



Leseprobe aus Gailberger und Wietzke, Deutschunterricht in einer digitalisierten
Gesellschaft, ISBN 978-3-7799-3790-6

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3790-6](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3790-6)

Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft

Auslotungen zwischen Hysterie und Empirie, Didaktik und Methodik – Einleitung in den Band

Steffen Gailberger

Abstract Die Digitalisierung unserer Gesellschaft ist längst eine unseren Alltag bestimmende Selbstverständlichkeit geworden. So selbstverständlich, dass man sie mitunter leicht übersehen könnte: Bahn- und Konzerttickets werden online gebucht und bezahlt, Zeitungen online konsumiert, Google, Wikipedia und YouTube mal genuss-, mal informationsorientiert genutzt. Grundzüge grafischer Datenverarbeitungsprogramme oder verschiedener Programmiersprachen sind zu Teilen des berufsalitäglichen Einmaleins geworden. Dabei erschweren es Werbung, Wahlkämpfe und andere strategisch-intentionale Kommunikationsformen, zwischen richtig und falsch, zwischen Nachricht und ‚Fake-News‘ zu unterscheiden. Und dennoch tun sich die schulischen Unterrichtsfächer und ihre Fachdidaktiken offenbar noch immer schwer damit, adäquate Ansätze nicht nur in fachdidaktischen Konzepten oder Handreichungen zu verbreiten, sondern diese im tagtäglichen Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern vor Ort auch nachhaltig zu etablieren. Folglich kann auch noch nicht davon ausgegangen werden, dass sie auf eben diese Digitalisierung kompetenzorientiert (d. h. kritisch wie reflektiert, informations-, genuss- und handlungsorientiert als auch motiviert und positiv emotionalisiert auf sich stets wandelnde Bedingungen) vorbereitet würden. In diesem Sinne bietet der vorliegende Band anregende Vorschläge aus sprach- wie literaturdidaktischer Perspektive, wie sich Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft zurzeit gestalten ließe. Der nachfolgende Text soll hierfür als Einführung dienen, indem er die vernehmbaren Stimmen aus Politik, Medien, Empirie und Fachdidaktik sichtet, bündelt, einordnet und schließlich auf die Beiträge dieses Bandes bezieht.

Tablets oder Toilettensanierung?

Beim Thema ‚Digitalisierung und Schule‘ erhitzen sich die medialen Gemüter. Beispielhaft kann dies an der Debatte um den von Bundesbildungsministerin Johanna Wanka im Herbst 2016 angekündigten *DigitalPakt#D¹* verdeutlicht werden. Dieser sieht vor, bis zum Jahr 2021 fünf Milliarden Euro in die digitale Aufrüstung der 40 000 deutschen Schulen zu investieren. Dies ist indes ein vages Versprechen, weil die genannte Summe a) an den Kooperationswillen der

1 Vgl. <https://www.bmbf.de/de/sprung-nach-vorn-in-der-digitalen-bildung-3430.html> (Abfrage: 17. 11. 2017)

finanziell hierbei mit eingeplanten (aber partiell übergangenen²) Bundesländer gekoppelt ist und ihre Auszahlung b) vom Ausgang der Bundestagswahl am 24. September 2017 abhängig gemacht und somit gar nicht erst in den damals aktuellen Haushaltsplan des Bundesfinanzministeriums aufgenommen wurde. Was aus dem *DigitalPakt#D* wirklich werden wird, ist zum Zeitpunkt der Drucklegung des vorliegenden Bandes noch nicht absehbar.

Es ist für die folgende Betrachtung des medialen Echos, das von Wankas Pressemitteilung Nr. 117/2016³ ausgelöst wurde, aber auch nicht von Belang. Interessanter erscheinen mir für eine erste Einordnung die Vorstellungen und Konzepte zu sein, die mit den in Rede stehenden Begriffen *Digitalisierung*, *Digitale Gesellschaft*, *Digitale Bildung* oder *Medienkompetenz* assoziiert und welche Lösungsvorschläge mit diesen verbunden werden. Diesbezüglich lassen sich unterschiedliche Positionen erkennen und einordnen – pragmatische ebenso wie ideologische, philosophische wie ökonomische, politische wie pädagogische.

Da sich solche medialen Debatten am besten zugespitzt führen lassen, damit sich ihre Inhalte auch für Netzwerk- und Kommunikationsdienste wie *Facebook* und *Twitter*, aber ebenso auch für die Internetseiten der traditionellen Print- wie öffentlich-rechtlichen AV-Medien als kompatibel erweisen, sind

- *exzeptive* Formulierungen wie „Ich möchte keine Laptopklassen“⁴,
- *rhetorische* Forderungen, man möge mit dem Geld lieber Schulklos und Klassenzimmer sanieren als Laptops und Whiteboards anzuschaffen⁵ bis hin zu
- nicht ganz ernst als vielmehr *metaphorisch gemeinten Sorgen*, ihm (d.i. Ralf Lankau⁶) würden sich bei dem Gedanken an Tablets zur unterstützenden Organisation des täglichen Lernpensums von Schülerinnen und Schülern „als Pädagogen die Nackenhaare [aufstellen]“,

leicht zu recherchieren.

2 Vgl. <http://faktenfinder.tagesschau.de/digitalpakt-101.html> (Abfrage: 17. 11. 2017)

3 Vgl. <https://www.bmbf.de/de/sprung-nach-vorn-in-der-digitalen-bildung-3430.html> (Abfrage: 17. 11. 2017)

4 So der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes Josef Kraus, der noch ergänzt: „Besser wäre es, das Geld in die Schulbibliotheken zu stecken.“ Vgl. <http://www.spiegel.de/leben-undlernen/schule/johanna-wankas-digitalpakt-ich-moechte-keine-laptopklassen-a-1116226.html> (Abfrage: 17. 11. 2017)

5 So die DGB-Vizechefin Elke Hannack zu Wankas Digitalisierungspläne wörtlich: „Wo in Klassenzimmer der Schimmel die Wände hochkriecht und Schulklos verstopft sind, reicht es nicht, Tablets und WLAN bereitzustellen.“ Vgl. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/streit-um-milliardenprogramm-von-johanna-wanka-fuer-schul-it-14477742.html> (Abfrage: 17. 11. 2017)

6 Ralf Lankau ist Medienwissenschaftler an der Hochschule Offenburg.

Journalistinnen und Journalisten, die sich den empirischen Forschungsstand (siehe unten) für die eigene Argumentation – z. B. für eine schrittweise Wandlung hin zu einer flächendeckenden Digitalisierung – *ernsthaft* zu Eigen machen, betrachten die Fragen bezüglich der anstehenden Digitalisierung freilich differenzierter. In diesem Sinne wirft Sascha Lobo in seiner Kolumne *Vernetzung stark gefährdet* die (freilich rhetorische) Frage auf, ob die Digitalisierung den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern denn wirklich verbessere, um sofort selbst darauf zu antworten, dass dies doch „die völlig falsche Frage“ sei, da „die Vernetzung sowieso unausweichlich ist“ (SPIEGEL online, 16.09.2015⁷). Für Lobo gilt es daher – entgegen der allgemeinen medialen Hysterie, die dieses Thema erfährt – zu verdeutlichen, dass es „nicht darum [geht], Schule und Universität durch das Netz zu ersetzen“ (ebenda). Auch wenn diese mehr oder weniger naive Idee Lobo zufolge einige Jahre lang vorzugsweise von einigen Start-ups verbreitet worden sei, könne man nun vielmehr mit nüchternem Blick konstatieren, dass die Frage der Digitalisierung in der Bildung nicht grundsätzlich und ideologisch, d. h. also nicht mit der (unwissenden und zweifelnden) Konjunktion des ‚ob‘, sondern pragmatisch und konkret, d. h. also bildungs- und schulorganisatorisch mit dem Adverb ‚wie‘ zu beantworten sei. Lobo bringt dabei seine Verwunderung zum Ausdruck, auf welcher naive Weise sowohl Kritiker als auch Befürworter der Digitalisierung im Bildungswesen z. T. am Kern des Problems vorbeidenken:

„Die nullte Regel der digitalen Gesellschaft heißt: Nichts geht von allein. Alles muss mühsam erarbeitet werden. Die destruktive Hybris, der im Bildungsbereich sowohl Netzkritiker wie auch Netzenthusiasten erliegen, liegt darin: Einfach Internet und Bildungssystem irgendwie verrühren, dann wird es gut (Enthusiasten) oder schlecht (Skeptiker).“ (ebenda)

Auf ähnliche Weise betrachtet das die Wissenschaftsjournalistin Lisa Becker von der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ). Ihre Beiträge beleuchten vornehmlich den Hiatus, der sich zwischen *Anspruch* (vornehmlich von Seiten der Politik) und *Wirklichkeit* (vornehmlich aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden) auftut und der ihrer Meinung nach geschlossen werden muss, wenn Ankündigungen wie der oben bereits zitierte *DigitalPakt#D* und damit der gesamte bildungspolitische Komplex einer *Digitalisierung von Schule und Bildung* nicht von vornherein und mit Blick auf die internationalen Großstudien zur Digitalisierung der schulischen Bildung und Lehre der Lächerlichkeit

7 <http://www.spiegel.de/netzwelt/netzpolitik/sascha-lobo-digitalisierung-des-bildungssystems-a-1053230.html> (Abfrage: 17. 11. 2017)

preisgegeben werden soll (vgl. FAZ.de, 19.11.16⁸). Ihre Beobachtungen und Formulierungen, das deutsche Schulsystem als „analoges Idyll“ zu bezeichnen (FAZ.de, 14.3.17⁹), das sich medial noch immer in der (quasi prähistorischen) „Kreidezeit“ befände (FAZ.de, 24.2.17¹⁰), in der interaktive Whiteboards *nicht* im didaktisch-methodischen Sinne ihrer Entwickler genutzt würden, sondern noch immer vielmehr häufig dazu dienen, Filme abzuspielen (ebd.), sind nicht aus der Luft gegriffen. Sie beruhen vielmehr auf Ergebnissen, die in den zurückliegenden Jahren durch eine Reihe von empirischen Studien generiert wurden, von denen im Folgenden die Rede sein soll.

Der empirische Forschungsstand zur Digitalisierung des schulischen Lernens und Lehrens

Mit Blick auf die zurückliegenden zehn Jahre kann auf einen sich stetig aktualisierenden empirischen Forschungsstand verwiesen werden, der unser Wissen zur Digitalisierung (oder auch ausbleibenden Digitalisierung) des schulischen Lehrens und Lernens quasi jährlich erneuert und stetig weiter konsolidiert (vgl. hierzu auch Möbius 2016). Hierbei sind Studien zu unterscheiden, die

- a) die *digitale Ausstattung und die Nutzungsgewohnheiten* von Jugendlichen fokussieren (z. B. JIM 2016¹¹),
- b) die *digitale Kompetenz* von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 8 mittels zuvor erstellter Kompetenzmodelle messen (z. B. ICILS 2013¹²),
- c) die *Einstellung zu, Wissen über und Kompetenzen* bezüglich *digitaler Medien* unter Lehrerinnen und Lehrern erheben (z. B. Vodafone Stiftung 2017¹³ oder Deutsche Telekom Stiftung 2016¹⁴),

-
- 8 <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/digitalisierung-in-der-schule-lernen-fuer-eine-neue-welt-14534122.html> (Abfrage: 17.11.2017)
 - 9 <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/smartphone-im-klassenzimmer-zeit-fuer-digitale-medien-in-der-schule-13481765.html> (Abfrage: 17.11.2017)
 - 10 <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/netzwirtschaft/smartphones-und-digitale-medien-in-der-schule-13445665.html> (Abfrage: 17.11.2017)
 - 11 Vgl. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf (Abfrage: 17.11.2017)
 - 12 Vgl. https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/ICILS_2013_Berichtsband.pdf (Abfrage: 17.11.2017)
 - 13 Vgl. https://www.vodafone-stiftung.de/uploads/tx_newsjson/Vodafone_Stiftung_Wie_lernen_Lehrer_17_01.pdf (Abfrage: 17.11.2017)
 - 14 Vgl. https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/studie_5schule-digital-2016_web.pdf (Abfrage: 17.11.2017)

- d) die *Entwicklungen einer* (wie auch immer gearteten) *Digitalisierung der Schulen* in Deutschland begleiten, kritisch beobachten und schließlich reflektieren (z.B. Initiative D21 2016¹⁵ sowie Bertelsmann Stiftung 2017¹⁶) oder
- e) alle bislang genannten Aspekte bündeln und auf *multiperspektivische* Weise beleuchten können, auf dass sie schließlich empirisch gestützt über *Vorbedingungen* sowie über *Chancen und Risiken digitaler Medien in der Schule* Auskunft geben können (z.B. Bertelsmann Stiftung 2015a¹⁷, Bertelsmann Stiftung 2015b¹⁸ sowie Bertelsmann Stiftung 2015c¹⁹).

„Jugend, Information, (Multi-)Media“ (JIM 2016)

Das vordergründig geringste Problem hinsichtlich einer Digitalisierung des schulischen Lehrens und Lernens mag mittlerweile in den Aspekten der digitalen *Ausstattung* sowie der *Nutzungsgewohnheiten* von Jugendlichen liegen. Hierzu gibt seit 1998 die sogenannte „JIM-Studie“ Auskunft, die alljährlich mithilfe eines Samples von ca. 1 200 Jungen und Mädchen im Alter von 12 bis 19 Jahren Jugendliche auf repräsentative Weise nach ihrem Umgang mit Medien und Informationen befragt (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest 2017²⁰). Die zum Zeitpunkt der Entstehung dieses Bandes aktuelle Studie aus dem Jahr 2016, auf die im Folgenden Bezug genommen wird, erhob diesbezüglich (neben dem Phänomen „Mobbing im Internet“, auf das hier aber nicht weiter eingegangen wird) zuvörderst „die Relevanz unterschiedlicher Optionen für die Nutzung von Bewegtbild und Musik, [den] Aktivierungsgrad der Nutzung von Social Media-Plattformen, die Verwendung von Smartphones in der Schule [sowie] Einstellungen zur Smartphone-Nutzung [der Schülerinnen und Schüler; SG]“ (JIM 2016, S. 3).

Zunächst kann mit JIM (2016) festgestellt werden, dass Jugendliche in Deutschland nahezu flächendeckend und lückenlos in einer für sie mediatisierten, digitalen Gesellschaft aufwachsen – wenn auch mit graduellen Unterschie-

15 Vgl. http://initiated21.de/app/uploads/2017/01/d21_schule_digital2016.pdf (Abfrage: 17. 11. 2017)

16 Vgl. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BSt_MDB3_Schulen_web.pdf (Abfrage: 17. 11. 2017)

17 Vgl. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_IT_Infrastruktur_2015.pdf (Abfrage: 17. 11. 2017)

18 Vgl. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_iFoerderung_digitale_Medien_2015.pdf (Abfrage: 17. 11. 2017)

19 https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Chancen_Risiken_digitale_Medien_2015.pdf (Abfrage: 17. 11. 2017)

20 Vgl. <http://www.mpfs.de/studien/?tab=tab-18-1> (Abfrage: 17. 11. 2017) Das Akronym JIM steht für „Jugend, Information, (Multi-)Media“.

den, wie vor allem die noch folgenden Betrachtungen aus soziologischer Perspektive bzw. aus der Perspektive der literarischen und Lesesozialisationsforschung zeigen werden. In praktisch allen Familien der für JIM 2016 befragten Jugendlichen sind Mobiltelefone bzw. Smartphones (99 % bzw. 98 %), Computer/Laptops (98 %) sowie Internetzugang vorhanden (97 %). Auch wenn die Verbreitung von Tablet-PCs (65 %) noch ein wenig geringer ausfällt, so ist hier im Vergleich zum Vorjahr eine Steigerung um sieben Prozentpunkte zu verzeichnen, die eine kontinuierlich linear-progressive Entwicklung für die kommenden Jahre doch recht wahrscheinlich macht. (Vgl. JIM 2016, S. 7) Der *Gerätebesitz* der Jugendlichen unterscheidet sich nur minimal von der Ausstattung ihrer Familien. 97 % der 12- bis 19-Jährigen besitzen ein Handy, 95 % verfügen über ein Smartphone, das ihnen einen Zugang zum Internet ermöglicht. 92 % der Jungen und Mädchen haben von ihrem Zimmer aus Zugang zum Internet, einen eigenen PC/Laptop besitzen 74 %; 30 % verfügen über ein eigenes Tablet (ebd.).

Hinsichtlich dieser Daten, stellt für einen *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* die Glaubwürdigkeit von Medien ein zunehmend relevantes Problem dar (vgl. hierzu den Beitrag von Birkner, Gailberger und Thummes in diesem Band). Auch dieser Themenkomplex ist von JIM 2016 erhoben worden. Hierbei zeigt sich, dass bei medial kommunizierter „widersprüchlicher Berichterstattung“ das Gesamtsample zu 15 % dem *Internet* die höchste Glaubwürdigkeit zuschreibt, wobei der Anteil der Mädchen 11 %, der der Jungen bereits 18 % beträgt und der Anteil der älteren Jugendlichen (>17 Jahre) mit 18 % größer ist als der der jüngeren, die dies nur zu 11 % angeben (JIM 2016, S. 13).

Den potenziellen Weg ins Internet (befragt über den Zeitraum der zurückliegenden 14 Tage) finden die befragten Jugendlichen überwiegend über ihr Smartphone (91 %). Da dies in den Jahren zuvor noch zu 88 % (2015) bzw. zu 86 % (2014) der Fall war, ist auch hier eine Steigerung zu verzeichnen, die sicherlich nicht mehr umzukehren sein wird (vgl. JIM 2016, S. 24). Diese Zahlen werden hinsichtlich der Frage bestärkt, „ob ein bzw. welches Endgerät den Internet-Alltag der 12- bis 19-Jährigen dominiert“ (ebd.). 76 % geben hierbei an, am häufigsten mit dem Handy/Smartphone online zu gehen, nur 11 % nutzen hierfür einen stationären PC, 8 % einen Laptop und 4 % einen Tablet-PC (ebd.).

Da 97 % aller berücksichtigten Haushalte über einen WLAN-Zugang verfügen, vollzieht sich der Weg ins Internet häufig zu Hause, allerdings wächst der Anteil derer, die über eine Internetflatrate verfügt. So erklärt sich, dass 79 % des Samples bereits *unbegrenzt* im Internet surft (2015 waren dies noch 75 %), unter den 18- bis 19-Jährigen sind es sogar 91 %. Bei den 16- bis 17-Jährigen beträgt der Anteil immerhin 85 % (vgl. JIM 2016, S. 24).

Hinsichtlich der von JIM 2016 erhobenen Nutzungsdimensionen „Kommunikation (E-Mail, Chat, Messenger, Online-Communities), Informationssuche, Unterhaltung (Musik, Videos oder Bilder im Internet) und Spiele“ (JIM 2016, S. 28) führt mit 41 % „Kommunikation“ das Feld an, gefolgt von den Di-

mensionen „Unterhaltung“ (29%) und „Spiel“ (19%), abgeschlagen auf dem vierten Platz liegt die „Informationssuche“ (10%) (ebd.). Das ist insofern deutschdidaktisch von Bedeutung und Interesse, als dass in Zukunft noch stärker als bisher über die Rolle von Videoplattformen wie *YouTube* im und für den Deutschunterricht oder über den Einsatz von Messenger-Diensten wie *WhatsApp* oder *Twitter* an der Schnittstelle von Medienkompetenz, Symbolkompetenz und kreativem Schreiben im Literaturunterricht nachgedacht werden sollte (vgl. hierzu etwa die Beiträge von Michael Beißwenger und Arno Köhrsen in diesem Band). Mit 64% geben fast zwei Drittel der jugendlichen Internet-Userinnen und -User an, am liebsten *YouTube* zu nutzen. Deutlich dahinter folgt mit 41% der Kommunikationsdienst *WhatsApp*, 26% bzw. 23% der Jugendlichen nutzen am liebsten *Facebook* bzw. den Online-Dienst für Fotos und Videos *Instagram*.

Ergänzt man die quantitative Frage des ‚Wie oft‘ um die qualitative Frage des ‚Was‘, lässt sich die Nutzung z. B. von *YouTube* nach den durch die von Jugendlichen gewählten Inhalte differenzieren. Hierbei führen Musikvideos die Rangliste an, die von 55% der befragten *YouTube*-Nutzenden mindestens mehrmals die Woche angesehen werden (vgl. hierzu aus deutschdidaktischer Perspektive bereits Winkler 2010 oder Gailberger 2014). Aber auch ernsthaftere Inhalte werden auf *YouTube* konsumiert: 22% der Nutzer konsumieren dort Filme, die Nachrichten und aktuelles Geschehen präsentieren bzw. kommentieren, 21% schauen sich Lernvideos oder sogenannte „Tutorials“ an, um sich beispielsweise auf Prüfungsleitungen i. w. S. vorzubereiten (vgl. JIM 2016, S. 38).

Um den Tätigkeitsschwerpunkt „sich informieren“ genauer zu spezifizieren, wurde das JIM-Sample diesbezüglich noch weiter befragt (vgl. JIM 2016, S. 40f.). Im Sinne eines mediendidaktisch zu aktualisierenden „kritischen Lesens 2.0“ (wie es etwa Birkner et al. unter Bezugnahme auf Lecke 2007 im ersten Beitrag dieses Bandes unternehmen) ist hierbei von Interesse, dass durchschnittlich 85% der recherchierenden Jugendlichen eine Suchmaschine wie *Google* nutzen, 57% informationstragende Videos auf *Youtube* konsumieren, mit 36% jede/r Dritte von ihnen sozialen Netzwerken wie *Facebook* und *Twitter* vertraut und nur 35% auf Onlinelexika wie *Wikipedia* zurückgreifen, deren sachliche und fachliche Richtigkeit für ausgewählte Artikel in relevanten Bereichen bereits von Giles (2005) untersucht wurde.²¹

21 Giles hat in seiner in *Nature* (438/2005) erschienenen Studie 42 Artikel der englischen Wikipedia den entsprechenden Einträgen der *Encyclopedia Britannica* gegenübergestellt und kam dabei zu dem Ergebnis, dass beiden Medien ein gleichwertiges Qualitätsniveau zuzuschreiben ist, auch wenn die Encyclopedia in den Bereichen „geringfügige sachliche Fehler“, „missverständliche Formulierungen/Lesebarkeit auf Textebene“ und „Vollständigkeit“ etwas besser abschnitt (vgl. ebenfalls Giles 2005, S. 901; kritisch Bichlmeier 2006, S. 152f.).

Zu einem wie auch immer gearteten „kritischen Lesen 2.0“ gehört auch, dass das Internet eine immer wichtiger werdende Bezugsquelle von Informationen zur Erstellung von Hausarbeiten darstellt (vgl. JIM 2016, S. 46 ff.). 28 % der Jugendlichen nutzten innerhalb von 14 Tagen die Videoplattform *YouTube*, um sich dort über sogenannte „Tutorials“ oder Erklär- bzw. Lernvideos zu Themen aus der Schule zu informieren, 7 % der befragten Jugendlichen fanden hierbei den Weg zu Onlineangeboten wie *Wikipedia*. Die Fachdidaktiken haben es also als Fakt ernst zu nehmen (und im besten Fall dessen Auswirkungen empirisch zu untersuchen), dass Schülerinnen und Schüler zu Hause bereits digitale Hilfestellungen für schulische Zwecke in Anspruch nehmen (vgl. JIM 2016, S. 47).

Wie – so stellt sich quasi die sich zwangsläufig daran anschließende Frage aus deutschdidaktischer Perspektive – sieht es aber aus, wenn man dieses Informations-/Lernverhalten der jugendlichen Jungen und Mädchen auf den Aufenthalt in ihren Schulen bezieht, d. h. wenn danach gefragt wird, ob und inwiefern es ihnen erlaubt ist, auf ihre Smartphones (in welcher Form auch immer) in schulischen Kontexten und vor Ort zurückgreifen zu dürfen. Hier sind die Antworten noch immer ernüchternd und machen Bände wie den hier vorliegenden zu einer so dringlichen deutschdidaktischen Angelegenheit: Zwar ist es der großen Mehrheit der Jugendlichen erlaubt, ihr Handy mit in die Schule zu nehmen (94 %); dort allerdings unterliegt es noch häufig den von den Schulleitungen festgelegten Restriktionen, die von generellen Handyverbots auf dem Schulgelände (40 %) bis hin zu Verboten der Nutzung während der Unterrichtsstunden (32 %) reichen. Lediglich jede(r) fünfte Schülerin/Schüler gibt an, ihr/sein Handy/Smartphone zu didaktisch-methodische Zwecken in Unterrichtsstunden einsetzen zu dürfen.

Mit diesen Einschränkungen einhergehen die restriktiv verteilten Nutzungsrechte des WLAN-Netzes in jenen Schulen, die bereits über ein solches verfügen. In JIM 2016 geben 41 % der Schülerinnen und Schüler an, dass ihre Schule über ein WLAN-Netz verfügt. Allerdings steht dieses nur wenigen Jugendlichen zur Verfügung: 29 % von ihnen geben an, dass sie generell keinen Zugriff auf das vorhandene WLAN haben, nur 7 % der Schülerinnen und Schüler können das kabellose Schulnetz während des Unterrichts als Zugang zum Internet verwenden. Im Sinne der oben zitierten Bände und im Sinne des hier vorliegenden Bandes ist dies eine ernüchternd niedrige, ja, eine zu niedrige Zahl, angesichts der vielfältigen spezifischen Möglichkeiten, auch den fachbezogenen Kompetenzerwerb zu unterstützen.

Während JIM 2016 also den Status Quo zur digitalen Ausstattung und zu den digitalen Nutzungsgewohnheiten von Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren erhebt und uns infolge dessen auf quantitative Weise Orientierung bezüglich der Frage gibt, inwiefern ein didaktisch wie methodisch ‚neu‘ zu gestaltender *Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft* zumindest ausstattungs-mäßig auf fruchtbaren Boden fallen mag, fokussiert die *International Computer*

and Information Literacy Study (ICILS 2013) die computer- und informationsbezogenen *Kompetenzen* auch von deutschen Schülerinnen und Schülern, die im internationalen Vergleich aber nur durchschnittliche bis unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielten. Wie die im Folgenden dargestellten ICILS-Ergebnisse von 2013 also zeigen werden, ist die digitale Ausstattung von Schülerinnen und Schülern sicherlich eine notwendige Voraussetzung für die Ausbildung *digitaler Kompetenzen* – eine hinreichende Bedingung ist sie indes nicht.

„Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der achten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich“ (ICILS 2013)

Vor dem Hintergrund der sich stets erneuernden Forderung nach Ausformungen der Medienkompetenz von Schülerinnen und Schülern i.w.S. (vgl. etwa Frederking/Krommer/Maiwald 2012; Barsch 2016; Frederking/Krommer 2016; Möbius 2016) sind die Erkenntnisse von JIM 2016 vor allem hinsichtlich des erlaubten bzw. *nicht* erlaubten Einsatzes von mobilen Endgeräten in Schule und Unterricht kritisch zu reflektieren. Insbesondere deswegen, da die digitalen Kompetenzen der deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (z.B. bezüglich der in ICILS gebildeten EU-Vergleichsgruppe) als lediglich durchschnittlich zu bezeichnen sind (vgl. Bos/Eickelmann/Gerick 2014, S. 125 f.). Auch wenn (anders als im Zuge des ersten PISA-Berichts im Jahre 2001) sicherlich nicht von einem ‚ICILS-Schock‘ innerhalb der medialen Öffentlichkeit, der Schulpolitik oder der Bildungswissenschaften gesprochen werden kann, so haben die deutschen Ergebnisse der Studie *Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (ICILS 2013) zumindest eine Reihe von digital- und medienaffinen Nachfolgestudien inspiriert und auf den Plan gehoben.

ICILS 2013 folgte dem Ziel, mithilfe eines erstmals theoretisch konstruierten und empirisch validierten handlungs- und kompetenzorientierten Tests die digitalen Kompetenzen von Achtklässlerinnen und Achtklässlern nicht (wie bislang üblich) über Selbsteinschätzungsfragebögen oder über einfache Multiple-Choice-Items zu erheben, sondern anhand alltagsnaher computerbasierter Szenarien zu testen, ob, und wenn ja, wie kompetent Schülerinnen und Schüler dazu in der Lage sind, komplexe und authentische Aufgaben in einer simulierten digitalen Umgebung zu lösen. (vgl. ausführlich Eickelmann/Gerick/Bos 2014) Hierzu wurden im Zeitraum von April bis Juli 2013 an 142 Schulen in sämtlichen deutschen Bundesländern insgesamt 2225 Schülerinnen und Schüler der achten Jahrgangsstufe im Sample aufgenommen. (ebd., S. 12)

Während Medienkompetenz gemeinhin als ein mehrdimensionales Konstrukt bestehend aus *affektiven, kognitiven, ästhetischen, moralischen* und *hand-*