

Engelbert Thaler

Literaturunterricht im Zeitalter von Web 2.0

1. Literaturunterricht

Das Lesen spielt eine wichtige Rolle in unserem Leben – und sollte es auch im fremdsprachigen Klassenzimmer tun. Es stimmt zwar, dass Lesen einer ansteckenden Krankheit ähnelt: *it is caught, not taught*. Aber Lehrkräfte können das Virus entstehen und wachsen lassen, indem sie ein *literature-rich environment* zur Verfügung stellen. Wenn man die Rolle der Literatur im Klassenzimmer diskutiert, muss man sich mindestens fünf Fragen stellen: Was? Warum? Wann? Wo? Wofür?

Die erste Frage verlangt nach einer Definition, welche Literatur im Klassenzimmer zu verwenden ist. Vor dem Hintergrund einer weiten und engen Begriffsbestimmung unterscheidet McRae (1994) zwischen *Literature with a capital L* und *literature with a small l*. Indem er uns auf Witze, Songtexte, Sketche, Märchen und andere poetische oder narrative Kurzformen aufmerksam macht, die gewöhnlich nicht zum Kanon ästhetisch ambitionierter Literatur zählen, ermuntert er Lehrkräfte dazu, auch Textformen zu verwenden, die lesefördernd wirken, weil sie kurz, einfach oder lustig sind.

Die zweite Frage bezieht sich auf die Legitimation des fremdsprachigen Literaturunterrichts. Die einschlägigen Publikationen weisen im Wesentlichen auf folgende sechs Argumente hin (z.B. Duff; Maley 1990, Nünning; Surkamp 2006, Nuttall 1982, Thaler 2008a): sprachliche Entwicklung, interkulturelles Lernen, persönliche Bereicherung, motivationaler Wert, interpretatorische Offenheit, soziales Prestige von Literatur.

Fragt man nach dem Alter, in dem fremdsprachiger Literaturunterricht anfangen sollte, mag mancher zunächst ein Niveau fordern, das es erlaubt, sprachliche Feinheiten und inhaltliche Nuancen zu begreifen. Solch eine Einschätzung widerspricht jedoch der weiten Begriffsbestimmung von Literatur und der Überzeugung, dass Verständnis und Wertschätzung von Literatur in einem langen Prozess allmählich entwickelt werden müssen. So kann Literatur auf allen Alters- und Kompetenzstufen vermittelt werden – vom jungen bis zum erwachsenen Lerner, von A1 bis C2. Art der Lektüre, Lernziele und Unterrichtsverfahren müssen natürlich alters- und niveauspezifisch angepasst werden.

Wo kann man nun Literatur erleben und unterrichten? Der üblichste, aber nicht einzige Ort ist die Bank im Klassenzimmer. Innerhalb des Klassenzimmers kann die Leselust durch eine gemütliche Lese-Ecke und eine gut bestückte Klassenzimmer-Bibliothek unterstützt werden. Außerhalb des Klassenzimmers kann Lesen in der Schulbibliothek, zu Hause, im öffentlichen Raum, im Internet und inzwischen sogar mit Hilfe eines digitalen Lesegeräts für elektronische Bücher (*e-book*) stattfinden.

Die letzte Frage lenkt unsere Aufmerksamkeit auf die Ziele und Kompetenzen, die unsere Lerner erreichen sollen. Wenn man auf die beiden Modelle von CLT (*Communicative Language Teaching*, Savignon 1991) und ICC (*Intercultural Communicative Competence*, Byram 1997) rekurriert, kann man synthetisierend als Ziel LCC postulieren: *Literary Communicative Competence* (Thaler 2008a). Solch ein Ziel umfasst Kenntnisse

(*knowledge*), Einstellungen (*attitudes*) und dreierlei Fertigkeiten (*skills: reading, understanding, creating*) und ergänzt traditionelle kognitive Elemente mit produktionsorientierten, kreativen Methoden. Die drei Bereiche sowie die drei Fertigkeiten sollten dabei nicht als voneinander getrennte Dimensionen vermittelt werden, sondern *literature-based communication* und *negotiation of meaning* fördern.

2. Web 2.0

Der momentane Wandlungsprozess im Internet wird häufig als Übergang zum Web 2.0 bezeichnet (O'Reilly 2005). Die Nutzer des *neuen Internet* sehen sich dabei nicht mehr bloß als passive Empfänger von Informationen, sondern als aktive Produzenten und Distributoren verschiedenster Formen und Inhalte. "Die Web-2.0-Generation will beteiligt werden, sie hat gelernt mitzugestalten und einzugreifen" (Kurz 2007). Diese *Architektur des Mitwirkens* bedeutet, dass *soziale Software* zum Aufbau menschlicher Kommunikation verwendet wird, Anwender ohne spezielle EDV-Kenntnisse Beiträge hochladen können (*user generated content*), zwischen Informationsanbieter und Informationskonsumenten ein partieller Rollentausch vorgenommen wird und Inhalte nicht zentral durch große Medien erstellt sowie verteilt werden (4. Gewalt), sondern durch unabhängige, untereinander vernetzte Personen (5. Gewalt).

Es verwundert dabei nicht, dass das Web 2.0 von Kritik nicht verschont geblieben ist. Realität und Hype sind schwer voneinander zu trennen. Unter dem schwammigen Terminus lassen sich unterschiedlichste Netzanwendungen subsumieren. Hinter dem pffiffigen Neologismus mag auch eine kühl kalkulierte Vermarktungsstrategie stecken, schließlich wurde der Begriff zuerst von einem geschäftstüchtigen Medienunternehmer verwendet. Außerdem mag man bezweifeln, ob dem Begriff ein neues Netzverständnis entspricht, denn bereits das *Netz 1.0* kannte neben dem Konsumieren von Inhalten auch das Publizieren und Kommunizieren sowie interaktiv-kollaborative Projekte. Schließlich gibt es bislang kein tragfähiges methodisch-didaktisches Gerüst, um mit diesen technologischen Innovationen sinnvoll im Klassenzimmer zu arbeiten.

3. Literaturunterricht und Web 2.0

Um diesen *technology – teaching – gap* zu überbrücken, bedarf es zunächst der Selektion jener Komponenten von Web 2.0, die für das fremdsprachige Klassenzimmer ein gewisses Potential bereithalten. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick zu relevanten Web 2.0-Anwendungen inklusive einiger Vorschläge für die Unterrichtsarbeit.

Name	Beispiel	Unterrichtsvorschläge
Wiki (WikiWiki)	Wikipedia	Erstellung eines A-Z literarischer Termini
Blog (Weblog)	Textblog, Audio- blog, Videoblog	<ul style="list-style-type: none"> • Literatur-Blog der Lehrkraft (<i>teacher's lit-log</i>) • <i>students' lit-logs</i>
Fotoportal	Flickr	<ul style="list-style-type: none"> • Reservoir für Präsentationen

		<ul style="list-style-type: none"> • Kommentierung der Fotos
Feed (RSS)	BBC feeds	Abonnement einer <i>literature</i> -Kategorie
Kontaktnetzwerk	MySpace	Kommunikation mit literarisch interessierten Netzfrenden
Sofortige Nachrichtenübermittlung	ICQ	Austausch über eine Literatur-Hausaufgabe
Podcast	Audio-Podcasts, Video-Podcasts	<ul style="list-style-type: none"> • Abonnement von literarisch orientierten Podcasts (<i>lit-casts</i>) • Erstellung von <i>lit-casts</i>
Kollaborative synchrone Textverarbeitung	SubEthaEdit	Gleichzeitiges Erstellen und Editieren eines Textes
Videportal	YouTube	Vgl. unten

4. YouTube und Literaturunterricht

Unter all diesen Anwendungen haben Videoportale wie YouTube, wo man kostenlos Videos hochladen und verteilen kann, die größte öffentliche Aufmerksamkeit erhalten (Thaler 2008b), die *Süddeutsche Zeitung* preist sie sogar als "das Medium der Zeit" (Kortmann 2006). Auf YouTube werden täglich 100 Millionen Videos angesehen und 70.000 Videos hochgeladen, der US-Präsidentenwahlkampf wurde stark von *video sharing websites* geprägt, und inzwischen pflegt sogar die ehrwürdige britische Monarchie ihren eigenen *Royal Channel* auf YouTube. Im Laufe der letzten drei Jahre hat kein anderes Medium einen Boom erfahren, der mit *Deine Röhre / Deine Glotze* vergleichbar ist.

Die Gründe für die enorme Popularität von YouTube & Co. sind vielfältig: Online-Demokratisierung des Star-Status (Lindemann 2007), audio-visuelle Attraktivität und Novität (Kortmann 2006), unmittelbarer Zugang zu bislang nicht verfügbaren Quellen (Fitzgerald 2007), grenzenlose Einscharkeit des Lebens (Fitzgerald 2007), virtuelle *communities* als Ersatz für die Auflösung analoger Gemeinschaften (Putnam 2000), Omnipräsenz der Produktionsmittel (Masiero 2007).

Ebenso vielstimmig mag der Kritiker-Chor sein, der sich aus Technikern (Bildqualität, *streaming technique*, Dateigröße), Ästheten (billige Qualität), Juristen (Urheberrecht, *guerilla marketing*), Pädagogen (fragwürdige Inhalte) und Kulturpessimisten (Voyeurismus, Exhibitionismus, *Crowdsourcing*, digitaler Maoismus, McDonaldisierte Best-of-Kultur) zusammensetzt (Lake 2007, Lanier 2006).

Mindestens genauso zahlreich sind allerdings auch die Argumente, die für einen Einsatz von Internet-Videos im Fremdsprachenunterricht sprechen:

- Kürze
- Aktualität
- Popularität
- Verfügbarkeit
- Kostenlosigkeit
- Training des Hör-Seh-Verstehens
- Förderung produktiver Kompetenzen

- Interkulturelles Lernen
- Problematisierung der Defizite
- Ausbau von *media literacy*

Zu diesen Vorzügen gesellt sich schließlich die Möglichkeit, den Literaturunterricht mit YouTube zu ergänzen und zu bereichern. Um das Potential von Internet-Videos für LCC auszuloten, empfiehlt sich zunächst ein Sichten einschlägiger Beispiele. Die folgende Tabelle listet ausgewählte *lit vids* (*literature videos*) auf und fasst kurz den Inhalt zusammen – zum Auffinden reicht die Eingabe des Titels bei www.youtube.com aus.

Title	Synopsis
A Day in the Life of an English Literature Student	Undergraduate student at Bangor University shows us student life
Behind the Literature on Oscar Wilde	University class reveal background information on Wilde
Literature Throughout the Ages	University course illustrate the process of writing great American literature
<i>The Raven</i> by Poe	18 Youtubers present a Poe poem
Zadie Smith Interview	Interview with star author ZS on her novel <i>On Beauty</i>
Romanticism: Literature and Art	Rock music pimped PPP on romanticism
<i>Hamlet</i> Trailer	Trailer for a <i>Hamlet</i> film adaptation by a high school class
Songs Inspired By Literature (SIBL)	Compilation of pop songs influenced by literary works
Goth Chick Talks About Gothic Literature	Short clip about Gothic literature presented by a Goth girl

Das Sichten relevanter Clips zu einem bestimmten Thema oder Genre (*sampling*) sollte der erste Schritt bei der Integration von Internetvideos in den Literaturunterricht sein, dem neun weitere Phasen folgen können, die zusammen die *10-Ebenen-Lernpyramide* ergeben (Thaler 2008b). Das folgende Schaubild zeigt dieses Strukturmuster, das eine flexible Unterrichtsgestaltung ermöglicht, da nicht alle zehn Stufen chronologisch durchlaufen werden müssen, sondern Lehrkräfte gemäß ihren Interessen und Zielvorstellungen auswählen können.

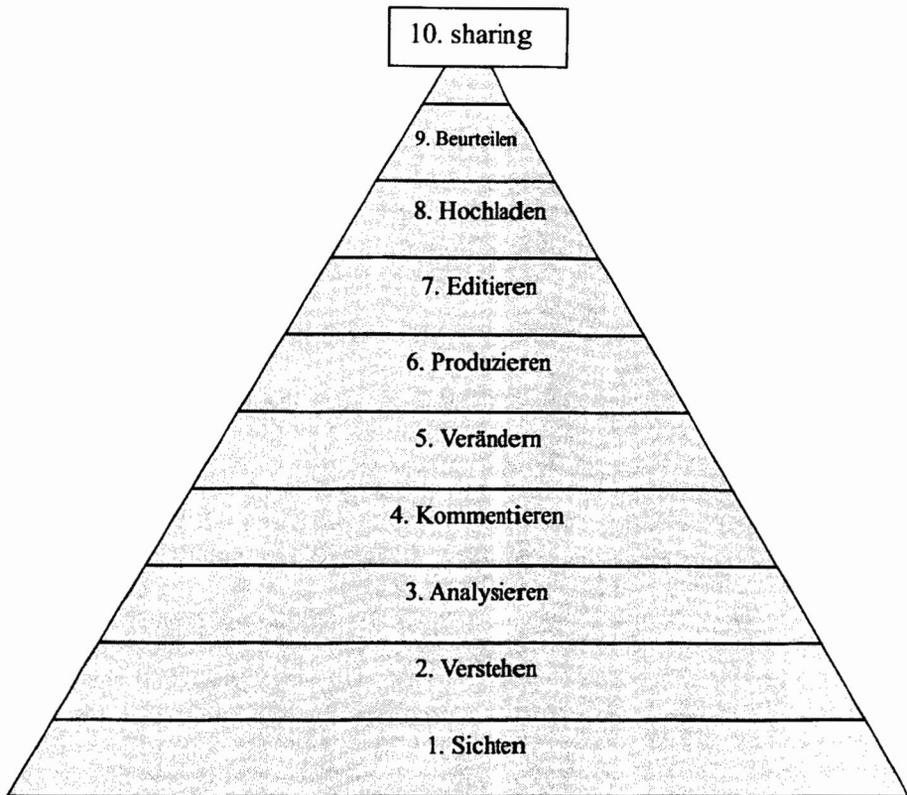


Abb. 1: 10-Ebenen-Lernpyramide (Thaler 2008b).

5. Empirische Untersuchungen

Zur Überprüfung der unterrichtspraktischen Realisierbarkeit dieser didaktischen Perspektiven wurden mehrere Befragungen, universitäre Lehrveranstaltungen sowie Unterrichtsforschungsprojekte (*action research*) durchgeführt (Thaler 2009).

Die drei schriftlichen Befragungen zielten darauf ab, die Akzeptanz von Videoportalen bei Schülern, Lehramtsstudierenden und Lehrkräften sowie die Tauglichkeit für den Englischunterricht zu eruieren. Befragung I (101 Studierende Lehramt Englisch) ergab u.a., dass 60% den Einsatz im Englischunterricht befürworten (Förderung der Lerner motivation, Aufbau einer kritischen Medienkompetenz), 25% aber unsicher sind (Missbrauch der neuen Technik für *shamings*, *cyber-bullying*). Befragung II (17 Lehrkräfte) zeigte, dass sich nur eine Minderheit Internetvideos regelmäßig ansieht und die Mehrheit eine ablehnende oder abwartende Haltung einnimmt (Unvertrautheit mit dem Medium und der Technik, Zeitmangel, Furcht vor medialer Reizüberflutung). Laut Befragung III (71 SchülerInnen) rufen zwei Drittel täglich oder zumindest mehrmals wöchentlich Videoportale auf, ebenfalls zwei Drittel sehen sich Internetvideos in englischer Sprache an, mehr

als die Hälfte wünscht sich die Einbindung von Internetvideos in den Unterricht, allerdings wird als Begründung fast ausschließlich auf den Unterhaltungswert verwiesen.

Das didaktische Potential von Internet-Videos wurde auch in zwei universitären Seminaren im Sinne der *loop technique* erprobt, i.e. die Studierenden sollten einen methodischen Ansatz kennen lernen, indem sie ihn selbst anwenden. In dem einen Kurs bestand ein *assignment* in der Produktion eines kurzen Videos mit freier Themenwahl. Im anderen Seminar mussten die Studierenden ein längeres Video mit literaturwissenschaftlichen oder -didaktischen Bezügen konzipieren, produzieren und hochladen, wobei meist literarische Vorlagen (*poems, short stories, novel excerpts*) szenisch umgesetzt und auf YouTube eingestellt wurden. Die Motivation war allgemein recht hoch, die Qualität der Produkte war allerdings unterschiedlich, didaktisches Potential für die spätere Unterrichtspraxis wurde durchaus erkannt.

Die Klassenzimmerforschungs-Projekte, basierend auf dem Paradigma der *action research* (Allwright; Bailey 1991, Altrichter; Posch 1994), umfassten neben drei zweistündigen Unterrichtsversuchen ein sechsstündiges Projekt, wobei auch literarische Fragestellungen Eingang fanden: In einer Doppelstunde wurde die SIBL-Idee zur popmusikalischen Umsetzung literarischer Vorlagen vorgestellt und diskutiert (vgl. Tabelle oben), bei dem 6-Stunden-Projekt wählte eine der Gruppen ein Gedicht zur szenischen Umsetzung und filmischen Aufnahme. Einerseits stieß der Einsatz des neuen Mediums auf ein positives Echo bei den Lernenden, andererseits waren – besonders beim längeren Projekt – mehrere Defizite unübersehbar: Gebrauch der Muttersprache, geringer fremdsprachlicher Output, sehr kurze Videoprodukte von eingeschränktem sprachlichen Niveau.

Es zeigte sich wieder einmal: Je offener das Lernarrangement konzipiert war, desto weniger kam dabei heraus (Thaler 2008d). Autonomie funktioniert nicht ohne Lenkung. *Balanced Teaching*, eine Kombination aus offenen, lernerzentrierten Elementen und geschlossenen, lehrergeleiteten Komponenten, verspricht am ehesten guten Fremdsprachenunterricht.

Bibliographie

- Allwright, Dick; Bailey, Kathleen (1991). *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1994). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Duff, Alan; Maley, Alan (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Fitzgerald, Eamonn (2007). "Sex and Death before YouTube." In: *Spotlight* (3), 45-47.
- Kortmann, Christian (2006). "Trau schau wem." In: *Süddeutsche Zeitung*, 10.11.2006, 13.
- Lake, Steve (2007). "Einmal durchladen." In: *Süddeutsche Zeitung*, 10.03.2007, III.
- Lanier, Jason (2006). "Digital Maoism: The Hazards of the New Online Collectivism." In: *Edge. The Third Culture*.
[http://www.edge.org/3rd_culture/lanier06/lanier06_index.html. 03/08/2007]
- Lindemann, Thomas (2007). "Wie werde ich im Netz beliebt?" In: *Welt am Sonntag*, 01.04.2007, 78.

- Masiero, Manuel (2007). "Virtuelle Videothek." In: *PC Professionell* (2), 122-124.
- McRae, John (1994). *Literature with a small 'l'*. London: Macmillan Education.
- Nünning, Ansgar; Surkamp, Carola (2006). *Englische Literatur unterrichten*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Nuttall, Christine (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann.
- O'Reilly, Tim (2005). "What is Web 2.0?" [<http://www.oreilly.de/artikel/web20.html>. 20/10/07]
- Putnam, Robert (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Savignon, Sandra (1991). "Communicative Language Teaching: State of the Art." In: *TESOL Quarterly* 25 (2), 261-277.
- Thaler, Engelbert (2008a). *Teaching English Literature*. Paderborn: UTB.
- Thaler, Engelbert (2008b). "Internet-Videos – Fremdsprachenlernen für die YouTube-Generation." In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* (1), 14-18.
- Thaler, Engelbert (2008c). "Web 2.0." In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* (1), 64-65.
- Thaler, Engelbert (2008d). *Offene Lernarrangements im Englischunterricht*. München: Langenscheidt.
- Thaler, Engelbert (2009). "Das Internet-Video – auch eine Sprachlernressource?" In: Hallet, Wolfgang; Legutke, Michael; Meißner, Franz-Joseph et al. (Hrsg.). *Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Hohengehren: Schneider, 317-324.