
ISSN 2191-8236

Westfälische Wilhelms-Universität Münster  
Graduate School Practices of Literature  
Germanistisches Institut  
Schlossplatz 34  
48143 Münster

#### Redaktion dieser Ausgabe:

Sona Arasteh-Roodsary, Ina Batzke,  
Seth Berk, Jayna Jain, Thomas Kater,  
Lena Hoffmann, Kerstin Mertenskötter,  
Levke Teßmann, Kerstin Wilhelms,  
Elisabeth Zimmermann

[textpraxis@uni-muenster.de](mailto:textpraxis@uni-muenster.de)



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Internat. Lizenz.

## Digital Journal for Philology

Special Issue # 2:

### Digitale Kontexte. Literatur und Computerspiel in der Gesellschaft der Gegenwart

Ed. by Maren Conrad, Theresa Schmidtke and Martin Stobbe

#### AUTHOR

Philippe Wampfler (Zürich)

#### TITLE

Deutschdidaktik und digitale Literatur

#### PUBLISHED IN

Maren Conrad, Theresa Schmidtke and Martin Stobbe (eds.): *Digitale Kontexte. Literatur und Computerspiel in der Gesellschaft der Gegenwart*. Special Issue # 2 of *Textpraxis. Digital Journal for Philology* (2.2017) / [www.textpraxis.net](http://www.textpraxis.net)

**URL:** <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/en/philippe-wampfler-deutschdidaktik-und-digitale-literatur>

**URN:** <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-61269472951>

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.17879/61269472074>

URN und DOI serve the long-term searchability of the document.

#### RECOMMENDED CITATION

Philippe Wampfler: »Deutschdidaktik und digitale Literatur«. In: Maren Conrad, Theresa Schmidtke and Martin Stobbe (eds.): *Digitale Kontexte. Literatur und Computerspiel in der Gesellschaft der Gegenwart*. Special Issue # 2 of *Textpraxis. Digital Journal for Philology* (2.2017). URL: <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/en/philippe-wampfler-deutschdidaktik-und-digitale-literatur>, DOI: <http://dx.doi.org/10.17879/61269472074>.

#### IMPRINT

*Textpraxis. Digital Journal for Philology*  
ISSN 2191-8236

Westfälische Wilhelms-Universität Münster  
Graduate School Practices of Literature  
Germanistisches Institut  
Schlossplatz 34  
48143 Münster  
Germany

#### Editorial Team of this Issue:

Sona Arasteh-Roodsary, Ina Batzke,  
Seth Berk, Jayna Jain, Thomas Kater,  
Lena Hoffmann, Kerstin Mertenskötter,  
Levke Teßmann, Kerstin Wilhelms,  
Elisabeth Zimmermann

[textpraxis@uni-muenster.de](mailto:textpraxis@uni-muenster.de)

# Deutschdidaktik und digitale Literatur

## Zum Einstieg: Zwei Arten digitaler Literatur

Als Deutschlehrer führe ich Jahr für Jahr mündliche Abiturprüfungen durch. Die Schülerinnen und Schüler reichen eine Liste mit acht »repräsentativen Werken der deutschen Literatur«<sup>1</sup> ein, von denen zwei geprüft werden. Die Kriterien für Werke, die auf dieser Liste Platz finden können, werden immer wieder verhandelt, sowohl mit den Schülerinnen und Schülern als auch unter den Deutschlehrkräften. Als problematisch erweist sich die Anforderung, die Werke müssten für die deutsche Literatur repräsentativ sein. Genügt es, dass ein Werk oft verkauft worden ist? Wann erfüllen Werke außerhalb des Kanons dieses Kriterium?

Während solche Fragen jährlich mit Klassen besprochen werden, finden sich *Tumblr*-Blogs, Fernsehserien oder Videogames jedoch weder unter den Vorschlägen von Deutschklassen noch in den Anregungen von Lehrerinnen oder Lehrern. Sie fehlen auch auf den Vorgaben für die Zentralabitur-Prüfungen. Dagegen füllen sich Pausengespräche und auch Unterrichtssequenzen zunehmend mit Diskussionen über solche Texte.<sup>2</sup> »[...] Computerspiele [sind] inzwischen die eigentliche Form digitaler Jugendliteratur«, formulierte Axel Krommer eine leicht überspitzte deutschdidaktische Einsicht.<sup>3</sup> Zu den Jugendlichen selbst ist sie noch nicht durchgedrungen. Schülerinnen und Schüler vermuten nicht, dass es sich bei dem, was sie bewschäftigt um Formen (digitaler) Literatur handeln könnte.

Warum eigentlich nicht? Dieser Frage geht der folgende Beitrag in zwei Teilen nach: Zunächst werden Gründe dargestellt, welche die Aufnahme digitaler Literatur in die Curricula schulischer Bildung im deutschsprachigen Raum verhindern. Die Frage, unter welchen Bedingungen sich daran etwas ändern ließe, kann im Anschluss an die Analyse dieser Gründe beantwortet werden – sie gewinnt aber durch den zweiten Teil an Bedeutung, der fachdidaktische Argumente versammelt, die für eine feste Verankerung digitaler Texte in den Deutschlehrplänen sprechen.

Um anschaulich zu machen, was die Begriffe »digitale Literatur« und »digitale Texte« bezeichnen, werden als Beispiele ein Computerspiel sowie ein Meme-Komplex vorgestellt und ihre Eigenschaften anschließend zu einer Definition verdichtet. Der Fokus liegt im Folgenden auf den erzählerischen Möglichkeiten dieser Formen, die im Rahmen einer analytischen Auseinandersetzung im Unterricht zur Basis für Erkenntnisse bei den Lernenden werden.

---

1 | Fachschaft Deutsch: *Fachrichtlinien der Kantonsschule Wettingen*, Privatkopie. Wettingen 2014, S. 3.

2 | Vgl. dazu Matthis Kepser: »Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels«. In: Jan M. Boelmann u. Andreas Seidler (Hg.): *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts*. Frankfurt / M. 2012, S. 13–48, hier S. 23ff.

3 | Axel Krommer: »Digitale Jugendliteratur: Social Media, eBooks und Apps«. Erscheint in: *Der Deutschunterricht* 5/2016.

Das narrative Computerspiel *Sunset* von *Tale of Tales* lässt den Spielenden eine Figur steuern, die in einer Wohnung Spuren einer Geschichte entdeckt, die sich während des Spiels abspielt.<sup>4</sup> Angela Burnes ist eine afroamerikanische Aktivistin und Ingenieurin, die als Migrantin in das fiktive südamerikanische Land Anchuria gelangt und sich gezwungen sieht, die Wohnung von Gabriel Ortega zu putzen. Ortega spielt als Funktionär im Bürgerkrieg des Landes eine wichtige Rolle. Burnes ist daran politisch interessiert, obwohl sie die Geschehnisse während den Reinigungsarbeiten in der Wohnung Ortegas nur vermittelt wahrnimmt.

Die Rolle des Penthouses im Stil eines Playboy-Konzept von 1970 ist im Spiel wichtig, weil sie Interaktionen der Spielenden bzw. der von ihnen gesteuerten Protagonistin mit anderen Figuren wie Gabriel Ortega oder ihrem Bruder, einem Revolutionär, ersetzt.<sup>5</sup> Die Wohnung markiert die Distanz zwischen Burnes und ihrem Auftraggeber Ortega, der mit einem elektronischen Schließsystem bestimmen kann, welche Räume für die Hausangestellte zugänglich sind und welche nicht. Das Gefühl, im Land gefangen zu sein, das die Protagonistin mehrmals äußert, wird im Wohnraum konkretisiert. Gewährt Ortega zunehmend Zugang zu anfangs verschlüsselten Dokumenten und auch zum Kontrollpanel, das die Schließmechanismen der Wohnung verwaltet, entsteht eine engere Beziehung zwischen Burnes und Ortega durch die Interaktion mit dem Penthouse. Das kulminiert in ihrem Wunsch, selbst dort wohnen zu können. Als im Spiel Kunstobjekte aus Ortegas Sammlung in Kisten verpackt werden, fragt sich Burnes, ob so auch Rippen das Herz der Menschen schützen. Diese Kisten erschweren den Durchgang durch das zunächst minimalistisch eingerichtete Appartement. Eines Tages fällt der Strom aus, die Wohnung kann nur durch den Abstellraum betreten werden, abgenutzte Orientteppiche bedecken den Pool. Die Revolution wird im Penthouse sichtbar. Ihr Erfolg wird mit Konfetti symbolisiert, welche die Spielenden Burnes vom Dach des Hochhauses streuen lassen. Sie wartet danach auf Ortega und verbringt eine Nacht mit ihm. Erkennbar ist das im Spiel nur dadurch, dass der nächste Tag statt in der Aufzugskabine im Schlafzimmer Ortegas beginnt. Ortega selbst bekommt man nicht zu Gesicht.

Der Spielmechanismus ermöglicht, dass die »reflexive Thematisierung der eigenen Verfahrensweisen dem Spieler in und durch das Spielen des Spiels eine Aussicht auf seine Lebensform eröffnet«, wie Martin Feige ein Gelingenskriterium für Computerspiele formuliert hat.<sup>6</sup> Dem Zielpublikum ergehe es ähnlich wie dem Avatar, den es steuert: Es lebt ebenfalls in friedlichen Wohnungen, während sich draußen Krieg abspielt.<sup>7</sup> Seine Handlungsmöglichkeiten, so Auriea Harvey von *Tale of Tales*, erschöpfen sich in scheinbar sinnlosen Tätigkeiten in geschützten und ästhetisierten Umgebungen, die echte Begegnungen und Handlungen ersetzen. *Sunset* wird so zum metaphorischen Kriegsspiel, bei dem die Spielaktivität im Reinigen einer Wohnung besteht.

---

4 | Vgl. zu einer ausführlichen Diskussion zum Einsatz von *Sunset* im Deutschunterricht: Philippe Wampfler: »Ich habe in diesem Spiel keinen Reiz gefunden, da nichts wirklich passiert« – Die Lektüre von *Sunset* im gymnasialen Deutschunterricht im Vergleich mit Jenny Erpenbecks Erzählung *Wörterbuch*. In: Mireya Schlegel u. Andreas Schöffmann (Hg): *Computerspiele und Werteerziehung. Paidia-Sonderausgabe* 2015. <http://www.paidia.de/?p=6657> (zuletzt eingesehen am 22. April 2016).

5 | Konstantinos Dimopoulos: *A Tale of Tales on the politics and interior design of Sunset*, 17. April 2015. [http://gamasutra.com/view/news/241407/A\\_Tale\\_of\\_Tales\\_on\\_the\\_politics\\_and\\_interior\\_design\\_of\\_Sunset.php](http://gamasutra.com/view/news/241407/A_Tale_of_Tales_on_the_politics_and_interior_design_of_Sunset.php) (zuletzt eingesehen am 9. Oktober 2015).

6 | Martin Feige: *Computerspiele. Eine Ästhetik*. Frankfurt / M. 2015, S. 170.

7 | Dimopoulos: *A Tale of Tales* (Anm. 5).

Das zweite Beispiel sind *Memes*, die Kommentare zu Aussagen und Handlungen von Bundeskanzlerin Angela Merkel anbieten. *Memes* oder *Meme* (Singular *Meme* oder *Mem*) sind kulturelle Einheiten der Imitation, die in Analogie zu genetischen Vorstellung repliziert und variiert werden. Sie unterliegen kulturellen Selektionsbedingungen: Viele Varianten von Ideen verschwinden sofort wieder, andere werden weitergegeben – im Netzjargon ist die Rede von »viraler Verbreitung« – und dadurch in ihrer Existenz stabilisiert. Von Bülow verweist auf die Bedeutung der Perspektive:

Während bei der üblichen Betrachtungsweise kulturellen Wandels das Augenmerk auf den Subjekten liegt, die neue M[em]e (bzw. M.komplexe) hervorbringen, und vorausgesetzt wird, daß sich neue M.e im allgemeinen entsprechend den Interessen der Trägerkandidaten verbreiten, werden aus der ›M.perspektive‹ (meme's-eye view) die Ideen selbst wie Agenten betrachtet. Es wird vernachlässigt, wie sie entstehen, und angenommen, daß sich im allgemeinen unter verschiedenen konkurrierenden M.en gerade dasjenige durchsetzt, dessen Beschaffenheit und Wirkungen (gegeben die psychologische Natur und der bereits vorhandene M.schatz der potentiellen Träger) seiner eigenen Verbreitung am dienlichsten sind.<sup>8</sup>

Diese kulturwissenschaftliche Definition wird in der Jugendkultur stark eingegrenzt: Memes bezeichnen dann lediglich Text-Bild-Kombinationen, bei denen der Text gemäß spezifischer, oft leicht emblemartiger Regeln über das Bild gelegt wird. Bestimmte Bildvorlagen oder auch Ereignisse können so eine ganze Flut von Memes erzeugen, die in sozialen Netzwerken Verbreitung finden.

Angela Merkel wurde nach einer Pressekonferenz während des Obama-Besuchs im Juni 2013 bevorzugter Gegenstand vieler Memes. Der Satz »Das Internet ist für uns alle Neuland« provozierte im Zusammenhang mit dem US-amerikanischen Überwachungsprogramm *Prism* eine Reaktion im Netz, die Satire, Politik und (Jugend-)Kultur verband. Daraus resultierte eine Vielzahl von Merkel-Memes. Neben dem Twitter-Hashtag #neuland wurden etwa das Aussprechen des »vollsten Vertrauens« gegenüber Personen und Institutionen, die Merkel-Raute oder das Treffen mit Obama beim G7-Gipfel in Bayern 2015 zu Motiven (vgl. Abbildung 1). Die Gestaltungsmöglichkeiten des Publikums – gerade etwa beim Meme-Generator, den das Portal BuzzFeed 2015 veröffentlicht hat (vgl. Abbildung 3)<sup>9</sup> –, sind dabei konstitutives Merkmal dieser Texte: Indem Interessierte sich über politische Vorgänge lustig machen und ihre Beiträge via Social Media und Massenmedien einem Publikum zur Selektion anbieten, erhalten sie Raum für Aktivitäten, die denjenigen auf der politischen Bühne verblüffend ähnlich sind – gerade weil sie einen demokratischen Prozess simulieren (alle können entscheiden, ob sie einem Meme zum Durchbruch verhelfen wollen oder nicht, ihn aber nicht eigenständig herbeiführen). Letztlich erschöpfen sich diese kreativen Akte (vgl. z.B. auch den intertextuellen Verweis auf das Stern-Cover mit den Abtreibungsbekanntnissen, welches die Isolation Merkels zum Ausdruck bringt, Abbildung 2) aber in Aufmerksamkeitszyklen. Sie sind keine konkrete politische Handlung – genau so wenig wie die *Photo-Ops* und die politischen Phrasen, die sie zum Gegenstand haben. Rezeption und Produktion rücken nahe zusammen, für jugendliche Prosumenten ist die Herstellung und Verbreitung einfacher Memes Teil ihrer Medienkompetenz. Auch das ist durchaus ein Ausdruck der Bedingungen politischer Kommunikation.

8 | Christopher von Bülow: »Mem«. In: Jürgen Mittelstraß (Hg.): *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*. Stuttgart, Weimar 2013, S. 318–324, hier S. 320.

9 | Karsten Schmehl: *Dieses Foto von Angela Merkel beim G7-Gipfel wird gerade zum Meme*, 8. Juni 2015, <http://www.buzzfeed.com/karstenschmehl/meme-merkel#.tiLLaYZEn> (zuletzt eingesehen am 18. April 2016).



Hier kannst Du Dein eigenes #MerkelMeme erstellen und teilen:

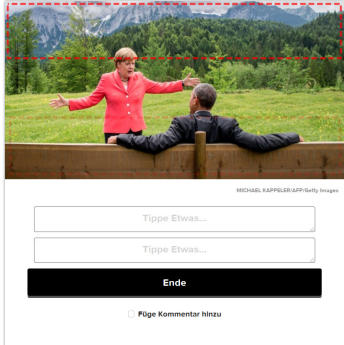


Abb. 1 (oben links): #Neuland-Meme, Stern.de, 19. Juni 2013

Abb. 2 (rechts): Parodie auf das Stern-Cover vom 6. Juni 1971 (»Wir haben abgetrieben«)

Abb. 3 (unten links): #Merkel-Meme-Generator bei buzzfeed.de

Versucht man ausgehend von diesen beiden exemplarischen Werken digitaler Literatur allgemeine Merkmale festzuhalten, bietet sich ein Rückgriff auf den definitorischen Kniff Feiges an. Er macht die Bestimmung von Computerspielen zum Gegenstand einer Verhandlung, zu dem jedes einzelne Computerspiel beiträgt. Was es heißt, ein Computerspiel zu sein, lässt sich nicht unabhängig von den Spielen beantworten, sondern wird gleichsam in der Auseinandersetzung mit den Spielen erspielt.<sup>10</sup> Ein analoges Vorgehen bietet sich für digitale Literatur an: Die Kriterien dafür wären wie diejenigen zur Beurteilung ihrer Qualität demnach eine offene und veränderbare Liste. *Sunset* würde so etwa das Kriterium Erzählung, innerhalb derer Vorgaben Leserinnen und Leser mit Bedeutungseinheiten interagieren können, zur Gegenstandsbestimmung beitragen, die Merkel-Memes eine kollaborative Bild-Text-Praxis, in der Rezeption und Produktion von Texten verschmelzen. Weitere Beispiele von digitalen Texten könnten diese Merkmalsliste erweitern. Was digitale Literatur ist, wüsste man immer dann, wenn man digitale Literatur liest oder herstellt. Kann sich die philosophische Ästhetik, deren Perspektive Feige vertritt, um konkrete Listen foutieren, so muss die Deutschdidaktik aber zumindest die Möglichkeit einer scharfen Abgrenzung skizzieren können.

Martin Leubner unterscheidet multimediale digitale Produktionen, digitale literale Medien sowie digital publizierte Texte.<sup>11</sup> Im Sinne eines weiten Textbegriffs (vgl. dazu

<sup>10</sup> | Vgl. Feige: *Computerspiele* (Anm. 6), S. 70. Feige weicht so auch dem Dilemma der Ludologie-Narratologie-Debatte aus, das danach verlangt, entweder den erzählenden oder den spielerischen Charakter von Computerspielen in den Blick zu nehmen (und erklärt das Dilemma aus einer anderen Perspektive).

<sup>11</sup> | Martin Leubner: »Digitale literale Medien im Deutschunterricht«. In: Volker Frederking, Axel Krommer u. Thomas Möbius (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2015, S. 185–212, hier S. 186f.

Punkt 3) scheint die Forderung, digitale Literatur müsse primär schriftsprachlich fixiert sein, im hier verwendeten Kontext wenig sinnvoll. Gemeint sind vielmehr »computerspezifische Texte«, zu deren Produktion und Rezeption digitale Medien erforderlich sind.<sup>12</sup> Hinzu tritt in den beiden skizzierten Beispielen die Möglichkeit der Interaktion oder der »Fiktion der Interaktivität«<sup>13</sup>, die als zentrales Merkmal digitaler Literatur gelten kann. Weitere oft erwähnte Eigenschaften wie der doppelte Text (Code und Oberflächentext), die Multimedialität, Hypertextualität, Kooperativität oder die narrative Struktur dürften als Beschreibung einzelner Texte hilfreich sein, sind aber keine Kriterien für das Vorliegen digitaler Literatur. Handelt es sich bei *Sunset* um narrative digitale Literatur, so liegt gerade keine hypertextuelle Struktur vor, weil die Erzählung linear verläuft. Auch den Aspekt der Kooperativität schließt das Spiel aus, es beschränkt den einzelnen Spieler auf die Interaktion seines Avatars mit der Wohnung. Damit wäre der Gegenstand bestimmt: Digitale Literatur meint Texte, deren Herstellung und Lektüre am Computer erfolgen muss und die in einem weiten Sinne interaktiv sind oder erscheinen.

## Warum erhält digitale Literatur im Deutschunterricht keinen Raum?

Die Bestimmung der literaturdidaktischen Diskurse, welche verhindern, dass zeitgenössische Lektürepraktiken aus der Lebenswelt der Jugendlichen – gemeint sind damit primär Computerspiele sowie Text-Bild-Video-Kombinationen in Social Media – systematische Betrachtung im gymnasialen Literaturunterricht erhalten, ist eine wichtige Grundlage für ein Programm, das genau das einfordert.

### 1. Ausstattung von Schulhäusern

Die digitale Ausstattung vieler Schulzimmer lässt eine Lektüre digitaler Texte schlicht nicht zu. Das ist ein äußerst trivialer, aber bedeutsamer Aspekt. Er greift auf der Hard- und Software-Ebene: Auch wenn die BYOD-Konzeption<sup>14</sup> mit einem Schlag das Geräteproblem löst, stellt sie hohe Anforderungen an Investitionen in WLAN-Infrastruktur. Sie wirft zudem die kaum beantwortete Frage auf, wie und ob digitale Lernmitteln aus Schulgeldern angeschafft werden können.<sup>15</sup> Aus diesen Gründen kann nur in wenigen Klassen im deutschsprachigen Raum digitale Literatur so als Lernumgebung genutzt werden, wie das mit gedruckten Texten der Fall ist.

---

<sup>12</sup> | Ebd., S. 196.

<sup>13</sup> | Frank Degler: »Erspielte Geschichten – Labyrinthisches Erzählen im Computerspiel.« In: Britta Neitzel, Rolf Nohr u. Matthias Bopp (Hg.): »See? I'm real«. *Multidisziplinäre Zugänge zum Computerspiel am Beispiel von »Silent Hill«*. Münster 2005, S. 58–73, hier S. 58. – Vgl. auch Julian Reidy: »You just complicate the narrative!« Computerspiele als Erzählspiele«. In: *Seminar. A Journal of Germanic Studies* 51.1 (Februar 2015), S. 28–49, hier S. 32.

<sup>14</sup> | Beat Döbeli Honegger: *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern 2016, S. 128–133.

<sup>15</sup> | Vgl. Philippe Wampfler: *WhatsApp an Schulen Pflicht – über digitale Lernmittel*, 18. Juni 2015. <https://schulesocialmedia.com/2016/02/18/whatsapp-an-schulen-pflicht-ueber-digitale-lernmittel/> (zuletzt eingesehen am 23. April 2016).

## 2. Ausstattung digitaler Texte

Die Verfügbarkeit digitaler Texte ist mit einer Reihe von Problemen verbunden: Beschränkungen in Bezug auf Plattformen, Betriebssysteme und Anforderungen an Hardware bilden das eine Spektrum, die Sprache das andere: Einige Computerspiele können zwar in Deutsch gespielt werden, gewisse Memes bewegen sich im deutschen Sprachraum – aber in der Regel bedarf es für eine intensive, interaktive Auseinandersetzung solider Englischkenntnisse. Bieten Verlage Schulausgaben der kanonisierten literarischen Texte an, so ist die Hilfestellung für digitale Literatur im 21. Jahrhundert bisher undenkbar.

## 3. Trennung von »Medien« und Literatur

Neben diese logistischen Schwierigkeiten treten konzeptionelle Probleme, die in den Lehr- und Bildungsplänen angelegt sind. Die Trennung von medialer Vermittlung und Literatur führt dazu, dass digitale Texte darin keine Erwähnung finden. In den *Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss der Kultusministerkonferenz* tauchen Computerspiele immerhin in einem Kompetenzbereich auf: Zu »Medien verstehen und nutzen« gehört die Teilkompetenz »zwischen eigentlicher Wirklichkeit und virtuellen Welten in Medien unterscheiden: z.B. Fernsehserien, Computerspiele«. <sup>16</sup> Dieser digitale Dualismus – also die Vorstellung, es gäbe einen Gegensatz zwischen einer sinnlich erfassbaren, realen Welt und einer virtuellen des Cyberspace – ist das Resultat einer Opposition zwischen »Texten« und »Medien«, die alle Bildungsstandards, Lehrpläne und Kompetenzbeschreibungen im Fach Deutsch betrifft. Gemeint ist damit einerseits ein enger Textbegriff, der reine und fixierte Sprachlichkeit voraussetzt, andererseits ein Medienbegriff, der sich auf »technisch vermittelte (meist Massen-)Kommunikation« bezieht. <sup>17</sup> Diese Unterscheidung wird aber sofort fragwürdig, wenn einige textbezogene Bildungsstandards in den Blick genommen werden:

- Rückschlüsse aus der medialen Präsentation und Verbreitungsform eines Textes ziehen [...]
- wesentliche Elemente eines Textes erfassen: z.B. Figuren, Raum- und Zeitdarstellung, Konfliktverlauf [...]
- analytische Methoden anwenden [...]
- Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen, vergleichen, prüfen und ergänzen
- nichtlineare Texte auswerten (z.B. Schaubilder)
- Intention(en) eines Textes erkennen, insbesondere Zusammenhang zwischen Autorintention(en), Textmerkmalen, Leseerwartung und Wirkungen. <sup>18</sup>

Es ist argumentativ nicht einzusehen, weshalb Verstehenskompetenzen an eine bestimmte mediale Form gebunden werden sollen. »Sprache oder Literatur stehen nicht dichotomisch zu den Medien, sie besitzen vielmehr selbst eine spezifische Medialität« – diese von Michael Staiger formulierte Einsicht wird in der Gestaltung des Deutschunterrichts immer wieder ausgeblendet. <sup>19</sup> So verweisen auch fachdidaktische Plädoyers für die

<sup>16</sup> | Kultusministerkonferenz: *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4. Dezember 2013, [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf) (zuletzt eingesehen am 20. September 2015), S. 17.

<sup>17</sup> | Beide Zitate aus Susanne Horstmann: »Text«. In: Georg Braungart u.a. (Hg.): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Band 3*. Berlin, New York 2007/1997, S. 596 resp. S. 551.

<sup>18</sup> | Kultusministerkonferenz: *Bildungsstandards* (Anm. 16), S. 14.

<sup>19</sup> | Michael Staiger: *Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik*. Baltmannsweiler 2007, S. 263.



Berücksichtigung von digitalen Texten im Deutschunterricht an zentralen Stellen immer wieder auf die »Transferierbarkeit literarästhetischer Verstehensleistungen zwischen Computerspielen und literarischen Texten«. <sup>20</sup> Games werden als Motivations- und Hilfsmittel für leseschwache Lernende gesehen, aber nicht als primäres Handlungsfeld des Deutschunterrichts. Das hat weniger mit den in den Curricula beschriebenen Kompetenzen als vielmehr mit der dort verankerten Perspektive auf die medialen Möglichkeiten im Deutschunterricht zu tun. Während gedruckte Texte das Problem einer »virtuellen Welt« offenbar nicht einer Reflexion zuführen können, scheinen digitale dazu in der Lage zu sein. Neuere Lehrwerke zur Deutschdidaktik stellen diese Perspektive aber zunehmend infrage und enthalten zumindest am Rande Ausführungen, die eine stärkere Einbindung digitaler Literatur erahnen lassen. <sup>21</sup>

Dass diese Problemstellung kulturgeschichtlich mit Fiktionalität in Verbindung steht, nicht mit digitaler Repräsentation von Literatur, wird oft übersehen. Die Eigenheiten digitaler Literatur, wie sie in der Einführung kursorisch festgehalten wurden, verdienen durchaus eine fundierte Analyse und Reflexion – sie sind jedoch nicht konstitutiv für den Lernprozess, um den es in diesen Bereichen der Lehrpläne geht.

#### 4. Bildungsbürgerliche Orientierung der Schule

Ende der 90er-Jahre beschrieb Elisabeth Paefgen in ihrer Literaturdidaktik die Befürchtung, die leichte Zugänglichkeit neuer Medien werde dazu führen, dass »langandauerndes Lesen umfangreicher Texte als unangenehme oder qualvolle Arbeit« empfunden werden könnte. <sup>22</sup> Damit drückt sie eine verbreitete bildungsbürgerliche Ablehnung gegenüber digitaler Kultur aus.

Norbert Bolz hat einige Jahre früher in einem Essay über digitale Kultur bereits auf solche Gedankengänge geantwortet:

Die Unterstellung, es gäbe irgendwelche kulturellen Bestände, die gegen irgendwelche Kräfte des Verfalls zu verteidigen wären, ist nostalgisch und tantenhaft. [...] Man muß die Klagen über das Fernsehen als Symptom eines viel tiefer greifenden Prozesses begreifen: Unsere Kultur löst sich heute von der alten Vorherrschaft des Literarisch-Alphabetischen. Was man heute unter dem Stichwort Digitalisierung beschreibt, ist nicht nur ein technischer Vorgang, sondern bedeutet eine völlige Umorientierung unserer Weltwahrnehmung und Weltorganisation. Wir erschrecken darüber, weil unser kulturelles Selbstbild von Literatur geprägt ist. Die alphabetisch-literarische Kultur Europas steht heute unter dem harten Konkurrenzdruck einer digitalen Weltkultur. Angesichts dieser real existierenden Weltkultur, nämlich der Pop-Kultur, ist die ‚Kultur für alle‘ nur ein Mißverständnis. <sup>23</sup>

Bolz bezeichnet die Flucht in die »ökologischen Nischen des Geistes«, in die Bücher und persönlichen Gespräche, als eine Entlastungstechnik: Sie ermöglichen ein Innehalten im

**20** | Ulrich Wechselberger u. Jessica Gahn: »Literarästhetisches Verstehen von Texten und Computerspielen«. In: Jan M. Boelmann u. Andreas Seidler (Hg.): *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts*. Frankfurt / M. 2012, S. 67–84.

**21** | Vgl. zum Beispiel Christiane Hochstadt, Andreas Krafft u. Ralph Olsen: *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen 2013, S. 171–183 oder Andreas Borrmann: »Arbeiten mit Computer und Internet«. In: Gisela Beste (Hg.): *Deutsch. Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2011, S. 191–209.

**22** | Elisabeth K. Paefgen: *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart 1999, S. 153.

**23** | Norbert Bolz: »Für eine posthumane Kultur«. In: Andreas Kuhlmann (Hg.): *Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne*. Frankfurt / M. 1994, S. 133–154, hier S. 135.

Informationsstress.<sup>24</sup> Implizit wird der Deutschunterricht, der sich in Gesprächen gedruckten Texten nähert, als ein Schonraum konzipiert, in dem Lernende eine Gegenwelt zu ihrer Lebenswelt erfahren. Dieser Schonraum ist aber auch der Sozialisierung und dem Kompetenzaufbau der Lehrenden geschuldet: Sie orientieren sich auch deshalb an einem bildungsbürgerlichen Horizont der Literaturvermittlung, weil sie ihn in ihrem Erwachsenwerden und in ihrer Ausbildung als prägend erlebt haben. Dadurch fehlt vielen Lehrkräften auch die nötigen Kenntnisse und Erfahrungen, um digitale Literatur gezielt vermitteln zu können.

Es lohnt sich, das direkt anhand der fachdidaktischen Diskussion nachzuvollziehen. In einem neueren Sammelband zur Deutschdidaktik besprechen Goer und Hofmann Aspekte der Mediendidaktik:

Es erscheint evident, dass der Umgang mit Medien in Analogie zum Umgang mit Sprache und Literatur in der Deutschdidaktik so zu modellieren wäre, dass ein selbstbewusster, kompetenter und emanzipatorischer Umgang mit allen Medien als wichtigstes Lernziel formuliert werden könnte. Dieser letztlich zutreffenden [...] Orientierung steht entgegen, dass [...] in der historischen Entwicklung immer wieder Diskussionen entstanden, in denen bestimmte Formen der Medien anderen gegenübergestellt und bevorzugt wurden.<sup>25</sup>

Dieser Verweis auf bildungsbürgerliche Einwände gegen technische Innovationen resultiert in einem Hinweis auf das Potential einer kulturwissenschaftlichen Perspektive des Deutschunterrichts. Die Ausführungen von Goer und Hofmann liefern ihn indes nie konkret, auch wenn die Rede davon ist, Medienangebote müssten »aktiv und produktiv mitgestaltet« werden.<sup>26</sup> Als Prüfstein für den deutschdidaktischen Diskurs, der sich aus Angst vor bildungsbürgerlichen Widerständen in der Diskussion von Möglichkeiten verliert, kann der Hypertext gelten: Mit der so genannten »Netzliteratur« wird ein Paradigma der 1990er-Jahre aufgerufen, das Entwicklungen des digitalen Erzählens in den letzten 20 Jahren komplett ausblendet.<sup>27</sup> So geschieht das auch im Kapitel von Goer und Hofmann: Es schließt mit der angestregten Behauptung, die »Möglichkeiten des Internets und ihre ästhetischen Implikationen« seien »von großer didaktischer Bedeutung«, weil »Hypertexte den Textbegriff revolutionieren« könnten.<sup>28</sup> Diese Revolution erscheint aber in keinem anderen Kapitel des Lehrwerks: Performativ macht der Verweis darauf deutlich, dass keine Veränderung des Textbegriffs zu erkennen ist und der Status Quo auch in den aktuellen Ausbildungsgängen für Lehrkräfte Bestand hat.

### 5. Gefahren und Risiken

Die emphatische Beteuerung des Potentials digitaler Lektüre wird bei Goer und Hofmann – wie in der Fachdidaktik üblich – begleitet von der Forderung, der Deutschunterricht müsse auch über »Gefahren und Risiken dieser neuen medialen Formen aufklären«.<sup>29</sup> Der Verweis auf die psychologischen Schäden digitaler Literatur genügt, um ihr

---

24 | Ebd., S. 139.

25 | Charis Goer u. Michael Hofmann: »Mediendidaktik und Deutschunterricht«. In: Charis Goer u. Katharina Köller (Hg.): *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. Paderborn 2014, S. 274–288, hier S. 279.

26 | Ebd., S. 281.

27 | So etwa auch bei Borrmann: »Arbeiten mit Computer und Internet« (Anm. 21), S. 205f.

28 | Goer u. Hofmann: »Mediendidaktik und Deutschunterricht« (Anm. 25), S. 287.

29 | Ebd.

den Status eines Lerngegenstands abzusprechen. In der medienpädagogischen Diskussion ist der Verweis auf die Lesesucht-Debatte um 1800 kanonisch geworden. Während die damals beschriebenen Gefahrenpotentiale von schriftlich fixierter Fiktionalität zugunsten eines Aufbaus von Kompetenzen in der Schule weitgehend ausgeblendet werden, überdecken sie im Fall der digitalen Literatur gerade den Blick auf die Fertigkeiten, die an diesem Gegenstand erworben werden können. Die *Conditio sine qua non* von digitaler Literatur im Deutschunterricht ist heute ihre Einbettung in Präventionsbemühungen. Sie in einem zweiten Schritt als produktive Lernumgebung zu denken, scheint vor diesem Hintergrund paradox. »Funktioniert nicht nur nicht, [...] ist auch pädagogisch falsch«, war die deutliche Absage an diese Art der Bewahrpädagogik von Seiten des *Deutschen Kulturrates*.<sup>30</sup> Wer wie Boelmann auf das fachdidaktische Potential von Computerspielen hinweisen will, muss zunächst darauf hinweisen, das »jenseits der Verwendung als Anlass für kritische Diskussionen über Suchtgefahr und Gewaltübertragung« tun zu wollen.<sup>31</sup>

## 6. Messbarkeit von Standards

Die Lehrpläne und Bildungsstandards sind in dieser widersprüchlichen Anlage auch Resultat einer Differenz zwischen fachdidaktischen Einsichten und Anforderungen der Standardisierung: Literarisch interessante Videogames und digitale Texte führen selten zum Aufbau von mess- und verwertbaren Kompetenzen, sondern entsprechen einem ganzheitlichen Ansatz literarischen Lernens, wie ihn etwa Spinner ausgearbeitet hat.<sup>32</sup> Dieser Ansatz wird besonders im Zuge des PISA-Tests im Deutschunterricht zurückgedrängt. Boelmann fasst diesen Gedanken wie folgt zusammen: »Während die Literaturdidaktik einen weiteren Ansatz verfolgt, der mit »Einstellungen« auch die Voraussetzungen der Literaturrezeption erfasst, orientieren sich die Verfasser der Kernlehrpläne stärker an messbaren Aspekten der Kompetenzvermittlung.«<sup>33</sup> In diesen weiten Ansatz würden interaktionsspezifische Kompetenzen wie die Immersion in eine Diegese oder die Navigation als eine Form der digitalen Lektüre durchaus fallen.

Denkt man an die Score-Verfahren von Computerspielen, die schon in frühen Sierra-Adventures in den 1980er-Jahren eingesetzt wurden, ist eine gamifizierte Umsetzung einer Messbarkeit durchaus denkbar. Ob sich diese der Spiellogik angepassten Verfahren aber tatsächlich auf Lernprozesse beziehen, ist zu bezweifeln. Noch schwieriger dürfte es sein, einen systematischen Kompetenzaufbau im Klassenverband durchzuführen, da die interaktiven und kooperativen Mechanismen digitaler Literatur zu individuellen Lernfortschritten führen. Versteht man Kompetenzen im Rahmen einer digitalen Literalität, stellen sie die Schule als System infrage, nicht nur die eingesetzten Formen von Leistungsüberprüfung. Können simplere Spiele Leistung vor allem in der direkten Auseinandersetzung mit anderen Spielenden messen, wie dies bei E-Sport-Veranstaltungen etwa bei *Hearthstone* (Blizzard Entertainment) oder *League of Legends* (Riot Games) der

**30** | Max Fuchs: »Vorwort«. In: Olaf Zimmermann u. Theo Geißler (Hg.): *Streitfall Computerspiele*. Berlin 2008, S. 7f., hier S. 8.

**31** | Jan M. Boelmann: »Literarische Kompetenz und narrative Computerspiele. Empirische Ergebnisse«. In: Ders. u. Andreas Seidler (Hg.): *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts*. Frankfurt / M. 2012, S. 85–102, hier S. 86.

**32** | Vgl. Kaspar H. Spinner: »Literarisches Lernen«. In: *Praxis Deutsch* 200.34 (2011), S. 6–16.

**33** | Jan M. Boelmann: »Narrative Computerspiele im Literaturunterricht«. In: Roland Jost u. Axel Krommer (Hg.): *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2011, S. 120–137, hier S. 125.

Fall ist, so lösen Autorenspele wie *Sunset* oder *DiscriminationPong* (and-or.ch)<sup>34</sup> primär kognitive Prozesse aus, die sich nicht vergleichen lassen. Bauer und Hofer-Krucker Valderrama sprechen in Bezug auf Spinner etwa in der Beschreibung eines Unterrichtsprojekts mit *DiscriminationPong* von »mitfühlender Empathie«, »affektiv konnotiertem Bezug zu [Diskriminierung]«, »Alteritätserfahrung«.<sup>35</sup> Gleichwohl bestehen Modelle zu einer Kompetenzbeschreibung im Umgang mit digitaler Literatur, besonders zu Computerspielen, wie im zweiten Teil dieses Aufsatzes diskutiert wird.

## 7. Schulische Relevanz

Das fachdidaktische Verständnis von literarischen Kompetenzen steht in einem Gegensatz zur schulischen Relevanz dieser Kompetenzen. Roger Hofer erwähnt beispielsweise als Konzeption des gymnasialen Deutschunterrichts eine Reihe von Möglichkeiten für die Bedeutung des literarischen Lernens:

Literalität als klassische Bildung (literarischer Werke), als kompetente Teilhabe am kulturellen Leben, als lebenspraktische Sprachkompetenz, als Form des Selbstaudrucks und der Kreativität, als linguistisches Fachwissen und schließlich als Form des Wissenserwerbs und der Wissenswiedergabe.<sup>36</sup>

Hier nun den Fokus auf einen akademischen Umgang mit Texten, also bildungssprachliche Fähigkeiten zu legen, die sich primär auf gedruckte Sachtexte und kanonische Literatur beziehen, folgt einer Logik der schulischen Bildung: Wer seine Bildungschancen wahrnehmen will, muss bestimmte sprachliche Formen kennen und beherrschen, die über Bildungserfolg bestimmen. Digitale Literatur und damit Computerspiele liegen außerhalb der Filterblase schulischer Bildung. Sie haben im System Schule keinen Wert, weisen keine Schnittstellen zu anderen formellen Bildungsprozessen auf.

Als Nebenaspekt zeigt diese Tatsache, dass die Kompetenzorientierung, die Können von konkreten Inhaltsbezügen abstrahiert, zwar viel beschworen wird, aber letztlich dem System Schule aus zwei Gründen fremd ist: Erstens, weil nur messbares Können systemimmanenten Wert erhalten kann, zweitens, weil die bestimmenden Akteure ihr Selbstverständnis aus einer Sammlung von Inhalten beziehen, die ihnen allen bekannt sind. Das lässt sich etwa auch daran ablesen, wie häufig Aufsätze zu Computerspielen im Deutschunterricht ein Spiel-Zitat aus Schillers Briefen Über die ästhetische Erziehung des Menschen enthalten.<sup>37</sup>

---

**34** | Das Spiel ist eine *Pong*-Variante, bei der zwei Spielende einen Ball mit digitalen Schlägern einander zuspieren müssen. Wer den Ball verfehlt, verliert. Das Diskriminierende am Spiel liegt darin, dass die Bedingungen ungleich sind: In jedem Durchgang ist ein Schläger kleiner, der Ball bewegt sich auf einer Seite schneller etc. Das Spiel ist notorisch unfair.

**35** | René Bauer u. Stefan Hofer-Krucker Valderrama: »DiscriminationPong im Literaturunterricht – Wie ein Computerspiel das poetische Verstehen und die Auseinandersetzung mit Diskriminierung entscheidend befördern kann«. In: Mireya Schlegel u. Andreas Schöffmann (Hg.): *Computerspiele und Werteerziehung. Paidia-Sonderausgabe* 2015. <http://www.paidia.de/?p=6639> (zuletzt eingesehen am 22. April 2016).

**36** | Roger Hofer: »Konzeption eines Textkompetenz-Modells als theoretischer Grundlage für die Festlegung basaler fachlicher Studierkompetenzen in der Erstsprache«. In: Franz Eberle u.a. (Hg.): *Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache*. Schlussbericht zuhanden der EDK, Zürich 2015, S. 262–273.

**37** | Exemplarisch: Andreas Seidler: »Perspektiven der Computerspielforschung für die Deutschdidaktik«. In: Roland Jost u. Axel Krommer (Hg.): *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2011, S. 103–119, hier S. 103.

Erklären diese sieben Gründe die Marginalisierung digitaler Literatur im gymnasialen Deutschunterricht, so lassen sich doch in der fachdidaktischen Diskussion Ansätze für eine Entwicklung erkennen. Stärker formuliert: Die Beschränkung des Deutschunterrichts auf schriftlich fixierte Texte widerspricht fachdidaktischen Vorstellungen von zeitgemäßem literarischem Lernen, wie im Folgenden dargelegt wird.

## Angebote der Deutschdidaktik für eine Entwicklung

Es wäre von großem Interesse, verstärkt den Unterschieden, aber auch der Analogie der Wahrnehmungs- und Erfahrungsstrukturen moderner Erzähltexte und von Internet und Cyberspace nachzugehen.<sup>38</sup>

Das von Joachim Pfeiffer vor gut 15 Jahren formulierte Desiderat für die Literaturdidaktik wurde bislang nicht eingelöst. Die Vorstellung, Hypertexte würden ein neues Paradigma in der Literaturdidaktik begründen, konnte sich aus zwei Gründen nicht durchsetzen: Einerseits treten digitale Texte (im engen Sinne) hinsichtlich Komplexität und Raffinesse selten in Konkurrenz zu polyphon und intertextuell differenzierter moderner Literatur, andererseits wurden sie durch symmediale Games und multimediale Social-Media-Lektürepraktiken im medialen Alltag Jugendlicher und junger Erwachsener verdrängt. Daher erstaunt es nicht, dass Volker Frederking in seinem programmatischen Beitrag zum Sammelband »Digitale Medien im Deutschunterricht« 2014 die Forderung von Pfeiffer wiederholt:

Die einseitige printmediale Ausrichtung des Deutschunterrichts ist aus medienkulturgeschichtlicher Perspektive aufzugeben und durch Formen des Umgangs mit Sprache und Literatur zu ersetzen, in denen digitale Medien eine zentrale Rolle spielen.<sup>39</sup>

In der Einleitung zum Band vermerken die Herausgeber zudem:

[Die] Mediensozialisation heutiger Heranwachsender [ist] in einem Maße durch die digitalen Medien geprägt [...], dass weder Deutschdidaktik noch Deutschunterricht diesen Sachverhalt (länger) ignorieren können bzw. dürfen. Hinzu kommt der fundamentale Wandel, dem auch die fachlichen Gegenstände des Faches Deutsch – Sprache und Literatur – unterliegen.<sup>40</sup>

Die Veränderungen der Digitalisierung betreffen die Natur von Texten wie auch die damit verbundenen Erfahrungen Jugendlicher. Soll der Deutschunterricht zu einem kontextgebundenen Verständnis und einer reflektierten Produktion von Texten anleiten, so kann diese massive Verschiebung – im Netz-Jargon: *Disruption* – nicht länger ignoriert werden.

Wie im ersten Teil deutlich wurde, gibt es eine Reihe von Gründen, welche dieses Desiderat zu einem Topos der Deutschdidaktik werden lassen, der keinen Einfluss auf die Unterrichtspraxis hat. Dabei hätte Norbert Bolz das Programm für die Literaturdidaktik bereits 1994 im schon erwähnten Essay formuliert:

Statt eine Hochkultur positiv zu diskriminieren, sollte man innerhalb der populären Kultur differenzieren. [...] Gewiß: Man wird auch in Zukunft lesen und schreiben müssen, sogar

**38** | Joachim Pfeiffer: »Romane und Erzählungen im Unterricht.« In: Klaus-Michael Bogdal u. Hermann Korte (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München 2012, S. 190–202, hier S. 194.

**39** | Volker Frederking: »Symmedialität und Synästhetik«. In: Ders., Axel Krommer u. Thomas Möbius (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2014, S. 3–49, hier S. 32.

**40** | Volker Frederking: »Vorwort«. In: Ders., Axel Krommer u. Thomas Möbius (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2014, S. Xlf., hier S. XI.

wohl mehr denn je. Doch diese bekannte und bewährte Kulturtechnik wird tiefer fundiert sein müssen – in der neuen Kompetenz einer *digital literacy*. [...] Das Buch ist nicht mehr das Leitmedium des Wissensmanagement und der Bildung.<sup>41</sup>

Die Einsicht, dass ein Leitmedienwechsel stattgefunden hat und Smartphones für Jugendliche Kulturzugangsgeräte sind, lässt sich aus deutschdidaktischen Erwägungen nicht mehr wegdenken.<sup>42</sup> Es erstaunt denn auch nicht, dass der Wert digitaler Literatur für den Literaturunterricht in der Forschung weitgehend unbestritten ist. Geläufige Argumente sind, wie schon gesehen, ihre Verankerung im medialen Alltag Jugendlicher, ihr kultureller Wert als eigenes Genre-System mit einer Geschichte, ihre Zukunftsbedeutung, die Selbstwirksamkeits-, Kreativitäts- und Rollenerfahrung, die narrativen Eigenschaften sowie fächerübergreifende Aspekte.<sup>43</sup> Als ein Beispiel für diesen letzten Aspekt kann die Eigenschaft des doppelten Textes digitaler Literatur herangezogen werden: Eine Auseinandersetzung mit der Code-Struktur, die Oberflächendarstellungen ausgibt, ist in den wenigsten Arbeitsumgebungen, auf die ein Gymnasium vorbereitet, heute wegzudenken.<sup>44</sup>

Aus diesen Gründen sind auch schon differenziertere Vorarbeiten für eine Verankerung digitaler Literatur im gymnasialen Unterricht zu verzeichnen. Matthis Kepser hat »Kompetenzen einer Computerspielbildung« ausführlich beschrieben. Er unterscheidet dabei die Bereiche »Computerspielanalyse«, »Computerspielnutzung«, »Computerspielproduktion und – präsentation« sowie »Computerspiel in der Mediengesellschaft«.<sup>45</sup> Ersetzt man in den Kompetenzbeschreibungen »Computerspiel« durch »digitale Literatur«, so lässt sich eine Grundlage für die didaktische Konkretisierung dessen erahnen, was Bolz im obigen Zitat als »digital literacy« bezeichnet hat. Betrachtet man einige dieser Kompetenzen in der Liste von Kepser genauer, zeigt sich, dass eine schulische Auseinandersetzung mit digitaler Literatur mehr leistet als es der Konsum dieser Literatur im Alltag Jugendlicher vermag: »Genderspezifische Aspekte reflektieren und diskutieren können«, »Computerspiele aus einem breiten Spektrum einschließlich Independent-Produktionen [...] geleitet beurteilen können«, »Propaganda-Spiele analysieren, in ihrer Wirkung einschätzen und kritisieren können«.<sup>46</sup> Diese Kompetenzen lassen sich direkt an Begründungen anbinden, weshalb kanonisierte Belletristik im Deutschunterricht priorisiert wird – weil sie eine Auseinandersetzung mit weiterführenden Fragen gleichsam modellhaft erlaubt. Auf digitale Literatur trifft das ebenfalls zu.

Das lässt sich an den beiden in der Einleitung beschriebenen Beispielen zeigen: *Sunset* dürfte die letzte Produktion von *Tale of Tales* sein, weil das Independent-Studio enorm viel in die Vermarktung des Spiels investiert hat, sich der Absatz aber nicht entsprechend erhöht hat. Aus der Untersuchung der Finanzierungsmodelle von Computerspielen lassen sich Rückschlüsse auf ihre Gestaltung und die Nachfrage des Publikums ziehen. Rezeption und Produktion erweisen sich als verbunden, die ästhetische Befragung von Mainstream-Spielen ist naheliegend, gerade weil *Sunset* implizit eine kritische Lektüre

41 | Bolz: »Für eine posthumane Kultur« (Anm. 23), S. 139.

42 | Vgl. zum Leitmedienwechsel an Schulen Döbeli Honegger: *Mehr als 0 und 1* (Anm. 14), S. 16–61; die Rede von Kulturzugangsgeräten geht auf Lisa Rosa zurück, vgl. Lisa Rosa: *Kulturzugangsgerät, kleine Abhandlung*, 21. Oktober 2014 <https://shiftingschool.wordpress.com/2014/10/21/kulturzugangsgerat-kleine-abhandlung/> (zuletzt eingesehen am 20. April 2016).

43 | Kepser: »Computerspielbildung« (Anm. 2), S. 18f.

44 | Vgl. dazu etwa ebd., S. 34f. sowie den Abschnitt 2 bei Wechselberger u. Gahn: »Literarästhetisches Verstehen von Texten und Computerspielen« (Anm. 20), S. 68–74.

45 | Vgl. Kepser: »Computerspielbildung« (Anm. 2), S. 30f.

46 | Ebd., S. 38–41.

von Kriegsspielen darstellt. Diese kurzen Ausführungen lassen aufscheinen, dass alle drei der exemplarisch genannten Kompetenzen an diesem Beispiel anwendbar sind – Gender, Spektrum und Propaganda sind aufschlussreiche Perspektiven auf das Computerspiel. Dasselbe gilt auch für den Meme-Komplex rund um Angela Merkel, an dem sich nicht nur die Frage aufhängen lässt, in welche Diskurse politisch einflussreiche Frauen eingebunden sind, sondern der auch erkennen lässt, dass und wie die Kommunikationsverfahren der sozialen Netzwerke für politische Propaganda benutzt werden, die von dort auch auf Massenmedien mit Qualitätsanspruch überschwappen können.

Auch die Arbeiten von Boelmann setzen sich mit Kompetenzen im Bereich des literarischen Verstehens auseinander, die unabhängig vom Trägermedium aufgebaut werden.<sup>47</sup> Er konnte zudem empirisch nachweisen, dass der Erwerb von literalen Kompetenzen vom Trägermedium unabhängig ist: In seiner Studie beschäftigte sich eine achte Gymnasialklasse mit einem Jugendbuch und einem narrativen Computerspiel – mit vergleichbaren Lernergebnissen. Das gilt auch für nicht-digital sozialisierte Schülerinnen und Schüler. Zentral scheint die Bedeutung digitaler Literatur für Jugendliche, die keine basale Lesekompetenz mitbringen, die ihnen eine gewinnbringende Teilnahme am Unterricht erlauben würde. Gerade sie profitieren stark von der Möglichkeit, literale Kompetenzen in digitalen Kontexten aufzubauen.<sup>48</sup>

Trotz dieser Einsichten zur didaktischen Bedeutung digitaler Literatur fristet sie noch nicht mal ein Nischendasein im gymnasialen Deutschunterricht. Sollte daran etwas geändert werden, wäre ein viergliedriges Programm denkbar:

1. Auf einer diskursiven Ebene muss erstens die Dominanz und Selbstverständlichkeit eines bildungsbürgerlichen Literaturverständnisses hinterfragt und überwunden werden. Das Nachdenken über Lernen, Sprache, Fiktionalität und andere durch die Bildung geprägte Konzepte muss fundamental auf bewahrpädagogische Rhetorik, digitalen Dualismus und unbewusste Kanonbildung geprüft werden. Ein Vehikel dafür könnte die Kompetenzorientierung sein. Die Formulierung von Bildungsstandards hat sich erst zögerlich von konkreten Inhalten gelöst. Wenn vermehrt gezeigt werden kann, dass der Umgang mit digitaler Literatur zu einem vergleichbaren (oder besseren) Erwerb von Fertigkeiten führt wie der mit schriftlich fixierter, dann wird das schulische Print-Primat argumentativ nicht mehr begründbar sein. Die dabei herangezogenen Kompetenzvorstellungen dürfen aber nicht durch Operationalisierbarkeit beschränkt werden – sie müssen sich auf ein »ganzheitlich orientiertes Konzept literarischen Lernens«<sup>49</sup> beziehen, wie es etwa Spinner in seinem Modell des literarischen Lernens entwickelt hat.<sup>50</sup>
2. Zweitens müssen digitale Texte politisch in Bildungs- und Lehrplänen sowie bei Prüfungsvorgaben klar verankert werden. Eine sinnvolle Zielvorgabe wäre, dass ein Computerspiel oder ein vergleichbares digitales Artefakt in den nächsten 10 Jahren bei einer Zentralabitur-Prüfung als verbindliche Lektüre bestimmt würde. Das politische Signal ist mit allen anderen Ebenen untrennbar vernetzt: Es reagiert auf diskursive Veränderungen und führt zu einer Reaktion der Schule als System und ihrer technischen Umsetzung. Das betrifft auch die Ausgestaltung der universitären

---

47 | Boelmann: »Literarische Kompetenz und narrative Computerspiele« (Anm. 31), S. 87–90.

48 | Ebd., S. 97–101.

49 | Boelmann: »Narrative Computerspiele im Literaturunterricht« (Anm. 33), S. 125.

50 | Vgl. Spinner: »Literarisches Lernen« (Anm. 32).

Fachdidaktik, in der digitale Medien zögerlich eine immer größere Rolle einnehmen, aber meist nicht als Lerngegenstand, sondern als Methode der didaktischen Präsentation.

3. Betrachtet man drittens die Schule als System, so funktioniert es stark selbstreferenziell: Latein, so das einschlägige Beispiel, wurde an Gymnasien während Jahrzehnten deshalb als zentrales Fach angeboten, weil es für viele Studienfächer unabdingbarer Bestandteil war. Mit dem Wegfall der Latein-Obligatorien in vielen Studienfächern hat sich der Status von Latein als Schulfach verändert. Analog verhält es sich mit digitaler Literatur: Nimmt sie an Universitäten einen nennenswerten Stellenwert in geisteswissenschaftlichen Kursen ein, so werden auch Gymnasien nachziehen müssen. Bisher stellen die *Game Studies* eine wachsende Nische in germanistischen oder kulturwissenschaftlichen Seminaren dar, während die Auseinandersetzung mit Gamification bzw. *digital literacy* in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften mehr Raum einnehmen.
4. Die technische Ebene ist viertens die einfachste: Die Infrastruktur für die Bearbeitung digitaler Literatur brauchen alle Schulen ohnehin, wenn sie in naher Zukunft noch etwas bewirken wollen. Die dafür notwendigen juristischen und wirtschaftlichen Bedingungen schulischer Bildung lassen sich aber weniger schnell ändern, als sich das viele wünschen.

## Fazit: Das Ende des Deutschunterrichts

Die beiden abschließenden Gedankengänge gehen von der gleichen Einsicht aus: Digitale Literatur und Deutschunterricht brauchen einander nicht.

Schon das Programm der Kulturwissenschaften – das man den Linien dieses Beitrages entlang ebenfalls befragen könnte, warum es denn letztlich keine Veränderung der Unterrichtswirklichkeit hervorbringen konnte – besagt letztlich, dass der Umgang mit Texten in einem weiten Sinne nicht auf das zu reduzieren ist, was im Deutschunterricht getan wird. Die Konsequenz daraus könnte sein, das Fach Deutsch, wie es heute unterrichtet wird, einfach abzuschaffen. Selbstverständlich braucht es Raum für Sprachreflexion, für kulturelle Auseinandersetzung und Medienarbeit an Gymnasien: Aber ein Deutschunterricht, der sich systematisch dagegen sträubt, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Einsichten umzusetzen, könnte dafür der falsche Ort sein. Als Alternative wären Fächer denkbar, die sich direkt Medienbildung, Kulturwissenschaft oder Storytelling in all ihren Facetten annehmen, also *media convergence* im Sinne einer Entdisziplinierung betreiben und so umfassende Kompetenzen ausbilden.

Die umgekehrte Perspektive führt zur Frage, ob denn digitale Literatur unbedingt Unterricht als Begleitung braucht. Auch Pop-Musik, das Fernsehen der Privatsender und Modeströmungen bedurften nie der Aufnahme in Curricula, um ihre Kraft entfalten zu können. Wenn sich die literarische Erfahrung im Alltag aber immer stärker von der in der Schule vermittelten löst, kann der Deutschunterricht nicht mehr für sich beanspruchen, einen relevanten Kulturzugang zu ermöglichen und Kinder wie Jugendliche für die Bewältigung zeitgenössischer medialer Aufgaben zu befähigen.

In ihrer viel beachteten Dissertation schlug Ruth Sonderegger 1999 eine »Konzeption des Ästhetischen als Spiel« vor, die es möglich macht, Kunst als autonomes Phänomen zu erfahren. Dazu müsse die Kunst aber von »ihrer Bestimmung als besonderes [...]



Verstehensobjekt« befreit werden. »Die Ästhetik des Spiels verwechselt den Eigensinn der Kunst nicht mit einem begrifflichen Vorrang derselben [...]«. <sup>51</sup>

Der »Eigensinn der Kunst« hat in der Schule, wie wir sie heute kennen, keinen Platz. Es ist denkbar, dass er für Jugendliche in digitaler Literatur erfahrbar ist. Die schulische Marginalisierung dieser Kultur könnte das unter Umständen sogar befördern. Doch letztlich bedroht sie die Relevanz und die Zielerreichung schulischen Lernens. Es ist an der Zeit, digitale Literatur in den Schulkanon aufzunehmen.

---

51 | Ruth Sonderegger: *Eine Ästhetik des Spiels*. Frankfurt / M., S. 12.

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: *Angela Merkel entdeckt das Internet*, 19. Juni 2013, <http://www.stern.de/digital/online/-neuland-fauxpas-bei-obama-besuch-angela-merkel-entdeckt-das-internet-3048888.html> (zuletzt eingesehen am 20. April 2016)

Abb. 2: *Angela Merkel entdeckt das Internet*, 19. Juni 2013, <http://www.stern.de/digital/online/-neuland-fauxpas-bei-obama-besuch-angela-merkel-entdeckt-das-internet-3048888.html> (zuletzt eingesehen am 20. April 2016)

Abb. 3: Karsten Schmehl: *Dieses Foto von Angela Merkel beim G7-Gipfel wird gerade zum Meme* (Screenshot), 8. Juni 2015, <http://www.buzzfeed.com/karstenschmehl/meme-merkel#.tiLLaYZEn> (zuletzt eingesehen am 18. April 2016).

## Literatur- und Medienverzeichnis

- BAUER, René u. Stefan Hofer-Krucker Valderrama: »DiscriminationPong im Literaturunterricht – Wie ein Computerspiel das poetische Verstehen und die Auseinandersetzung mit Diskriminierung entscheidend befördern kann«. In: Mireya Schlegel u. Andreas Schöffmann (Hg.): *Computerspiele und Werteerziehung. Paidia-Sonderausgabe* 2015. <http://www.paidia.de/?p=6639> (zuletzt eingesehen am 22. April 2016).
- BOELMANN, Jan M.: »Literarische Kompetenz und narrative Computerspiele. Empirische Ergebnisse«. In: Ders. u. Andreas Seidler (Hg.): *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts*. Frankfurt / M. 2012, S. 85–102.
- BOELMANN, Jan M.: »Narrative Computerspiele im Literaturunterricht«. In: Roland Jost u. Axel Krommer (Hg.): *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2011, S. 120–137, hier S. 125.
- BOLZ, Norbert: »Für eine posthumane Kultur«. In: Andreas Kuhlmann (Hg.): *Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne*. Frankfurt / M. 1994, S. 133–154.
- BORRMANN, Andreas: »Arbeiten mit Computer und Internet«. In: Gisela Beste (Hg.): *Deutsch. Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin 2011, S. 191–209.
- BÜLOW, Christopher von: »Mem«. In: Jürgen Mittelstraß (Hg.): *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*. Stuttgart, Weimar 2013, S. 318–324.
- DEGLER, Frank: »Erspielte Geschichten – Labyrinthisches Erzählen im Computerspiel.« In: Britta Neitzel, Rolf Nohr u. Matthias Bopp (Hg.): »See? I'm real. Multidisziplinäre Zugänge zum Computerspiel am Beispiel von »Silent Hill«. Münster 2005, S. 58–73.
- DIMOPOULOS, Konstantinos: *A Tale of Tales on the politics and interior design of Sunset*, 17. April 2015. [http://gamasutra.com/view/news/241407/A\\_Tale\\_of\\_Tales\\_on\\_the\\_politics\\_and\\_interior\\_design\\_of\\_Sunset.php](http://gamasutra.com/view/news/241407/A_Tale_of_Tales_on_the_politics_and_interior_design_of_Sunset.php) (zuletzt eingesehen am 9. Oktober 2015).
- DiscriminationPong*. and-or.ch 2010 (gespielt in der Version vom 3. April 2016).
- DÖBELI Honegger, Beat: *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern 2016.
- FACHSCHAFT DEUTSCH: *Fachrichtlinien der Kantonsschule Wettingen*, Privatkopie. Wettingen 2014.
- FREDERKING, Volker: »Symmedialität und Synästhetik«. In: Ders., Axel Krommer u. Thomas Möbius (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2014, S. 3–49.
- FREDERKING, Volker: »Vorwort«. In: Ders., Axel Krommer u. Thomas Möbius (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2014, S. Xlf.
- FUCHS, Max: »Vorwort«. In: Olaf Zimmermann u. Theo Geißler (Hg.): *Streitfall Computerspiele*. Berlin 2008.
- GOER, Charis u. Michael Hofmann: »Mediendidaktik und Deutschunterricht«. In: Charis Goer u. Katharina Köller (Hg.): *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. Paderborn 2014, S. 274–288.
- Hearthstone: Heroes of Warcraft*. Blizzard Entertainment / Activision Blizzard 2015 (gespielt in der Version vom 3. April 2016).
- HOCHSTADT, Christiane, Andreas Krafft u. Ralph Olsen: *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen 2013.
- HOFER, Roger: »Konzeption eines Textkompetenz-Modells als theoretischer Grundlage für die Festlegung basaler fachlicher Studierkompetenzen in der Erstsprache«. In: Franz Eberle u.a. (Hg.): *Basale fachliche Kompetenzen für allgemeine Studierfähigkeit in Mathematik und Erstsprache*. Schlussbericht zuhanden der EDK, Zürich 2015.
- HORSTMANN, Susanne: »Text«. In: Georg Braungart u.a. (Hg.): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Band 3. Berlin, New York 2007/1997.
- KEPSEK, Matthis: »Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels«. In: Jan M. Boelmann u. Andreas Seidler (Hg.): *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts*. Frankfurt / M. 2012, S. 13–48.
- KROMMER, Axel: »Digitale Jugendliteratur: Social Media, eBooks und Apps«. Erscheint in: *Der Deutschunterricht* 5/2016.

- KULTUSMINISTERKONFERENZ: *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4. Dezember 2013. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf) (zuletzt eingesehen am 20. September 2015).
- League of Legends*. Riot Games 2009 (gespielt in der Version vom 20. Oktober 2015).
- LEUBNER, Martin: »Digitale literale Medien im Deutschunterricht«. In: Volker Frederking, Axel Krommer u. Thomas Möbius (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2015, S. 185–212.
- FEIGE, Martin: *Computerspiele. Eine Ästhetik*. Frankfurt / M. 2015, S. 170.
- PAEFGEN, Elisabeth K.: *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart 1999.
- PFEIFFER, Joachim: »Romane und Erzählungen im Unterricht.« In: Klaus-Michael Bogdal u. Hermann Korte (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München <sup>6</sup>2012, S. 190–202.
- ROSA, Lisa: *Kulturzugangsgesetz, kleine Abhandlung*, 21. Oktober 2014 <https://shiftingschool.wordpress.com/2014/10/21/kulturzugangsgesetz-kleine-abhandlung/> (zuletzt eingesehen am 20. April 2016).
- SCHMEHL, Karsten: *Dieses Foto von Angela Merkel beim G7-Gipfel wird gerade zum Meme*, 8. Juni 2015. <http://www.buzzfeed.com/karstenschmehl/meme-merkel#.tiLLaYZEn> (zuletzt eingesehen am 18. April 2016).
- SEIDLER, Andreas: »Perspektiven der Computerspielforschung für die Deutschdidaktik«. In: Roland Jost u. Axel Krommer (Hg.): *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler 2011, S. 103–119.
- SPINNER, Kaspar H.: »Literarisches Lernen«. In: *Praxis Deutsch* 200.34 (2011), S. 6–16.
- STAIGER, Michael: *Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik*. Baltmannsweiler 2007.
- Sunset*. Tale of Tales 2015 (gespielt in der Version vom 24. Februar 2016).
- WAMPFLER, Philippe: »Ich habe in diesem Spiel keinen Reiz gefunden, da nichts wirklich passiert« – Die Lektüre von *Sunset* im gymnasialen Deutschunterricht im Vergleich mit Jenny Erpenbecks Erzählung *Wörterbuch*. In: Mireya Schlegel u. Andreas Schöffmann (Hg.): *Computerspiele und Werteerziehung. Paidia-Sonderausgabe* 2015. <http://www.paidia.de/?p=6657> (zuletzt eingesehen am 22. April 2016).
- WAMPFLER, Philippe: *WhatsApp an Schulen Pflicht – über digitale Lernmittel*, 18. Juni 2015. <https://schulesocialmedia.com/2016/02/18/whatsapp-an-schulen-pflicht-ueber-digitale-lernmittel/> (zuletzt eingesehen am 23. April 2016).
- WECHSELBERGER, Ulrich u. Jessica Gahn: »Literarästhetisches Verstehen von Texten und Computerspielen«. In: Jan M. Boelmann u. Andreas Seidler (Hg.): *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts*. Frankfurt / M. 2012, S. 67–84.