

Open Educational Resources für den Deutschunterricht aus Sicht der Fachdidaktik Deutsch

Klaus Maiwald, Regina Fetsch

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Maiwald, Klaus, and Regina Fetsch. 2019. "Open Educational Resources für den Deutschunterricht aus Sicht der Fachdidaktik Deutsch." In *Open Educational Resources (OER) im Lichte des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters (AAER): interdisziplinäre Perspektiven und Anregungen für die Lehramtsausbildung und Schulpraxis*, edited by Eva Matthes, Thomas Heiland, and Alexandra von Proff, 69–80. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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/>



Eva Matthes
Thomas Heiland
Alexandra von Proff
(Hrsg.)

Open Educational Resources (OER) im Lichte des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters (AAER)

Interdisziplinäre Perspektiven und Anregungen
für die Lehramtsausbildung und Schulpraxis

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Klaus Maiwald und Regina Fetsch

Open Educational Resources für den Deutschunterricht aus Sicht der Fachdidaktik Deutsch

Summary

Open Educational Resources are promoted by the UNESCO as a means to universal education and cultural participation. The article focusses OER in the domain of teaching German language and literature (as a native language). It applies categories specified in the "Augsburger Analyse- und Evaluationsraster" to three OER: teachSam, ZUM-Unterrichten and Edulabs. The analysis and evaluation pinpoint two questions: 1) Is the OER up to date with current didactical principles and concepts? 2) Do digital media merely lead to a technological augmentation or to a wider re-definition of the contents, goals and methods of learning? It turns out that an OER like Edulabs may be most advanced in its design and most programmatic in its claim to digital education and yet remain ambivalent in its didactical underpinnings.

1 Einleitung und Überblick

Open Educational Resources (OER) sind Lehr-, Lern- und Forschungsressourcen, die gemeinfrei oder unter einer offenen Lizenz veröffentlicht sind. Sie erlauben den kostenlosen Zugang sowie die kostenlose Nutzung, Bearbeitung und Weiterverbreitung durch Andere ohne oder mit geringfügigen Einschränkungen. Gemäß der Pariser Erklärung der UNESCO von 2012 sollen Bekanntheit und Nutzung von OER bzw. die Entwicklung hochwertiger Lernmaterialien nachhaltig gefördert werden, um das universelle Recht auf Bildung und auf kulturelle Teilhabe zu stärken.

Auch deutschsprachige OER finden sich im Internet in steigender Zahl und Heterogenität (vgl. Neumann 2015; Neumann/Muß-Merholz 2017). Die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Evaluation einschlägiger Angebote ist daher ein zunehmendes Desiderat. Mit dem *Augsburger Analyse- und Evaluationsraster* (AAER) von Fey/Matthes 2017 steht hierfür ein Tool bereit, welches sich ursprünglich zwar auf Lehrwerke bezieht, aber auch für die Evaluation fach- bzw. domänenspezifischer OER sinnvolle Ansatzpunkte bereitstellt. Ohne das AAER hier im Detail referieren zu können, seien seine acht Hauptkriterien genannt (Tab. 1):

Tab. 1: Hauptkriterien des *Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters* (vgl. Fey 2017, S. 21 f.)

I. Diskursive Positionierung	V. Kognitive Strukturierung
II. Makrodidaktische bzw. bildungstheoretische Fundierung	VI. Bild- und Textkomposition
III. Mikrodidaktische Umsetzung	VII. Anlehnung an Curriculum und fachspezifische Bildungsstandards
IV. Aufgabendesign	VIII. Unterrichtspraktische Anwendbarkeit und Anwendungstransparenz

Im Folgenden stellen wir Ergebnisse einer explorativen Untersuchung von OER für den Deutschunterricht dar. Nach einem kurzen Gesamtüberblick stellen wir drei Angebote ausführlicher vor, nämlich teachSam, ZUM-Unterrichten und Edulabs. Diese markieren aus unserer Sicht exemplarisch die Spannweite dessen, was OER für den Deutschunterricht sein können. Vorwegzunehmen ist, dass sich in unserer Analyse und Evaluation die Kriterien des AAER als unterschiedlich griffig für OER erwiesen haben. Man kann auch OER darauf befragen, ob und wie sie sich diskursiv und bildungstheoretisch positionieren (I und II), welche kognitive Struktur bzw. Strukturbildungen sie (als Hypertext) anbieten (V) oder ob die Materialien unterrichtspraktisch anwendbar sind (VIII). Da OER aber keine auktorial durchgeplanten Gesamttexte, sondern eher lose verbundene Textaggregate sind, lassen sich *übergreifende* Aussagen etwa zu mikrodidaktischer Umsetzung (III), Aufgabendesign (IV), Bild-/Textkomposition oder Anlehnung an Curricula (VII) kaum treffen. Daher sind unsere Bezüge auf das AAER mitunter selektiv und bündelnd. Sie münden und verdichten sich für uns in zwei Fragen: 1. Wieweit sind die OER auf dem Stand des deutschdidaktischen Diskurses? 2. Wieweit nutzen sie das digitale Medium über eine reine Trägerfunktion hinaus?

2 OER für den Deutschunterricht – ein knapper Überblick

Die OER-Community im deutschsprachigen Raum ist durchaus dynamisch und mittlerweile innerhalb der OER-Bewegung federführend (vgl. Neumann/Muß-Merholz 2017, S. 9). Deutsche OER-Services bieten am häufigsten Inhalte im mathematisch-naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Bereich an, wobei unter letztgenannten oftmals Schulfächer wie Geschichte, Sozialkunde, Musik, Religion oder Deutsch subsumiert werden (vgl. ebd., S. 26). Ein Blick auf die Angebote macht deutlich, dass OER für das Fach Deutsch jedoch zum gegenwärtigen Zeitpunkt im Vergleich zu den anderen Fächern lediglich in geringer Anzahl zur Verfügung stehen. Sie zeichnen sich sowohl durch eine große quantitative und qualitative Heterogenität bezüglich der Berücksichtigung des aktuellen deutschdidaktischen Diskurses als auch durch eine Divergenz im Hinblick auf die jeweilige Konzeption, das Angebot, die Angebotsstruktur, die Adressaten, die Zielsetzungen, die Mitwirkenden und die Verwendung und Verbreitung der Onlineplattformen aus.¹

¹ Genannt seien an dieser Stelle: <https://edulabs.de/>; <https://grundschulportal.zum.de/wiki/Hauptseite;> [https://memucho.de/Kategorien/Deutsch-Schule/231;](https://memucho.de/Kategorien/Deutsch-Schule/231) [http://www.teachsam.de/ufa_deutsch.htm,](http://www.teachsam.de/ufa_deutsch.htm) [https://unterrichten.zum.de/wiki/Deutsch;](https://unterrichten.zum.de/wiki/Deutsch) <https://www.zum.de/Faecher/D/BW/gym/dautel/>. Vgl. auch den Beitrag Siegel/Heiland in diesem Band.

3 teachSam, ZUM-Unterrichten, Edulabs – drei OER für den Deutschunterricht

Im Folgenden blicken wir genauer auf drei Angebote, die exemplarisch für die konzeptionelle und qualitative Bandbreite und Möglichkeiten von OER stehen. Für eine bessere Vergleichbarkeit und aus Gründen der Ökonomie beziehen sich unsere Konkretisierungen jeweils auf den Kompetenzbereich Schreiben.

3.1 teachSam

teachSam (<http://www.teachsam.de/>²) ist eine Pioniertat in Sachen Internet und OER. Seit 1998 steht der von dem Lehrer Gert Egle betriebene Bildungsserver Schüler*innen, Studierenden und Lehrkräften zur Verfügung. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt in den Fächern Deutsch, Geschichte und Politik für die Sekundarstufen und die Berufsschule. teachSam ist seit 2014 eine OER und steht – sofern nicht anders vermerkt – unter einer CC-BY-SA-Lizenz. In den mehr als 20 Jahren seiner Präsenz ist das Angebot in der Tat zu einem „Mega-Hypertext“ angewachsen, mit rund 20.000 Seiten und an die 350.000 internen Verlinkungen (vgl. <https://twitter.com/teachsam>). Das Material für Deutsch gliedert sich gemäß Center-Map (http://www.teachsam.de/ufa_deutsch_centermap.htm) in die Hauptbereiche Literatur, Rhetorik, Schreibformen, Linguistik. Flankiert wird es durch Informationen zu Kompetenzorientiertem Deutschunterricht, über Arbeitstechniken, zur Facharbeit und zu Operatoren im Fach Deutsch. Zusätzlich gibt es ein Glossar mit 2000 Fachbegriffen zum Deutschunterricht.

Legen wir das AAER an: Das Angebot ist diskursiv positioniert (I): Der Anbietende ist transparent, auf Werbepartner bzw. ihre Notwendigkeit wird verwiesen. Mit Center-Maps wird eine kognitive Strukturierung angestrebt, umfassende Verlinkungen erfordern vernetztes Denken (V). Mit den Verweisen auf Bildungsstandards und Schulleistungsstudien (IGLU, PISA) sowie Konkretisierungen im Bildungsplan von Baden-Württemberg erfolgt eine „Anlehnung an Curriculum und fachspezifische Bildungsstandards“ (VII). Das über die Jahre gewachsene Ausmaß der Website bei begrenzten Ressourcen führt indes auch zu Defiziten. Eine explizite „Makrodidaktische bzw. bildungstheoretische Fundierung“ (II) ist nicht erkennbar. Die (hypertextuelle) Komposition (VI) verströmt stark die schriftlastige Kargheit früher Internettexte. Den Informationen beigefügte Buchcoverbilder bleiben des Öfteren ohne expliziten Bezug. In puncto mikrodidaktischer Umsetzung (III), Aufgabendesign (IV), kognitiver Strukturierung (VI) und unterrichtspraktischer Anwendbarkeit und Anwendungstransparenz (VIII) sind sie Angebote im Ganzen zwar sehr reichhaltig, aber nicht immer schlüssig systematisch. Für Deutsch liegt kategorial sehr Unterschiedliches auf ein und derselben Ebene (z. B. Arbeitstechniken – Kompetenzorientierter Deutschunterricht – Literatur – Operatoren); auch ist die Gliederung des Aufgabenfeldes in Literatur – Linguistik – Schreibformen – Rhetorik wenig eingängig. Generell herrscht eine stark gegenstandsorientierte Perspektive. So wird der heute so genannte Kompetenzbereich Lesen – mit Texten und (weiteren) Medien umgehen nach Autoren, literarischen Gattungen, literaturgeschichtlichen Epochen und Filmanalyse aufgegliedert.

Fachdidaktisch ambivalent ist auch das Angebot bei den Schreibformen. Einerseits folgt teachSam durchaus einer heutigen Schreibdidaktik, welche Schreibarten bzw. Schreibfunktionen anzielt, individuelle Schreibprozesse fördert und profilierte Schreibaufgaben

2 Das letzte Aufrufdatum sämtlicher URL in diesem Beitrag ist der 31.01.2019.

stellt (vgl. exemplarisch Fix 2008; Schäfer 2013; Feilke 2014; Philipp 2015).³ Andererseits steckt teachSam neben den sogenannten „beruflichen“/journalistischen Schreibformen wie Glosse oder Kommentar einen großen Bereich rein „schulischer“ Schreibformen ab, in dem traditionelle Aufsatzarten wie Inhaltsangabe, Beschreibung, Problem- und dialektische Erörterung und Textinterpretation das Hauptgewicht haben. Die Überblicksseite zu Schreibformen (http://www.teachsam.de/deutsch/d_schreibf/schr_site_map.htm) ist ein Beleg für den Hang zu Unübersichtlichkeit, Inkonsistenz und didaktischem Eklektizismus: Journalistische Formen wie Kommentar und Glosse sind natürlich auch „schulisch“; eine Rezension ist nicht nur textwiedergebend; der Link auf den *Precis* führt ins Nichts; unter „Kommunikative Funktionen des Schreibens in der Schule“ erscheint eine Begriffstrias von Fritzsche (1994), die mit der reflexiven und ästhetischen Funktion über das Kommunikative indes gerade hinausgeht (vgl. http://www.teachsam.de/deutsch/ds_chreibf/schr_schule/didaktmeth_schschr_didaktmeth_3_3.htm).

Zudem sind die üppig unterfütterten Aufsatzarten wie Inhaltsangabe und Erörterung gerade nicht kommunikativ. Die Erörterung wird zu Recht als ‚Schreckgespenst‘ ausgemacht, dann aber als Aufsatzart schulmäßig bedient. Es werden die lineare und die dialektische Erörterung unterschieden und es wird für den Schreibprozess ein deduktives Ablaufrezept verschrieben mit Betrachtung des Themas, Stoffsammlung, Stoffordnung, Gliederung, Niederschrift (vgl. http://www.teachsam.de/deutsch/d_schreibf/schr_schule/eroert/faqs/faq_hilfe.htm).⁴ Dies mag pragmatisch auf real noch existierende schulische Gegebenheiten antworten, es ist jedoch von fachdidaktischen Konzeptionen ganz und von Bildungsvorgaben zumindest in großen Teilen überholt.

Fazit: teachSam verdient als andauernde Pionierleistung zumal einer Einzelperson höchste Anerkennung. Die OER sucht Schritt zu halten mit der fachdidaktischen und mit der medialen Entwicklung, was angesichts der Ressourcen wohl nur bedingt gelingen kann.⁵ Notwendig bleibt teachSam hinter dem zurück, was eine OER für das Fach Deutsch sein könnte, sowohl fachdidaktisch als auch in der Nutzung digitaler Möglichkeiten.

3.2 ZUM-Unterrichten

ZUM-Unterrichten (<https://unterrichten.zum.de/wiki/Hauptseite>) ist eine offene, nicht-kommerzielle Plattform der Zentralstelle für Unterrichtsmedien im Internet e. V., in welcher freie Lernmaterialien veröffentlicht werden. Seit Ende November 2018 sollen hier aktuelle, qualitativ hochwertige Inhalte aus anderen Plattformen wie ZUM-Wiki präsentiert werden (vgl. <https://www.zum.de/portal/blog/ZUMTeam/OER-Materialien-der-ZUM-neuem-Gewand>). Auf der Homepage werden der Vorstand und die jeweiligen Ansprechpartner vorgestellt (vgl. <https://www.zum.de/portal/%C3%BCber>); ebenso werden

3 Vgl. zur Schreibprozessorientierung http://www.teachsam.de/arb/texte_verfassen/arb_text_verf_3_1.htm; zu Schreibstrategien http://www.teachsam.de/arb/texte_verfassen/arb_text_verf_5_2_12.htm; zu kollaborativem Schreiben im Netz http://www.teachsam.de/deutsch/d_schreibf/schr_internet/sch_internet_3_3.htm; zum Twittem einer Fortsetzungsgeschichte im Bereich Erzählen http://www.teachsam.de/deutsch/d_schreibf/schr_schule/erzaehl/nacherz/nacherz_1.htm; zu journalistischen Schreibformen http://www.teachsam.de/deutsch/d_schreibf/schr_beruf/jourtex/jou0.htm.

4 Hinzuplatziert wird ein bekanntes Schreibkompetenzmodell von Fix (2008). Damit wird freilich verkannt, dass sich ein kompetenzorientierter Schreibunterricht mit einer Rezeptologie für eine Aufsatzart grundsätzlich nicht verträgt.

5 Es gibt Twitter und einen Blog, der Link dahin führt jedoch in eine ungesicherte Verbindung.

sämtliche Kooperationspartner aufgeführt. Adressiert werden v. a. Lernende, Referendare und Lehrkräfte der Sekundarstufen I und II. ZUM mit ihren vielfältigen Angeboten ist eine „Mitmachplattform“, die sich durch einen gewissen Grad an „Unfertigkeit“ auszeichnet (<https://www.zum.de/portal/%C3%BCber>) und das primäre Ziel verfolgt, Unterrichtsmaterialien gemeinsam zu erstellen, zu optimieren, zu verbreiten und zu diskutieren. Nach Anmeldung können Materialien eingestellt und bearbeitet werden, wobei bestimmte inhaltliche Kriterien zu beachten sind. Alle aktiven Nutzer*innen sollen sich außerdem mit den Grundlagen bezüglich der Bearbeitung von Wiki-Seiten, dem Urheberrecht und Creative Commons auseinandersetzen. Im Sinne des AAER ist ZUM-Unterrichten damit deutlich diskursiv positioniert (I).

Die Materialien stehen – soweit keine anderen Hinweise gegeben werden – unter der Lizenz CC-BY-SY, können verwendet und von angemeldeten Nutzer*innen kopiert, verändert und angepasst werden. Somit handelt es sich um eine OER im engeren Sinn. Die Lehr-Lernangebote stehen als Hypertextdokument, PDF-Datei oder in Form von Onlineübungen zur Verfügung. Durch die Diskussionsforen wird der Austausch mit anderen Nutzer*innen ermöglicht. Qualitätssicherung entsteht durch die „kollaborative Zusammenarbeit aller beteiligten Nutzer“, wobei vorausgesetzt wird, „dass die Anwender (insbesondere die Zielgruppe der Lehrerinnen und Lehrer) in der Lage sind, selbst zu entscheiden, welche Inhalte und Materialien in welcher Weise für sie von Bedeutung und nützlich sind“ (<https://www.zum.de/portal/%C3%BCber/rechtliche-hinweise>). Dadurch, dass sämtliche Änderungen der letzten 30 Tage detailliert angezeigt werden, ist Aktualität uneingeschränkt nachvollziehbar.

ZUM-Unterrichten zeichnet sich durch eine übersichtliche, klar strukturierte Oberfläche aus und bietet zwei Zugänge an, über Fächer und Materialien. Unter den Bereichen MINT, Geistes- und Sozialwissenschaften und Sprachen sind unterschiedliche *Fächer* verortet. Für das Fach Deutsch werden folgende Kategorien unterschieden (vgl. <https://unterricht.zum.de/wiki/Deutsch>): Kinder- und Jugendliteratur, Schreiben, Grammatik, Textsorten, Reisen, Lyrik, Wortschatz und Literaturgeschichte. Diese Kategorisierung ist durchaus diskussionswürdig. So wird ohne weitere Problematisierung auf den traditionellen Grammatikunterricht rekurriert und eine eigene Kategorie „Wortschatz“ angeboten. Hingegen spielen weder der Sprachgebrauch noch das Untersuchen und Reflektieren von Sprache eine Rolle. Auch ist nicht verständlich, weshalb die Gattung Lyrik eigens aufgeführt wird, während sich epische Texte wie Märchen oder Fabeln unter den Textsorten finden und dramatische Texte gänzlich ausgespart bleiben. Innerhalb der Kategorien finden sich jeweils u. a. Einzelthemen, didaktisch aufbereitete Unterrichtsmaterialien, Methoden mit praktischem Unterrichtsbezug, weiterführende Lektüretipps oder Hinweise auf einzelne Online-Materialien außerhalb des Wikis.

Der Zugang über die *Materialien* kann auf dreierlei Art erfolgen: 1) Im Bereich „Unterrichtsmaterialien und -ideen“ finden sich direkt einsetzbare Arbeitsblätter und ausgearbeitete Unterrichtseinheiten zur analogen und digitalen Nutzung. 2) Unter „Interaktive Übungen“ werden verschiedene Bausteine (z. B. Vera 8⁶, Wortarten, Orthografie) zur

6 Vergleichsarbeiten in der Schule. Es handelt sich um Lernstandserhebungen, die in verschiedenen Fächern (u. a. Deutsch) jährlich in den Jahrgangsstufen 3 und 8 durchgeführt werden, um die Leistungen der Schüler*innen vergleichen zu können.

Verfügung gestellt, welche die direkte Bearbeitung am Computer, Smartphone oder Tablet zulassen. 3) Bei den „Lernpfaden“ werden Inhalte in Form von strukturiert aufeinander aufbauenden Schritten digital in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit bearbeitet, wobei die Selbstkontrolle der Lernenden zentral ist und beispielsweise durch die Integration von interaktiven Applets ermöglicht werden soll. Das Angebot im Fach Deutsch ist jedoch noch begrenzt und geht über Lernpfade zu den Bereichen „Satzglieder“ und „Wortarten“ nicht hinaus. Außerdem gibt es Zusatzangebote beispielsweise in Form des Online-Werkzeugs „ZUMpad“, mit dessen Hilfe gemeinsam digitale Texte erstellt und Informationen geteilt werden. Ferner werden Hinweise zur Arbeit mit Schüler*innen in einem Wiki gegeben.

Im Bereich Schreiben (vgl. <https://unterrichten.zum.de/wiki/Deutsch>) fällt zunächst auf, dass es an einer klaren und nachvollziehbaren Struktur der angebotenen Bausteine mangelt und kategorial unterschiedliche Bereiche auf derselben Ebene angesiedelt sind: Neben herkömmlichen Aufsatzarten wie Bericht oder Beschreibung werden auch Themen wie z. B. Konjunktiv, Konditional, Lesetagebücher, Portfolio als ein Instrument der Leistungserhebung, rhetorische Mittel und Typografie-Tipps aufgegriffen. Das Schreiben selbst ist vor allem produktorientiert, wohingegen die Teilprozesse des Schreibens – Planen, Verschriften und Revidieren – mitsamt ihren Subprozessen (vgl. Philipp 2015, S. 10–30) kaum erkennbar sind.⁷

Beim Erzählen (vgl. <https://unterrichten.zum.de/wiki/Erz%C3%A4hlen>) wird ein sehr traditionelles Verständnis von Schreibunterricht erkennbar und anstatt Schreibförderung wird eher Aufsatzerziehung betrieben. Unter dem Punkt „Basiswissen“ werden Erzählalassen wie Erlebniserzählung, Fantasieerzählung, Bildergeschichte oder Nacherzählung aufgelistet. Letztgenannte sind lediglich „Formulierungs-Etuden ohne kommunikative Funktion“ und ohne jedwede Entsprechung „in der außerschulischen Realität“ (Fix 2008, S. 96). Die Differenzierung in Erlebniserzählung und Fantasieerzählung ist insofern zu hinterfragen, „als dass jede Form des Erzählens in einem intertextuellen und intermedialen Raum stattfindet“ (ebd.). Zur „Vertiefung“ wird die „Erzählmaus“ visualisiert, flankiert von dem Merksatz „Die Handlung entwickelt sich, hat einen Höhepunkt und einen kurzen Schluss (eine Pointe)“ (<https://unterrichten.zum.de/wiki/Erz%C3%A4hlen>). Die „Erzählmaus“ steht für die traditionelle Erlebniserzählung, welche aus Einleitung, Hauptteil, Schluss zu bestehen hat, „spannend“ in einem Tempus der Vergangenheit und linear zu erzählen ist (vgl. hierzu kritisch Karg 2005, Maiwald 2011). Aus einer literaturwissenschaftlichen Perspektive wirkt dies befremdlich, da ein offener Schluss, das Einsetzen *in medias res* oder nichtlineares Erzählen eher nicht als defizitär, sondern als stilistische Besonderheiten gewertet werden (vgl. Bartnitzky 2010, S. 63). Ob ein Schreibimpuls wie „Ich gehe über die Straße, da kommt ein Auto, ich springe zur Seite, das Auto fährt durch

7 Eine Ausnahme bildet beispielsweise das kooperative und kollaborative Schreiben (vgl. https://unterrichten.zum.de/wiki/Kooperatives_Schreiben). Hier ist das gemeinsame Planen, Formulieren und Überarbeiten von Texten anhand verschiedener Möglichkeiten, die analog und/oder digital angewendet werden können (z. B. Textlupe, Über-den-Rand-hinaus-schreiben, Kommentar-Funktion in Office-Anwendungen) explizit vorgesehen. Für das kollaborative Schreiben werden verschiedene Tools wie Editoren für die lokale Festplatte (z. B. MateEdit), Anbietende kooperativer Schreibwerkzeuge (z. B. GoogleDrive, Thinkfree Cloud Office), Wikis, Weblogs, Foren und Etherpads vorgestellt und entsprechend verlinkt.

eine Pflütze, ich werde nass und bin sauer“ (<https://unterrichten.zum.de/wiki/Erz%C3%A4hlen>) einen Beitrag zur Schreibmotivation leistet und sowohl erzählens- als auch le-senswerte Texte anregen kann, darf bezweifelt werden.

Bezogen auf das AAER ist eine makrodidaktische bzw. bildungstheoretische Fundierung (II) bei ZUM-Unterrichten im Bereich des Schreibens nicht erkennbar. Das digitale Lehr-/Lernmittel ist weder explizit handlungsorientiert noch lässt es sinnvolle lebensweltliche Bezüge oder die Förderung von Reflexion und Urteilsfähigkeit erkennen. Bezüglich der mikrodidaktischen Umsetzung (III) ist festzustellen, dass zwar verschiedene Methoden und Medien angeboten werden, diese aber mitunter lediglich marginal „übergeordneten Zielen des Lernprozesses“ (Fey 2017, S. 37) dienen und einer umfassenderen Systematisierung bedürften. Binnendifferenzierte Lernangebote werden zumindest beim Schreiben weitestgehend vernachlässigt. Eine kognitive Strukturierung (IV) ist ansatzweise erkennbar, sollte aber v. a. im Hinblick auf die Transfer- und Prozessorientierung deutlicher kon-turiert werden. Das Aufgabendesign (V) lässt erkennen, dass der deutschdidaktische For-schungsstand nicht immer berücksichtigt wird, zudem wäre eine größere Vielzahl an Auf-gaben erforderlich, welche die Schüler*innen zu multiplen Lösungswegen anregen. Be-züglich der Bild- und Textkomposition (VI) sind im Hinblick auf die Schreibeangebote eine klare, verständliche Sprache und bildliche Elemente zu erkennen, die den jeweiligen Unterrichtsthemen nachvollziehbar zugeordnet werden, selbst wenn manche Skizzen wie die erwähnte „Erzählmaus“ aus deutschdidaktischer Sicht fragwürdig erscheinen. ZUM-Unterrichten stellt weder explizit Bezüge zu Curricula – dies ist wohl auch nicht der Sinn von OER, sollen diese doch (bundes-)länderübergreifend verwendet werden können – noch zu fachspezifischen Bildungsstandards her (VII). Die meisten Angebote zeichnen sich – in zu modifizierender Form – durch ihre praktische Anwendbarkeit (VIII) im Un-terricht aus, wenngleich die Anwendungstransparenz durch geringe bzw. fehlende Hin-weise beispielsweise zu didaktischen Konzeptionen, Zielgruppen und Kompetenzen ein-geschränkt wird. Auf die Beschreibung oder Nennung von Rahmenbedingungen, die bei der Nutzung des Angebots bedacht werden sollten, wird verzichtet.

Fazit: Für das Erzählen sind bei ZUM-Unterrichten Materialien des konventionellen Un-terrichts zu finden, die den gegenwärtigen deutschdidaktischen Diskurs weitestgehend ausblenden. Die Ziele müssten u. a. darin bestehen, das Erzählen in verschiedenen kom-munikativen Funktionen zu verorten (vgl. Fix 2008, S. 96) und den Erwerb von Textmus-terwissen zu ermöglichen, das flexibel und adressatenbezogen eingesetzt werden kann. Dies leistet das Angebot bislang nicht. Es ist eher ein alter Wein im neuen medialen Schlauch.

3.3 Edulabs

Edu-labs ist ein Projekt des Open Knowledge Foundation Deutschland, das vom Bundes-ministerium für Bildung und Forschung gefördert wird (vgl. <https://edulabs.de/impres-sum/>). Seit März 2017 versammelt Edulabs Projekte und Initiativen von Schulen und Bil-dungsträgern wie z. B. „Zeitgemäßer Unterricht mit Videokonferenzen“ oder eine „WLAN Lösung für den Klassenraum“ (<https://edulabs.de/projects/>). Vor allem aber prä-sentiert Edulabs Unterrichtsideen, um erklärtermaßen „zeitgemäße Bildung und Partizipation zu fördern“ (<https://edulabs.de/oer/>). Rund 50 solcher Ideen sind derzeit im

Angebot, ihre Anwahl lässt sich filtern nach 1) angezielten Kompetenzen wie Kommunizieren und Kooperieren, Produzieren und Präsentieren, Problemlösen und Handeln; 2) Zielgruppen von Kita/Vorschule bis zur Sekundarstufe II; 3) Fächergruppen wie Sprachen, Geschichte und Gesellschaft und Informatik und technische Bildung. Die Unterrichts Anregungen bestehen jeweils aus einer Übersichtsseite, die dann auf externes Material verweist. Die Übersicht gibt Kompetenzen, Zielgruppen und Fächerbezüge an, nennt Zeitbedarf und die erforderlichen Medien, beschreibt das Projekt kurz, erklärt „Wirkungen und Lernziele“, gibt „Empfehlungen und Tipps“. Das externe Material ist je nach Anbietenden unterschiedlich gestaltet, es kann eine Online-Publikation sein, ein Blog, eine Wikipediaseite usw.

Aktuell gibt es elf Anregungen mit einem engeren Bezug zum Fach Deutsch. Sie betreffen zum Beispiel Recherchieren im Internet zu Geheimschriften, die Visualisierung von Unterrichtsinhalten beim Umgang mit dem Comic, die Snapchat Story im Unterricht als Alternative zum Referat. Diese Titel verdeutlichen, dass es bei Edulabs nicht lediglich um die digitale Speicherung und Verbreitung herkömmlicher Materialien für einen herkömmlichen Unterricht geht, sondern ausdrücklich um „Bildung in der digitalen Welt“ (<https://edulabs.de/oer/>).

Diese digitale Ausrichtung prägt auch die Angebote zum Bereich Schreiben: Dort geht es um interaktives Storytelling mit digitalen Tools (Inklewriter oder Twine), das Erstellen von Gedichten mit Google, das Twittern aus der Sicht literarischer Figuren, die Erstellung eines Hörspiels, zudem das Schreiben von Wikipedia- bzw. Lexikon-Artikeln. Das Schreiben erfolgt also mit digitalen Mitteln in digitalen Umgebungen, und es zeigt eine generelle Drift ins ‚Kreative‘.

Blicken wir etwas genauer auf das Beispiel „Hörspiele mit dem Geschichtenkoffer“ (<https://edulabs.de/oer/rat5i/>, vgl. Abb. 1):

Hörspiele mit dem Geschichtenkoffer

Kurzbeschreibung:

Ein schöner alter Koffer mit alten Keks- oder Kaffeedosen, in denen je drei kleine Gegenstände stecken, schafft den Rahmen, motiviert die SuS zur Entwicklung eigener Geschichten, die in einem mobilen Audio-Studio als Hörspiel aufgenommen und im Netz publiziert werden.

Abb. 1: Schreibenregung aus Edulabs (<https://edulabs.de/oer/rat5i/>)

Figuren und Gegenstände aus einem so genannten Geschichtenkoffer (z. B. Playmobilmännchen, Muscheln, Murmeln) motivieren „die SuS zur Entwicklung eigener Geschichten, die in einem mobilen Audio-Studio als Hörspiel aufgenommen und im Netz publiziert werden“ (ebd.). Auf einem verlinkten Medienpädagogik-Praxis-Blog (<https://www.medienpaedagogik-praxis.de/2012/12/09/horspiele-mit-dem-geschichtenkoffer/>) ist die Anregung ausführlicher dargestellt.

Bedenklich aus deutschdidaktischer Sicht ist, dass über dem „kreative[n] Gestalten eigener Geschichten“ (<https://edulabs.de/oer/rat5i/>) sprachliche und textuelle Anforderungen des Erzählens eher unbestimmt bleiben oder bereits vorausgesetzt werden.⁸ Was eine „gute Geschichte“ benötigt, wird reduziert auf einen kurzen Anfang, „der schnell in die Geschichte einführt und dabei die Hauptpersonen, Ort und Zeit deutlich herausstellt“ (ebd.). Positiv zu verbuchen ist, dass das Erzählen hier befreit wird von den Engführungen der herkömmlichen Aufsatzart der Erlebniserzählung: Es erfährt erstens eine – wenn auch leicht konstruierte – kommunikative Situierung, nämlich den Hilferuf einer Geschichtenerfinderin, der keine Geschichten mehr einfallen. Zweitens bleibt das Erzählen kein monologischer Akt, sondern wird als soziale Praxis inszeniert: Die Schüler*innen haben eine kommunikative Aufgabe, die sie gemeinsam bewältigen. Auch wird das Erzählen über die reine Schriftsprache hinaus in der medialen Form des Hörspiels realisiert. Schließlich sind die Requisiten aus dem Koffer gewiss tauglichere Erzählimpulse als in Schülertexten mitunter nur alibihaft platzierte „Reizwörter“.

Streifen wir noch zwei weitere Schreibanregungen: Twitter im Literaturunterricht (<https://edulabs.de/oer/t4p1q/>) rekurriert auf ein – dank eines präpubertierenden US-Präsidenten zuletzt zu zweifelhaftem Ruhm gelangten – soziales Medium. Das Schreiben von Tweets aus der Sicht literarischer Figuren wäre mit Zielsetzungen literarischen Lernens (etwa Spinner 2006) eingehender didaktisch zu fundieren, anstatt lediglich die „Auseinandersetzung mit Literatur spielerisch und kreativ erweitern“ zu wollen (ebd.).⁹ Die Anregung zum Schreiben von Wikipedia-Artikeln im Unterricht stellt in Rechnung, dass viel Information heute in hypertextueller Form im Internet weitergegeben wird, und löst die Forderung nach „profilierter Schreibaufgaben“ (vgl. Feilke 2014, S. 30) ein, die einen Adressaten bzw. einen kommunikativen Zweck haben. Sicherzustellen wäre hier, dass neben sehr allgemeinen Zielsetzungen wie „Kollaboration“, „Schwarmintelligenz“ und „Erfahrung von Selbstwirksamkeit“ (<https://edulabs.de/oer/eoeu8/index.html>) auch konkrete schreibdidaktische Kompetenzen im Blick sind: Prozesse des Planens, Formulierens und Überarbeitens von Texten, der Erwerb von Textprozeduren, die Aneignung von Textmustern und Textsorten.

Im Ganzen betrachtet, sind die Anregungen (zum Schreiben) fachlich bzw. fachdidaktisch nicht immer vollends solide fundiert. Man kann, um ein letztes Beispiel zu nennen, in Kafkas Parabel „Vor dem Gesetz“ alternative Handlungsoptionen einschreiben, etwa den

8 Gefordert werden für das Hörspiel „Kurze Sätze – keine Bandwurmsätze!“, „Verben am Anfang“ und „Orientierung und Wiederholung“ sowie die Beschränkung des Erzählers auf nicht Hörbares (vgl. ebd.). Abgesehen von den kryptischen „Verben am Anfang“ sind dies prinzipiell sinnvolle, aber doch pauschale und gerade für Kinder komplexe Vorgaben.

9 Auch wäre stets fachlich zu prüfen, welche literarischen Figuren zu „fokussiertem Schreiben [mit] präzise[r] Wortwahl, inhaltliche[r] Verdichtung, bewusste[r] Formulierung“ neigen würden: ein Hemingway-Protagonist durchaus, Hans Castorp aus *Der Zauberberg* sicher nicht.

Türhüter zu überlisten oder einfach an ihm vorbeizugehen (vgl. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/227691/interaktives-storytelling-mit-twine>). So medial originell und im weiteren Sinne ‚kreativ‘ dies sein mag, provoziert es unseres Erachtens doch ein eklatantes Fehlverständnis des Textes.

Beziehen wir Edulabs auf das AAER: Die OER ist diskursiv klar positioniert (I): Die institutionelle Förderung und ihr Betrieb werden ebenso offengelegt wie das Anliegen: Im Sinne der „Diskussion um Digitale Bildung“ gehe es darum, „Lehren und Lernen mit digital gestützten Methoden [zu] gestalten“ (<https://edulabs.de/blog/projektstart-edulabs>). Hieraus resultiert eine klare makro- und bildungstheoretische Fundierung (II): OER begegnen „den unterschiedlichen Voraussetzungen von Lernenden [...] mit dem Prinzip des Teilens, der Zusammenarbeit und des Austauschs“; von besonderem Interesse seien dabei „Formate, die Binnendifferenzierung, Kollaboration und Partizipation im Unterricht fördern“ (ebd.). Das visuell und graphisch ansprechende Layout, die Filtermöglichkeiten der Praxisanregungen, die einheitliche Struktur dieser Anregungen erleichtern die Navigation und die kognitive Strukturbildung der User (V und VI). Die mikrodidaktische Umsetzung (III) und die unterrichtspraktische Anwendbarkeit (VIII) variieren je nach Anregung. Sie sind beim Geschichtenkoffer hoch, bei Twitter im Literaturunterricht eher skizzenartig. Ein einheitliches Aufgabendesign hat eine OER dieser Art notwendigerweise nicht (IV); ebenso ist klar, dass sich die digitale Stoßrichtung von Edulabs schwer an bestehende Curricula und Bildungsstandards anbinden lässt (VI).

Fazit: Edulabs zielt programmatisch auf digitale Kompetenzen, Gegenstände und Methoden. (Und auf User, die man duzt.) Definitiv und im markanten Gegensatz etwa zu teachSam und auch ZUM-Unterrichten ist dies neuer Wein in einem neuen Schlauch. Sorge zu tragen wäre dafür, dass dieser Wein nicht zu einem bloßen Rausch des medialen Machens führt, in dem fachdidaktische Begründungen vernebeln. Es ist ‚zeitgemäß‘, wenn man in Hörspielform erzählt – aber dafür und dabei muss auch etwas über das Erzählen als sprachlich-textuelle Handlung, etwa eine einfache Geschichtengrammatik (vgl. Kohl 2007), gelernt werden.

4 Schluss

In diesem Beitrag wurden drei OER für den Deutschunterricht untersucht. Dass Material- und Kommunikationsangebote wie teachSam, ZUM-Unterrichten und Edulabs offen und kostenfrei zur Verfügung stehen, ist sehr begrüßenswert. Doch ist nicht alles Gold, was oder weil es digital glänzt. Die Kriterien des *Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters* (AAER) helfen, solche Angebote systematisch zu unterscheiden und zu evaluieren. Es ist ein Unterschied, ob eine OER vor allem eine gigantische Materialsammlung darstellt wie teachSam oder aber ein makrodidaktisches Programm digitaler Bildung erklärt. Auch in puncto (hypertextueller) Strukturierung, (Web-)Design und (rezeptiver bis interaktiver) Funktionalität weisen die untersuchten Plattformen große Unterschiede auf. Für eine Fokussierung jener Unterschiede bietet sich das SAMR-Modell an, in dem Rubin Puentedura (2006) vier Stufen für den Einsatz von Technologie für das Lehren und Lernen unterscheidet: 1. bloße Substitution (Ersatz), 2. Augmentation (Ergänzung), 3. weitergehende Modification, 4. komplette Re-Definition. Soweit OER lediglich Material für den (fachlich und medial womöglich konventionellen oder gar fragwürdigen) Unterricht verfügbar machen, sind sie nicht mehr als Ersatz und Ergänzung, alter Wein im neuen

medialen Schlauch. Wie gesehen, können OER für Deutsch das digitale Medium aber auch nutzen, um den Wandel von Sprache und Literatur, Texten und Kommunikation zu spiegeln und um das Lernen selbst in Richtung Interaktivität und Handlungsorientierung zu verändern. Dann hätten wir einen neuen Wein, eine Entwicklung hin zu Modifikation und Neu-Definition im Sinn einer umfassenden *Mediendidaktik Deutsch*, wie sie Frederking/Krommer/Maiwald (2018) abgesteckt haben.

Entscheidend bleibt unseres Erachtens stets die didaktische Fundierung. Diese stand auch bei den neueren OER, ZUM-Unterrichten und Edulabs, des Öfteren in Frage. Deutschunterricht gewinnt nicht dadurch, dass er irgendwie medial und digital ist, sondern dadurch, dass er seine Ziele, Gegenstände und Methoden fachlich bzw. fachdidaktisch begründet. OER können dazu beitragen, wenn sie nicht nur auf dem medialen, sondern auch auf dem fachdidaktischen Stand sind. Dies zu entscheiden, braucht Lehrkräfte, die sich nicht leichtfertig an digitalen Materialbörsen verspekulieren, sondern in OER vernünftige und gewinnträchtige Investitionen für ihren Unterricht zu machen in der Lage sind.

Literatur

Näher untersuchte OER-Plattformen

Teachsam. Abrufbar unter: <http://www.teachsam.de/>, letzter Zugriff: 31.01.2019.

ZUM-Unterrichten. Abrufbar unter: <https://unterrichten.zum.de/wiki/Hauptseite>, letzter Zugriff: 31.01.2019.

Edulabs. Abrufbar unter: <https://edulabs.de/oer/>, letzter Zugriff: 31.01.2019.

Literatur

- Bartnitzky, Horst (2010): Sprachunterricht heute. Sprachdidaktik. Unterrichtsbeispiele. Planungsmodelle. 11. Aufl., Berlin: Cornelsen.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7–34.
- Fey, Carl-Christian (2017): Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien. Eine Einführung. In: Fey, Carl-Christian/Matthes, Eva (Hrsg.): *Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER). Grundlegung und Anwendungsbeispiele in interdisziplinärer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–46.
- Fey, Carl-Christian/Matthes, Eva (Hrsg.) (2017): *Das Augsburger Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER). Grundlegung und Anwendungsbeispiele in interdisziplinärer Perspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fix, Martin (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Aufl., Paderborn: Schöningh.
- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus (2018): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl., Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, 44).
- Karg, Ina (2005): *Narratives Schreiben oder Marions Missgeschick*. In: Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia/Maiwald, Klaus (Hrsg.): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer, S. 78–88.
- Kohl, Eva Maria (2007): *Geschichtengrammatik*. In: *Die Grundschulzeitschrift* 21, H. 204, S. 22–25.
- Maiwald, Klaus (2011): *Erzählt wird im Präteritum*. In: Ernst, Oliver/Freienstein, Jan Claas/Schaipp, Lina: *Populäre Irrtümer über Sprache*. Stuttgart: Reclam, S. 59–71.
- Neumann, Jan/Muß-Merholz, Jöran (2017): *OER-Atlas 2017. Open Educational Resources – Deutschsprachige Angebote und Projekte im Überblick*. Abrufbar unter: <https://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/2017/123-OER-Atlas-Screen.pdf>, letzter Zugriff: 31.01.2019.
- Neumann, Dominik (2015): *Bildungsmedien Online. Kostenloses Lehrmaterial aus dem Internet: Marktsichtung und empirische Nutzungsanalyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pariser Erklärung zu OER (2012). Abrufbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/Pariser%20Erkl%C3%A4rung_DUK%20%C3%9Cbersetzung.pdf, letzter Zugriff: 31.01.2019.
- Philipp, Maik (2015): *Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung*. Tübingen: A. Francke.

- Puentedura, Ruben R. (2006): Transformation, Technology, and Education (Vortrag). Abrufbar unter: <http://www.hippasus.com/resources/tte/>, letzter Zugriff: 31.01.2019.
- Schäfer, Joachim (2013): Schreiben – Texte produzieren. In: Huneke, Hans-Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 249–260.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, H. 200, S. 6–16.