

DIGITALISIERUNG LESEN LERNEN AUF DEM WEG ZU EINEM POSTDIGITALEN LITERATUR- UNTERRICHT IN DEN SEKUNDARSTUFEN

Lucas Alt
Universität Trier | alt@uni-trier.de

ABSTRACT

Der vorliegende Beitrag geht von der These aus, dass wir in einer digitalen Gesellschaft leben, die unsere Verhaltens- und Interaktionsweisen, aber auch die Rezeption und Produktion von Kulturerzeugnissen zutiefst prägt. Um diese Gesellschaft mit ihrer Kultur besser zu verstehen und sich in ihr orientieren zu können, ist eine „post-digitale“ Perspektive hilfreich, deren Spezifika im Folgenden erläutert werden. Damit einher geht nicht nur eine Zusammenführung des Medien- und Literaturbegriffs, sondern auch eine möglicherweise grundlegende Veränderung literaturdidaktischer Arbeitsfelder. Exemplarisch wird dies mit einer ökonomiekritischen Schwerpunktsetzung für den Literaturunterricht vorgeführt.

SCHLAGWÖRTER

— MEDIENKOMPETENZ — LITERATUR UND ÖKONOMIE — DIGITALE
GESELLSCHAFT — HYPEROBJEKT — NETZLITERATUR

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

ABSTRACT (ENGLISH)

How to Read Digitisation? Post-Digital Literature Teaching in the Secondary Schools

This article is based on the thesis that we live in a digital society that profoundly shapes our modes of behavior and interaction, but also the reception and production of cultural products. In order to better understand this society with its culture and to be able to orient oneself in it, a „post-digital“ perspective is helpful, which will be explained in the following. This is accompanied not only by a merging of the concepts of media and literature, but also by a possibly fundamental change in the intersection of literature and didactics. This is exemplified by an economy-critical focus on production and reception of cultural products.

KEYWORDS

— MEDIA COMPETENCE — LITERATURE AND ECONOMICS — DIGITAL SOCIETY — HYPEROBJECT — NET LITERATURE

1 — HINFÜHRUNG

Dass die Digitalisierung in verschiedenen Bereichen der Gesellschaft einen kulturellen Wandel mit sich bringt, kann mittlerweile als Gemeinplatz gelten – die genauen Implikationen dieses Wandels sind jedoch alles andere als klar.

Folgt man dem Kulturwissenschaftler Felix Stalder, zeichnen sich grundlegende Veränderungen individueller und kollektiver Denk- und Handlungsmuster ab, etwa in Kommunikations- und Interaktionsweisen, ästhetischen Vorlieben, Geschmacksbildungsprozessen sowie im Aufbau und der Pflege spezifischer Urteilskompetenzen (vgl. Stalder 2016). Wie genau die gesellschaftsweite Bilanz und Einordnung derartiger Entwicklungen ausfallen wird, hängt nicht zuletzt von diskursiven Rahmungen und der politischen Gestaltbarkeit digitaler Transformation ab.

Intensiv geführt wird der politische Diskurs um die Digitalisierung daher auch im Bereich der Schulen und weiteren Bildungseinrichtungen. Der Ausbau von Infrastrukturen und spezifischen Kompetenzen im Umgang mit (digitalen) Medien scheint dabei bildungspolitischer Konsens (vgl. z.B. KMK 2017; KMK 2021). Dass immer wieder thematisiert werden muss, dass viele Schulen nicht in der Lage seien, mit der technischen Entwicklung Schritt zu halten, bestätigt die Stärke des herrschenden Diskurses, der Digitalisierung als Sachzwang, ja als Bedingung für ‚Zukunftsfähigkeit‘ (BMBF 2022) rahmt. Wie Matthis Kepser herausstellt, ist dieses Phänomen nicht neu. Schon seit den 1980er Jahren sind Schulen in mehreren Anläufen bildungspolitischer Akteure immer wieder der Forderung unterzogen worden, ihre technische Ausstattung auf den aktuellen Stand zu bringen und gesellschaftsweiten Digitalisierungsphänomenen zeitgemäß (und das heißt meist im Hinblick auf den Erwerb instrumenteller Fähigkeiten) zu begegnen (vgl. Kepser 2018, 247).¹ Begleitet wird dieses politische und vor allem wirtschaftliche Projekt von zahlreichen kulturkritischen, teils auf Massenwirkung abzielenden Stimmen, allen voran der Manfred Spitzers (z.B. 2018). In der Deutschdidaktik positioniert sich zuletzt z.B. Johannes Odendahl ausgesprochen kritisch und fordert, dass Deutschunterricht im Angesicht normierender Potentiale einer „Kultur der Digitalität“ im Sinne Stalders vor allem in der Pflicht sei, ‚analoge‘ Fähigkeiten „eigensinnigen Formulierens, kontemplativen Zuhörens und expressiven Sich-Artikulierens“ (Odendahl 2021, 219) zu fördern. Demgegenüber finden sich zahlreiche Positionen, die den gesellschaftlichen Digitalisierungsprozess eher affirmieren, wie die vielfachen Operationalisierungen und Handreichungen für konkrete Medienangebote und Apps zeigen. Deutlich wird zudem, dass auch Konzerne und Verlage, die im Bildungssektor operieren, den bildungspolitischen Diskurs um die Digitalisierung bespielen, stützen und mitunter tatkräftig vorantreiben.²

Während noch vor nicht allzu langer Zeit einige Vertreter:innen im deutschdidaktischen Feld großen Aufholbedarf in Theorie, Empirie und Praxis diagnostizierten, wenn es um eine adäquate Einschätzung von Phänomenen der Digitalisierung geht (vgl. etwa Becker et al. 2019; Frederking / Krommer 2019), lässt sich mittlerweile eine verstärkte Auseinandersetzung beobachten, die in zahlreichen Tagungsschwerpunkten,

¹ Das KMK-Strategiepapier „Bildung in der digitalen Welt“ von 2017 unterzieht Kepser einer Anwendung auf den Deutschunterricht. Im Zuge dessen unterscheidet er ein „Pflicht-“ von einem „Kürprogramm“ (Kepser 2018, 257, 264). Zu ersterem gehört auch eine verstärkte Akzentuierung von Medienbildung wie bspw. die kultursensible Reflexion gesellschaftlicher Veränderungen durch die Digitalisierung (vgl. Kepser 2018, 263).

² Ein eindrückliches Beispiel sind die Studien zu Digitalisierung und Bildung der Bertelsmannstiftung, z.B.: „Monitor Digitale Bildung“. Vgl. kritisch auch Becker et al. 2019, 100; Anselm / Götzinger / Rödel 2018, 235f.

Sammelbänden (z.B. Dembeck / Pavlik 2021; Hauk-Thum / Noller 2021; Krammer / Leichtfried / Pissarek 2021; Langenohl / Lehnen / Zillien 2021) und nicht zuletzt im Online-Journal *Medien im Deutschunterricht* ihren Niederschlag findet. Auch die Corona-Pandemie mag dazu beigetragen haben, dass sich der Blick für die Omni-präsenz und Relevanz des Digitalen geschärft hat und ein entsprechender Diskurs in der Deutschdidaktik weiter an Fahrt aufnimmt. Zwar finden bereits seit mindestens 25 Jahren immer wieder Bemühungen statt, mediendidaktische Ideen als Ausgangspunkte gesellschafts- und unterrichtsrelevanter Reflexion zu profilieren (vgl. etwa Wermke 1997) – die ganzheitliche Perspektive einer „Fusion“ (Maiwald 2022, 5-7) medien-, sprach- und literaturdidaktischer Positionen rückt allerdings gerade unter dem Eindruck des drängenden Digitalisierungsdiskurses der vergangenen Jahre immer näher.

Vor allem didaktische Ausführungen, die die kulturelle Dimension des Digitalen mitbedenken, greifen auf die Arbeiten Stalders zurück, dessen Perspektive ein vertiefendes kontextbezogenes, teils auch kritisches Lesen von medialen Phänomenen erlaubt. Stalder, der mit „Referentialität“, „Gemeinschaftlichkeit“ und „Algorithmizität“ drei zentrale Aspekte einer „Kultur der Digitalität“ identifiziert,³ hebt vor allem das emanzipative Potential einer vernetzten Gesellschaft hervor, das sich sowohl in der Aneignung von ästhetischer Deutungshoheit in sozialen Gemeinschaften ausdrückt als auch auf Ermächtigungsprozesse durch Einübung demokratischer Praktiken im virtuellen Raum bezogen werden kann. Stalders sehr leistungsfähige Beobachtungen, die zahlreiche Theorien zur kulturellen Produktion und Rezeption der vergangenen Jahrzehnte bündeln, lassen sich für den Literaturunterricht offenbar gut nutzbar machen, wie nicht nur Odendahl (2021) ex negativo (s.o.), sondern auch Petra Anders (2020) und Nathalie Kónya-Jobs (2019) zeigen. Auch wohnt Stalders Thesen bereits ein utopisches, man könnte auch sagen pädagogisches (und folglich didaktisches) Potential inne, weil er Mündigkeit, Emanzipation und die demokratische Kultivierung des digitalen Raums als Zielperspektive seiner Theorie in Aussicht stellt (vgl. Stalder 2016, 280f.). Hinsichtlich der Erziehung zum mündigen Subjekt greift die Deutschdidaktik auch immer wieder auf Henry Jenkins (2009) zurück, der mediale Vernetzung und Digitalisierung bekanntlich vor allem mit Blick auf ihre partizipatorischen Potentiale denkt (z.B. Anders / Wieler 2018).

Derartige Reflexionen zu kulturellen Auswirkungen der Digitalisierung gilt es grundlegend zu stärken, nicht zuletzt um Unsicherheiten im Umgang mit dem schillernden Begriff des Digitalen zu begegnen, wie sie Heimböckel auch im deutschdidaktischen Diskurs identifiziert (vgl. Heimböckel 2021, 186). Dazu kann auch eine Kooperation mit angrenzenden Wissenschaften hilfreich sein, wie Steffen Gailberger sie „mit dem Ziel, Mindestanforderungen und Qualitätsmerkmale eines digital erweiterten Deutschunterrichts herzuleiten“ (Gailberger 2022, 351) unlängst in der IT-Didaktik sucht. Das Digitale lasse sich für den Unterricht differenzierend in den Blick nehmen: (1) anwendungsbezogen, (2) als Technologie und (3) in seinen gesellschaft-

³ „Referentialität“ bezeichnet die Etablierung eines personalisierten Bezugssystems, das die Autorität von spezialisierten Institutionen (wie Redaktionen, Museen oder Archiven) zunehmend infrage stellt – ästhetische Äußerungen erfahren so in gewisser Weise eine Demokratisierung (vgl. Stalder 2016, 96-128). „Gemeinschaftlichkeit“ trägt im Zuge dessen zur Überzeugungskraft von Deutungen in sozialen Netzwerken bei (vgl. Stalder 2016, 129-164) – die Kommunikation über Bedeutungszuweisungen und -verhandlungen unterliegt der „Algorithmizität“, das heißt, sowohl Rezeptions- als auch Produktionsprozesse sind in spezifischer Weise medial durchstrukturiert (vgl. Stalder 2016, 164-202).

lich-kulturellen Wirkungen. Weiterhin seien reflexive Handlungen (das Digitale als Unterrichtsgegenstand) von produktiven Tätigkeiten (das Digitale als Gestaltungsmittel und -gegenstand) zu unterscheiden. Übergeordnet erscheint dabei eine pädagogisch-didaktische Setzung:

Selbstbestimmt mit digitalen Systemen umzugehen setzt voraus, sie zu verstehen, [sie] im Hinblick auf ihre Wechselwirkungen mit dem Individuum und der Gesellschaft zu bewerten sowie ihre Einflussmöglichkeiten zu sehen und nicht nur ihre Nutzungsmöglichkeiten zu kennen. [...] Jedes [digitale] Phänomen hat sowohl technologische, gesellschaftlich-kulturelle als auch anwendungsbezogene Aspekte, die sich gegenseitig beeinflussen (Diethelm 2016, 125, zitiert nach Gailberger 2022, 353)

Nicht die Schulung instrumenteller Fähigkeiten steht also im Mittelpunkt derart verstandener unterrichtlicher Bemühungen, sondern vielmehr die Erziehung zu einem bewussten Umgang mit Digitalität – liegt die Domäne eines technischen Verständnisses womöglich im Bereich der IT-Didaktik, so gehört das Verstehen kultureller und gesellschaftlicher Wirkungsweisen traditionell zum Aufgabenbereich des Deutschunterrichts.⁴

Begreifen wir Deutsch- und Literaturdidaktik mit Matthis Kepser zudem als „eingreifende Kulturwissenschaft“ (2013), so geht damit die Verantwortung einher, Kinder und Jugendliche bei ihrem Hineinwachsen in eine Kultur zu unterstützen, sie zu sensibilisieren sowohl für kulturelle Angebote wie auch Zumutungen, und sie so auf ihrem Weg zu mündigen Individuen zu begleiten.⁵ Das wiederum bedeutet, dass an einer theoretisch und historisch reflektierten Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Wirkungen einer Kultur der Digitalität für den Deutschunterricht kein Weg vorbeiführt. Das Ziel sollte dabei sein, Schüler:innen zu einem differenzierten Kritikvermögen zu verhelfen und eine umfassend informierte Urteilsbildung zu ermöglichen. Medienkulturkompetenz und Gesellschaftsfähigkeit im besten Sinne sind anzubahnen, das heißt über die Schulung instrumenteller Fähigkeiten hinaus muss vor allem ein Interesse an den vielfältigen Bedeutungsdimensionen von kulturellen Praktiken und Produkten in einer vernetzten Gesellschaft geweckt werden. Dazu gehört auch, den diskursiven Charakter von Digitalisierungsprozessen selbst zu erkennen und als Ergebnis sozialen Handelns, in das sich vielfältige Akteur:innen mit ihren partikularen Interessen einbringen, erfassen zu lernen.

2 — DIGITALISIERUNG ALS MYTHOS UND NARRATIV

Roland Barthes beschreibt 1957 das Verhältnis von Alltäglichkeit und Ideologie mit dem Begriff des „Mythos“: An ganz vertraut erscheinenden Dingen, Situationen und Vorstellungen zeigt Barthes, wie diese, umspinnen von Narrativen, weitreichende kulturelle Wirkungen entfalten und das Zusammenleben von Menschen prägen. Ihre Wirkungsmacht entwickeln sie dabei gerade durch ihre unauffällige Allgegenwart und eine breit geteilte Selbstverständlichkeit. Der Mythos, so Barthes, fungiere als eine Aussage, die, geradezu dogmatisch, die Welt in Stillstand versetzt, Reflexion verhindert und Progression negiert (vgl. Barthes 1964, 130-133). In seiner Funktion, Normalität herzustellen und im Zuge dessen zu entpolitisieren und zu enthistorisieren sei der Mythos letztlich eine politische Aussage (vgl. ebd., 135) – er wirke, wie Barbara Lücke zuspitzt, als „Entmündigungsprogramm“ (Lücke 2008, 28f.).

⁴ Wie eine Verschränkung von IT- und Deutschdidaktik bereits in der Grundschule gelingen könnte, zeigt Anders 2018.

⁵ Vgl. zur entsprechenden Rolle der Deutschdidaktik im Kontext einer „Kultur der Digitalität“ auch Anders 2019, Anders 2021, 127.

Digitalisierung als wirtschaftliches und politisches Projekt enthält zahlreiche dieser alltäglichen Mythen und Narrative im Sinne Barthes', nicht wenige speisen sich aus alten Menschheitsträumen und werden regelmäßig von erfolgreichen Tech-Unternehmern öffentlichkeitswirksam aktualisiert. Als persuasive Inszenierungen stabilisieren und legitimieren sie die bestehenden Verhältnisse des Digitalen.

Als mythische Narrative geltend gemacht werden können beispielsweise die Erschaffung eines neuen Menschen bzw. eines post- oder transhumanistischen Daseins. Damit einher geht oft auch die Perspektive auf ewiges Leben, etwa mittels Bewusstseinsstransformation auf ein anderes – digitales – Medium. Auch bestehen Mythen bei der Nutzung von Big Data oder sogenannter ‚Künstlicher Intelligenz‘ zur orakelähnlichen Vorhersage schicksalhafter Ereignisse. Ebenso erscheint die Abschaffung der Arbeit, die einem Leben im Paradies ähneln soll, als mit Digitaltechnik erreichbares Ziel, genau wie die Phantasie grenzenlosen Wachstums, die sich in Zeiten des Klimawandels zunehmend auch auf extraterrestrische Gebiete erstreckt.

All diesen utopischen Verheißungen der Digitalisierung wohnt unter dem Gesichtspunkt ihrer Enthistorisierung und Dekontextualisierung eine höchst entmündigende Kraft inne. Zur Mündigkeit gegenüber derartigen Narrativen beitragen kann hingegen ihre ästhetische De- und Rekonstruktion sowie ihre Verortung in intertextuellen, historischen und ökonomischen Zusammenhängen. Dem „Hyperobjekt“ (Morton 2013) Digitalisierung soll im Folgenden mit einer kursorischen Kontextualisierung begegnet werden, die sich aus sozial- und kulturwissenschaftlichen Reflexionen der letzten Jahre speist und zentrale Motive wie die oben angeführten in Struktur und Beschaffenheit diskursiv besser verstehbar werden lässt.

3 — KULTUR- UND SOZIALWISSENSCHAFTLICHE REFLEXIONEN EINER VERNETZTEN WELT

In mehreren Schüben findet spätestens seit den 1960er Jahren eine reichhaltige Reflexion über eine sich zunehmend digitalisierende Gesellschaft statt. Die Vielfalt an vorgetragenen Theoremen und Konzeptualisierungen umfasst pessimistische, kultur- und medienkritische Perspektiven genauso wie Reflexionen über emanzipatorische Potentiale der jeweils neuen Technologien und Medienangebote für marginalisierte Bevölkerungsgruppen, Ahnungen zur Transformation des Menschen genau wie solche zu seiner Abschaffung. Schon länger wird Digitalisierung auch als weitreichende Zäsur im medialen Kosmos diskutiert. 1962 beschreibt Marshall McLuhan die Welt als „Gutenberg-Galaxis“, in der das Buch zum herrschenden Leitmedium erklärt wird – nur um vor dem Hintergrund einer durch die aufkommenden elektronischen Medien veränderten Medienlandschaft bald wieder zu verschwinden. Für die Welt nach der Gutenberg-Galaxis sieht McLuhan bereits das „globale Dorf“ (McLuhan 1962, 31) aufziehen, das durch Vernetzung und virtuelle Nähe gekennzeichnet ist – eine seither oft bemühte und vielfach weiterentwickelte Diagnose.

In den letzten Jahren zeigen sich zunehmend Versuche, die spezifischen sozialen Phänomene der Digitalisierung im Zuge teils umfassender Theoretisierungen zu fassen. Gerade im Hinblick auf grundlegende Faktoren gesellschaftlicher Wirklichkeit

wie Macht, Subjektivierung und Ökonomie erscheint das Digitale in seinen Wirkungen als Phänomen und Technologie für heutige Gesellschaften prägend – dennoch entsteht stets der Eindruck, dass es diesen zumindest partiell noch merkwürdig äußerlich bleibt.

Von dem Soziologen Armin Nassehi hingegen stammt die radikal anmutende Annahme, dass wir in einer durch und durch „digitalen Gesellschaft“ lebten, und das im Grunde schon seit vielen Jahrzehnten, genau genommen bereits seit Anbruch der Moderne (vgl. Nassehi 2019, 26-37). Das Digitale erscheint nicht lediglich als Teil, Bindeglied oder Vehikel für eine Gesellschaft und ihre Kommunikation, sondern kann vielmehr als Grundierung von Gesellschaftlichkeit überhaupt wahrgenommen werden (vgl. ebd., 62). Gleichzeitig entspringt das Digitale selbst einem soziokulturellen Zusammenhang (vgl. ebd., 177).

In seinem Text *Muster* stellt Nassehi heraus, dass Digitaltechnik und Digitalisierung als eine Art „Lösung“ für ein zentrales Problem der Moderne gelesen werden können und daher die moderne Gesellschaftlichkeit nicht lediglich verändern, sondern vielmehr erst formen. Das „Problem“ der Moderne bestehe nämlich, etwas vereinfacht ausgedrückt, in einer immer komplexer werdenden Gesellschaftsstruktur. An die Stelle einer Gesellschaft der sozialen Schichtung tritt im Verlauf der vergangenen Jahrhunderte eine Gesellschaft mit höchst komplizierten Status- und Verteilungsverfahren.

Auf den Komplexitätszuwachs in der modernen Gesellschaft, der das Individuum als wichtige Größe in den Vordergrund treten lässt und die Beschreibung von gesellschaftlichen Legitimierungsverfahren erschwert, gibt die Digitalisierung insofern eine Antwort, als dass sie den Faktor des Überindividuellen, Kollektiven oder Gesellschaftlichen verknüpfbar macht mit dem des Einzelnen (vgl. ebd., 42). Indem sie durch groß angelegte Mess-, Überwachungs- und Berechnungsverfahren, Datifizierung und Vernetzung nämlich vielfältige Kontroll- und Vergleichbarkeitsüberschüsse produziert, entstehen Möglichkeiten, Individualitäten in ihrer massenhaften Erscheinung für gesellschaftsweite Verteilungsprozesse gewissermaßen ‚handhabbar‘ zu machen; Ressourcen können gezielter kanalisiert und Statusfragen differenzierter geklärt werden. Digitale Technologien scheinen daher für ein Verständnis gesellschaftlicher Strukturen zunehmend unabdingbar. Gleichzeitig, so ließe sich kritisch einwenden, erschafft und strukturiert die Beobachtungsperspektive immer auch ihren Gegenstand. Algorithmen kehren also auch Phänomene hervor, die zuvor in gewisser Weise schon antizipiert wurden (Stichwort: Bias KI) oder plausibilisieren Zusammenhänge aufgrund starker Prämissen. Weil Verteilung und soziale Verortung dabei algorithmisch vermittelt stattfinden (müssen), wird das Digitale selbst mehr und mehr zum Agenten und politischen Gestaltungspotential. Diese Einsicht betont auch Steffen Mau, wenn er die bio- und psychopolitischen Vermessungspraktiken von Techkonzernen und Staaten als Grundlage einer schleichenden Werteverchiebung analysiert, die neue gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse generiert. Das „metrische Wir“ wird zum Motor einer digital durchformten sozialen Kontrolle (vgl. Mau 2017).

Reflexionen wie diese über die Bedeutung des Digitalen als Bindeglied zwischen Individuum und Kollektiv lassen Nassehi von einer Wieder-„Entdeckung der Gesellschaft“ (Nassehi 2019, 44) durch die Digitalisierung sprechen. Weil ihre Prinzipien, Konsequenzen und Technologien auf die Analyse gesellschaftlicher Phänomene zielen, sich ihrer bedienen, sie bewirtschaften, verändern und prägen, trägt die Digitalisierung dazu bei, dass Gesellschaftlichkeit als Beschreibungsdimension von Wirklichkeit und Welt wieder plausibler wird.

Eine Kultur der Digitalität, verstanden als kollektive Denk- und Gestaltungsweise von Welt, erzeugt spezifische Subjekte, die sich entlang herrschender Strukturen, Konventionen, Traditionen und Mythen – kurz: in bestimmten Machtkonfigurationen entwickeln (vgl. Breljak / Mühlhoff 2019, 18). Dabei bindet das Digitale als Diskurs Menschen einerseits in kollektive Prozesse ein, lässt andererseits aber auch diese Eingebundenheit sichtbar werden. Dies reicht vielleicht in seinen Implikationen noch über eine „Partizipationskultur“ im Sinne Jenkins' hinaus. Sich selbst als Subjekt einer digitalen Welt zu verstehen, bedeutet auch, sich zu vergegenwärtigen, dass die eigene Wahrnehmung ebenfalls im Paradigma des Digitalen stattfindet⁶ und somit auch Interaktionen dadurch entscheidend geprägt werden. Allerdings wachsen mit dieser Erkenntnis auch die Möglichkeiten, sich zu dieser soziokulturellen Umgebung mündig zu verhalten.

Als starker Diskurs vereint Digitalisierung weitreichende Unterdrückungs- und Emanzipationspotentiale auf sich, produziert neue Ein- und Ausschlüsse und kann bestehende gesellschaftliche Widersprüche und Kontinuitäten sowohl verstärken als auch transparent machen. Viele Unterdrückungsmechanismen und Entmündigungsprogramme in der digitalen Gesellschaft erweisen sich dabei als äußerst perfide und paradox – nicht zuletzt, weil weite Teile des Internets vorwiegend von ökonomischen Interessen und großen Kapitalkonzentrationen geleitet sind. So mag beispielsweise nur auf den ersten Blick widersprüchlich erscheinen, dass Tech-Konzerne wie Apple, Google, Facebook (mit Instagram) Individualismus und Diversität vordergründig zum Markenzeichen erheben, das eigentliche Geschäftsmodell aber gerade in der Ausbeutung riesiger Datensammlungen und der Arbeit mit Masseneffekten besteht. Aufgrund ihrer Reichweite vermögen diese Konzerne gesellschaftliche Diskurse mitzugestalten, etwa wenn Sie als Infrastrukturen und Plattformen in privater Hand die spezifischen Bedingungen für mikro-, meso- und auch makropolitische Bewegungen und Prozesse schaffen. Gruppenbezogen, aber auch individuell können etwa verdeckt bleibende Zensurmaßnahmen oder die algorithmische Prozessierung von Echokammern und Filterblasen, aber auch die Gestaltung von Nutzeroberflächen⁷ wirklichkeitsstrukturierend erscheinen.

Mit Byung-Chul Han lässt sich von dieser derart ökonomistisch ausgerichteten sozialen Konfiguration als „Positivgesellschaft“ sprechen, in der die Dinge „jede Negativität abstreifen, wenn sie geglättet und eingeebnet werden, wenn sie sich widerstandslos in glatte Ströme des Kapitals, der Kommunikation und Information einfügen“ (Han 2012, 5). Es geht um Verfügbarmachen, um die Tilgung von Fremdheit und Irritation: In der Positivität der Dinge liegen Anschluss- und Verwertungs-

⁶ Für den Deutschunterricht zeigt das Axel Krommer (2020).

⁷ Beispielsweise aufmerksamkeits- und emotionslenkend kann die (Nicht-)Bereitstellung von Emoticons wirken – der fehlende Dislike-Button bei Facebook gelangte zu einiger Bekanntheit.

potentiale, sie bezieht sich auf Medien- und Marktförmigkeit, Aufmerksamkeits- und Akzeptanzwerte für ein großes Publikum. Zumindest in seiner aktuellen Beschaffenheit erscheint das Digitale als ein im höchsten Maße über Ökonomie strukturiertes Phänomen, wie etwa Oliver Nachtwey und Philipp Staab (2020) in ihren Überlegungen zum Produktionsmodell des digitalen Kapitalismus, aber auch Ole Nymoen und Wolfgang M. Schmitt (2021) in Hinblick auf die Sozialfigur des Influencers deutlich werden lassen. Demokratische oder menschenrechtlich relevante Potentiale der vernetzenden Technologie werden hingegen kaum ausgeschöpft. Eher ist das Gegenteil der Fall: In engem Zusammenhang mit der (aufmerksamkeits-)ökonomischen Struktur netzbasierter Kulturprodukte steht vielfach eine erhebliche Affektorientierung, die spezifische Machtdynamiken hervorbringt (vgl. Breljak / Mühlhoff 2019), die jedoch häufig weder ins kollektive noch ins individuelle Bewusstsein gelangen.

4 — POSTDIGITALITÄT ALS DENKRAHMEN

Digitalisierung braucht also dringend Reflexion. Einer Deutschdidaktik, die Verantwortung gegenüber Heranwachsenden und ihrer Enkulturation übernimmt (vgl. bspw. Abraham 2015, aber auch bereits Fritzsche 1994, 99, im Rückgriff auf Kafka / Nauck 1972, 72), kommt in dieser Hinsicht eine entscheidende Rolle zu. Die vorausgegangenen Einsichten erstnehmend, bedeutet dies vor allem ein Bewusstsein für den eigenen Subjektstatus in einer Welt der Digitalität anzubahnen und im Zuge dessen spezifische Kritik- und Reflexionsfähigkeiten zu schulen.

Nicht zuletzt in unserer Alltagswahrnehmung erscheint das Digitale selbstverständlich, omnipräsent, ubiquitär (vgl. Jörissen 2016, Cramer 2015) – es ist sprichwörtlich nicht mehr wegzudenken. Permanent kommunizieren wir über digitale Medien, sind online in einer Melange aus Rezeption und Produktion. Lediglich Momente, in denen die Technik eine Fehlfunktion aufweist, also beispielsweise das Internet ausfällt, entautomatisieren uns und lassen erkennen, dass die Welt, in der wir leben, von Digitalität und Technologie im höchsten Maße durchdrungen ist (vgl. Schmidt 2020, der sich auf Negroponte 1998 bezieht). Dieses Moment der Entautomatisierung möchte ich als Phänomen und Reflexionspotential kurz herausstellen und mit Robin Schmidt bezeichnen als das kurze Aufscheinen eines „post-digitalen“ Blicks; also einer Perspektive, die die Allgegenwart des Digitalen anerkennt, aber dennoch (oder gerade deshalb!) interessiert ist an ihren Auswirkungen auf Individuum und Kultur. Schmidt schreibt: „Der Zustand einer Gesellschaft, in dem der Unterschied zwischen digital und analog sich auflöst oder redundant wird, weil das einstmals neue Digitale bereits zu ihrer inhärenten Voraussetzung geworden ist, kann post-digital genannt werden.“ (ebd., 57f.)

Die Vorteile einer solchen postdigitalen Perspektive liegen auf der Hand – ermöglicht sie doch eine distanzierte, nicht-immersive Betrachtung des alles bestimmenden „Hyperobjekts“ (Morton 2013) Digitalität. Sie kann genutzt werden, um spezifische Narrative des soziokulturellen Phänomens „Digitalität“ oder „Digitalisierung“ in ihrer Wirkungsweise und ihrer Geschichtlichkeit zu identifizieren und zu reflektieren – und fungiert so als Voraussetzung für eine Mythologie des Digitalen. Dabei geht es nicht darum, „digital“ und „analog“ als Gegensatzpaar zu rehabilitieren, sondern vielmehr

darum, die kulturelle Mediatisierung des Sozialen genauer in den Blick zu nehmen. Lisa Unterberg und Benjamin Jörissen heben neben den Reflexionsmomenten auch widerständige Gestaltung- und Kreativitätspotentiale einer postdigitalen Perspektive hervor, gewissermaßen generisch regen diese zur kritischen Reflexion an, weil sie stets auch Wirkungs- und Wahrnehmungsprozesse ausstellen:

Postdigitale Kunstpraktiken realisieren nicht zuletzt dadurch Widerständigkeit – auch auf der Ebene der Rezipient*innen –, dass sie immer wieder dazu auffordern, bestehende Wahrnehmungsfolien zu hinterfragen bzw. sich von ihnen zu lösen und nach neuen performativen Möglichkeitsräumen zu suchen. Dabei beziehen sie sich auf die sich ständig verändernden Bedingungen im Spannungsfeld von Sozialität, Materialität, Medialität und Kulturalität im postdigitalen Alltag. (Unterberg / Jörissen 2021, 39)

5 — LITERATURUNTERRICHT UNTER DEM EINDRUCK EINES POSTDIGITALEN BLICKS

Im Folgenden möchte ich einige Auswirkungen des postdigitalen Blicks auf den Literaturunterricht aufzeigen, bevor ich einen besonders zentral erscheinenden Aspekt, die ökonomiekritische Perspektive, exemplarisch vertiefe. Als Zielkategorie augenscheinlich und didaktisch-methodisch bereits vielfach bearbeitet ist die Forderung nach einer stärkeren Sensibilisierung für multimodale Ästhetiken von (nicht nur) netzbasierten Kulturerzeugnissen – dies schließt Auswirkungen auf eine entsprechende Gegenstandsauswahl mit ein.⁸ Insbesondere durch den Zusammenhang von rezipierenden und produzierenden Kulturpraktiken (Nutzer:innen als ‚prosumer‘, ‚wreader‘ etc.) in prozessierten öffentlichen Netzwerken zeichnen sich auch Verschiebungen für tradierte Diskurse der Literaturdidaktik ab. So lässt sich beispielsweise das Paradigma der Identitätsorientierung im Literaturunterricht (vgl. Frederking 2013) hinterfragen, wenn in alltäglichen rezeptions- und produktionsbezogenen Zusammenhängen (bspw. in sozialen Medien) Identitätskonzepte gezielt durch die Nutzer:innen verflüssigt werden (z.B. Selbstinszenierung als öffentliche (Kunst-)Figur oder Erstellung mehrerer ‚Fake-Accounts‘ für Social Engineering). Vor allem die Publikationsroutinen einer vernetzten Kultur rücken Kollektivitätsorientierungen und Fragen der Subjektivierung, aber auch der Persona stärker ins Blickfeld (vgl. bereits Winko 1999, 2005). Genauer auf mögliche Gemeinsamkeiten von Gesellschaften und Kulturen zu schauen, legen nicht zuletzt Anwendungen wie Chat-GPT nahe, die künstliche neuronale Netzwerke zur Textproduktion nutzen. Sie lassen sich gewissermaßen als ‚Distant-Writing-Maschinen‘ (analog zur literaturwissenschaftlichen Methode des ‚Distant Reading‘ nach Moretti 2016) begreifen, weil sie in ihren Kreationen auf kollektive Bewusstseinspeicher zurückgreifen und so häufig pastiche-förmige Texte mit hohem stereotypen Aussagewert erzeugen (vgl. Klein / Marcus 2023). Rückgebunden an Code und Korpus erscheinen sie als Maschinen stets begrenzt durch ihren kulturellen Kontext. Gerade mit dieser Form der Textproduktion sind selbstredend auch Fragen nach Autorschaft, Authentizität und tatsächlicher künstlerischer Innovation verbunden, für deren Diskussion spezifisches technologisches Wissen mit einem Mal sehr wichtig wird.⁹ Als zentrales Thema in der Digitalität erscheint mir aber, wie bereits mehrfach angedeutet, das Verhältnis von Literatur (bzw. Medium) und Ökonomie, weil wirtschaftliche Interessen einen entscheidenden Anteil an der Gestaltung kultureller Erzeugnisse in der digitalen Welt einnehmen.

⁸ Vgl. Staiger 2007 u. 2020.

⁹ Für die sehr fruchtbare Diskussion zu diesem Thema danke ich den Teilnehmer:innen des mediendidaktischen Kolloquiums von Dieter Merlin und Franz Kröber, insbesondere Matthias Leichtfried, der auf Gary Marcus aufmerksam gemacht hat.

Für den Literaturunterricht der Sekundarstufen halte ich zur Nutzbarmachung einer postdigitalen Perspektive an dieser Stelle zunächst erste Überlegungen zu den Faktoren Gegenstand sowie Ziele für besonders ergiebig. Auch wenn Lernwege den Fragen nach Zielen von Unterricht und den Bedürfnissen der Lernenden dienend nachgeordnet sein sollten (im Sinne Klafkis), so macht Axel Krommer überzeugend deutlich, dass Methoden und Medien natürlich immer auch einen Einfluss auf die Ziele selbst ausüben (Krommer 2020). Besonders deutlich sieht er diesen Zusammenhang in einer Kultur der Digitalität, die er mit Lev Manovich (2013) als eine spezifische „Denk-Nährlösung“ bezeichnet, „in der auch solche Begriffe wie ‚Lernen‘ und ‚Wissen‘ neue Bedeutung erhalten.“ (Krommer 2020, 21) Von einem „Mehrwert“ digitaler Medien, verstanden als der Möglichkeit, „alte Ziele schneller, einfacher, besser, nachhaltiger etc. zu erreichen“ (ebd.), sei deshalb nicht auszugehen – vielmehr müsse in Betracht gezogen werden, dass Medien und Methoden neue Zielperspektiven hervorbringen. Dasselbe gilt selbstredend schon immer auch für Gegenstände des Literaturunterrichts.

5.1 GEGENSTAND

Dass sich der Blick auf analysebedürftige Kulturprodukte auch im Literaturunterricht weiten muss, wurde bereits angesprochen – dabei gilt nicht zuletzt: Auch das gedruckte Buch ist ein Medium. Beim Nachdenken über die Auswirkungen einer postdigitalen Perspektive – und ferner der Betrachtung literarökonomischer Aspekte innerhalb dieser – kann als Prämisse also zunächst ein weiter Text- und Literaturbegriff zugrunde gelegt werden. Im Sinne Klaus Maiwalds liegt eine „Fusion“ (Maiwald 2022, 5-7) von Literatur- und Medienbegriff nahe.

An jüngeren netzliterarischen Phänomenen lassen sich zudem zentrale Dynamiken digitaler Kulturalität und Gesellschaftlichkeit oftmals besonders gut deutlich machen. Der ökonomische Bias einer vernetzten ästhetischen Produktion, die stark an ihre Distributionsformen gekoppelt ist, zeigt sich etwa in aufmerksamkeitsakkumulierenden Kulturprodukten der Instapoetry (vgl. Alt / Thierry i.E.; Penke 2019) oder der Twitteratur (vgl. Paßmann 2018). In einem etwas weiteren Fokus können auch stilistische Merkmale von Youtube-oder TikTok-Videos diesem Reflexionsfeld zugeführt werden. Allerdings schließt eine postdigitale Perspektive den ‚traditionellen‘ Schrifttext im Trägermedium des Buches keineswegs von der Analyse und Reflexion im Unterricht aus – schon alleine deshalb, weil er für viele populäre Netzautor:innen nach wie vor eine Art Zielmedium und Ausweis für schriftstellerischen Erfolg auszumachen scheint, also symbolisches Kapital repräsentiert (vgl. Penke 2019, 460). Dieses scheint seinerseits eng verbunden mit einer (durch die Schule sicherlich mit hervorgebrachten) bildungsbürgerlichen Ideologie bei Produzent:innen und Rezipient:innen (vgl. ebd.). Vergleichende oder transmediale Analysen versprechen daher für die Thematik des Ökonomischen im Digitalen und in der Literatur einen besonderen Gewinn. Auch eine stärkere Fokussierung auf den mittlerweile fast schon konventionell anmutenden Medienverbund gehört hierher (vgl. Kruse 2014). Im „Haus der Digitalität“ nach Gailberger befinden sich die vorgestellten Zielperspektiven insbesondere auf der reflexiven Ebene. Es geht darum, Digitales zu erschlie-

ßen, zu hinterfragen, zu verstehen und zu beurteilen (vgl. Gailberger 2022, 352) und zwar vor allem im Hinblick auf seine „gesellschaftlich-kulturelle Dimension“ (ebd.). Allerdings sind auch Zugänge, die stärker handlungs- und produktionsorientiert sind und bei denen der Gegenstand zum Gestaltungsmittel wird, nicht auszuschließen. So ließen sich beispielsweise typische Insta-Gedichte mit Chat-GPT erstellen und hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Motive kritisch mit den von Menschen erzeugten Vorlagen vergleichen.

5.2 ZIELE

Bezogen auf Texte im Themenfeld „Ökonomie“ unter postdigitaler Perspektive treten als prägende Faktoren oder Kontexte natürlich Epochenmerkmale einer Kultur der Digitalität ins Blickfeld, die insbesondere auf die ökonomische Anschlussfähigkeit von Kulturprodukten in einer vernetzten Gesellschaft zielen. Konkret könnte etwa die Frage zu reflektieren sein, welche Affordanzen durch spezifische Medien an die Produktion künstlerischer Erzeugnisse herangetragen werden und wie im Produktions- und Rezeptionsprozess Aufmerksamkeitspotentiale generiert, aufrechterhalten und monetarisiert werden. Textimmanent ließe sich fragen, welche typischen Stilmittel Verwendung finden und wie sich die ökonomische Rahmung in Schreibweise, Ästhetik, Motiv- und Themenwahl niederschlägt. Hinsichtlich des Kontexts (die Grenzen sind hier natürlich fließend) sind Fragen der Distribution und der Literaturkritik höchst interessant, genau wie solche der Selbstinszenierung von Autor:innen, die sich nicht selten als Influencer:innen (und somit im Sinne von Nymoen / Schmitt 2021 auch als „Werbekörper“) verstehen (lassen). Dem vielfach vorgetragenen und variierten Authentizitätsimperativ kann die marktförmige Persona entgegengestellt werden.

Auch das Lernen über ökonomiekritische Diskurse im Literaturbetrieb kann ertragreich sein und enthält sowohl dekonstruktivistische als auch historisierende Potentiale. Geradezu kontrastiv zur schnelllebigen Verwertungslogik digitaler Kulturproduktion erscheint etwa der – elitär und vielleicht antiquiert anmutende, aber dennoch häufig breit geteilte – Diskurs, dass ‚gute‘ Literatur in keinem positiven Verhältnis zu dem Ertrag stehen dürfe, der sich mit ihr erwirtschaften lässt. Vielmehr sei das Gegenteil der Fall: Besonders gelungene Texte scheinen sich oftmals ihrer Monetarisierung und Massenwirkung geradezu verschließen zu müssen, um als ‚wertvolle‘ Literatur anerkannt zu werden (vgl. Neuhaus 2022, 35). Seit dem 18. Jahrhundert habe der Literaturbetrieb so eine „verkehrte ökonomische Welt“ (Bourdieu 2001, 134) geschaffen in der sich der ‚arme Künstler‘ als idealistische Figuration antikapitalistischen Widerstands (und mithin auch beständiger Prekarität) etablierte: „Die symbolische Revolution, mit der sich die Künstler von der bürgerlichen Nachfrage lösen, indem sie keinen anderen Herrn und Meister anerkennen wollen als ihre Kunst, bringt den Markt zum Verschwinden“ (ebd.).

Diese Beobachtungen, die vor allem auf die Arbeiten Bourdieus zum literarischen Feld zurückgehen, verweisen auf Literatur als möglichen Gegenentwurf zu einer ansonsten vielfach von Zweckrationalität und Nutzbarmachung beherrschten Alltagswelt. Literarische Produkte, die als Konsumobjekte möglichst schnell ihrer Verwertung zugeführt werden sollen, erscheinen hingegen in einem besonderen Licht.

Dieser antiökonomische Diskurs, der nicht selten einen emphatischen bildungsbürgerlichen Literaturbegriff transportiert, ist ebenfalls keineswegs unkritisch zu sehen – nicht zuletzt, weil seine elitären Grundannahmen äußerst problematisch erscheinen. Dennoch eröffnet er entscheidende Perspektiven auf das weite und an andere Fächer durchaus anschließbare Themenfeld „Kunst und Markt“.

Hier wird deutlich, dass die Grenzen einer „Erziehung zur Literatur“ zu einer „Erziehung durch Literatur“, also einem „literarischen Lernen im weiteren Sinne“ (Zabka et al. 2022, 37), fließend sind, gerade wenn es um Kontexte und ihre Situierung geht. Betroffen sind Schüler:innen allerorten von den Ökonomisierungstendenzen ihrer (digitalisierten) Wirklichkeit. Ein Bewusstsein zu entwickeln für die Existenz widerständiger Konzepte, die als alternative Sinnangebote durch Literatur bereitgestellt werden, kann als ethisch-moralischer Ankerpunkt in einer durch Widerspruchserfahrungen geprägten Persönlichkeitsentwicklung durchaus hilfreich sein (vgl. Anders 2019). Auch kann das Wissen über den Zusammenhang von Literatur und Ökonomie zu einer verbesserten Urteilskompetenz im Umgang mit Literatur und Medien, aber auch in lebensweltnahen Kommunikationssituationen führen – denn stets und auf verschiedenen Ebenen stellt sich die fundamentale Frage: „Wer sagt was zu wem in welchem Zusammenhang und mit welchem Interesse“¹⁰? Die Auseinandersetzung mit ästhetischen Kulturerzeugnissen kann so etwa zu einer „differenzierten Weltwahrnehmung“ (Zabka 2022, 37) beitragen. Gewendet auf den mediatisierten Alltag vieler Jugendlicher, kann die Einsicht, dass auch Publikationsdruck ein Aspekt ökonomisierter Verhältnisse ist, als kritische Perspektive für das Freisetzen „ästhetischer Kreativität“ (ebd.) erscheinen: Wenn nicht jedes (literarische) Erzeugnis sofort per Button zu teilen, zu kommentieren oder zu veröffentlichen ist, vermag Raum für Experimentierfreude in intimen Lese- und Schreibprozessen, etwa mit einem eigenen Text, der in seiner Vorläufigkeit bestehen darf, gegeben sein. Und nicht zuletzt: Auch die reflektierte Entscheidung, gar nicht produktiv tätig zu werden, kann heute als durchaus widerständig aufgefasst werden und mag Ziel eines (ökonomie-)kritischen Literaturunterrichts sein.

6 — FAZIT

Die Einsicht, dass Kultur nicht lediglich Genusspotentiale, sondern stets auch Zumutungen und Probleme für ihre Subjekte bereithält, erfordert informierte und aktive Positionierungsbemühungen seitens ihrer Vermittler:innen und (Re-)Produzent:innen. Wenn es stimmt, dass Gesellschaftlichkeit und Kultur heute entscheidend durch digitale Technologien geprägt sind, erweist sich eine Aufklärung und Erforschung von Genealogie, Wirkungsweisen und Intentionalität des Digitalen als zentral. Dem Deutschunterricht fällt dabei vor allem die Aufgabe zu, herrschende Narrative zu identifizieren und sie in ihren Kontexten zu verorten – um so metakognitives Nachdenken und reflektiertes Handeln anzubahnen.

Vielfach wird Digitalisierung, die immer eine Note des Akuten trägt, als Fortschritts-, Wachstums- und Optimierungspotential, politischer Sachzwang oder kontrolltechnologisches Bedrohungsszenario semantisiert – selten jedoch erscheint sie als poli-

¹⁰ Dabei handelt es sich um eine geringfügig abgewandelte Variante der sogenannten Laswell-Formel: „Who says what in which channel to whom with what effect?“ (Lasswell 1948: 37) des Politik- und Kommunikationswissenschaftlers Harold Dwight Lasswell. Die vorgeschlagene Variante fokussiert stärker auf Alltagsnähe und interpersonale Gesichtspunkte.

tisches und wirtschaftliches Projekt, das nun schon über eine fast hundertjährige Geschichte verfügt. Klingen die Mythen und Machbarkeitsverheißungen der Digitalisierung oft segensreich und vor allem innovativ, so greifen sie meist auf sehr alte Themen und Motive der Kultur- und Literaturgeschichte zurück. Im Fortschrittsparadigma der Digitalisierung – ein weiterer Mythos übrigens – erweisen sie sich in besonderer, nämlich ökonomischer Weise, anschlussfähig. Als normative Setzungen und Visionen dienen sie der Rechtfertigung eines techno-ökonomischen Diskurses, der als (möglicherweise letzter) Rettungsversuch eines spätkapitalistischen Wirtschaftssystems in Zeiten abnehmenden Wachstums gelesen werden kann (Staab 2016). Auch deshalb ist das Ökonomische als immanente Bedeutungskategorie dem Digitalen heute zutiefst eingeschrieben.

Das „Hyperobjekt“ Digitalisierung soll, so die Kernthese dieses Beitrags, seiner Analyse zugeführt werden – und das nicht länger nur in teils randständig anmutenden fachwissenschaftlichen Diskursen, sondern auch im (literatur-)unterrichtlichen Kontext. Die postdigitale Perspektive kann dabei helfen, aus ‚dem Digitalen‘ einen Begriff zu formen und die nötige analytische Distanz zu schaffen, um wichtige Phänomene und Prozesse heutiger Gesellschaftlichkeit besser zu verstehen. Die Wirkung eines solchen (ideologie-)kritischen Unterrichts zielt auf einen ‚Beleuchtungswechsel‘, der das Vertraute fremd und erklärungsbedürftig werden lässt – und so zur Voraussetzung von Neugier, Emanzipation und Mündigkeit werden kann. Der Totalität des Digitalen im Alltag hält diese Perspektive Irritation, Entautomatisierung und Deutungsräume entgegen. Dabei ist die „Denk-Nährlösung“ (Krommer 2020, 21) des Digitalen zunächst vollständig zu akzeptieren – aber auch zu erforschen und zu gestalten, indem ihre Mythen und Narrative auf angemessene Weise dekonstruiert und historisiert werden.

Zentral erscheint mir bei alledem die Ausbildung eines Bewusstseins für den eigenen Subjektstatus in einer digitalen Welt. Unter postdigitaler Perspektive wird deutlich, dass in kommunikativen Interaktionen (die durch das Digitale omnipräsent werden) eigene Handlungen immer bereits determiniert sind, gleichzeitig aber auch immer selbst Handlungsmacht ausgeübt wird – die es verantwortungsvoll zu reflektieren gilt. Die ökonomiekritische Perspektive auf Kulturerzeugnisse schärft dabei den Blick für zentrale Kalküle von Handlungen im Digitalen und erleichtert ihre Beurteilung und Einordnung.

QUELLENVERZEICHNIS

- **Alt, Lucas / Thiery, Sarah (i. E.):** *Instagram im Literaturunterricht? Didaktisch-methodische Überlegungen zur Instapoetry.* — **Anders, Petra (2018):** Vom User zum Maker – Kinder erzählen und Gestalten mit Scratch. In: Brandt, Birgit / Dausend, Henriette (Hg.): *Digitales Lernen in der Grundschule. Fachliche Lernprozesse anregen.* Münster: Waxmann, 17-36. — **Anders, Petra (2019):** *Literarisches Lernen im Kontext der Digitalität.* https://ulfabraham.de/wp-content/uploads/2020/05/Anders_Literarisches-Lernen_Digitalita%CC%88t_Festschrift.pdf [28.08.2023]. — **Anders, Petra (2021):** Die Kultur der Digitalität und der Deutschunterricht. In: Hauck-Thum, Uta / Noller, Jörg (Hg.): *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven.* Stuttgart: Metzler, 127-143. — **Anders, Petra / Wieler, Petra (Hg.) (2018):** *Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien.* Tübingen: Stauffenberg. — **Anselm, Sabine / Götzinger, Benjamin / Rödel, Michael (2018):** Medienkompetenzen und Medienbildung: Was kann das Schulfach Deutsch in der digitalen Welt leisten? In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes*, H. 3 (2018), 222–246. — **Barthes, Roland (1964):** *Mythen des Alltags.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp. — **Becker, Tabea / Kepser, Matthias / Knopf, Julia / Rödel, Michael (2019):** Debatte 5. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, H. 1 (2019), 85-103. — **Bourdieu, Pierre (2001):** *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp. — **Breljak, Anja / Mühlhoff, Rainer (2019):** Was ist Sozialtheorie der Digitalen Gesellschaft? Einleitung. In: Breljak, Anja / Mühlhoff, Rainer / Slaby, Jan (Hg.): *Affekt Macht Netz. Auf dem Weg zu einer Sozialtheorie der Digitalen Gesellschaft.* Bielefeld: transcript, 7-34. — **Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2022):** *Mit dem DigitalPakt Schulen zukunftsfähig machen.* https://www.bmbf.de/bmbf/de/home/_documents/mit-dem-digitalpakt-schulen-zukunftsaehig-machen.html [28.08.2023]. — **Byung-Chul, Han (2012):** *Transparenzgesellschaft.* Berlin: Matthes & Seitz. — **Cramer, Florian (2015):** What is 'Post-digital'? In: Berry, David M. / Dieter, Michael (Hg.): *Postdigital Aesthetics. Art, Computation and Design.* London: Palgrave Macmillan, 12-36. — **Dembeck, Till / Pavlik, Jennifer (Hg.) (2021):** *Medienwissenschaften und Mediendidaktik im Dialog. Zum Status Quo von Medienbildung im Deutschunterricht.* Berlin: Erich Schmidt. — **Diethelm, Ira (2016):** Digitale Bildung für den stetigen Wandel. In: *Pädagogische Führung*, H. 4 (2016), 124-127. — **Frederking, Volker (2013):** Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hg.): *Literatur- und Mediendidaktik.* Bd 2. 2., neu bearb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 427-470. — **Frederking, Volker / Krommer, Axel (2019):** *Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus.* <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf> [28.08.2023]. — **Fritzsche, Joachim (1994):** *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur.* Stuttgart: Klett. — **Gailberger, Steffen (2022):** Qualitätsmerkmale eines digital erweiterten Deutschunterrichts. Versuch einer Systematisierung. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, H. 4 (2022), 346-359. — **Hauk-Thum, Uta / Noller, Jörg (Hg.) (2021):** *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven.* Berlin: Metzler. — **Heimböckel, Hendrik (2021):** Wissenschaftstheoretische Erörterungen zum Digitalisierungsdiskurs in der Fachdidaktik Deutsch. Begriffe, Antinomien, Anforderungen und offene Fragen. In: Dembeck, Till / Pavlik, Jennifer (Hg.): *Medienwissenschaften und Mediendidaktik im Dialog. Zum Status Quo von Medienbildung im Deutschunterricht.* Berlin: Erich Schmidt, 175-200. — **Jenkins, H. (2009):** *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century.* Cambridge / London: MIT Press. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/26083/1004003.pdf> [28.08.2023]. — **Kepser, Matthias (2013):** Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: *Didaktik Deutsch*, H. 34 (2013), 52-69. — **Kepser, Matthias (2018):** Digitalisierung im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Ein Blick zurück und Einblicke in die Zukunft. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, H. 3 (2018), 247-268. — **Klein, Ezra / Marcus, Gary (2023):** *Transcript: Ezra Klein Interviews Gary Marcus.* <https://www.nytimes.com/2023/01/06/podcasts/transcript-ezra-klein-interviews-gary-marcus.html> [28.08.2023]. — **Kónya-Jobs, Nathalie (2019):** Das Social Web als literaturdidaktisches Arbeitsfeld. In: *MiDU*, H. 1 (2019), 86-100. DOI: 10.18716/ojs/midu/2019.1.7. — **Krammer, Stefan / Leichtfried, Matthias / Pissarek, Markus (Hg.) (2021):** *Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung.* Innsbruck u.a.: Studien Verlag. — **Krommer, Axel (2020):** Zum „Mehrwert“ digitaler Medien. Argumente gegen einen irreführenden Begriff. In: *Friedrich Jahresheft* (2020), 20-21. — **Kruse, Iris (2014):** Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. In: *Leseräume*, H. 1 (2014). <https://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-kruse.pdf> [28.08.2023]. — **Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) (2017):** *Strategie der Kultusministerkonferenz »Bildung in der digitalen Welt.« Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08. 12. 2016 in der Fassung vom 07. 12. 2017.* 2017. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/Strategie_neu_2017_datum_1.pdf [28.08.2023]. — **Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) (2021):** *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende*

Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [28.08.2023]. — **Langenohl, Andreas / Lehnen, Katrin / Zillien, Nicole (Hg.) (2021)**: *Digitaler Habitus. Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte*. Gießen: Campus. — **Lasswell, Harold D. (1948)**: *The structure and function of communication in society*. In: Bryson, Lyman (Hg.): *The communication of ideas. A series of Addresses*. New York: Cooper Square, 37-51. — **Lücke, Bärbel (2008)**: *Elfriede Jelinek. Eine Einführung in das Werk*. Paderborn: Fink. — **Maiwald, Klaus (2022)**: „Deutschdidaktik deutlicher auch als Mediendidaktik?“ Die Frage ist weiterhin zu stellen und weiter zu fassen. In: *Didaktik Deutsch*, H. 52 / 53 (2022), 3-9. DOI: 10.21248/dideu.99. — **Manovich, Lev (2013)**: *Software Takes Command*. New York: Bloomsbury Academic. — **Markefka, Manfred / Nauck, Bernhard (1972)**: *Zwischen Literatur und Wirklichkeit*. Neuwied u.a.: Luchterhand. — **Mau, Steffen (2017)**: *Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen*. Berlin: Suhrkamp. — **McLuhan, Marshall (1962)**: *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*. London: University of Toronto Press. — **Moretti, Franco (2016)**: *Distant Reading*. Konstanz: Konstanz University Press. — **Morton, Timothy (2013)**: *Hyperobjects. Philosophy and Ecology after the End of the World*. Minneapolis u.a.: University of Minnesota Press. — **Nachtwey, Oliver/ Staab, Philipp (2020)**: Das Produktionsmodell des digitalen Kapitalismus. In: *Soziale Welt: Zeitschrift für Sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis*. Sonderband 23 (2020), 285-304. — **Nassehi, Armin (2019)**: *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C.H. Beck. — **Negroponce, Nicholas (1998)**: Beyond Digital. In: *Wired*. <http://www.wired.com/wired/archive/6.12/negroponce.html> [28.08.2023]. — **Neuhaus, Stefan (2022)**: *Grundriss des Interpretierens*. Stuttgart: UTB. — **Nymoen, Ole / Schmitt, Wolfgang M. (2021)**: *Influencer. Die Ideologie der Werbekörper*. Berlin: Suhrkamp. — **Odendahl, Johannes (2021)**: Kultur der Analogität. Für eine sprachlich-mentale Bewegungserziehung in einer digitalisierten Gesellschaft. In: Krammer, Stefan / Leichtfried, Matthias / Pissarek, Markus (Hg.): *Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung*. Innsbruck u.a.: Studien Verlag, 219-233. — **Paßmann, Johannes (2018)**: Die soziale Logik des Likes. Eine Twitter-Ethnografie. Frankfurt a.M., New York: Campus. — **Penke, Niels (2019)**: #instapoetry. Populäre Lyrik auf Instagram und ihre Affordanzen. In: *LiLi*, H. 3 (2019), 451-475. DOI: 10.1007/s41244-019-00143-1. — **Reichert, Ramón (Hg.) (2014)**: *Big Data. Analysen zum digitalen Wandel von Wissen, Macht und Ökonomie*. Bielefeld: transcript. — **Schmidt, Robin (2020)**: Post-digitale Bildung. In: Demantowsky, Marko et al. (Hg.): *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen?* Berlin u.a.: de Gruyter, 57-69. — **Spitzer, Manfred (2018)**: *Die Smartphone-Epidemie. Gefahren für Gesundheit, Bildung und Gesellschaft*. Stuttgart: Klett. — **Staab, Philipp (2016)**: *Falsche Versprechen. Wachstum im digitalen Kapitalismus*. Hamburg: Hamburger Edition. — **Staiger, Michael (2007)**: *Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturwissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Staiger, Michael (2020)**: Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5 (2020), 65-74. — **Stalder, Felix (2016)**: *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp. — **Unterberg, Lisa / Jörissen, Benjamin (2021)**: Algorithm trouble oder das Unbehagen in einer Kultur der Algorithmen. Postdigitale Kunstpraktiken, Kulturelle Bildung und Widerständigkeit. In: Ackermann, Judith / Egger, Benjamin (Hg.): *Transdisziplinäre Begegnungen zwischen postdigitaler Kunst und Kultureller Bildung. Perspektiven aus Wissenschaft, Kunst und Vermittlung*. Wiesbaden: Springer, 29-42. — **Wermke, Jutta (1997)**: *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*. München: KoPäd. — **Winko, Simone (1999)**: Lost in Hypertext. Autorkonzepte und neue Medien. In: Jannidis, Fotis et al. (Hg.): *Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs*. Tübingen: Niemeyer, 511-533. — **Winko, Simone (2005)**: Hyper-Text-Literatur. Digitale Literatur als Herausforderung an die Literaturwissenschaft. In: Segeberg, Harro / Winko, Simone (Hg.): *Digitalität und Literalität. Zur Zukunft der Literatur im Netzzeitalter*. München: Fink, 137-157. — **Zabka, Thomas et al. (2022)**: *Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Hannover: Klett.

ÜBER DEN AUTOR

Dr. Lucas Alt ist seit 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachteil Neuere deutsche Literaturwissenschaft / Literaturdidaktik an der Universität Trier. Seine Forschungsschwerpunkte sind Digitalisierung und Literaturunterricht, Kinder- und Jugendliteratur, Diversity- und Intersektionalitätsforschung, Literatur und Ökonomie, Lustkonzepte in der Literatur.