UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Mediale Praktiken in einer Kultur der Digitalität: sprachliche und literarische Bildung im 21. Jahrhundert

Stefan Emmersberger, Ingo Kammerer

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Emmersberger, Stefan, and Ingo Kammerer. 2025. "Mediale Praktiken in einer Kultur der Digitalität: sprachliche und literarische Bildung im 21. Jahrhundert." In *Mediale Praktiken in einer Kultur der Digitalität: Impulse für sprachliche und literarische Bildung*, edited by Stefan Emmersberger and Ingo Kammerer, 1–27. Berlin: J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-71769-1_1.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:
Deutsches Urheberrecht
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/

Mediale Praktiken in einer Kultur der Digitalität. Sprachliche und literarische Bildung im 21. Jahrhundert

Stefan Emmersberger und Ingo Kammerer

Zusammenfassung

Die populäre Formulierung „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016) identifiziert das Digitale als das bestimmende mediale Paradigma der Gegenwart, weshalb dieses zu Beginn der folgenden Einführung erläutert und unter anderem bezüglich der Praxis kultureller Teilhabe diskutiert werden soll. Sodann wird auf das Handlungsfeld Schule und hier insbesondere den Deutschunterricht fokussiert, wenn verschiedene fachspezifische Überlegungen, Optionen wie auch Herausforderungen im Kontext der digitalen Gegenwart thematisiert werden. Dabei wird der Versuch unternommen, die sprachliche und literarische Bildungspraxis des Deutschunterrichts der Gegenwart zu skizzieren und den Ist-Zustand einschlägiger Diskurse zur Digitalität abzubilden. Abschließend wird ein Überblick über den Band gegeben, indem die einzelnen Beiträge kurz vorgestellt werden.

1 Digitalität als mediales Paradigma der Gegenwart

Wer erinnert sich noch an das Jugendwort des Jahres 2015? Das Rennen machte damals der Begriff „Smombie“ – ein Kofferwort aus „Smartphone“ und „Zombie“ –, der auf eine sichtbare Folge der längst im Alltag der Menschen angekommenen

S. Emmersberger (✉) · I. Kammerer
Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Universität Augsburg, Augsburg, Deutschland
E-Mail: stefan.emmersberger@philhist.uni-augsburg.de

I. Kammerer
E-Mail: ingo.kammerer@philhist.uni-augsburg.de

Digitalisierung verwies. Ja, möchte man sagen, klug gewählt von den Jugendlichen. Denn man kennt sie, jene gebeugt laufenden Versunkenen, die quer durch alle Altersgruppen im ‚Handnetz' Realität erfahren. Dass dieses Jugendwort, welches die Langscheidt-Klett-Gruppe seit 2008 jährlich sucht, der Jugend selbst gar nicht bekannt war (vgl. von Törne 2015) und es somit wohl eher in einer Art pädagogischer Performanz von Juror*innen platziert wurde, war aber doch recht kurios und wurde auch vereinzelt moniert. Jedenfalls hat Smombie die Ehrung nur knapp überlebt. Hie und da wird der Begriff zwar noch genutzt, aber eine florierende Zukunft im aktiven Wortschatz vieler Menschen kam nicht zustande. Insofern folgerichtig verzichteten die Jugendwörter der Jahre nach 2015 sowohl auf den Koffer als auch den spöttelnden Zeigefinger, vielleicht auch deshalb, da das Digitale längst solchen Pejorativen entwachsen ist: Das bestimmende mediale Paradigma der Gegenwart ist das der Digitalität – und Smombies sind zum einen längst Normalität und zum anderen nur eine Begleiterscheinung dieser Technikrevolution.

Unsere digitale Gegenwart beruht auf der rasanten Entwicklung der Computertechnologie in den letzten gut 70 Jahren, was sich in einer dynamischen Vielfalt von Medienangeboten und kulturellen Praktiken manifestiert. Wie bei anderen Paradigmenwechseln in der Vergangenheit auch kommt es dabei zu gesellschaftlichen Veränderungen und es entstehen neue Handlungsmöglichkeiten, was natürlich nicht heißt, dass mit dem bereits Bestehenden gebrochen wird. Bei genauem Hinsehen handelt es sich oft um eine Weiterentwicklung respektive Neujustierung von Bewährtem mit allerdings mancher Verwirklichung zuvor rein utopischer Vorstellungen.

Zwangsläufig zeichnen demnach viele Deutschdidaktiker*innen (vgl. z. B. Frederking et al. 2018, S. 25–64; Frederking und Krommer 2022, S. 82–84; Böhn und Seidler 2014, S. 27–160; Seidler 2014) den medialen Paradigmenwechsel korrespondierend nach, indem sie eine technikgeschichtliche, kommunikationsorientierte und kulturgeschichtliche Perspektive eröffnen und zwischen dem oralen, literalen, audio-visuellen und schließlich digital-multimedialen Paradigma differenzieren. Den grundlegenden kulturtechnischen Einschnitt für menschliche Gesellschaften stellt dabei die Etablierung der Schrift und der Übergang von einer mündlichen Kultur zu einer Schriftkultur mit zunächst skripto-, dann typografischen Medien dar. Die daraus entstehende Buchkultur hat McLuhan (1962) in *The Gutenberg Galaxy. The Making of the Typographic Man* treffend nach dem Erfinder des Buchdrucks bezeichnet.[1] Der folgende Übergang zum audio-visuellen Paradigma reagiert auf technische Errungenschaften, die sich im Zuge der

[1] Schon hier benennt McLuhan im Übrigen die Ablösung der Gutenberg-Galaxis durch das elektronische Zeitalter, das er als „Simultanfeld" begreift, da „das Bedürfnis nach Dialog und Teilnahme" (McLuhan 2011 [1962], S. 184) entgegen dem Individualismus der Gutenberg-Galaxis wieder herstellt und so infolge der elektronischen Interdependenz die Welt in ein „globales Dorf" verwandelt werde (McLuhan 2011 [1962], S. 41). Diesem nicht nur hoffnungsfroh, sondern auch skeptisch prognostizierten Weltdorf, das durch das Internet zumindest in Sachen Echtzeitkommunikation Realität geworden ist, gilt seine letzte, posthum veröffentlichte Schrift: *The Global Village. Transformations in World Life and Media in the 21st Century* (1989).

industriellen Revolution entwickeln. Ton und Bild können nun medial fixiert und infolgedessen massenhaft verbreitet werden: so z. B. akustisch-auditive Medien wie das Radio, optisch-visuelle Medien wie die Fotografie und audiovisuelle Medien wie der Tonfilm. Frederking et al. (2018, S. 41) halten diesbezüglich fest:

> Eine Renaissance des Oralen und Piktoralen setzte ein, die die bis ins Mittelalter vorherrschenden […] Verbünde von Schrift, Bild und gesprochenem Wort in technisch modifizierter Form wiederkehren ließ – allerdings noch auf mediale Einzelformate beschränkt […].

Im Verlauf dieses ‚analogen Finales', das im 20. Jahrhundert mit ökonomisch einträglichen und in vielerlei Hinsicht effizienten Produkten ausgerüstet worden ist, wird der folgende Paradigmenwechsel erneut durch eine technische Revolution eingeleitet, und zwar durch die bereits eingangs erwähnte Entwicklung von elektronischen Rechenmaschinen in der Mitte des 20. Jahrhunderts. Große Verbreitung findet diese Technologie allerdings erst in den 1980er-Jahren in Form des sogenannten Personal Computer (PC), dessen Aufrüstung durch die Etablierung des Internets in den 1990er-Jahren buchstäblich einen Global Player mit vielen neuen Möglichkeiten kreiert. In dieser Zeit und mit Blick auf die Optionen, die das Internet eröffnet, spricht etwa Bolz (1993) vom Ende der Gutenberg-Galaxis und skizziert mit Bezug auf die Informatikpioniere Alan Turing und John von Neumann die Grundrisse einer neuen medialen Galaxis, die der damals zwölfjährige Edward Snowden als „Urknall oder kambrische Explosion" (Snowden 2019, S. 58) seiner Generation bezeichnet hat.[2] Inzwischen haben jene ‚Netz-Explosionen' jeden Haushalt erfolgreich ‚verwüstet' oder neu ausgerichtet und dies alles fußt auf einer Bedingung, die als Grundlage der Digitalität exakt zu bezeichnen ist: Der semiotisch-semantisch codierten Oberfläche (Bild, Ton, Film, Schrift etc.) liegt stets ein Quellcode in einer Programmiersprache zugrunde, der umgewandelt in einen binären Maschinencode eine algorithmische Verarbeitung durch Computer ermöglicht.

Weit weniger eindeutig sind allerdings die sozio-kulturellen Veränderungen, die sich auf der Basis digitaler Codierung in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen ergeben. Vielfach aufgegriffen werden dabei die drei Formen von Digitalität, die Stalder (2021 [2016], S. 95–202) benennt: Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität. Auf die digitale Computertechnologie als Voraussetzung für die gegenwärtige Medienkultur verweist vor allem letzteres. Eine nahezu unbegrenzte Menge an Daten kann mithilfe des Programmcodes der jeweils verwendeten Software für die angestrebte Problemlösung strukturiert und damit für Menschen zum Beispiel über Suchmaschinen zugänglich gemacht werden. Referenzialität und Gemeinschaftlichkeit ergeben sich im Wesentlichen über die Möglichkeit zur weltweiten Vernetzung durch das Internet. Kulturelle Artefakte können

[2] Snowden, der 2013 einer staunenden Welt den umfangreichen Datenmissbrauch durch die US-Regierung vor Augen stellte, nennt die Zeit seiner digitalen Initiation, „die Online-Welt der neunziger Jahre[,] die angenehmste und erfolgreichste Anarchie" (Snowden 2019, S. 62), die er jemals erlebt habe. Schnell sollte sich das durch politische und ökonomische Eingriffe ändern.

z. B. über Soziale Medien im Prinzip von jedermann geteilt, aufgegriffen und modifiziert werden, was nicht zuletzt individuelle und soziale Identität nachhaltig konstruiert. Der Computer und insbesondere das Internet verändern den vorherigen massenmedialen Informationsaustausch durch das Phänomen der teilnehmenden Interaktion auf fundamentale Weise: Information wird individualisiert und Öffentlichkeit (im Sinne einer Diskurs- oder Informationseinheit) folglich „atomisiert und fragmentiert" (Seidler 2014, S. 67).

Dies bedenkend und mit Blick auf den Bildungskontext sind die Überlegungen von Jenkins (2005/2009; 2006) und Jenkins et al. (2016) von unmittelbarer Relevanz. Mit drei zentralen Schlagworten *participatory culture*, *convergence culture* und *new media literacy* erfassen die Autor*innen ein ganzes Bündel an neuen Fähigkeiten, die eine Kultur der Digitalität speziell von Kindern und Jugendlichen erfordert. *Participatory culture* zielt ähnlich wie Stalders (2021) Gemeinschaftlichkeit darauf ab, dass sich die Produktions- und Distributionsmöglichkeiten in der digitalen Medienwelt „demokratisiert" haben, da sie grundsätzlich allen zugänglich sind und auch Nutzer und Produzent idealiter zu einer Person werden. Die sogenannte Gatekeeper-Funktion der traditionellen, noch aus der analogen Zeit stammenden Massenmedien Zeitung, Radio und Fernsehen existiert infolgedessen nur noch bedingt.[3] *Convergence culture* spielt auf der technischen Ebene digitaler Computertechnologie eine Rolle, wenn unterschiedliche Arten von Zeichen wie Schrift, Bild oder Ton dargestellt und so verschiedenste Medienangebote über ein einzelnes Gerät wie etwa das Smartphone verfügbar gemacht werden. Solches erleichtert und befeuert die Dynamiken zwischen den Medienangeboten und macht übergreifende Referenzialität vielfach möglich. Das Konzept der *new media literacy* hebt schließlich vor diesem Hintergrund drei wesentliche Probleme hervor: *participation gap*, *transparency problem* und *ethics challenge*. Alle drei weisen darauf hin, dass Heranwachsende die neuen Möglichkeiten keineswegs automatisch zu nutzen lernen, sondern dass dies neue Kompetenzen erfordert und somit auch jemanden für deren Ausbildung.

Stalder (2021) sowie Jenkins (2005/2009; 2006) und Jenkins et al. (2016) sind jedoch nur einzelne Beispiele aus dem kaum noch zu überblickenden Diskurs zu Digitalität, der sich mittlerweile auch schon über gut 30 Jahre erstreckt (vgl. hierzu z. B. die Überblicksdarstellungen von Hauk-Thum und Noller 2021; Frederking und Romeike 2022; Aßmann und Ricken 2023; Brandhofer und Wiesner

[3] Eine freie, unkommerzielle, verantwortungsbewusste Kommunikation ist dadurch aber oft nicht befördert worden. Wenn also Zöllner (2022, S. 88–89) nicht wenig idealistisch von einer Zukunft schreibt, in der die Nutzer*innen wieder Verantwortung für ihre Freiheit übernehmen und sich ihre „Entscheidungshoheit über das digitale Leben zurückholen" müssten, meint er die Absicherung vor der Abhängigkeit von den großen Technologiefirmen durch einen finanziellen Beitrag an Plattformen, deren Geschäftsmodell Datenschutz ernstnehme und nicht ignoriere (vgl. Zöllner 2022, S. 88).

2023; Arnold et al. 2024). Für die verschiedenen gesellschaftlichen Bereiche finden sich darin vielfältige Positionen und – durchaus üblich für einen Diskurs mit solcher Tragweite – manche Positionskämpfe. Besonders interessant sind dabei sowohl die utopischen als auch dystopischen Visionen, die das mediale Paradigma der Digitalität evoziert. Z. B. legt Freyermuth (2019) hierzu einen pointierten historischen Überblick vor und zeigt im Detail auf, wie sich mit den Veränderungen der Medienkultur im vorindustriellen, industriellen und digitalen Zeitalter auch die Vorstellungen von Zukunft gewandelt haben. So erläutert Freyermuth (2019, S. 22–41), wie sich der zunächst rückwärtsgewandte Blick in ein „verlorenes Paradies" oder ein vergangenes „goldenes Zeitalter" im Zuge der Aufklärung und des technologischen Fortschritts zunehmend nach vorne und in eine vielversprechende Zukunft richtete. Nach den Schrecken der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts trübten sich diese positiven Erwartungen jedoch etwa in Aldous Huxleys *Brave New World* (1932) oder George Orwells *Nineteen Eighty-Four* (1949) spürbar ein. Dass nun auch unsere Zukunft eher eine düstere zu werden verspricht, schreibt seit über zehn Jahren in gut verkäuflichen, dystopisch angehauchten Geschichtshäppchen der israelische Geschichtsprofessor Yuval Noah Harari (2015; 2016; 2018; 2024). Bereits sein erster Streich, der internationale Bestseller *Sapiens: A Brief History of Humankind* (2015 [2011]) offeriert sein Hauptanliegen: die Betrachtung der psycho-sozialen Evolution des Menschen. Mit den sich an das Thema anschließenden Monografien *Homo Deus. A Brief History of Tomorrow* (2016 [2015]), *21 Lessons for the 21st Century* (2018) und *Nexus. A Brief History of Information Networks from the Stone Age to AI* (2024) wird ein Konzentrat auf die Geschichte und mögliche Zukunft der Medien sowie ihren (potenziellen) Einfluss auf die Entwicklung menschlicher Gesellschaften augenfällig. Besonders interessieren ihn die Auswirkungen neuer technischer Formen von Intelligenz, die in dem Sinne künstlich sind, da sie anders als menschliche Intelligenz nicht auf biochemischen, sondern auf elektronischen Algorithmen und Netzwerken beruhen.[4]

Hararis Position kann unter dem Schlagwort „Dataismus" zusammengefasst werden, was menschliche Gesellschaften auf der Grundlage von Biologie und Computerwissenschaft als kooperierende, zugleich aber auch konkurrierende Datenverarbeitungssysteme begreift (vgl. Harari 2016, S. 367 u. 377). Für die Zukunft schlussfolgert er, dass den Menschen durch die Entwicklung der künstlichen Intelligenz das passieren könnte, was sie selbst all den anderen Tieren angetan haben: „Looking back, humanity will turn out to be just a ripple within the cosmic data flow." (Harari 2016, S. 395) Ein solch trüber Zukunftsblick ist natürlich keine singuläre Erscheinung, sondern längst durch erfolgreiche literarische Produkte – vornehmlich im Genre Thriller – vorbereitet. Insbesondere der Mainstream-Spielfilm

[4] Eine Frage der Zukunft wird sein, wie die Quantencomputer-Technologie die Medienlandschaft und die Gesellschaft verändert. Zwar ist diese Art von Computer noch nicht marktreif bzw. alltagstauglich, aber es wird aktuell intensiv an jener Technologie geforscht.

hat hier über Jahrzehnte hinweg einer skeptischen Grundhaltung der Menschen den Weg bereitet.[5]

Man muss solchen ‚thrillernden' Ausblicken nicht folgen.[6] Da sie sich jedoch von einer homozentrischen Perspektive lösen, machen sie auf eindringliche Weise deutlich, wie das mediale Paradigma der Digitalität einerseits die menschliche Evolution fortsetzt, sie andererseits aber auch revolutioniert oder zumindest revolutionieren könnte. Es sei eben, so etwa Nida-Rümelin (2018, S. 11), unsere Verantwortung, „die Digitalisierung so zu gestalten, dass sie zur Humanisierung der Welt beiträgt." In diesem Sinne und unaufgeregt faktenbezogen konzentrieren sich die folgenden Überlegungen auf die Gegenwart des kulturellen Handlungsfelds Schule und hier insbesondere auf sprachliche und literarische Bildung im Deutschunterricht.

2 Digitalität und (Deutsch-)Unterricht

Angesichts der Tragweite des skizzierten Paradigmenwechsels verwundert es nicht, dass die Digitalisierung und die Kultur der Digitalität den bildungspolitischen Diskurs in den vergangenen Jahrzehnten geprägt haben. So liegen z. B. mit den Strategiepapieren *Medienbildung in der Schule* (KMK 2012a) und *Bildung in der digitalen Welt* (KMK 2017 und 2021) sowie der Verwaltungsvereinbarung *DigitalPakt Schule* (KMK 2019) detaillierte administrative Überlegungen und Maßnahmen zur Transformation des Bildungssystems vor.[7] Diese stehen im Kontext übergeordneter Vorgaben wie etwa *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft* (BMBF 2016), *Digitale Zukunft: Lernen. Forschen. Wissen* (BMBF

[5] Exemplarisch sei hier nur auf einige anglo-amerikanische Erfolgsfilme der jüngeren Vergangenheit zu diesem Themenkomplex verwiesen: 2001 – A Space Odyssey (USA/GB 1968), Blade Runner (USA/HK 1982), War Games (USA 1983), Terminator (USA 1984), The Matrix (USA/Australien 1999), A.I. – Artificial Intelligence (USA 2001), Minority Report (USA 2002), I Robot (USA/D 2004), Her (USA 2013), Ex Machina (GB 2015), Wild Robot (USA 2024) und die Channel 4/Netflix-Serie Black Mirror (GB seit 2011).

[6] Allerdings ist zuzugeben, dass in Anbetracht der digitalen Möglichkeiten heutzutage manche unerhörte Begebenheit klassischer Literaturdystopien ihr Empörungspotenzial verloren hat. Ein vergleichender Blick in George Orwells *Neunzehnhundertvierundachtzig* (2017 [1949]) macht deutlich, dass Überwachung verschiedener *Großer Brüder* inzwischen von den User*innen akzeptiert, zumindest hingenommen wird, *Teleschirme* längst den Alltag prägen, *Neusprech* und *Doppeldenk* durchaus stattfinden. Dass der Roman nach Snowdens Enthüllungen und im Verlauf von Donald Trumps erster Präsidentschaft eine Renaissance erfuhr (vgl. Lindner 2017), kann also auch damit zusammenhängen, dass im Umfeld von Datensammlung und ‚alternativen Fakten' ein dokumentarisches Interesse den aktuellen Lesegenuss begleitet haben mag. Harari selbst, der in unserer Gegenwart eine neue Qualität von Totalitarismus am Werk sieht, die „sich nicht einmal George Orwell in *1984* ausmalen" konnte (Mäder und Harari 2019), scheint mit seinen Büchern nicht zuletzt auch solche Orientierungssuchenden zu bedienen.

[7] Einen Überblick geben die beiden Websites https://www.kmk.org/themen/bildung-in-der-digitalen-welt.html und https://www.digitalpaktschule.de/index.html (zugegriffen: 17. Mai 2025).

2019), *Digitalisierung gestalten* (BPA 2021) oder *OECD Skills Outlook 2023* (OECD 2023). Begleitend kommen noch empirische Langzeitstudien zu zentralen Kompetenzen wie beispielsweise die JIM- und KIM-Studien seit 1998 bzw. 1999 (vgl. z. B. MPFS 2023; MPFS 2024), PISA seit 2000 (vgl. z. B. Lewalter et al. 2023), ICILS seit 2013 (vgl. z. B. Eickelmann et al. 2024a) oder der Länderindikator *Schule digital* seit 2015 (vgl. z. B. Lorenz et al. 2022a) hinzu.[8]

Insbesondere die *International Computer and Information Study* (ICILS) ist hierbei einschlägig. Ihr Kernkonzept der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen bzw. *computer and information literacy* (CIL) wird definiert als

> individuelle Fähigkeiten einer Person […], die es ihr erlauben, digitale Medien zum Recherchieren, Gestalten und Kommunizieren von Informationen zu nutzen und diese zu bewerten, um am Leben im häuslichen Umfeld, in der Schule, am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft erfolgreich teilzuhaben (Eickelmann et al. 2019, S. 9; vgl. auch Eickelmann et al. 2024b, S. 10–11).[9]

Präzisiert wird diese grundlegende Zielperspektive – ähnlich wie beim Länderindikator *Schule digital* (vgl. Heldt et al. 2022, S. 117–119) – durch die beiden rezeptiven Teilbereiche „Über Wissen zur Nutzung von Computern verfügen“ und „Informationen sammeln und organisieren“ sowie durch die beiden produktiven Teilbereiche „Informationen erzeugen“ und „Digitale Kommunikation“. Das alles ist nun in Bezug auf die schulische Medienkonzentration so neu nicht. Schon das Strategiepapier der KMK (2012a) zur Medienbildung erwähnt den eigenen medienpädagogischen Ansatz von 1995 (KMK 1995), als im Zuge der „medienpädagogischen Wende“ (GMK 1995) neue Inhalte des Lernens und insbesondere der Erwerb einer umfassenden Medienkompetenz „als Ziel der Medienerziehung bzw. der Erziehung zum verantwortungsvollen Umgang mit Information, Wissen und Medien“ (Mandl et al. 1998, S. 26) auch für den Deutschunterricht gefordert wurden. „Medienkompetenz“ ist eines der prominenten Schlagwörter rund um die Jahrtausendwende, wird damals zum „Leitbegriff medienpädagogischer Zielsetzungen“ (Wermke 1997, S. 135) und so auch zwangsläufig zu einem Schwerpunkt deutschdidaktischer Überlegungen (vgl. hierzu z. B. Erlinger 1997; Schell et al. 1999; Erlinger und Marci-Boehncke 1999; Bönnighausen und Rösch 2004; Kepser

[8] Einen Überblick geben folgende Websites: https://mpfs.de/, https://jahresbericht.telekom-stiftung.de/21-22/laenderindikator-2021, https://www.iea.nl/studies/iea/icils, https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html und https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/internationale-schulleistungsvergleiche/pisa.html (zugegriffen: 17. Mai 2025). Bei PISA 2018 lag der Schwerpunkt auf den Lesekompetenzen in der digitalen Welt (vgl. Becker-Mrotzek et al. 2019). Bei PISA 2025 wird eine sogenannte innovative Domäne das Lernen in der digitalen Welt sein.

[9] Darüber hinaus wird als optionales Zusatzmodul sogenanntes *computional thinking* (CT) erfasst, das Problemlösen in Form von informatischen bzw. algorithmischen Modellierungen fokussiert.

und Nickel-Bacon 2004). Dabei ist Baackes (2024 [1996]) Kompetenzmodell[10] bis heute – wohl aufgrund seiner umfassenden Offenheit – ein Vorbild geblieben, das Groeben (2002) um sieben integrative Dimensionen[11] zur „optimale[n] Empirisierbarkeit“ (Christmann und Groeben 2009) erweitert hat (vgl. auch Frederking et al. 2018, S. 110–113).

Überlegungen zu einer Integration von Medien und demnach zu einem speziellen Kompetenzerwerb sind für die Deutschdidaktik also vertrautes Terrain und haben für manche Neubewertung des Fachs gesorgt. So ergänzen etwa Frederking und Krommer (2022, S. 82–89) den mittlerweile etablierten empirischen Fokus des Fachbereichs um einen medienkulturgeschichtlichen und medientexttheoretischen. Und Topalović (2022) übernimmt in jüngster Zeit bereits diskutierte Überlegungen, denen zufolge Mediendidaktik nicht als weitere Säule neben Sprach- und Literaturdidaktik, sondern als deren Fundament zu betrachten ist. Dies scheint inzwischen kaum noch Widerspruch auszulösen, da man im Anschluss an die allumfassende digitale Transformation feststellen muss, dass Sprache und Literatur als zentrale Gegenstände des Fachs Deutsch nicht losgelöst von jener technologischen Entwicklung und der darauf basierenden Medienkultur verstanden und behandelt werden können. Entsprechend angepasste unterrichtspraktische Vorschläge eines digitalen Deutschunterrichts für die Primar- und Sekundarstufen liegen vor (vgl. z. B. Frederking et al. 2014; Wampfler 2017; Gailberger und Wietzke 2018; Frenke-Shim 2020; Knopf und Abraham 2020; von Brand et al. 2021; Niklas 2022; Blume 2023). Die dort vorgestellten Überlegungen überschreiten in der Regel den Implementierungsmodus der Addition im Sinne von Maiwald (2022a, S. 163–168) hin zur Integration oder gar Fusion. Konkret bedeutet das, dass die neuen Gegenstände und die damit einhergehenden medialen Praktiken nicht nur einen zusätzlichen curricularen Inhalt darstellen, sondern die Lernbereiche und Kompetenzen des Fachs selbst verändern.

Wie solche strukturellen Veränderungen aussehen können, illustrieren etwa Gailbergers (2018, S. 35–55; 2022, S. 349–357) *Mindestanforderungen und Qualitätsmerkmale eines digital erweiterten Deutschunterrichts*, Kepsers (2018, S. 257–264) *Digitales Pflichtprogramm für den Deutschunterricht der Sekundarstufen* oder *Die fachspezifischen Optionen digitaler Medien im kompetenzorientierten Deutschunterricht* von Albrecht und Frederking (2020, S. 24–34). Gemeinsam ist diesen Vorschlägen, dass mediale Praktiken im Zentrum der Überlegungen stehen. Im Speziellen fußen Gailbergers (2018 und 2022) systemisch ausgerichteten Ausführungen auf dem TPCK-Modell von Koehler und Mishra

[10] Es unterteilt sich in die vier Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung.

[11] Im Detail lauten diese: Medienwissen bzw. Medialitätsbewusstsein, medienspezifische Rezeptionsmuster, medienbezogene Genussfähigkeit, medienbezogene Kritikfähigkeit, Selektion bzw. Kombination von Mediennutzung, produktive Partizipationsmuster und Anschlusskommunikation.

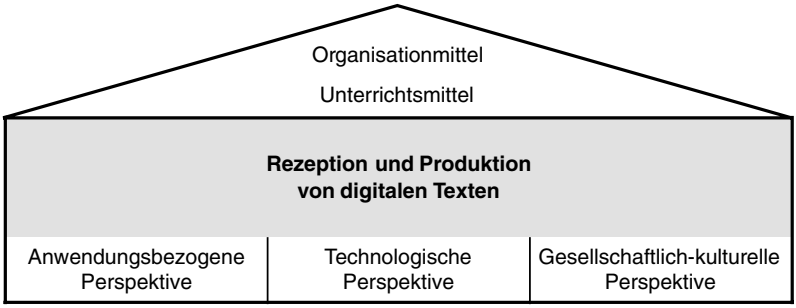


Abb. 1 Grundstruktur des „Hauses der digitalen Bildung" bezogen auf den Deutschunterricht. (Eigene Darstellung, modifiziert nach Diethelm und Brinda 2016 sowie Gailberger 2018, S. 47 und 2022, S. 352)

(2008)[12] und der Vorstellung von einem „Haus der digitalen Bildung" nach Diethelm und Brinda (2016). Fokussiert nun das Modell von Koehler und Mishra die Zusammenhänge zwischen dem pädagogischen, fachlichen und technologischen Wissen der Lehrkräfte, differenzieren Diethelm und Brinda mit ihrem Hausbau neben einer anwendungsbezogenen, technologischen und gesellschaftlich-kulturellen Perspektive verschiedene Ebenen der Umsetzung wie Unterrichtsgegenstand, Unterrichtsmittel oder Organisationsmittel und rücken damit die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteur*innen im Bildungssystem in den Vordergrund (vgl. Abb. 1). Gailberger (2018, S. 55) wiederum betont bei alldem immer eine spezifisch deutschdidaktische Eigenart, wenn er schreibt, „dass digitaler Deutschunterricht immer auch kommunikativer Deutschunterricht ist […]: [e]ntweder ganz allgemein im Sinne des wechselseitig-kommunikativen Web 2.0, vor allem aber im Sinne kreativer, innovativer und nicht zuletzt kollaborativer bzw. kooperativer Lernformen".

Kepser (2018) sowie Albrecht und Frederking (2020) greifen indessen den KMK-Beschluss *Medienbildung in der Schule* (KMK 2012a) und das KMK-Kompetenzmodell aus *Bildung in der digitalen Welt* (KMK 2017 und 2021) auf und fokussieren die den Schüler*innen zu vermittelnden Kompetenzen. Ersterer unterscheidet in einem historischen Abriss zur Digitalisierung der Schulen vier markante Phasen zwischen 1980 und heute (vgl. Kepser 2018, S. 247–255) und folgert daraus im Anschluss sieben Kompetenzbereiche, die er als digitales „Pflichtprogramm" markiert: Schreibumgebungen verwenden, Recherchieren und Informieren, Präsentieren, computergestützt Kommunizieren, Computerspiele reflektieren, digitale Lern- und Übungsangebote nutzen sowie individuelle und gesellschaftliche Folgen der Digitalisierung diskutieren (vgl. Kepser 2018, S. 257–264). Auch Ausblicke auf ein „digitale[s] Kürprogramm" weiß Kepser (2018, S. 264–265) anzureißen, um schließlich festzustellen: „[E]in moderner Deutschunterricht kann

[12] TPCK steht für Technological Pedagogical Content Knowledge.

eigentlich gar nicht mehr anders als digital sein!“ Dem widersprechen auch Albrecht und Frederking (2020, S. 10–16) nicht, wenn sie einleitend Multimedialität, Intermedialität, Medienkonvergenz und Symmedialität[13] als wesentliche Charakteristika von digitalen Medien herausstellen und sechs fundamentale Kompetenzbereiche benennen: digitales Recherchieren, digitales Kommunizieren, digitales Präsentieren, digitales Lesen, digitales Schreiben sowie hypermediale, polymodale und symmediale Rezeption und Gestaltung (vgl. Albrecht und Frederking 2020, S. 24–34).

Frederking konzentriert seine Überlegungen alleine (2020; 2022; 2023a; 2023b) und in Kooperation mit Krommer (2014; 2019; 2022) noch in Richtung einer texttheoretischen Spezifizierung, wenn er digitale Textkompetenz von digitaler Textsouveränität unterscheidet.[14] Als Grundlage dafür werden zwei einschlägige Merkmalskomplexe von digitaler Textualität benannt, nämlich einerseits Polymodalität, Symmedialität und Synästhetik sowie andererseits Hypertextualität, Hypermedialität, Konnektivität und Interaktivität (vgl. Frederking und Krommer 2022, S. 85–88). Der erste Merkmalskomplex schließt dabei an Albrecht und Frederking (2020) an und stellt heraus, dass digitale Texte in aller Regel verschiedene Zeichensysteme wie Bilder oder Sprache miteinander verbinden. Der zweite Merkmalskomplex zielt auf die Hyperlink-Strukturen digitaler Texte, deren weltweite Vernetzung über das Internet und schließlich deren Veränderbarkeit durch die Nutzer*innen in Echtzeit ab. „Textkompetenz“ umfasst vor diesem Hintergrund das „Bündel an Kompetenzen, die zur Rezeption und Produktion von digitalen Texten“ (Frederking und Krommer 2019, S. 1) erforderlich sind. Dieses lässt sich in unterschiedliche Dimensionen aufgliedern wie zum Beispiel die Fähigkeit zum kompetenten Umgang mit dem Interaktionspotenzial (z. B. Kommunikationsfunktionen in Sozialen Medien) oder die Fähigkeit zum Erfassen und verantwortungsvollen Nutzen des Wahrheitsanspruchs (z. B. bei KI-generierten Texten) (vgl. Frederking und Krommer 2019, S. 5–14 und 2022, S. 102–105; Frederking 2020,

[13] Frederkings Symmedialitätsbegriff fokussiert auf das „Verschmelzen von Medien und medialen Formen“ (Frederking et al. 2018, S. 104) und habe gegenüber den anderen Begriffen den Vorteil, dass er „alle älteren Medien mit ein[schließt] und […] dem mit den neuen Digitalmedien verbundenen Prozess der Vereinigung medialer Formen terminologisch und konzeptionell Rechnung [trägt].“ (Frederking et al. 2018, S. 105) ‚Multimedialität‘ grenze die literalen, visuellen, auditiven und audiovisuellen Medien aus, ‚Intermedialität‘ habe die Differenz als Voraussetzung (vgl. Frederking 2006, S. 207) und vernachlässige so den Computer als Integrationsmedium (vgl. Frederking et al. 2018, S. 105). Schließlich sei ‚Medienkonvergenz‘ zwar in mancherlei Hinsicht verwandt, wäre aber z. B. in Differenz und Spezifik der einzelnen Medien durchaus unscharf (vgl. Frederking 2014, S. 8).

[14] In diesem Kontext ist auch das jüngst mit Brüggemann veröffentlichte fachdidaktische Modell „digitaler Souveränität als Basis innovativer Lehrkräftebildung im Bereich sprachlicher, gesellschaftlicher, ökonomischer und ästhetischer Bildung“ von Interesse (vgl. Brüggemann und Frederking 2024).

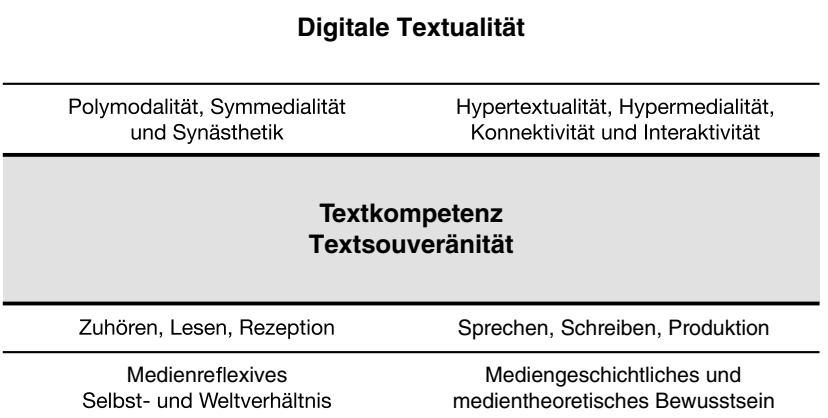


Abb. 2 Textkompetenz und Textsouveränität in einer Kultur der Digitalität. (Eigene Darstellung in Anlehnung an Frederking und Krommer 2019 und 2022)

S. 3–10). „Textsouveränität" hingegen betont personale Bildung, die sich in medienreflexives Selbst- und Weltverhältnis, medienkulturgeschichtliches Bewusstsein und medientheoretisch reflektierten Rezeptions- und Bewertungshorizont auffächert (vgl. Frederking und Krommer 2022, S. 105–109; Frederking 2020, S. 1–3, 2022, S. 6–17, 2023a, S. 4–13 und 2023b, S. 73–88).[15] Abb. 2 fasst diese Überlegungen schematisch zusammen.

Unabhängig davon, wie man die Kompetenzen für einen digitalen Deutschunterricht nun im Detail modelliert, versucht der hier notwendigerweise schlaglichtartig vorgenommene Überblick deutlich zu machen, dass alle Kompetenzbereiche der Bildungsstandards für die Primarstufe (KMK 2022a), den Ersten und Mittleren Bildungsabschluss (KMK 2022b) sowie für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012b) von der Digitalisierung und der Kultur der Digitalität betroffen sind. Das gilt sowohl für die drei grundlegenden Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören", „Schreiben" sowie „Lesen" als auch die zwei domänenspezifischen Kompetenzbereiche „Sich mit Texten und anderen Medien auseinandersetzen" und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen". Für nachhaltige Veränderungen im Bildungssystem ist dabei entscheidend, dass neben den Schüler*innen auch die Lehrkräfte und die Rahmenbedingungen von Schule sowie nicht zuletzt auch die Lehramtsausbildung an den Universitäten in den Blick genommen werden. Im Folgenden soll deshalb noch auf einige der vorliegenden Ansätze zur Förderung sprachlicher und literarischer Bildung verwiesen werden.

[15] Den Zusammenhang zwischen Lernen, Kompetenzen und Bildung führen etwa Frederking et al. (2018, S. 106–123) für Sprachdidaktik, Literaturdidaktik und Mediendidaktik im Detail aus.

3 Sprachliche und literarische Bildung

Hinsichtlich *sprachlicher Bildung* ist es offenkundig, dass Lesen und Schreiben weiterhin zwei zentrale Schwerpunkte der gegenwärtigen Forschung bilden. Dabei kommen auch Sprachbetrachtung und -reflexion in Bezug auf die sich veränderten digitalen Gepflogenheiten in den Blick, mal mehr, mal weniger konzentriert. Konkret denken etwa Kepser (2020), Anskeit und Neff (2022), Knopp et al. (2022), Noack und Kunze (2022), Rezat (2022), Brendel-Kepser und Achtermeier (2023) sowie Lehnen und Steinhoff (2024) Lesen und Schreiben zusammen und betonen dabei die Wechselwirkungen zwischen den medialen Praktiken sowie die gemeinsamen Herausforderungen. So führt Rezat (2022, S. 5–8) unter Bezugnahme auf Lobin (2014) drei Kategorien ins Feld, die es zu berücksichtigen gilt: Hybridität bzw. sogar Automatisierung, Multimodalität und Sozialität. Gemeint ist damit, dass digitale Texte in aller Regel nicht nur verschiedene Zeichensysteme wie Schrift, Bild, Ton und Film in einem Medienangebot verbinden, sondern dass der Computer Lesen und Schreiben sowohl unterstützt als auch bereits übernimmt.[16] Zudem werden Lesen und Schreiben durch Hyperlinks, Soziale Medien oder digitale Tools in einer Art kollaborativer Textproduktion stärker miteinander vernetzt.

Speziell das Lesen fokussieren beispielsweise Tapalović (2020), von Brand et al. (2023), Franken und Pertzel (2023), Maiwald (2023) und Hauk-Thum (2024). Besonders anschaulich sind dabei die Ausführungen von Brands et al. (2023, S. 43–84), die genauer auf den Übergang von der Gutenberg- zur Turing-Galaxis eingehen, auch die materielle Seite des Computers als Lesemedium thematisieren und das Internet als hochkomplexes Leseangebot verstehen. In diesem Zusammenhang sprechen die Autor*innen von *digital literacy* als erweiterter *literacy* und arbeiten sechs Parameter heraus, die für eine fach- und sachgerechte Internetnutzung ausschlaggebend sind: Hypertext-Struktur, Multimedialität und Multimodalität, Interaktivität, Algorithmen und Big Data, Konnektivität und Kollektivität sowie Referenzialität. Diese Aufzählung erinnert an Frederkings und Krommers (2019 und 2022) Erläuterungen zu digitaler Textkompetenz und Textsouveränität (vgl. Abb. 2) und stellt den Versuch dar, die neue Komplexität digitaler Texte präzise zu beschreiben. Konkret fassbar werden die Parameter bei den vorgeschlagenen Unterrichtsmodellen etwa zur bewussten Nutzung von Wikipedia, zum reflektierten Umgang mit Big Data im Kontext von YouTube, zum zielgerichteten Recherchieren mit WebQuests oder zum ‚Lesen' von Computerspielen im weiteren Sinne.

Maiwalds (2023) Überlegungen gehen ebenfalls in Richtung einer *digital literacy*, hier kommen aber vermehrt noch KI-generierte Texte und generell das

[16] Dabei geht Automatisierung im Sinne von Rezat (2022, S. 5) insofern noch einmal über Hybridisierung hinaus, als eben nicht nur sogenannte *built in tools* zur Lese- und Schreibunterstützung (z. B. Rechtschreib- und Grammatikprüfung) genutzt werden, sondern der Computer selbst Text analysiert bzw. generiert (z. B. Feedback gibt, Zusammenfassungen erstellt oder Formulierungsvorschläge macht).

Phänomen *machine learning* bzw. Künstliche Intelligenz in den Blick (vgl. im Detail z. B. auch Philipp 2024), welches in der Deutschdidaktik zunehmend Aufmerksamkeit erfährt (vgl. z. B. Müller und Fürstenberg 2023; de Witt 2024; Fürstenberg und Müller 2024; Krammer und Leichtfried 2024; Wolk 2024). So fragt z. B. Maiwald (2023, S. 369), „wem oder was werden wir noch (ver-)trauen", und sieht Nutzer*innen, Rezipient*innen oder, wohl besser, die interaktiven (Mit-)Gestaltenden der digitalen Lektüre in der Pflicht zur Hinterfragung des eigenen Tuns.

Speziell dem Schreiben widmen sich unter anderem Rödel (2020), Wampfler (2020), Knopf (2022), Anskeit (2023), Schindler (2023) sowie Rezat und Schindler (2025). In deren Arbeiten wird deutlich, dass sich parallel zu den Kommunikationsmedien und -formen auch die Kulturtechnik des Schreibens zu ändern beginnt. So sind nicht nur neue Textsorten wie Blogs, Chats, Posts usw. entstanden, sondern wird das Schreiben angesichts der rasanten technologischen Entwicklung immer stärker unter Einbezug des Computers und einschlägiger Software vollzogen bzw. solchen Angeboten komplett überlassen. Steinhoff (2023a, S. 1) sieht demzufolge eine neue „Koaktivität von Mensch und Maschine" am Werk, die man sowohl begrüßen als auch fürchten kann, in jedem Fall aber didaktisch berücksichtigen muss. Wie vor diesem Hintergrund die Vielzahl an digitalen Tools konkret in der Schule eingesetzt werden sollte, wird nicht zuletzt mit Blick auf die etablierte Prüfungskultur (Rahmenbedingungen, Anforderungsbereiche, Operatoren, Aufgabenstellungen, Medien, Software usw.) kontrovers diskutiert (vgl. z. B. Wagner und Lachner 2021; Rödel 2023; Steinhoff 2023b; Wampfler 2023 und 2024; Schindler 2024).

Im Bereich der *literarischen Bildung* kommt es ebenfalls zu Veränderungen im didaktischen Handeln. Eine Grundlage hierfür ist der schon länger diskutierte Ausbau des im Unterricht zu behandelnden Textkorpus'. Schon vor einem Vierteljahrhundert zeigt sich Paefgen (1999, S. 156) zwar einerseits noch skeptisch bezüglich bereits vorhandener Bestrebungen, „erst unlängst eingeführte multimediale Möglichkeiten unbedingt zum schulischen Vermittlungsstoff machen zu wollen", andererseits kann sie gegen die bereits in den 1970er-Jahren zugelassenen „Bilder und andere[n] Medien im Literaturunterricht" kaum etwas ins Feld führen (vgl. Paefgen 1999, S. 136–143). Ein Buch, so Wermke (1997, S. 46) damals, sei „nur noch bedingt isoliert [zu] betrachte[n]", und dies durchaus angstfrei, da „neue Medien alte nicht verdrängen, sondern lediglich deren Funktion verändern" (Maiwald 2005, S. 325). Somit wird in den Jahren seitdem – gestützt auf einen weiten Textbegriff und eine mit Verve geführte Aufwertung des Films zur poetischen Naturform (vgl. Abraham und Kepser 2005, S. 145) – schrittweise eine Aufstockung des literarischen Textangebots erzielt.

Dieses erweiterte Verständnis von Text und Literatur wird nach wie vor gefordert und begründet (vgl. z. B. von Maiwald 2013; 2022b und 2022c) und die Öffnung der traditionellen Gattungstrias Lyrik, Drama und Epik ist über den Film hinaus noch ausgeweitet worden (vgl. z. B. Kepser und Abraham 2016, S. 49–55; Kepser 2019, S. 104–112). Inzwischen wird sogar mit digitalen Spielen eine tatsächlich originär digitale Gattung zur Aufnahmediskussion gestellt (vgl. Kepser und Abraham 2016, S. 90–91). Wie sich eine solche mediale Vielfalt von Literatur

didaktisch nutzen lässt, wird denn auch ausgiebig diskutiert (vgl. z. B. Winko 2016; Staiger und Arnold 2020; Kudlowski und Staiger 2023), ebenso wie weit ein inter- und transmedialer Blick auf Narrationen eigentlich trägt bzw. deutschdidaktisch fruchtbar ist (vgl. z. B. Leubner und Saupe 2012; Kammerer 2014; Pietschmann und Völkel 2020; Anders 2023). Demzufolge erfahren nicht nur Comics und Graphic Novels (vgl. z. B. Abel und Klein 2016; Hainmüller und Möbius 2022) sowie natürlich der kanonische Türöffner Film (vgl. z. B. Anders et al. 2019; Kammerer und Maiwald 2021) große Aufmerksamkeit, wie erwähnt werden auch zunehmend digitale Spiele literaturdidaktisch erforscht (vgl. z. B. Perschak und Schniz 2020; Kepser 2023; Boelmann und Pfeiffer 2023). Gerade die Möglichkeit, auf der Basis von Interaktivität die gespielte Geschichte (mit-)gestalten zu können – die US-amerikanische Medienwissenschaftlerin Janet Murray (2017, S. 189–193) spricht in diesem Zusammenhang von *dramatic agency* –, ist in dieser elaborierten Form neu und scheint aus literaturdidaktischer Sicht sehr vielversprechend zu sein (vgl. im Detail z. B. Emmersberger 2022, 2023a, 2023b und 2024).

Jedenfalls lässt sich festhalten, dass die Literaturdidaktik im Moment eine Gegenstandsoffenheit und Innovationsschnelligkeit erfährt, die vor zwanzig Jahren noch unvorstellbar war und auch ein wenig an die Aufbruchstimmung während der sogenannten „kommunikativen Wende“ der 1970er-Jahre erinnert. Der neue „Digitalpakt“ macht vieles möglich. Und dies scheint gerecht und durchaus an der Zeit zu sein, denn sicherlich ist das vielfältige Angebot der digitalen Kultur eine Ursache für das doch nachlassende Leseinteresse aktueller Schüler*innen wie auch junger Erwachsener (vgl. Agarwala und Spiewak 2025).

Jedoch nicht nur in Bezug auf die Gegenstände, mit denen literarische Bildung erworben werden kann, sondern auch hinsichtlich der methodischen Gestaltung wirkt sich die Digitalisierung nachhaltig aus. So entstehen beispielsweise neben neuen Verfahren zu handlungs- und produktionsorientiertem Literaturunterricht (vgl. z. B. von Brand 2019) oder literarischem Schreiben (vgl. z. B. Abraham et al. 2023) auch Konzepte zur Nutzung von Künstlicher Intelligenz im Literaturunterricht (vgl. z. B. Führer und Gerjets 2024; Magirius et al. 2024; Standke 2024). Insbesondere die *Large Language Models* können nicht nur zur Unterstützung der eigenen Textproduktion, sondern auch zur Förderung von literarischem Lernen bei der Texterschließung eingesetzt werden (vgl. z. B. Magirius und Scherf 2023; Führer und Nix 2023 und 2024; Kellermann et al. 2024; Kepser 2024), was eventuell den so begleiteten persönlichen Leseprozess aufwerten bzw. die Schüler*innen für das Lesen neu motivieren könnte.

4 Aufbau des Bandes und Überblick über die Beiträge

Dem Überblick und den grundlegenden Überlegungen der Einleitung schließen sich mit den Beiträgen des vorliegenden Bandes nun konkrete Handlungsoptionen für den Deutschunterricht an. Die Fragen, die dabei in den Blick genommen werden, sind unter anderem: Welche medialen Praktiken prägen den Deutschunterricht in einer Kultur der Digitalität? Was ist dabei mit Blick auf die fachspezifische

sprachliche und literarische Bildung zu beachten? Wie kann und sollte letztlich im Deutschunterricht konkret gehandelt werden? Die Beiträger*innen geben hierfür zum Teil ganz unterschiedliche Antworten, die wir – trotz mancher Allianzen – in vier Kapitel unterteilen:

Teil I: Grundsätzliches. Traditionen und Tendenzen

Zu Beginn greift **Ulf Abraham** (Bamberg) den wahrgenommenen Ist-Zustand auf und verweist auf manche Probleme im Gefolge des Paradigmenwechsels. „Wollen wir das so, wie es ist?", fragt er rhetorisch und man möchte doch manches Mal antworten. Dass Änderung immer Neues mit sich bringt, sowohl im persönlichen Blick auf die Welt wie auch im Verhalten und Handeln des Einzelnen, ist evident und in diesem Sinne nur bedingt überraschend. Dass man aber – und zumal als Didaktiker*in – dies auch kritisch begleiten kann, eventuell sogar muss, macht Abraham eindrücklich klar, wenn er Bedingungen und mögliche Folgen einer digitalen (Schul-)Kultur mit kritischem Blick skizziert.

Was geschieht eigentlich mit dem in der Schule gewonnenen literaturbezogenen Handeln von Schüler*innen im Privaten? **Daniel Scherf** (Heidelberg) gibt diese und andere Fragen weiter an drei Schüler*innen nicht-gymnasialer Sekundarstufenschulen. Über Interviews will er wissen, wie deren Literaturunterricht gewesen ist, was davon als Rezeptionskompetenz bleibt und eventuell zu so etwas wie „lebenslangem Literaturinteresse" führen kann. Scherf startet so eine „essayistisch-rekonstruktive Kurzreise", die zwar nicht repräsentativ ist, immer aber Erstaunliches zu Tage fördert, wenn z. B. neben mancher deutschdidaktischen Erinnerungslücke der Proband*innen auch eine große Zurückhaltung der Lehrkräfte in Sachen medialer Erweiterung des Literaturunterrichts nicht zu übersehen ist.

Mit digitaler Textsouveränität legt **Volker Frederking** (Erlangen-Nürnberg) ein umfassendes Modell für den selbstbestimmten Umgang mit digitalen Texten vor. In dessen Zentrum stehen ein erweitertes Verständnis von Texten sowie die Verbindung von funktionalen und personalen Bildungsprozessen. Illustriert wird das Modell, das über die drei Ebenen Medialität, Semiotik und Ethik verfügt, am Beispiel von Influencer-Marketing. Dieses ist gerade in Sozialen Medien sehr populär und entsprechend einflussreich. Ein für die Beispiele eigens entwickeltes digitales Lehr-Lern-Modul zeigt dabei unter anderem, wie Manipulationen dieser Art durchschaut werden können.

Teil II: Sprachliches. Reflexion und Reaktion

Dass Sprachbetrachtung bzw. Sprachreflexion im Diskurs zur digitalen Kultur (zu) wenig thematisiert wird, moniert **Michael Rödel** (München) und macht mit seinem Text klar, dass das nicht so bleiben darf. Sprachliche Argumentation im Netz ist ein kritisch zu beobachtendes, nicht selten politisch wirksames Phänomen, dem gerade im Bezug zur präsentierten Faktualitätsbehauptung mit Vorsicht begegnet werden muss. Dies verdeutlicht Rödel an beispielhaften Analysen von TikTok-Videos und *Image Macro Memes* und schließt, dass die so erworbene sprachkritische Orientierung einen guten Kompass für Unternehmungen im „Dschungel der digitalen Plattformen" darstellt.

Jörn Brüggemann (Bamberg) greift den Begriff der „digitalen Textsouveränität“ auf und konzentriert sich auf das brisante Thema der Zuverlässigkeit von journalistischer Berichterstattung. Dabei wird von Anfang an deutlich, wie vielschichtig die gegenwärtige Medienlandschaft ist und welch große Verunsicherungen mit dieser Komplexität teilweise verbunden sind. Wie man solchen Angeboten im Deutschunterricht reflektiert begegnen und dabei zu differenzierten Urteilen kommen kann, zeigt Brüggemann am Beispiel von Meldungen, Pressefotografien und Reportagen detailliert und pointiert auf.

Man weiß – nicht nur als Cineast*in – um das schwierige Vertrauensverhältnis des Astronauten Bowman zum Bordcomputer HAL 9000 in Stanley Kubricks 2001 – A Space Odyssey (USA/GB 1968). Wie aber steht es um unser Vertrauen in die Künstlichen Intelligenzen dieser Tage? Das fragen sich auch **Matthias Knopp** (Köln) und **Kirsten Schindler** (Wuppertal), indem sie die KI-Befragung der Nutzer*innen ins Zentrum ihrer Auseinandersetzung stellen. Prompts, also die Eingaben bzw. Handlungsaufforderungen von User*innen an das Large Language Model eines Programms, stehen dabei im Zentrum der kommunikativen Interaktion. Gerade die Sprechaktgestaltung jener Prompts wird zur konkreten digitalen Praktik, wobei das Gelingen oder Nicht-Gelingen der Mensch-KI-Korrespondenz möglicherweise Vertrauen abbildet, eigentlich aber eher eine sprachliche (Nicht-) Kompetenz von Nutzer*innen sichtbar macht und zugleich ein interessantes linguistisches Analysefeld eröffnet.

In Zeiten nurmehr selten vorkommender Dialektsprecher*innen ist die früher in der Lehramtsausbildung obligatorische Sprecherziehung seltener geworden. Ist demnach auch ein Training mündlich zu bewältigender Situationen überflüssiger Tand? Nein, meint **Kaspar H. Spinner** (Augsburg) und erinnert über Einblicke in seine Rhetorikworkshops an jene größtenteils analoge mediale Praktiken (u. a. Stimme und Körper, Argumentation und Vortrag), deren Training für Lehrer*innen nach wie vor wesentlich ist und auch Schüler*innen hilfreiche Dienste leisten kann.

Über Literatur zu sprechen, ist keine leichte Aufgabe und kann bei Sprachanfänger*innen zur mächtigen Herausforderung werden. **Iris Kruse** (Paderborn) erkennt deshalb in der Förderung sprachlicher Handlungskompetenz eine inklusionsdidaktische Notwendigkeit des Deutschunterrichts und nutzt in der Primarstufe monologisierendes Sprechen über ein Bilderbuch zu diesem Zweck. Am Beispiel von wiederholten und durch die Lehrkraft positiv verstärkten Sprachnachrichten in Form von „Gedankenhöhlen“ präsentiert sie eine Methode der digital gestützten poetischen Sprachförderung, die am Beispiel einer Schülerin der zweiten Jahrgangsstufe vollzogen und als gewinnbringendes Lehr-Lern-Arrangement anschaulich wird.

Teil III: Literarisches. Gehalt und Gestalt

Dass sprachliche Abweichungen einen literarischen Text ausmachen und als ästhetische Reflexionselemente den Leseprozess von Literatur prägen, ist eine bekannte Tatsache, die aber im Literaturunterricht von Primarstufen- und nicht-gymnasialen Sekundarstufenschulen nicht selten dem inhaltlichen Nachvollzug des Geschriebenen untergeordnet wird. Das sollte nicht so bleiben, findet **Cornelia Rosebrock**

(Frankfurt am Main), und verdeutlicht dies über die Betrachtung von Abweichungen oder Foregrounding-Elementen schon in der Primarstufe. Gerade parallelisierende Regelmäßigkeiten, Analogien und Textähnlichkeiten sind in den dortigen literarischen Angeboten durchaus präsent, können die Schüler*innen vom Inhalt weg zur ästhetischen Wahrnehmung führen und so – auch bei digitalen Angeboten – erste Eindrücke von poetischer Überstruktur jenseits des konventionellen Sprachgebrauchs vermitteln.

Neben den intendierten Lernabläufen einer Unterrichtsplanung findet immer auch beiläufiges, zufälliges und subjektorientiertes, eben inzidentelles Lernen statt. Dass dieses durchaus bei der Textauswahl mitbedacht werden sollte, erläutert **Dieter Wrobel** (Würzburg) an verschiedenen Graphic Novel-Beispielen über die Shoah und mit einem Seitenblick auf einen Asterix-Comic. Fokussiert wird demnach die Ausbildung von historischem Bewusstsein, was gerade in den benannten crossmedialen Text-Bild-Gattungen oft als besonders intendiertes ‚Beiwerk' bedeutsam wird und auch kommunikativ verhandelt werden könnte. So lasse sich literarisches mit historischem Lernen verbinden, stoße intendiertes Lernen inzidentelles Lernen an, das wiederum die Texterschließung bereichert und multimedial vertieft werden kann.

Biopics, also Spielfilme rund um die Biografie einer bekannten Persönlichkeit, atmen trotz ihrer offenkundigen Gestaltung mindestens einen Hauch von historischer Wahrheit. Solch zwiespältige Rezeptionsansprache ist für die Deutschdidaktik grundsätzlich von Interesse, besonders aber dann, wenn literarische Autor*innen im Mittelpunkt eines Films stehen. **Stefan Krammer** (Wien) setzt genau hier seinen Analysefokus und untersucht zwei jüngere Biopics zu österreichischen Literaturikonen: Stefan Zweig und Ingeborg Bachmann. Von filmischer Autorenrepräsentation über intermediale Bezüge bis hin zu Strategien der gegebenen Authentizitätsversprechen entdeckt Krammer in den Beispielfilmen reichlich Potenzial für einen medial erweiterten Literaturunterricht, der gerade aufgrund seiner ästhetischen Modulationen literarisch bildet und literarisches Lernen ermöglicht.

Lesefreude und (möglicherweise in direkter Folge) auch -fähigkeit nehmen nicht nur bei Schüler*innen ab, auch Lehramtsstudierende des Faches Deutsch können nicht mehr in ihrer Mehrheit als literarisch gebildet bzw. überhaupt an Büchern interessiert bezeichnet werden. **Petra Josting** (Bielefeld) beobachtet dies mit Sorge und berichtet von eigenen Vorgehensweisen zur Förderung der buchorientierten Lesemotivation im Lehramtsstudium Deutsch. Über online zu publizierende Rezensionen und über die Rezeption von Literatur-Podcasts macht Josting den Student*innen „Angebote zur kulturellen Teilhabe" im Feld der Kinder- und Jugendliteratur, die der Motivation und Kenntnis derjenigen dienen sollen, die später selbst kenntnisreich motivieren müssen.

Digitale Netzkultur besitzt nachweislich manche demokratiefeindliche Tendenz. Insbesondere Narrative mit reduziertem Wahrheitsgehalt verbreiten sich schnell und generieren Gefolgschaft. **Anita Schilcher** und **Johannes Wild** (Regensburg) sehen deshalb gerade hier einen wichtigen Aufklärungsauftrag des Deutschunterrichts, der infolge seiner literarischen und narratologischen Aufgaben durchaus Strategien zur entlarvenden Analyse derartiger Narrative zur Verfügung

stellt. An zwei rechtspopulistisch genutzten Medienangeboten (Videoclip und Wahlplakat) weisen Schilcher und Wild ein solches Funktionieren semantischer Ordnungsanalyse nach und empfehlen es für eine demokratiebildende Unterrichtspraxis.

Teil IV: Multimediales. Kooperation und Konsistenz

Matthis Kepser (Bremen) erkennt in Karl Valentin (1882–1948) nicht nur den unkonventionellen Sprachkünstler und -komiker, sondern auch einen genialischen Multimedialisten, wenn er dessen medialen Auswurf in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts rekapituliert. Als performativer Künstler und Crossmarketing-Genie greift Valentin bis in die 1940er-Jahre hinein auf sämtliche Medienfelder zurück und nutzt sie nicht nur, sondern reflektiert sie auch im Medium selbst. Diesen modernen Autor für einen medienreflexiven und -produktiven Deutschunterricht wiederzuentdecken, sei deshalb, so Kepser, auch im digitalen Zeitalter besonders erhellend, da einem doch manches im Valentin'schen Kampf mit den analogen Mittlern durchaus digital vertraut vorkomme.

Eigene Texte vor Publikum mündlich zu inszenieren, ist ein wirkmächtiges Format poetisch gestalteten Sprechens, das seit Jahrzehnten unter dem Signum Poetry Slam firmiert und inzwischen innerhalb der digitalen Möglichkeiten zu verstetigter Spoken Word Poetry erweitert wurde. **Petra Anders** (Berlin) sieht gerade hier, im auch jenseits der Live-Performance digital Präsenten, eine gute Möglichkeit für ein unterrichtliches Aufgreifen gesellschaftspolitischer Themen zur interdisziplinären Betrachtung und Reaktion. Der multimediale, insbesondere audiovisuell zu erweiternde Textfokus des Literaturunterrichts biete die Grundlage für eine Integration von Spoken Word Poetry, wovon die Schüler*innen analytisch und expressiv profitieren können.

Wie analoge Gattungen durch digitale Produkte erweitert werden und so ein zugleich partnerschaftlicher, aber auch veränderter Rezeptionsmodus entstehen kann, verdeutlicht **Michael Staiger** (Köln) am Beispiel des Bilderbuchs. Gedruckte Bilderbücher haben von den seit den 1990er-Jahren produzierten Bilderbuch-Apps durchaus profitiert, sodass eine mehrmediale Repräsentation und Rezeption in heutigen Produkten der Gattung keine Seltenheit darstellen. Anhand einer analog-digitalen Geschichte des Bilderbuchs und seiner Ästhetik zeigt Staiger dies auf, sodass die mediale Entwicklung der doppelten Adaption einsehbar wird, welche für manch andere Rezeptionspraxis innerhalb der variablen Übertragungstechnik ebenfalls Gültigkeit beanspruchen dürfte.

Auch das Theater hat auf die digitalen Bedingungen der Gegenwart zu reagieren, sieht es sich doch einem Publikum mit veränderten Sehgewohnheiten und Erwartungen gegenüber. Eine solche Innovation gilt aber infolge der Zielgruppe vielmehr noch für das Schultheater, wenn eine neue Generation von Agierenden (auf, hinter und vor der Bühne) für diese literarische Aufführungskunst gewonnen werden soll. **Gabriela Paule** (Bayreuth) hat solch neue Wege digitaler Integration im Blick, wenn sie ein „postdigitales Schultheater" skizziert, in dem sowohl Kreativität als auch Reflexion rund um den Transformationsprozess offeriert werden, damit das Schultheater der Zukunft über verschiedene Partizipationsangebote

weiterhin als wegweisende theatrale Sozialisationserfahrung junger Schüler*innen fungieren kann.

Nach all den angesprochenen Veränderungen und neuen Handlungsoptionen in kulturellen Wechselzeiten möchten wir mit einem erfahrenen Multimedialisten ‚alter Schule' die Einleitung schließen. Alexander Kluge erwähnte jüngst in einem Interview über die Zukunft der öffentlichen Gespräche die Gründlichkeit als wirksames Gegengift gegen die überall wirkende Zerstreuung, die von den Big Seven aus dem Silicon Valley ausgehe (vgl. Spiegel 2024).[17] Schon kleine Plattformen könnten als Dezentralisierungsofferten einen „Gegenalgorithmus zur Algorithmenwelt" in Gang setzen: „Chips sind aus Silizium, also aus Sand. Viel Sand nennt man Wüste. In der Wüste gibt es Oasen, an denen können wir bauen." (Spiegel 2024) Gründlich und genau. Nicht vergangenheitsverloren, eher in bewusster Reflexion und Anpassung des Vertrauten. Nutzen wir doch solche fruchtbaren Regionen auch für die Schule und den Deutschunterricht, indem wir versuchen, „Sprache und Literatur in der multifunktionalen Fülle ihrer medialen Transformationen achtsam zu bearbeiten und vielgestaltig in Gebrauch zu nehmen." (Maiwald 2009, S. 295).[18]

Literatur

Abel, Julia, und Christian Klein, Hrsg. 2016. *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.

Abraham, Ulf, und Matthis Kepser. 2005. *Literaturdidaktik Deutsch.* Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

Abraham, Ulf, Christoph Bräuer, und Tilman von Brand, Hrsg. 2023. *Literarisches Schreiben als kulturelle Praxis. Deutschdidaktische, schreibpädagogische und medienkulturelle Impulse für den Unterricht*. Hannover: Klett / Kallmeyer.

Agarwala, Anant, und Martin Spiewak. 2025. Ein Buch lesen? Ganz?! In *Die Zeit*, Nr. 18 (30. April 2025), 29–30.

Albrecht, Christian, und Volker Frederking. 2020. Digitale Medien – Digitale Transformation – Digitale Bildung. In *Deutsch Digital. Band 1 Theorie.* Vollständig überarb. u. erw. 2. Aufl., Hrsg. Julia Knopf und Ulf Abraham, 9–40. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Anders, Petra, Michael Staiger, Christian Albrecht, Manfred Rüssel, und Claudia Vorst. 2019. *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Berlin: Metzler.

Anders, Petra. 2023. Multimodales Erzählen. *Praxis Deutsch* 50(301): 4–11.

Anskeit, Nadine, und Tina Neff. 2022. Lesen und Schreiben im digitalen Raum – zur Einführung. *Medien im Deutschunterricht* (MiDU) 4(2): 1–6. https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2022.2.1.

Anskeit, Nadine. 2023. Digitales Schreiben im Deutschunterricht der Sek. I. *Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10* 13(74): 28–31.

[17] Mit den sogenannten Big Seven sind die US-amerikanischen IT-Konzerne Apple, Microsoft, Nvidia, Alphabet, Meta und Amazon sowie der E-Autobauer Tesla gemeint.

[18] Wir danken Frau Amelie Geßler für ihren Beitrag bei der Manuskripterstellung und Herrn Dr. Ferdinand Pöhlmann vom Metzler Verlag für die stets so freundliche wie hilfreiche Betreuung.

Arnold, Florian, Johannes C. Bernhardt, Daniel Martin Feige, und Christian Schröter, Hrsg. 2024. *Digitalität von A bis Z.* Bielefeld: Transcript.

Aßmann, Sandra, und Norbert Ricken, Hrsg. 2023. *Bildung und Digitalität. Analysen – Diskurse – Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.

Baacke, Dieter. 2024 [1996]. Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat (Wiederveröffentlichung des Aufsatzes). *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 64: 1–16. https://doi.org/10.21240/mpaed/64/2024.12.10.X.

Becker-Mrotzek, Michael, Thomas Lindauer, Maximilian Pfost, Mirjam Weis, Anselm Strohmeier, und Kristina Reiss. 2019. Lesekompetenz heute – eine Schlüsselqualifikation im Wandel. In *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*, Hrsg. Kristina Reiss, Mirjam Weis, Eckhard Klieme, und Olaf Köller, 21–46. Münster, New York: Waxmann.

Blume, Bob. 2023. *Deutschunterricht digital. Vom didaktischen Rahmen zur praktischen Umsetzung.* 2., überarb. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.

Boelmann, Jan M., und Joachim Pfeiffer 2023. Computerspiele im Deutschunterricht. *Der Deutschunterricht* 75(4): 1.

Böhn, Andreas, und Andreas Seidler. 2014. *Mediengeschichte. Eine Einführung.* 2., durchges. und korr. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Bolz, Norbert. 1993. *Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse.* München: Wilhelm Fink.

Bönnighausen, Marion, und Heidi Rösch, Hrsg. 2004. *Intermedialität im Deutschunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Brandhofer, Gerhard, und Christian Wiesner, Hrsg. 2023. *Didaktik in einer Kultur der Digitalität. Wirkmächtige Mediendidaktik, zukunftsorientierte Pädagogik.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Brendel-Kepser, Ina, und Dominik Achtermeier. 2023. Lesen und Schreiben im digitalen Raum II – zur Einführung. *Medien im Deutschunterricht* (MiDU) 5(1): 1–6. https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2023.1.1.

Brüggemann, Jörn, und Volker Frederking. 2024. Ein fachdidaktisches Modell digitaler Souveränität als Basis innovativer Lehrkräftebildung im Bereich sprachlicher, gesellschaftlicher, ökonomischer und ästhetischer Bildung. https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/germ-didaktik/DiSo-DiaeS/brueggemann_frederking-2024-ein_fachdidaktisches_modell_digitaler_souveraenitaet_als_basis_innovativer_lehrkraeftebildung.pdf. Zugegriffen: 14. Januar 2025.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hrsg. 2016. Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Themen/Digitale-Welt/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf. Zugegriffen: 8. Dezember 2024.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hrsg. 2019. Digitale Zukunft: Lernen. Forschen. Wissen. Die Digitalstrategie des BMBF. https://www.bildungforschung.digital/digitalezukunft/shareddocs/Downloads/files/bmbf_digitalstrategie.pdf?__blob=publicationFile&v=2. Zugegriffen: 3. Dezember 2024.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hrsg. 2022. Forschungsbericht DigitalPakt Schule 2019–2022. https://www.digitalpaktschule.de/files/220616_DigitalPaktSchule_Fortschrittsbericht_barrierefrei.pdf. Zugegriffen: 3. Dezember 2024.

Christmann, Ursula, und Norbert Groeben. 2009. Medienkompetenz. In *Psychologie-Unterricht* 9/2009. https://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/mitarb/uc/pdf%20publikationen/lernen%20mit%20hypertext/Medienkompetenz.pdf?search=psychauthors&id=0262537. Zugegriffen: 7. Januar 2025.

de Witt, Claudia. 2024. Didaktik mit Künstlicher Intelligenz. Eine bildungswissenschaftliche Perspektive. *Informationen zur Deutschdidaktik* (ide) 48(2-2024): 12–22.

Diethelm, Ira, und Torsten Brinda. 2016. Haus der digitalen Bildung. https://uol.de/ddi/forschungsgebiete-und-projekte/digitale-bildung. Zugegriffen: 16. Dezember 2024.

Eickelmann, Birgit, Nadine Fröhlich, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, Hrsg. 2024a. *ICILS*

*2023 # Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich.* Münster, New York: Waxmann.

Eickelmann, Birgit, Nadine Fröhlich, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold. 2024b. Kapitel I. Die IEA-Studie ICILS 2023 – Informationen zur Anlage und Durchführung der Studie. In *ICILS 2023 # Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking von Schüler*innen im internationalen Vergleich*, Hrsg. Birgit Eickelmann, Nadine Fröhlich, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, 7–45. Münster, New York: Waxmann.

Eickelmann, Birgit, Wilfried Bos, und Amelie Labusch. 2019. Kapitel I. Die Studie ICILS 2018 im Überblick – Zentrale Ergebnisse und mögliche Entwicklungsperspektiven. In *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenz im Bereich Computational Thinking*, Hrsg. Birgit Eickelmann, Wilfried Bos, Julia Gerick, Frank Goldhammer, Heike Schaumburg, Knut Schwippert, Martin Senkbeil, und Jan Vahrenhold, 7–31. Münster, New York: Waxmann.

Emmersberger, Stefan. 2022. Digitales Erzählen geht anders! Ein Systematisierungsversuch zur Textdynamik interaktiver Literatur. In *Figuren, Räume, Perspektiven – (Re)Konstruktionen literar- und medienästhetischen Lernens*, Hrsg. Helen Lehndorf, und Volker Pietsch, 211–237. Berlin u. a.: Peter Lang.

Emmersberger, Stefan.2023a. *Until Dawn, Detroit: Become: Human* und *Tell Me Why* im Vergleich. Eine Analyse der ludonarratologischen Struktur und des literaturdidaktischen Potentials von drei AAA-Videospielen. In *Erzähltheorie(n) und Literaturunterricht. Verhandlungen eines schwierigen Verhältnisses*, Hrsg. Sebastian Bernhardt, und Ina Henke, 289–316. Berlin: J. B. Metzler.

Emmersberger, Stefan. 2023b. *Dramatic agency* und moralische Dilemmata. Literarisches Lernen mit Videospiel-Narrationen am Beispiel von *Detroit: Become Human*. In *Die Frage nach dem Wahren, Guten und Schönen in virtuellen Räumen. Neue Formen fiktionalen Erzählens und deren ethische Implikationen im digitalen Zeitalter*, Hrsg. Nicole Mitterer, René Schallegger, und Felix Schniz, 1–22. https://doi.org/10.23963/cnp.2023.8.1.2.

Emmersberger, Stefan. 2024. Die Videospiel-Narration *Life Is Strange 2* und Kaleidoscopic Storytelling. Überlegungen zur politischen Dimension von interaktiver Literatur in digitalen Medien. In *Politische und Ästhetische Bildung im Deutschunterricht. Kinder- und Jugendmedien aus der Perspektive einer Politischen Literatur- und Mediendidaktik*, Hrsg. Ricarda Freudenberg, und Petra Josting, 251–265. München: Kopaed.

Erlinger, Hans Dieter, und Gudrun Marci-Boehncke, Hrsg. 1999. *Deutschdidaktik und Medienerziehung. Kulturtechnik Medienkompetenz in Unterricht und Studium.* München: KoPäd.

Erlinger, Hans Dieter, Hrsg. 1997. *Neue Medien, Edutainment, Medienkompetenz. Deutschunterricht im Wandel.* München: KoPäd.

Franken, Anna Ulrike, und Eva Pertzel. 2023. Digitales Lesen ist anders? Digitales Lesen und Printlesen im Vergleich. *Praxis Deutschunterricht* 7(5): 4–9.

Frederking, Volker, und Axel Krommer. 2014. Deutschunterricht und mediale Bildung im Zeichen der Digitalisierung. In *Digitale Medien im Deutschunterricht*, Hrsg. Volker Frederking, Axel Krommer, und Thomas Möbius, 150–182. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Frederking, Volker, und Axel Krommer. 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. Zugegriffen: 16. Dezember 2024.

Frederking, Volker, und Axel Krommer. 2022. Sprachliche, literarische und mediale Bildung in der digitalen Welt. Die digitale Transformation im Fokus der Deutschdidaktik. In *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15*

Fachdidaktiken. Allgemeine Fachdidaktik Band 3, Hrsg. Volker Frederking und Ralf Romeike, 82–120. Münster / New York: Waxmann.

Frederking, Volker, und Ralf Romeike, Hrsg. 2022. *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken. Allgemeine Fachdidaktik Band 3*. Münster / New York: Waxmann.

Frederking, Volker, Axel Krommer, und Klaus Maiwald. 2018. *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung.* 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.

Frederking, Volker, Axel Krommer, und Thomas Möbius, Hrsg. 2014. *Digitale Medien im Deutschunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Frederking, Volker. 2006. Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners ‚Emil und die Detektive'. In *Medien im Deutschunterricht 2005. Jahrbuch*, Hrsg. Volker Frederking, Hartmut Jonas, Petra Josting, und Jutta Wermke, 204–229. München: kopaed.

Frederking, Volker. 2014. Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick. In *Digitale Medien im Deutschunterricht*, Hrsg. Volker Frederking, Axel Krommer, und Thomas Möbius, 3–49. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Frederking, Volker. 2020. Fachliche Bildung – personal und funktional. Beispiel: digitale Texte im Deutschunterricht. https://ulfabraham.de/wp-content/uploads/2020/02/Fachliche-Bildung.pdf. Zugegriffen: 16. Dezember 2024.

Frederking, Volker. 2022. Digitale Textsouveränität. Funktional-anwendungsorientierte und personal-reflexive Bildungsherausforderungen in der digitalen Weltgesellschaft im 21. Jahrhundert. Eine Theorieskizze. Version 3. https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2021/09/digitale-textsouveraenitaet.pdf. Zugegriffen: 1. Januar 2025.

Frederking, Volker. 2023a. Von Fake News bis ChatGPT. Digitale Textsouveränität als ethisch-politische Bildungsaufgabe für Deutschdidaktik und Deutschunterricht in der digitalen Welt. *Medien im Deutschunterricht* (MiDU) 5(2–2023): 1–27. https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.2.4.

Frederking, Volker. 2023b. Ethische Bildung in der digitalen Welt. Deutschdidaktische Zugänge im Horizont der Theorie digitaler Textsouveränität. In *Bildung, Diversität und Medien: Erkundungen entlang aktueller Diskurslinien*, Hrsg. Hanna Höfer, Malte Delere, und Tatjana Vogel-Lefèbre, 71–97. München: Kopaed.

Frenke-Shim, Anne. 2020. Digitale Medien im Deutschunterricht. *Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10* 10(63): 29–32.

Freyermuth, Gundolf S. 2019. Utopian Futures. A Brief History of Their Conception and Representation in Modern Media – From Literature to Digital Games. In *Playing Utopia. Futures in Digital Games*, Hrsg. Benjamin Beil, Gundolf S. Freyermuth, und Hanns Christian Schmidt, 9–65. Bielefeld: transcript.

Führer, Carolin, und Daniel Nix. 2024. ChatGPT als Lektürebegleitung. Können Antworten der Künstlichen Intelligenz (KI) literarisches Lernen unterstützen? *Informationen zur Deutschdidaktik* (ide) 48(2): 60–69.

Führer, Carolin, und Daniel Nix. 2023. Anschlusskommunikation mit ChatGPT. Kann die Interaktion mit Künstlicher Intelligenz (KI) Schülerinnen und Schüler beim Verstehen literarischer Texte unterstützen? *Leseforum.ch* 32(3): 1–22. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/805/2023_3_de_fuehrer_nix.pdf. Zugegriffen: 20. Dezember 2024.

Führer, Carolin, und Peter Gerjets. 2024. How to Understand & Write Literature with AI? Potentiale und Risiken von KI-Tools für literarisches Lernen und Schreiben. *Medien im Deutschunterricht* (MiDU) 6(1): 1–18. https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2024.1.3

Fürstenberg, Maurice, und Hans-Georg Müller. 2024. KI im Deutschunterricht. Funktionsprinzipien und kompetenzbezogene Einsatzmodelle. *Der Deutschunterricht* 76(5): 2–13.

Gailberger, Steffen, und Frauke Wietzke, Hrsg. 2018. *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Gailberger, Steffen. 2018. Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Auslotungen zwischen Hysterie und Empirie, Didaktik und Methodik – Einleitung in den Band. In

Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen, Hrsg. Steffen Gailberger, und Frauke Wietzke, 7–60. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Gailberger, Steffen. 2022. Qualitätsmerkmale eines digital erweiterten Deutschunterrichts. Versuch einer Systematisierung. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 69(4): S. 346–359.

Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK). 1995. Eine „Medienpädagogische Wende"? Stellungnahme der GMK zum Orientierungsrahmen ‚Medienerziehung in der Schule' der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. *medien praktisch* 19(4): 10–12.

Groeben, Norbert. 2002. Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*, Hrsg. Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann, 160–197. Weinheim, München: Juventa.

Hainmüller, Nina, und Thomas Möbius. 2022. *Graphic Novels. Grafische Literatur im Deutschunterricht*. Braunschweig: Westermann.

Harari, Yuval Noah. 2015 [2011]. *Sapiens. A Brief History of Humankind*. London: Vintage.

Harari, Yuval Noah. 2016 [2015]. *Homo Deus. A Brief History of Tomorrow*. London: Harvill Secker.

Harari, Yuval Noah. 2018. *21 Lessons for the 21st Century*. London: Jonathan Cape.

Harari, Yuval Noah. 2024. *Nexus. A Brief History of Information Networks from the Stone Age to AI*. New York: Fern Press.

Hauk-Thum, Uta, und Jörg Noller, Hrsg. 2021. *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. Berlin: Metzler.

Hauk-Thum, Uta. 2024. Lesen in der Kultur der Digitalität. *kjl&m* 76(24.1): 3–10.

Heldt, Melanie, Ramona Lorenz, und Birgit Eickelmann. 2022. Kapitel VI. Förderung der digitalen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017. In *Schule digital – der Länderindikator 2021. Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Sekundarstufe I in Deutschland im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017*, Hrsg. Ramona Lorenz, Sittipan Yotyodying, Birgit Eickelmann, und Manuela Endberg, 117–143. Münster, New York: Waxmann.

Jenkins, Henry, Mizuko Ito, und Danah Boyd. 2016. *Participatory Culture in a Networked Era*. Cambridge, Malden: Polity Press.

Jenkins, Henry. 2005/2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge: The MIT Press. https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf / https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001. Zugegriffen: 1. Januar 2025.

Jenkins, Henry. 2006. *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York, London: New York University Press.

Kammerer, Ingo, und Klaus Maiwald. 2021. *Filmdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

Kammerer, Ingo. 2014. „Der Kommissär stutzte …" Differenzerfahrungen im (kleinen) Medienverbund um „Das Versprechen". In *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3. Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik*; Hrsg. Volker Frederking, und Axel Krommer, 247–266. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kellermann, Katharina, Carolin Führer, und Helga Gese. 2024. Kann ChatGPT das Schreiben über Literatur sprachlich stützen? Bildungssprachliche Mittel und Textprozeduren in computergestützter schriftlicher Anschlusskommunikation. *Der Deutschunterricht* 76(5): 24–35.

Kepser, Matthis, und Irmgard Nickel-Bacon, Hrsg. 2004. *Medienkritik im Deutschunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kepser, Matthis, und Ulf Abraham. 2016. *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.

Kepser, Matthis. 2018. Digitalisierung im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Ein Blick zurück und Einblicke in die Zukunft. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 65(3): 247–268.

Kepser, Matthis. 2019. Computerspielbildung als Auftrag für die sprachlichen Fächer in der Schule. Versuch eines neuen Kompetenzmodells. *Informationen zur Deutschdidaktik* (ide) 43(1): 104–122.

Kepser, Matthis. 2020. Digitales Schreiben und Lesen – Herausforderungen (nicht nur) für den Deutschunterricht. *Erziehung und Unterricht* 170(9–10): S. 814–824.

Kepser, Matthis. 2023. Gaming. Sprachlich-literarästhetisches Lernen im kulturellen Handlungsfeld digitaler Spiele. *Praxis Deutsch* 50(298): 4–13.

Kepser, Matthis. 2024. Künstliche Intelligenz im Kontext von Fanfiction. Literatur- und schreibunterrichtliche Erkundungen. *Der Deutschunterricht* 76(5): 36–46.

Knopf, Julia, und Ulf Abraham, Hrsg. 2020. *Deutsch Digital. Band 2 Praxis.* Vollst. überarb. und erw. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Knopf, Julia. 2022. Schreiben und Digitalität – Auf dem Weg zu einer medienspezifischen Schreibdidaktik. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 69(4-2022): 386–400.

Knopp, Matthias, Necke Blut, Kathrin Hippmann, Simone Jambor-Fahlen, Markus Linnemann, Markus Stephany, und Sabine Stephany, Hrsg. 2022. *Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft. Was wir in Zukunft wissen und können müssen.* Münster, New York: Waxmann.

Koehler, Matthew J., und Punya Mishra. 2008. Introducing TPCK. In *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*, Hrsg. AACTE Committee on Innovation and Technology, 3–29. New York, London: Routledge.

Krammer, Stefan, und Matthias Leitfried. 2024. Zwischen Hype und Disruption. Künstliche Intelligenz im Deutschunterricht. *Informationen zur Deutschdidaktik* (ide) 48(2): 23–31.

Kudlowski, Marc, und Michael Staiger. 2023. Digitalität im Gegenwartsroman. Zur Einführung in das Themenheft. *Der Deutschunterricht* 75(2): 2–9.

Kultusministerkonferenz (KMK), Hrsg. 1995. Medienpädagogik in der Schule. Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995. https://www.bne.uni-osnabrueck.de/texte/doc/kmk_medien.htm. Zugegriffen: 7. Januar 2025.

Kultusministerkonferenz (KMK), Hrsg. 2012a. Medienbildung in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf. Zugegriffen: 3. Dezember 2024.

Kultusministerkonferenz (KMK), Hrsg. 2012b. Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. Zugegriffen: 17. Dezember 2024.

Kultusministerkonferenz (KMK), Hrsg. 2017. Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_12_08-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf. Zugegriffen: 3. Dezember 2024.

Kultusministerkonferenz (KMK), Hrsg. 2019. Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019 bis 2024. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_05_17-Verwaltungsvereinbarung-Digitalpakt-Schule.pdf. Zugegriffen: 3. Dezember 2024.

Kultusministerkonferenz (KMK), Hrsg. 2021. Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Die ergänzende Empfehlung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf. Zugegriffen: 3. Dezember 2024.

Kultusministerkonferenz (KMK), Hrsg. 2022a. Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Primarbereich. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf. Zugegriffen: 17. Dezember 2024.

Kultusministerkonferenz (KMK), Hrsg. 2022b. Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Erster Schulabschluss (ESA) und Mittlerer Schulabschluss (MSA). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-ESA-MSA-Deutsch.pdf. Zugegriffen: 17. Dezember 2024.

Lehnen, Katrin, und Torsten Steinhoff. 2024. Digitales Lesen und Schreiben. In *Handbuch Sprache und digitale Kommunikation*, Hrsg. Jannis Androutsopoulos und Friedmann Vogel, 527–546. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.

Leubner, Martin, und Anja Saupe. 2012. *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. 3. akt. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lewalter, Doris, Jennifer Diedrich, Frank Goldhammer, Olaf Köller, und Kristina Reiss, Hrsg. 2023. *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland.* Münster, New York: Waxmann.

Lindner, Roland. 2017. Darum wird „1984“ plötzlich wieder zum Bestseller. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (28.01.17). https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/george-orwells-roman-1984-wird-wieder-bestseller-14771376.html. Zugegriffen: 12. Januar 2025.

Lobin, Henning. 2014. *Engelbarts Traum. Wie der Computer uns das Lesen und Schreiben abnimmt*. Frankfurt a. M.: Campus.

Lorenz, Ramona, Birgit Eickelmann, Manuela Endberg, und Sittipan Yotyodying. 2022b. Kapitel I. Schule digital – der *Länderindikator* 2021. Theoretisches Rahmenmodell und Überblick über zentrale Ergebnisse. In *Schule digital – der Länderindikator 2021. Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Sekundarstufe I in Deutschland im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017*, Hrsg. Ramona Lorenz, Sittipan Yotyodying, Birgit Eickelmann, und Manuela Endberg, 11–21. Münster, New York: Waxmann.

Lorenz, Ramona, Sittipan Yotyodying, Birgit Eickelmann, und Manuela Endberg, Hrsg. 2022a. *Schule digital – der Länderindikator 2021. Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der Sekundarstufe I in Deutschland im Bundesländervergleich und im Trend seit 2017.* Münster, New York: Waxmann.

Mäder, Julia, und Yuval Noah Harari. 2019. Yuval Noah Harari: „Vor einer vergleichbaren Herausforderung hat die Menschheit noch nie gestanden“. Neue Züricher Zeitung (23.07.19). https://www.nzz.ch/feuilleton/yuval-noah-harari-der-mensch-kann-gehackt-werden-ld.1496741. Zugegriffen: 12. Januar 2025.

Magirius, Marco, und Daniel Scherf. 2023. Studierende interpretieren Gedichte mit ChatGPT – Chancen und Herausforderungen von KI-Tools im Lehramtsstudium Deutsch. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 70(4): 406–415.

Magirius, Marco, Florian Hesse, Gerrit Helm, und Daniel Scherf. 2024. KI im Literaturunterricht. Chancen und Herausforderungen zwei Jahre nach ChatGPT. *Der Deutschunterricht* 76(5): 14–23.

Maiwald, Klaus. 2005. *Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote.* München: kopaed.

Maiwald, Klaus. 2009. Sprachliche und literarische Bildung in der Mediengesellschaft. In *Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch.* 3., überarb. u. erw. Aufl., Hrsg. Ortwin Beisbart und Dieter Marenbach, 288–296. Donauwörth: Auer.

Maiwald, Klaus. 2013. Didaktik der Gebrauchstexte. In *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik*. 2., neu bearb. und erw. Aufl., Hrsg. Volker Frederking, Hans-Werner Hunke, Axel Krommer, und Christel Meier, 405–426. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Maiwald, Klaus. 2022a. Medienkompetenz. In *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten*, Hrsg. Tilman von Brand, Jörg Kilian, Anette Sosna, und Thomas Riecke-Baulecke, 156–175. Hannover: Klett / Kallmeyer.

Maiwald, Klaus. 2022b. „Deutschdidaktik deutlicher auch als Mediendidaktik?“ Die Frage ist weiterhin zu stellen und weiter zu fassen. *Didaktik Deutsch* 27(52/53): 3–9. https://doi.org/10.21248/dideu.99

Maiwald, Klaus. 2022c. Literarisches Lernen. Wissenschaftliches Portal für Kindermedien und Jugendmedien *kinderundjugendedien.de*. https://www.kinderundjugendmedien.de/images/fachlexikon/fachdidaktik/pdf/literarischeslernen.pdf. Zugegriffen: 20. Dezember 2024.

Maiwald, Klaus. 2023. Digitale Textkompetenz als Bildungsaufgabe in einer Kultur der Digitalität und künstlichen Intelligenz. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 70(4): 359–372.

Mandl, Heinz, Gabi Reinmann-Rothmeier, und Cornelia Gräsel. 1998. Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse“. *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* (BLK) 66. https://www.pedocs.de/volltexte/2008/236/pdf/heft66.pdf. Zugegriffen: 7. Januar 2025.

McLuhan, Marshall, und Bruce R. Powers. 1989. *The Global Village. Transformations in World Life and Media in the 21st Century*. Oxford: University Press

McLuhan, Marshall. 2011 [1962]. *Die Gutenberg-Galaxis. Die Entstehung des typographischen Menschen*. Mit einem Vorwort von Richard Cavell. Hamburg: Gingko Press.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS), Hrsg. 2023. *KIM-Studie 2022. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger.* https://mpfs.de/studien/kim/. Zugegriffen: 1. Januar 2025.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (MPFS), Hrsg. 2024. JIM-Studie 2024, Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. https://mpfs.de/studien/jim-studie/. Zugegriffen: 1. Januar 2025.

Müller, Hans-Georg und Maurice Fürstenberg. 2023. Der Sprachgebrauchsautomat. Die Funktionsweise von GPT und ihre Folgen für Germanistik und Deutschdidaktik. *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 70(4): 327–345.

Murray, Janet H. 2017. *Hamlet on the Holodeck. The Future of Narrative in Cyberspace.* Updated Edition. Cambridge, London: The MIT Press.

Nida-Rümelin, Julian. 2018. Vorwort. In *Digitaler Humanismus. Eine Ethik für das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz*, Hrsg. Julian Nida-Rümelin, und Nathalie Weidenfeld, 9–11. München: Piper.

Niklas, Annemarie. 2022. *Digitale Medien im Deutschunterricht. Ideen für die Grundschule.* Berlin: Cornelsen.

Noack, Christina und Ingrid Kunze, Ingrid. 2022. Sprachunterricht 4.0. Digitales Lernen in der sprachlichen Bildung. *Praxis Deutschunterricht* 6(1): 4–9.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), Hrsg. 2023. *OECD Skills Outlook 2023. Skills for a Resilient Green and Digital Transition.* Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/27452f29-en.

Orwell, George. 2017 [1949]. *Neunzehnhundertvierundachtzig*. Übersetzt von Michael Walter. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Herbert W. Franke. 40. Aufl. München: Ullstein.

Paefgen, Elisabeth K. 1999. *Einführung in die Literaturdidaktik*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Perschak, Katharina Evelin, und Felix Schniz. 2020. Videospiele und Deutschunterricht. Eine Beziehung mit Zukunft. *Informationen zur Deutschdidaktik* (ide) 44(2): 5–8.

Philipp, Maik. 2024. „Nun, sag', KI, wie hast du's mit der Wahrheit?" Über die Lesekompetenz in Zeiten der Künstlichen Intelligenz. *Informationen zur Deutschdidaktik* (ide) 48(2): 42–51.

Pietschmann, Daniel, und Sabine Völkel. 2020. Transmediales Erzählen. In *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*, Hrsg. Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim, 95–104. Berlin: Metzler.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (BPA), Hrsg. 2021. Digitalisierung gestalten. Umsetzungsstrategie der Bundesregierung. 6., aktual. Ausg. https://www.publikationen-bundesregierung.de/pp-de/publikationssuche/digitalisierung-gestalten-1605002. Zugegriffen: 3. Dezember 2024.

Rezat, Sara. 2022. Digital lesen und schreiben. *Praxis Deutsch* 49(292): 4–13.

Rezat, Sara, und Kirsten Schindler. 2025. KI-gestützte Textproduktion im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch* 52(311): 4–11.

Rödel, Michael. 2020. *Schule, Digitalität & Schreiben. Impulse für einen souveränen Deutschunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.

Rödel, Michael. 2023. ChatGTP und Textkompetenz: Wie sieht die Zukunft des Schreibens in der Schule aus? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 70(4): 373–381.

Schell, Fred, Elke Stolzenburg, und Helga Theunert, Hrsg. 1999. *Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln.* München: KoPäd Verlag.

Schindler, Kirsten. 2023. Schreiben im Umbruch – digitales Schreiben. *Der Deutschunterricht* 75(5): 2–4.

Schindler, Kirsten. 2024. Schreiben mit durch und über KI. Herausforderungen und Chancen für das Schreiben in der Schule. *Informationen zur Deutschdidaktik* (ide) 48(2–2024): 32–41.

Seidler, Andreas. 2014. Mediengeschichte aus deutschdidaktischer Perspektive. In *Digitale Medien im Deutschunterricht*, Hrsg. Volker Frederking, Axel Krommer, und Thomas Möbius, 50–69. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Snowden, Edward. 2019. *Permanent Record. Meine Geschichte.* Frankfurt am Main: S. Fischer.

Spiegel, Hubert. 2024. Alexander Kluge im Gespräch: „Im Moment geht alles nur von oben nach unten, und das ist ein Unglück“. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (27.10.2024).

Staiger, Michael, und Antje Arnold. 2020. Bild, Literatur und Medium. Zur Einführung in das Themenheft. *Der Deutschunterricht* 72(5): 2–5.

Stalder, Felix. 2021 [2016]. *Kultur der Digitalität*. 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp.

Standke, Jan. 2024. Künstliche Intelligenz. Verhandlungen in der Gegenwartsliteratur und Perspektiven für das literarische Lernen. *Literatur im Unterricht. Text der Gegenwart für die Schule* 25(1): 1–6.

Steinhoff, Torsten. 2023a. Der Computer schreibt (mit). Digitales Schreiben mit Word, Whatsapp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und Maschine. *Medien im Deutschunterricht* (MiDU) 5(1): 1–16.

Steinhoff, Torsten. 2023b. Literalität oder Digitalität? Sowohl als auch! Überlegungen zu einer postdigitalen Deutschdidaktik am Beispiel des Lesens und Schreibens unter besonderer Berücksichtigung Künstlicher Intelligenz. *Leseforum.ch* (Online-Plattform für Literalität) 32(3): 1–17. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/799/2023_3_de_steinhoff.pdf. Zugegriffen: 1. Januar 2025.

Topalović, Elvira. 2020. Digitales Lesen. Einführung in das Heft. *Der Deutschunterricht* 72(4): 2–3.

Topalović, Elvira. 2022. Wirklichkeit(en) konstruieren: Die Mediendidaktik Deutsch als Säule oder Fundament? *Didaktik Deutsch* 27(52/53): S. 10–15. https://doi.org/10.21248/dideu.100.

von Brand, Tilman, Annett Lehmann, Ronny Röwert, und Susanne Tanejew. 2021. *Digital Deutsch unterrichten. Grundlagen, Impulse, Perspektiven*. Hannover: Klett / Kallmeyer.

von Brand, Tilman, Gerhard Eickenbusch, und Birgit Mues. 2023. *Digitales Lesen. Grundlagen – Perspektiven – Unterrichtspraxis.* Hannover: Klett / Kallmeyer.

von Brand, Tilman. 2019. Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht. *Praxis Deutsch* 46(276): 4–11.

von Törne, Lars. 2015. Jugendwort des Jahres „Smombie“ gibt es nicht – es ist eine Erfindung. *Tagesspiegel*. https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/panorama/smombie-gibt-es-nicht-es-ist-eine-erfindung-3674545.html. Zugegriffen: 1. Januar 2025.

Wagner, Salome, und Andreas Lacher. 2021. Feedback – Ja, klar?! Digitale Medien zur Förderung von Schreibkompetenzen. *Lesforum.ch* 31(3): 1–16. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/741/2021_3_de_wagner_lachner.pdf. Zugegriffen: 20. Dezember 2024.

Wampfler, Philippe. 2017. *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen.* Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.

Wampfler, Philippe. 2020. *Digitales Schreiben. Blogs & Co. im Unterricht*. Ditzingen: Reclam.

Wampfler, Philippe. 2023. Schreiben mit KI-Tools. Digital unterstützte Schreibprozesse gestalten und begleiten. *Leseforum.ch* (Online-Plattform für Literalität) 32(3): 1–11. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/806/2023_3_de_wampfler.pdf. Zugegriffen: 1. Januar 2025.

Wampfler, Philippe. 2024. Wie KI-Tools die Funktion von Schriftlichkeit im Sprachunterricht verändern. *Informationen zur Deutschdidaktik* (ide) 48(2): 52–59.

Wermke, Jutta. 1997. *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch.* München: kopaed.

Winko, Simone. 2016. Literatur und Literaturwissenschaft im digitalen Zeitalter. Ein Überblick. *Der Deutschunterricht* 68(5): 2–13.

Wolk, Thorsten. 2024. KI im Deutschunterricht. Reflektierter Einsatz von mit KI (ko-)produzierten Texten. *Praxis Deutschunterricht* 77(3): 4–9.

Zöllner, Oliver. 2022. Der zwanglose Zwang des „Always on“. Informationsdruck, soziale Vernetzung und das neue Bild des Menschen in der Digitalität. In *Digitale Ethik. Leben in vernetzten Welten,* Hrsg. Petra Grimm, Tobias O. Kiefer, und Oliver Zöllner, 76–89. Stuttgart: Reclam.