

Zwischen Wirklichkeit und Vision – Literalität in einer digitalisierten Gesellschaft

Julia Knopf, Johanna Mosbach, Ann-Kristin Müller

Abstract

Die Digitalisierung schreitet in allen Lebensbereichen stetig und rasant voran. Heutiges und vor allem zukünftiges Leben, Lernen und Arbeiten erfordert schon von Kindern und Jugendlichen die Nutzung von neuesten Technologien wie Tablets und Smartphones aber auch Mixed Reality oder Gestenerkennung. Zwangsläufig bringen diese Technologien neue Formen von Schriftlichkeit und damit auch neue Anforderungen an das Lesen und Schreiben hervor.

Der Beitrag gibt einen Überblick über Literalitätsformen, die sich im Zuge der Digitalisierung entwickeln und zeigt auf der Grundlage der gesellschaftlichen und technologischen Transformation Dimensionen digitaler Literalität und ihre bevorzugten literalen Praktiken. Abgerundet wird der Beitrag durch einen Ausblick auf künftige digitale literale Praktiken.

Schlüsselwörter

Literacy, digitale Grundbildung, Lese- & Schreibkompetenz, digitale literale Praktiken

⇒ Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article

Autorinnen

Julia Knopf, Universität des Saarlandes, Lehrstuhl Fachdidaktik Deutsch Primarstufe & Forschungsinstitut Bildung Digital (FoBiD), Campus C 6.3, D-66123 Saarbrücken, julia.knopf@mx.uni-saarland.de

Johanna Mosbach, Universität des Saarlandes, Forschungsinstitut Bildung Digital (FoBiD), Campus C 6.3, D-66123 Saarbrücken, johanna.mosbach@uni-saarland.de

Ann-Kristin Müller, Universität des Saarlandes, Lehrstuhl Fachdidaktik Deutsch Primarstufe, Campus C 6.3, D-66123 Saarbrücken, annkristin.mueller@uni-saarland.de

Zwischen Wirklichkeit und Vision – Literalität in einer digitalisierten Gesellschaft

Julia Knopf, Johanna Mosbach, Ann-Kristin Müller

1. Literalität und Digitalisierung

Was müssen Kinder und Jugendliche in 20 Jahren können? Werden ihnen Roboter, Künstliche Intelligenz oder Google & Co. das Denken abgenommen haben (vgl. Bildungspraxis 2020)? Diese Fragen beantwortet Fthenakis mit einer Gegenfrage, denn die zentrale Frage laute nicht, was Kinder können müssen, sondern: Mit welchen Kompetenzen können sie diesen schwer zu prognostizierenden Herausforderungen begegnen(ebd.)? Die Digitalisierung stellt Bildungssysteme, aktuelle Kompetenzkataloge und bestehende Curricula auf den Prüfstand, denn es ist unklar, in welcher Welt heutige Kindergartenkinder, Schülerinnen und Schüler und Azubis zukünftig arbeiten und leben werden. Um sie möglichst gut auf diese ungewisse Zukunft vorzubereiten, genügt es nicht zu fragen, welche App sich bspw. für das Sprachenlernen eignet oder ob im Klassenraum ein interaktives Whiteboard eingesetzt wird. Entscheidend ist vielmehr, wie sich Kernkompetenzen, wie etwa das Lesen- und Schreibenkönnen, durch die Anforderungen, die die Digitalisierung an zukünftiges Leben, Lernen und Arbeiten stellt, wandeln. Entscheidend ist aber zugleich, an technologischen Veränderungen teilzuhaben, diese zu begleiten, um sie zu verstehen und schließlich gestalten zu können. Der vorliegende Beitrag widmet sich den Facetten von Literalität in Zeiten der Digitalisierung. Konkret: In welchem Verhältnis stehen konventionelle literale und neue digitale literale Praktiken, welche Kompetenzen zeichnen sich als Konstanten von Literalität ab und wo kommen neue hinzu?

Hierzu liefert der Beitrag zunächst einen Überblick über *Literalitätsformen*, die sich durch das Aufkommen von digitalen Medien und Technologien, entwickelten. Anschliessend werden die sozialen Funktionen von digitalen Literalitätsformen unter den Bedingungen gesellschaftlicher und technologischer Transformationen dargelegt, um auf dieser Grundlage *Dimensionen digitaler Literalität* und ihre bevorzugten literalen Praktiken aufzuzeigen. Es folgen konkrete Beispiele für Lehr- & Lernszenarien, die *digitale literale Praktiken* fördern. Abgerundet wird der Beitrag durch einen Ausblick auf künftige digitale literale Praktiken.

2. Digitale Grundbildung und literacy – Status Quo

Literalität gilt als Konstituente von Gesellschaften, deren Leben durch Formen schriftlicher Kommunikation bestimmt ist (vgl. grundlegend zum Literalitätsbegriff etwa Günther & Ludwig, 1994, VIII; Bertschi-Kaufmann & Rosebrock, 2009; Blatt & Hartmann, 2004; Bachmann & Feilke, 2016). Die Digitalisierung verändert eine Gesellschaft – und damit zwangsläufig auch die schriftlichen Kommunikationsformen innerhalb dieser Gesellschaft. Im Zuge dessen haben sich neue Formen von Literalität herausgebildet. Diese sollen im Folgenden sowohl für den deutschen als auch den englischsprachigen Diskurs in Kürze dargestellt werden.

Im deutschsprachigen Raum wird in Qualifikationsarbeiten oder Weiterbildungsveranstaltungen bisweilen der Begriff der *digitalen Literalität* verwendet, eine nähere Begriffsbestimmung fehlt allerdings. Anders verhält es sich bei den beiden verwandten Begriffen: *Digitale Grundbildung* und *literacy*. Digitale Grundbildung ist ein häufig genutzter Begriff für diejenigen Fähigkeiten, die im Zuge der Allgegenwart digitaler Medien wie dem Computer oder Smartphone zur Gewinnung und Nutzung von Informationen notwendig sind (vgl. hierzu ausführlich Rudolph & Stevelmans 2017 oder vgl. Wolf & Koppel 2017). Das Englische benennt einige digitalisierungsbedingte Literalitätsformen, die auch in den deutschsprachigen Diskurs Eingang gefunden haben – alle unter dem Begriff der *literacy* zusammengefasst.

So etwa die *visual literacy* (dt. = visuelle Literalität) (vgl. für eine ausführliche Begriffsbestimmung Capeloa Gil 2014), die unter den Bedingungen digitaler Kommunikation besonders bedeutsam ist. Denn wer im digitalen Raum liest und schreibt, kommt in diesem Zusammenhang besonders häufig mit Fotos, Videos, Emojis oder anderen visuellen Elementen in Kontakt. Wer die Flut an unterschiedlichen Medien und Technologien, die aktuell verfügbar sind, reflektieren möchte, muss zudem über *media literacy* (dt. = Medienliteralität) verfügen (vgl. Council of the European Union 2016 oder UNESCO 2013). Auch herrscht bei einigen Autorinnen und Autoren Konsens darüber, dass Verständnis für die Funktionsweise technischer Errungenschaften, nämlich *technological literacy* (dt. = technologische Literalität), eine zeitgemäße Form von Literalität sein muss (vgl. für eine ausführliche Begriffsbestimmung Garmire & Pearson 2006; Dakers 2006 oder HITSA

2015). Diese digitalisierungsbedingten Literalitätsformen entstanden im Laufe der vergangenen circa zwanzig Jahre. Neue technische Erscheinungen und damit auch digitale Medien und Technologien entwickelten sich in den vergangenen Jahren rasant und werden es auch in Zukunft tun. Aus diesem Grund gilt auch die *literacy on ICT* (dt. = Literalität im Bereich der Informations- und Computertechnologie) als Fähigkeit, die zur aktiven Teilnahme an der modernen Wissensgesellschaft beherrscht werden sollte (vgl. hierzu z.B. Andriessen & Koopman 1996). Darüber hinaus existieren neue Literalitätsformen, die im wissenschaftlichen Konsens noch weniger stark frequentiert sind wie bspw. die *playful literacy* (vgl. Froés 2019) oder *data literacy* (vgl. Rennstich 2019).

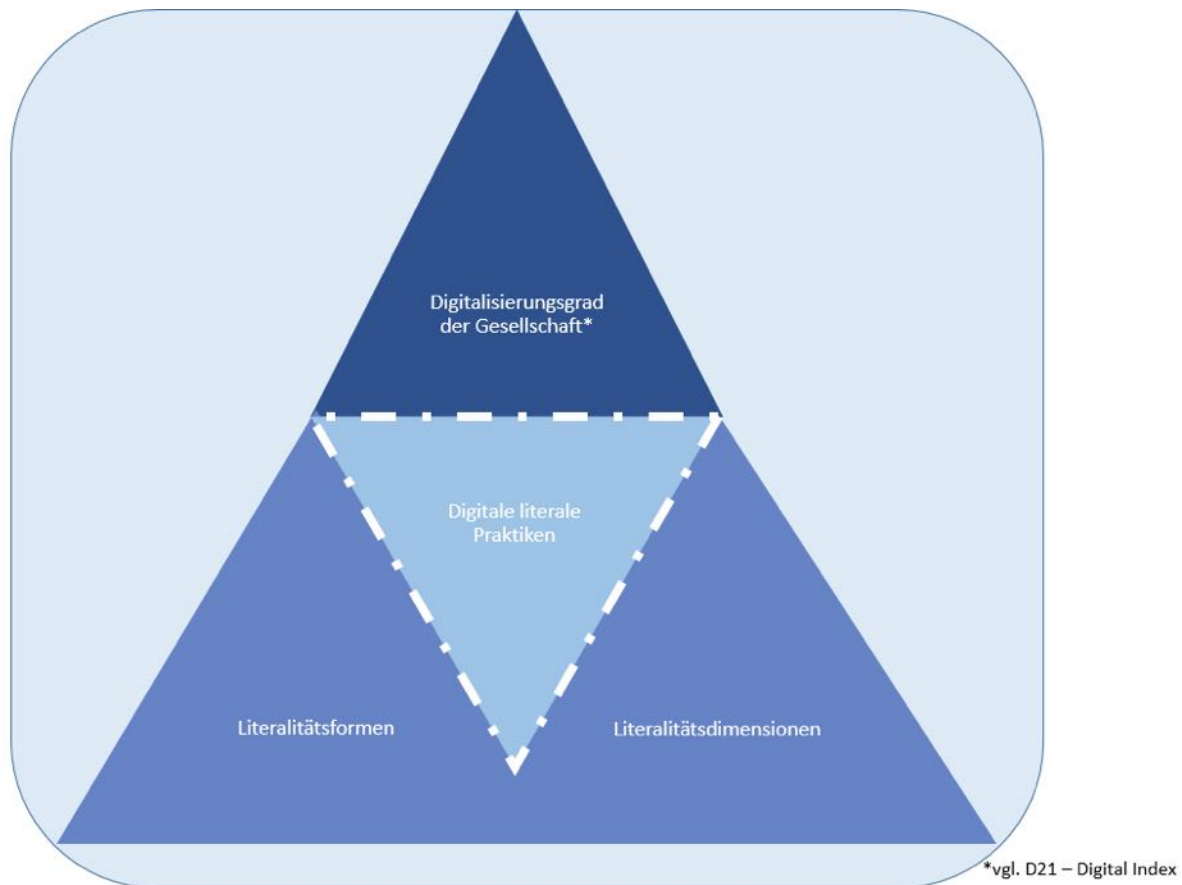
Diese Darstellung verdeutlicht, dass die Digitalisierung kontinuierlich neue Formen von Literalität hervorbringt bzw. neue Abgrenzungen möglich werden. Übertragen auf das Lesen und Schreiben heißt das, dass sich für beide Bereiche neue Anforderungen ergeben. Lesen- und Schreibenkönnen bedeutet mit Blick auf diese digitalen Literalitäten bspw. auch, über Strategien zu verfügen, Informationen im Internet auf ihren Wahrheitsgehalt zu prüfen, vermehrt Botschaften statt mit Schrift mithilfe von Emojis und Fotos zu übermitteln, oder zu verstehen, wie ein intelligentes, automatisches Rechtschreibkorrekturprogramm arbeitet. Künftig werden aber auch Gesten und Formen *kinästhetischer Literacy* (bspw. wenn es um das Lernen in virtuellen Räumen geht) oder Gesten (vgl. etwa Kendon 1990; 2004; Fricke 2018) einbezogen werden, um das Zeichensystem digitalisierter Gesellschaften möglichst umfassend abzubilden. Es ergeben sich durch die Digitalisierung somit multiliterale Szenarien (vgl. Bach 2007), deren performativer Charakter durch das Wechselspiel von Technologie und literaler Äußerung signifikant erweitert wird. Auch Bach hebt die Bedeutung einer „multimedialen Kompetenz in der Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien“ (ebd.) hervor und stößt damit die Frage nach der sozialen, kulturellen und funktionalen Einbettung digitaler literaler Praktiken an: Welche Technologien, Lernszenarien und Kompetenzen können eine Mittlerrolle zwischen heutigen und zukünftigen Bedarfen übernehmen?

3. Digitale Literalität 2020 – Fünf Dimensionen

Digitale Literalität kann nur in Abhängigkeit vom Medium, kommunikativem Ziel und (kulturellem) Kontext bestimmt werden kann. Das Wechsel- und Bedingungsverhältnis vom Schreiben und Lesen mit der (kulturellen) Umgebung war schon immer ein zentraler Aspekt von Literalität (vgl. hierzu etwa Rispaill 2011 & Feilke 2011), so auch in Definitionen, die digitale Praktiken zwar nicht explizit behandeln, aber stets mitmeinen. Literalität ist

„die Fähigkeit, unterschiedliche Texte und Medien rezeptiv und produktiv zu nutzen und kritisch zu reflektieren. Sie bildet eine Grundvoraussetzung zur aktiven Teilhabe an der modernen Wissensgesellschaft – in schulischen, privaten beruflichen und öffentlichen Bereichen.“ (leseforum, 2011)

Dass literale Praktiken nicht bloß als schriftsprachliche Kompetenz Einzelner zu verstehen sind, sondern es sich dabei um „kulturelle und vor allem kulturschaffende und -transformierende Praktiken“ (Bertschi-Kaufmann & Rosebrock 2009, S. 12) handelt, ist für das Verständnis digitaler literaler Praktiken als Schlüsselkompetenzen moderner Wissensgesellschaften essenziell. Durch ihre enge Verflechtung mit gesellschaftlichen Verhältnissen und ihre sozialen Funktionen unterliegt Literalität stets einem kulturellen Wandel bzw. befördert diesen vice versa. Um diese Dependenz von digitaler Literalität und gesellschaftlichem Handeln abzubilden, bedarf es einer differenzierenden Betrachtung, die die Vernetzung der neuen Literalitätsformen in den Blick nimmt. Zudem bedarf dieses Netz aber einer Ergänzung: Der Digitalisierungsgrad (vgl. etwa D21 – Digital Index) einer Gesellschaft steht zunehmend im Wechselverhältnis mit den digitalen Praktiken, die in ihr zur Anwendung kommen, und fördert diese bzw. erfordert neue. Die technologische Ausstattung wird somit zunehmend zum Akteur in einer digitalisierenden Gesellschaft. So ist etwa davon auszugehen, dass sich struktur- und bildungspolitische Maßnahmen zur Digitalisierung sowohl auf digitale literale Praktiken auswirken als auch auf sie reagieren. Um dieses komplexe (und dynamische) Gefüge aus Kompetenzen, Ausdrucksformen digitaler Literalitätsformen, Praktiken sowie literalen und technologische Rahmenbedingungen im Zusammenhang darzustellen, werden im folgenden Kapitel fünf Dimensionen vorgestellt, denen Literalitätsformen, Praktiken und Kompetenzen schwerpunktmäßig zugeordnet werden können.



Die fünf Dimensionen digitaler Literalität werden folgendermaßen unterschieden:

Kommunikative Literalität

Dabei handelt es sich um die Fähigkeit, digitale Medien und Technologien zu Kommunikationszwecken zu nutzen. Ziele dieser Literalitätsdimension sind bspw., sich mit anderen Menschen auszutauschen oder die eigene Meinung zu beliebigen Themen kund zu tun. Auch ermöglicht diese Dimension den Austausch mit anderen Personen, Sichtweisen und Deutungen, der für den oder die Einzelne notwendig ist, um Perspektivenwechsel zu vollziehen. Schwerpunktmäßig lassen sich unter dieser Dimension die visual literacy, media literacy und die playful literacy subsumieren.

Reflexive Literalität

Reflexivität ist die Grundlage, um in Anbetracht der Flut an neuen digitalen Erscheinungen, die uns tagtäglich begegnen, Vor- und Nachteile jeder einzelnen dieser Erscheinungen situativ zu beurteilen. Um an der modernen Wissensgesellschaft zu partizipieren, ist es nicht notwendig, jedes digitale Medium und jede Technologie zu nutzen. Vielmehr muss jeder und jede Einzelne für sich selbst abwägen, welche App sich wann eignet oder ob aktuell lieber mit der Hand oder der Tastatur geschrieben werden sollte. Das setzt Reflexive Literalität voraus: Die Charakteristika unterschiedlicher Medien und Technologien zu kennen (z.B. Handhabung, optische Aufmachung oder auch Kosten), diese rezipieren zu können und auf dieser Basis begründete Entscheidungen zu treffen. Diese Dimension beinhaltet aber nicht nur Medien und Technologien im Allgemeinen, sondern auch ganz spezielle im Internet oder in Sozialen Medien dargebotene Inhalte. Bereits für Kinder und Jugendliche ist es notwendig, solche Informationen auf ihren Wahrheitsgehalt und ihren Nutzen zu überprüfen. Das erfordert von ihnen, die Urheberschaft eines Beitrags im Netz herauszufinden oder den Entstehungskontext eines Social-Media-Posts zu erkennen. Nur dann erschließen sich ihnen Gründe für den jeweils vertretenen Standpunkt. Die Dimension der Reflexiven Literalität umfasst in erster

Linie die media literacy, schließt aber auch Kompetenzen der literacy in ICT mit ein, da sie zunehmend wichtiger werden, um technologische Phänomene überhaupt reflektiert beurteilen zu können.

Partizipative Literalität

Diese Literalitätsdimension meint die Fähigkeit, die eigenen reflexiven und kommunikativen Kompetenzen zu bündeln und sie gezielt zur Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen einzusetzen. Auch Wieler & Anders betonen die Relevanz dieser Dimension, wenn sie, anknüpfend an Jenkins' Fähigkeitsdimensionen (vgl. Jenkins, 2002) darauf hinweisen, dass momentan eine verstärkte Tendenz zur Partizipationskultur und zur Medienkonvergenz zu beobachten sei (vgl. Anders & Wieler 2018) – handelt es sich dabei doch um zwei Aspekte moderner Wissensgesellschaften, die zugleich in Einklang mit den 4 Ks (Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken) stehen, die die OECD als zentrale Zukunftskompetenzen deklariert (vgl. OECD, 2013). Das Internet dient als Ort der Zusammenkunft unterschiedlichster Personen, es bietet ihnen die nötigen Strukturen, um in Kontakt zu kommen oder diesen zu halten. Hinzu kommt auch, dass sich an bestimmten gesellschaftlich relevanten Themen nur beteiligen kann, wer entsprechend informiert ist. Auch hier sind reflexive Kompetenzen in digitalen Medien und Technologien Voraussetzung, um mitmachen und Diskussionen aktiv mitgestalten zu können. Darüber hinaus fallen hierunter aber auch alle Gruppierungen oder Vereinigungen, zu denen nur Zutritt bekommt, wer im Internet einen entsprechenden Account anlegen, sich auf einer Webseite anmelden oder ein digitales Formular ausfüllen kann. Einige digitale literale Praktiken sind demnach Voraussetzung für Gruppenzugehörigkeit und Teilhabe. Die Dimension der Partizipativen Literalität bedarf der bewussten Bündelung digitaler literaler Praktiken, um aktiv den gesellschaftlichen Diskurs mitzugestalten. Dieses Ziel ist anspruchsvoll und hängt von diversen Faktoren ab (Alter, Bildungsgrad, sozioökonomischer Hintergrund etc.). Mit Blick auf die Literalitätsformen lassen sich hauptsächlich media literacy, visual literacy und literacy in ICT unter dieser Dimension zusammenfassen.

Gestalterische Literalität

Digitale Literalität geht im Jahr 2020 aber noch weiter als das: Sie beinhaltet nämlich auch zunehmend die Fähigkeit, technologische Konstruktionsprozesse (z.B. Programmiersprachen) zu verstehen und für die Gestaltung eigener technologischer Produkte zu nutzen. Grundkenntnisse der Informatik sind in vielen Berufsgruppen Voraussetzung, um zu verstehen, wie alltägliche Arbeitsprozesse funktionieren – Das gilt sowohl für kaufmännische Angestellte, die eine Information auf die Webseite des Unternehmens einstellen als auch für eine Fachkraft in der Industrie, die eine gewöhnliche Störung einer elektronisch gesteuerten Maschine beheben soll. Aus diesem Grund ist es auch Teil digitaler Literalität, solche Funktionsweisen zu verstehen und selbst anwenden zu können. Zu dieser Literalitätsdimension gehören die technological literacy sowie die literacy in ICT.

Adaptive Literalität

Eine letzte Dimension dient dazu, digitale Literalität anschlussfähig an zukünftige Entwicklungen, die die Digitalisierung mit sich bringen wird, zu halten. Für die kommenden Jahre sind noch verstärkter schnelllebigere technologische Veränderungen zu erwarten. Manche davon sind zum aktuellen Zeitpunkt vermutlich noch nicht abzusehen. Es ist notwendig, die eigene Literalität anschlussfähig an diese Veränderungen zu halten. Existieren also in wenigen Jahren bspw. neue Holografie-Technologien, ergeben sich daraus mit großer Wahrscheinlichkeit wieder neue Anforderungen an das Lesen- und Schreibenkönnen. Modellierungen von Literalität, wie sie auch dieser Beitrag vornimmt, sind demnach immer nur Momentaufnahmen. Um an der modernen Wissensgesellschaft teilzunehmen, ist es auch notwendig, neugierig gegenüber neu entstandenen Technologien zu sein, sich über deren Charakteristika und Funktionsweisen zu informieren und die anderen vier Literalitätsdimensionen auf sie zu übertragen. Die Dimension der Adaptiven Literalität zielt hauptsächlich auf die Zukunft ab. Da künftige Entwicklungen aktuell nicht eindeutig absehbar sind, gehören ihr theoretisch tatsächlich alle Literalitätsformen an: media-, visual-, playful literacy ebenso wie literacy in ICT oder technological literacy.

Die meisten Menschen, ob Kinder, Jugendliche oder Erwachsene, vollziehen täglich digitale literale Praktiken, die die hier vorgeschlagenen Dimensionen digitaler Literalität mehr oder weniger stark berühren.

Daher muss auch die Fachdidaktik ihren Blick auf Literalität weiten und Möglichkeiten sowie Konzepte entwickeln, die diese neuen digitalen literalen Praktiken einschließen und fördern.

4. Förderung digitaler Literalität: Drei Beispiele für unterschiedliche Altersgruppen

Es handelt sich um ein zentrales Bildungsziel, Lernerinnen und Lerner jeden Alters den reflektierten Umgang mit digitalen Medien und Technologien in all seinen Facetten näherzubringen, „denn die Ausbildung eines Orientierungs- und Handlungswissens in Sprache, Literatur und Medien (KMK 2003, S. 6) ist im digitalen Zeitalter ohne das Wissen um Besonderheiten digitaler medialer Formen nicht möglich.“ (Frederking & Albrecht 2016, S. 20). Aufgabe der Deutschdidaktik ist angesichts dieser Veränderungen nun die folgende: Es müssen Beispiele entwickelt werden, die digitale Medien und Technologien sinnvoll nutzen, dabei aber über den jeweiligen Lernkontext hinaus auf eine Literalitätsdimension verweisen. Denn das Ziel heutiger digitaler Lehr-Lernszenarien muss es sein, digitale literale Praktiken zu fördern (vgl. hierzu auch Gailbergers „Haus der digitalen Bildung“ in Gailberger 2018), die auch transferierbar auf künftige Lern- und Arbeitswelten sind.

Der Beitrag stellt drei solcher Beispiele vor, die in unterschiedlicher Ausprägung digitale Medien vom Tablet über den Computer bis hin zur Augmented-Reality-Brille nutzen, um neue digitale Praktiken zu fördern. Jedes der Beispiele ist für eine bestimmte Altersgruppe konzipiert und auf Basis didaktisch-methodischer Entscheidungen an die Vorkenntnisse der Zielgruppe angepasst. Die beiden ersten Beispiele zeigen, welche Möglichkeiten schon heute leicht umsetzbar sind, wohingegen das dritte Beispiel darüber hinausweist und andeutet, welche Kompetenzen und Praktiken zukünftig relevant sein werden.

a) Beispiel Primarstufe: Ein multimodales Buch erstellen mit der App Book Creator

Charakteristika

Die App Book Creator ist eine digitale Anwendung, um selbst zum Autor oder zur Autorin zu werden und eigene, multimediale Bücher zu erstellen. Die Nutzerinnen und Nutzer wählen ein gewünschtes Seitenformat und haben anschließend die Wahl aus vielen verschiedenen Gestaltungselementen. Dazu zählen: Schrift, Zeichnungen, Fotos, Videos und Audioaufnahmen. Es bietet sich an, diese App in einer Unterrichtsreihe zu den Berufen des Autors oder der Autorin bzw. des Illustrators oder der Illustratorin und der Entstehung von Bilderbüchern einzusetzen. Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist es gegen Ende der Reihe, ein eigenes Buch zu entwickeln und in der App anzufertigen. Neben der Themenfindung und inhaltlichen Planungsprozessen, die an dieser Stelle ausgeklammert werden, fördert dieses Beispiel vor allem Kompetenzen während der eigentlichen Konzeption des Buches, der Zusammenstellung der einzelnen Gestaltungselemente. Ziel ist es, Schrift, Bild, Video, Ton etc. so zusammenzustellen, dass die Geschichte am Ende die eigenen Ideen möglichst eindrucksvoll übermittelt, von den Rezipientinnen und Rezipienten des Buches verstanden wird und auf sie die beabsichtigte Wirkung hat.

Konventionelle literale Praktiken, die dieses Beispiel enthält, bestehen etwa darin, die Schreibabsicht und -situation, Adressaten und den Verwendungszusammenhang zu klären. Zudem werden sprachliche und gestalterische Mittel sowie Ideen gesammelt (Wörter und Wortfelder, Formulierungen und Textmodelle) und verständlich, strukturiert, adressaten- und funktionsgerecht geschrieben. Die Kinder formulieren Erlebtes und Erfundenes, Gedanken und Gefühle, Bitten, Wünsche, Aufforderungen und Vereinbarungen, Erfahrungen und Sachverhalte. Die Lernenden überprüfen und optimieren Texte auf ihre Verständlichkeit und Wirkung sowie in Bezug auf die äußere und sprachliche Gestaltung und

Richtigkeit hin. Zudem bereiten Sie eigene Texte für die Veröffentlichung auf und gestalten dabei auch die Schrift (vgl. KMK 2005). Bei den eingesetzten Medien und Technologien handelt es sich in diesem Fall um ein Tablet und die App Book Creator. Ihr Einsatz trägt dazu bei, weitere digitale literale Praktiken zu fördern.

Förderung digitaler literaler Praktiken



Abbildung 1: Digitale literale Praktiken im multimodalen Buch

Die entstandene multimodale und multimediale Geschichte ähnelt stark ihrem nicht-digitalen Pendant: Sie ist linear aufgebaut und besteht zu großen Teilen aus visuellen Gestaltungselementen, nämlich Bildern (vgl. Abbildung 1). Neu ist allerdings, dass dieses Beispiel konventionelle literale Praktiken auf andere, zum Teil neue mediale Gestaltungselemente wie etwa das Bild, die Audiodatei, die digitale Zeichnung, das Video etc. überträgt. Fordern konventionelle Praktiken bspw., Sprache in Form von Text adressatenorientiert und situativ treffend zu nutzen, entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler im ersten Beispiel, welcher Inhalt lieber als Bild, als Schrift oder gar als Audiodatei in die eigene Geschichte integriert werden soll. Hieraus ergibt sich eine weitere digitale literale Praktik: Um begründet entscheiden zu können, braucht es Wissen über die jeweiligen Charakteristika jedes der Gestaltungselemente. Konkret müssen Fragen beantwortet werden wie: Für welche Art von Inhalten eignen sich visuelle Darstellungen besonders? In welchen Fällen ist es sinnvoll, nicht etwa Schrift, sondern eine Tonaufnahme zu nutzen, die sich die Rezipierenden anhören können? Wie wirken sich bunte Farben, Hintergründe oder Schriftarten auf das Lesen aus? Dabei handelt es sich um Praktiken reflexiver und kommunikativer Literalität (vgl. Kapitel 3). Die technischen Möglichkeiten des Tablets, um Einstellungen vorzunehmen, Anordnungen oder Farben zu bestimmen, fördern außerdem auf kindgerechte Weise Aspekte der Handhabung und Steuerung digitaler Medien – Die Lernerinnen und Lerner wenden zielgerichtet entscheidende Fingerbewegungen zur Steuerung des Tablets an, die sie bereits aus dem Elementarbereich als Wischen und Tippen kennen, im schulischen Kontext aber verfeinern. Ist es Ziel von Bildung im Primarbereich, Kinder für diejenigen Herausforderungen zu rüsten, die in den Folgejahren auf sie warten, zeigt dieses Beispiel eine Möglichkeit, altersangemessen digitale literale Praktiken zu fördern – speziell mit Multimedialität und Multimodalität umzugehen, unterschiedliche mediale Gestaltungselemente wie etwa Schrift, Bild, Video, Smileys oder Ton als eigene „Schriftsysteme“ anzuerkennen und einzelne Elemente dieser Systeme sinnvoll miteinander zu kombinieren. Diese Praktik ist der Partizipativen Literalität zuzuordnen (vgl. Kapitel 3).

b) Beispiel Sekundarstufe: Materialgestütztes Schreiben auf Basis einer Webrecherche

Charakteristika

Das materialgestützte Schreiben wurde als Aufgabentyp durch die KMK 2012 eingeführt und stellt inzwischen ein verbindliches Prüfungsformat im Abitur dar. Es sieht vor, dass auf Grundlage von Lektüren verschiedener Textsorten (sowohl linear als auch nicht-linear, digital und analog) zu einem Thema ein eigener Text verfasst wird (vgl. etwa Feilke & Lehnen et al. 2016, S. 13). Das materialgestützte Schreiben bietet eine gute Möglichkeit, interessante Schreibansätze zu schaffen und diese so eng mit dem Lesen zu verzahnen, dass sich Lese- und Schreibprozesse gegenseitig stützen – ein Modus, der zugleich typisch für das Lesen und Schreiben in sozialen Netzwerken ist und somit eine sinnvolle Brücke zwischen konventionellen literalen und digitalen Praktiken. Im folgenden Beispiel ist das Thema der materialgestützten Schreibaufgabe „Gefährdung durch das Coronavirus“. Die Lernenden sollen im Internet unterschiedliche Quellen zu diesem derzeit tagesaktuellen Thema recherchieren, sie selektiv und vergleichend lesen, auswerten und einen Text auf Grundlage der diversen Materialien planen und verfassen. Abbildung 2 zeigt exemplarisch, welche Tabelle entstehen kann, wenn die Lernenden die Texte, die sie im Internet zum Thema gefunden haben, auflisten bzw. einordnen. Insbesondere die Gegenüberstellung von Textaussagen, Angaben zur Verfasserinstanz, Zeitpunkt und Kontext der Veröffentlichung legt die Möglichkeit einer Gewichtung für den eigenen Text nahe. Die Bedeutung der Überschrift rückt bei einer derart differenzierten Auseinandersetzung mit Texten meist in den Hintergrund. Ein Effekt, der auch für das außerschulische Lesen im Netz relevant ist, da er zum genauen Lesen anregt und die nötige Distanz gegenüber Schlagzeilen in Posts etc. fördert.

In diesem Beispiel werden die Wiedergabe von Informationen, um eine kohärente Darstellung zu erreichen, das Begründen von Textdeutungen, das Formulieren von Thesen, sowie das Argumentieren und die begründete Stellungnahme gefördert.

Darüber hinaus planen die Lernenden Texte und entwerfen diese eigenständig (z.B. einen Schreibplan erstellen; Informationsquellen gezielt nutzen etc.). Sie schreiben informierend, erklärend und argumentierend und wenden verschiedene Lesetechniken an (grundlegende Lesefertigkeiten beherrschen). Sie verstehen und nutzen Texte (z.B. Information und Wertung in Texten unterscheiden; nichtlineare Texte auswerten; Informationen zielgerichtet entnehmen, ordnen und vergleichen; Textsorten unterscheiden; Zusammenhänge zwischen Text, Entstehungszeit und Autor herstellen) und Medien gleichzeitig (z.B. Informations- und Unterhaltungsfunktion unterscheiden, medienspezifische Formen kennen (Print, Online, Hypertexte, Videos etc.), Intentionen und Wirkungen erkennen und bewerten). Die verwendeten Medien und Technologien (Webseiten, Blogs, Soziale Netzwerke, Online-, Print und Audiomedien, Apps) erweitern die bisher beschriebenen Kompetenzen, da sie zur Entwicklung und Förderung digitaler literaler Praktiken aufordern.

Förderung digitaler literaler Praktiken

	Text A 02.03.20	Text B 03.03.20	Text C 28.01.20	Text D 12.03.20	Text E 06.03.30	Text G 12.03.20
Titel	COVID-19 and the anti-lessons of history	Informationen zum neuartigen Corona-Virus für Bildungseinrichtungen	Coronavirus als angebliche Verschwörung	Bestatter rechnen wegen CoViD-19 mit Engpässen	Sterberaten fehlerhaft	„Fühlt sich an wie ...“

Hauptaus-sage	Alle Epidemien der vergangenen Jahre liefern ähnliche Ergebnisse → Vergleichbarkeit zwischen SARS-CORVID-19 und SARS-2002-03 oder Grippepandemie 1918-19)	Information über Hygienemaßnahmen sind der Schlüssel zum Schutz vor einem Virus → Material für Bildungseinrichtungen	Aufklärung ist wichtig, weil viele Fragen nicht auf Anhieb beantwortet werden können und Pandemien deshalb der perfekte Nährboden für Verschwörungstheorien sind	Für den Fall einer Verschlimmerung der Krise hat der Verband der Bestatter „Hilfsgruppen“ gegründet	Die Sterberaten sind viel höher als durch die Medien vermittelt à Statt 4% sind es 5% in China	Die Patientin hatte zwei Tage lang Gliederschmerzen, eine Körpertemperatur von 37,9°C und allgemein das Gefühl einer etwas stärkeren Erkältung
Verfasser	Robert Peckham, Universität Humanmedizin	Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung	Natalia Frumikina, Journalistin	Martin Richter (privater Twitter-Account)	Emanuel Salzbrunn (privater Blog)	Josef Ametsbichler
Erscheinungs-kontext	The Lancet - general medical journal	/	Tagesschau Info zu Fake News, Aufklärung	Social Media	Corona-Blog im Internet	Merkur Tageszeitung
Textsorte	Fachforum	Materialsammlung	Journalismus	Tweet	Blog-Beitrag	Interview mit einer ehemals infizierten Ärztin

Abbildung 2: Digitale literale Praktiken im Internet

Anders als das Beispiel für die Grundschule wird beim materialgestützten Schreiben nicht mehr vom linearen Lesen ausgegangen, sondern direkt das nichtlineare, inter- und hypertextuelle Lesen vorausgesetzt. Diese Anforderung korrespondiert mit dem Alter der Lernerinnen und Lerner und dem zunehmenden Komplexitätsgrad literaler digitaler Praktiken. Ebenso wie schon im ersten Beispiel werden aber auch beim materialgestützten Schreiben konventionelle literale Praktiken (insb. auch journalistische) auf den digitalen Kontext übertragen. Dieser Transfer setzt allerdings einen bereits weitgehend kompetenten Umgang mit den Literalitätsformen (visual-, media- und technological literacy) voraus. Das Lesen von Diagrammen und das Dekodieren von Text-Bild-Korrelationen in Instagram-Posts etwa setzen beide visual literacy-Kompetenzen voraus, die zwar auch beim Lesen von Schulbüchern oder sonstigen analogen Darstellungen genutzt werden, ergänzt diese aber um die (soziale) Dimension des Kommentierens. Anders als in analogen Darstellungen handelt es sich nicht um eine statische Bild-Text-Korrelation, sondern um ein dynamisches Verhältnis, das sich schnell ändert, denn Hashtags und Kommentare werden simultan zum Leseprozess des Bildes produziert und rezipiert. Wenn es um die Auswertung und die Gewichtung der recherchierten Texte geht, wenden die Lernenden somit media literacy-Kompetenzen an, da sie entscheiden, welche Textaussagen glaubwürdig sind und (indem sie abwägen, bei welcher Information es sich vermutlich um Fake News handelt) welche zwar interessant, aber nicht repräsentativ sind usw. Der Rolle der literacy in ICT kommt in diesem Beispiel eine gewichtige Bedeutung zu. Denn um Aussagen verifizieren zu können, ihren Ursprung herauszufinden und zu verstehen, dass auch hinter Statements von Bots, auf die die Lernenden treffen, Intentionen stehen, müssen sie etwa über Wissen bzgl. teilautomatisierter Prozesse, Künstlicher Intelligenzen und Metadaten (vgl. etwa Philipp 2016) verfügen. Das materialgestützte Schreiben bietet also die Möglichkeit,

eine große Bandbreite digitaler Literalität in einem Aufgabentypus zu vereinen. Dabei ermöglicht es die Förderung der Reflexiven Literalitätsdimension und regt zur Partizipation an, indem die Lernerinnen und Lerner aktiv an einem gesellschaftlichen Diskurs über ein aktuelles Thema teilnehmen.

c) Beispiel berufliche Aus- und Weiterbildung: Schritt für Schritt im Produktionsprozess mit Augmented Reality

Charakteristika

Bei Augmented Reality (AR) handelt es sich um eine Realität, die mit digitalen Erweiterungen angereichert wird. Im Beispiel wird hierzu eine Augmented-Reality-Brille genutzt. Sie wird wie eine gewöhnliche Brille vor den Augen getragen und besteht aus zwei transparenten Gläsern. Die Nutzerinnen und Nutzer sehen durch diese Gläser die echte Realität. Gleichzeitig dienen diese Gläser aber auch als Projektionsfläche für digitale, zuvor programmierte Erweiterungen – Reales und Digitales lässt sich also gleichzeitig wahrnehmen. Um die AR-Brille zu bedienen und z.B. die nächste Erweiterung aufzurufen, sind Gesten (= zuvor definierte Finger- und Handbewegungen) notwendig, die eine entsprechende Kamera in der Brille erkennt und darauf reagiert.

Im Beispiel wird eine solche AR-Brille für die berufliche Bildung genutzt. Die Schülerinnen und Schüler tragen sie während der Wartung einer Walzmaschine. Die einzelnen Arbeitsschritte werden digital durch die Brille angezeigt. Zusätzlich zu einem Arbeitsauftrag und Hinweisen können die Lernenden auch auf Bilder oder ergänzende Videos zugreifen (vgl. hierzu Abbildung 3). Gesteuert wird die Brille mithilfe von Gesten. Berühren sich bspw. Zeigefinger und Daumen einer Hand, bedeutet es, dass der aktuelle Arbeitsschritt abgeschlossen ist und der nächste Auftrag im Sichtfeld erscheinen kann. Über die konkreten Erweiterungen (z.B. Welches Video sich für den zweiten Arbeitsschritt besonders eignet, wie die exakte Formulierung eines Arbeitsauftrags sinnvollerweise lautet) entscheiden Ausbilderinnen und Ausbilder in diesem Beispiel, indem sie entsprechende Angaben (z.B. Arbeitsauftrag oder URL-Link zu einem ergänzenden Video) in einem dazugehörigen Autorenprogramm machen. Auch die Lernerinnen und Lerner sind in der Lage, die digitalen Erweiterungen mitzugestalten: Sie können am Computer auf ein vereinfachtes Autorenprogramm zugreifen und bspw. Sicherheitshinweise in schriftlicher Form (z.B. „Achtet darauf, die Kanten des Versatzstückes zu feilen, sonst schneidet man sich leicht!“), Symbole (z.B. Ausrufezeichen) oder eine Abbildung (Aufbau der Maschine von innen) hinzuzufügen. Diese Inhalte werden in die AR integriert und beim nächsten Wartungsprozess angezeigt. Die Schülerinnen und Schüler durchlaufen den Wartungsprozess mithilfe der Brille also alleine und – da jederzeit die Möglichkeit besteht, ergänzende Informationen in Form von Videos oder Informationstexten, einzuholen – an das eigene Leistungsniveau angepasst.

Das Lehr- /Lernszenario fußt auf zwei Säulen: Die AR-gestützte Erstellung von Lern- und Lehrinhalten sowie die stationäre, rechnergestützte Bearbeitung und didaktische Aufbereitung der Prozesse. Die erste Säule versetzt Lehrpersonen durch die Nutzung einer AR-Brille in die Lage, alltägliche Produktions- oder Serviceprozesse aus der Praxis bereits während ihrer Durchführung z.B. per Sprachbefehl zu dokumentieren. Mittels der zweiten Säule werden didaktisch ausgestaltete Lehr- und Lernelemente in die Prozesse integriert. Die Prozesse können sowohl mit AR-Elementen, Audio-, Video-, oder Bilddateien als auch mit didaktischen Elementen wie z.B. vordefinierten Wissensabfragen, Warnhinweisen oder Zusatzinformationen angereichert werden. Die entstehenden Bildungsinhalte werden anschließend in ein umfassendes Aus- und Weiterbildungskonzept der beteiligten Ausbildungswerkstätten integriert. Das Vorgehen ermöglicht, dass beispielsweise mit fortschreitendem Lehrjahr die Detailtiefe der Information abnehmen und mit steigender Komplexität der Aufgaben zusätzlich zu einer textuellen Aufgabenbeschreibung eine visuelle Unterstützung angeboten wird. Lernende, die mit einem Prozessschritt Schwierigkeiten haben, bekommen zusätzliche Hilfestellungen oder können eigene Informationen hinterlegen, die in das System eingepflegt werden können. Ein Blick auf die geförderten (konventionellen) Kompetenzen zeigt, wie vielschichtig die Förderung in diesem Szenario ist: Es werden fachsprachliche Kompetenzen (Wortschatz, Rechtschreibung, Syntax) gefestigt, die Lernenden nehmen sprachliche Gestaltungsmittel und ihre Wirkung wahr und wenden ausgewählte Lesestrategien an. Indem Sie Vorwissen aktivieren, bereiten sie sich außerdem auf das Lesen vor. Sie verwenden Register und Kataloge (z. B. Inhaltsverzeichnis, Sachwortverzeichnis), um sich Informationen strategisch zu beschaffen und nutzen weitgehend eigenständig Medien zur Informationsgewinnung. Sie entnehmen aufgaben- und situationsbezogen Inhalte aus verschiedenartigen Texten und Medien

(z. B. Sachtext, literarisches Werk), um berufsbezogene informierende Texte zu verfassen. Sie beziehen eigenständig Handlungsalternativen ein (vgl. hier beispielhaft Bayerisches Staatsministerium für Bildung, Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016). Durch den Einsatz der Augmented-Reality-Brille entsteht allerdings ein Mehrwert, der über die bisher beschriebenen Kompetenzen hinausreicht.

Förderung digitaler literaler Praktiken



Abbildung 3: Digitale literale Praktiken in der Erweiterten Realität

Dieses Beispiel fördert digitale literale Praktiken mithilfe eines technologisch aufwändigen Geräts, einer Augmented-Reality-Brille. Digitalität und Realität verschwimmen im Wartungsprozess, wie ihn das Beispiel modelliert. Dadurch trägt es dem Erwachsenenalter sowie der Fähigkeit Rechnung, verschiedene, auch komplexe Inhalte zueinander in Beziehung zu setzen, über die die Zielgruppe mit großer Wahrscheinlichkeit verfügt. Anders als noch im ersten Beispiel, das anschlussfähig an die linearen Vorerfahrungen im Rezeptionsprozess seiner Zielgruppe bleiben möchte, begegnen die Berufsschülerinnen und -schüler in diesem Beispiel verschiedensten Informationen. Ihre Aufgabe ist es, diese auszuwerten und zueinander in Beziehung zu setzen. Eine digitale literale Praktik, die auf diese Weise gefördert wird, ist es daher, ein mentales Modell, wie es die Textlinguistik seit jeher kennt, bestehend aus multimodal rezipierten Inhalten, zu bilden. Um den Wartungsprozess erfolgreich zu durchlaufen, genügt es nicht länger, Satz für Satz inhaltlich zu erschließen und in das eigene mentale Modell des Textes zu integrieren. Vielmehr müssen schriftliche, visuelle und auditive Informationen inhaltlich erschlossen und zu einem zusammengehörigen mentalen Modell zusammengefügt werden – eine Praktik der Rezeptiven Literalität. Eine zweite digitale literale Praktik besteht darin, die Gleichzeitigkeit von Realem und Digitalem zu verarbeiten. In einem konventionellen Lernsetting lesen Schülerinnen und Schüler bspw. einen Informationstext, begeben sich dann zur Maschine und arbeiten daran, bis sie Hilfe benötigen. Jetzt erst machen sie sich auf den Weg zum Lehrwerk oder einer Handreichung, um eine Lösung für das Problem zu erlesen. Bleibt dieses Hilfesuch unbeantwortet, ist als nächster Schritt wahrscheinlich eine Internetrecherche nötig. In diesem Fall ist es notwendig, all diese Informationen chronologisch aneinander zu reihen, die letzte Information nicht zu vergessen bis man wieder an der Maschine steht etc. Ein Lernsetting wie das hier skizzierte mit der AR-Brille verlangt dagegen, den eigenen Arbeitsprozess selbst zu sequenzieren, zu entscheiden, wann an der realen Maschine gearbeitet wird und damit die Erweiterungen in den Hintergrund treten und wann es umgekehrt ist. Hinzu kommt als dritte digitale literale Praktik auch die neuen Steuerungsoptionen des Geräts: Fingergesten statt Umblättern oder

Knöpfe drücken. Auch das ist notwendig – und zugleich eine entscheidende Praktik Adaptiver Literalität –, um die Vorzüge einer unmittelbaren individuellen Begleitung im eigenen Arbeitsprozess, wie sie das Beispiel vorstellt, nutzen zu können.

5. Ausblick

Wie auch konventionelle literale Praktiken verändern sich die im Beitrag vorgestellten Formen und Dimensionen digitaler Literalität und ihre bevorzugten Praktiken ständig. Die drei vorgestellten Beispiele zeigen lediglich Momentaufnahmen digitaler literaler Praktiken und passender Lehr-/Lernszenarien. Welche Kompetenzen und Technologien bleiben, welche hinzukommen und/oder weiterentwickelt werden, ist letztlich ungewiss. Gerade diese Ungewissheit zeigt, wie wichtig die Förderung der Fähigkeit, anschlussfähig an technologische Veränderungen zu bleiben und sich über neu entstandene Technologien zu informieren, ist. Das dritte Beispiel deutet bereits eine wichtiger werdende Komponente digitaler Literalität an: So erfordert das Lernen in Mixed-Reality-Szenarien neben dem konventionellen Lesen und Schreiben eine „textliche Orientierung“ im Raum. Indem Texte im virtuellen Raum platziert werden, verbinden sich synästhetische Erfahrungen mit literalen Praktiken. Verändern werden sich aber nicht nur Technologien und Kompetenzen, sondern auch bestehende Zeichensysteme. So verdient bspw. die Rolle von Gesten im Kontext digitaler Literalität künftig noch mehr Aufmerksamkeit, weil auch ihre kommunikative Bedeutung zunehmen wird. Ob in Technologien, die mit Gestenerkennung arbeiten, in Videos, Tutorials oder Virtual-Reality-Welten: Das Rezipieren und Produzieren von Gesten wird unabhängig von der Schriftsprache einen wichtigen Platz in den digitalen Kommunikationsstrukturen einnehmen. Darüber hinaus ist es denkbar, dass diese Gesten wiederum ein Notationssystem generieren (z.B. für die Bewegung des Auseinanderziehens zweier nach außen zeigender Pfeile). Dieses Notationssystem muss gelesen und geschrieben werden können, um an einer digitalisierten Wissensgesellschaft teilhaben zu können. Literalität behält also ihren Stellenwert als Schlüsselkompetenz, wird aber im Wechselspiel zwischen Individuen und neuen Technologien weitere Formen der „Schriftlichkeit“ hervorbringen. Der Stellenwert neuer Technologien als Akteure nimmt dabei eine zentrale Rolle ein, denn „die neue Medienlandschaft hat genauso viel mit neuen sozialen Strukturen und kulturellen Praktiken zu tun wie mit neuen Werkzeugen und Technologien.“ (Clinton; Jenkins & Mc Williams 2016, S. 210ff.) Für die künftigen Lehr-/Lernprozesse bedeutet dies letztlich nichts geringeres als „(...) jungen Menschen beim Erwerb der Denkgewohnheiten zu helfen, die erforderlich sind, um sich an einer vernetzten Öffentlichkeit vollständig zu beteiligen“ (ebd.).

Literatur

- Anders, Petra & Wieler, Petra (2018): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien. Tübingen: Stauffenberg Verlag. S. 9-19.
- Andriessen, J.H. Erik & Koopmann, Paul L. (1996): The introduction of information and communication technology (ICT) in organizations. In: European Journal of work and organizational psychology, 5, (3), S. 321 – 324.
- Bach, Gerhard (2007): In: Elsner, Daniela, Küster, Lutz & Viebrock, Britta (Hrsg.): Fremdsprachenkompetenz für ein wachsendes Europa. Das Leitziel „Multiliteralität“. Frankfurt am Main: Lang 2007, S. 23 – 34.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016): Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule. Unterrichtsfach: Deutsch. Online einzusehen unter: https://www.bsoal.de/fileadmin/user_upload/LP_ab_2017_18.pdf [letzter Zugriff: 14.03.2020].
- Bertschi-Kaufmann, Andrea & Rosebrock, Cornelia (2009) (Hrsg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim/ München: Juventa Verlag.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Online einzusehen unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf [letzter Zugriff: 14.03.2020].
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BmWi) et al. (2020): D21 – Digital-Index 2019 / 2020. Online einzusehen unter: <https://initiated21.de/publikationen/d21-digital-index-2019-2020/> [letzter Zugriff 07.06.2020].
- Capeloa Gil, Isabel (2014): Von der Semiologie zur ‚visuellen Literalität‘. In: Benthien, Claudia & Weingart, Brigitte (Hrsg.): Handbuch Literatur und Visuelle Kultur. Berlin: De Gruyter, S. 193 – 211.
- Council of the European Union (2016): Council conclusions on developing media literacy and critical thinking through education and training. Online einzusehen unter: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9641-2016-INIT/en/pdf> [letzter Zugriff: 14.03.2020].
- Dakers, John R. (2006): Defining technological literacy. Towards an epistemological framework. New York: Palgrave Macmillan.
- Feilke, Helmuth & Bachmann, Thomas (2014): Werkzeuge des Schreibens – Zur Einleitung. In: Dies. (2014) (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7 – 10.
- Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Feilke, Helmuth / Bachmann, Thomas (2014) (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 11 – 34.
- Fricke, Ellen & Mittelberg, Irene (2018): Gesten. In: Liedtke, Frank & Tuchen, Astrid (Hrsg.): Handbuch Pragmatik. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 312 – 324.
- Froés, Isabel (2019): Young Children’s Play Practices with Digital Tablets: Playful Literacy. Copenhagen: Emerald Publishing Limited.
- Gailberger, Stefan (2018): Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Auslotung zwischen Hysterie und Empirie, Didaktik und Methodik - Einleitung in den Band. In: Gailberger, Steffen & Wietzke, Frauke (2018) (Hrsg.): Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichtsanregungen für die Sekundarstufen. Weinheim / Basel: Beltz Juventa. S. 7 - 60.
- Garmire, Elsa & Pearson, Greg (2006): Tech Tally. Approaches to Assessing Technological Literacy. Washington: National Academy Press.
- HITSA Hariduse Infotehnoloogia Sihtasutus (2015): ProgeTiger Programme 2015-2017. Online einzusehen unter: <https://www.hitsa.ee/it-education/educational-programmes/progetiger> [letzter Zugriff: 14.03.2020].
- Merklinger, Daniela (2014): Textprozeduren im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Feilke, Helmuth & Bachmann, Thomas (2014) (Hrsg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 63 – 84.
- Philipp, Maik (2018): Lesekompetenz bei multiplen Texten. Grundlagen, Prozesse, Didaktik. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Radvan, Florian (Jahr): Digitales Schreiben im Deutschunterricht. In: Lobin, Henning / Leitenstern, Regine & Lehnen, Katrin et al. (Jahr) (Hrsg.): Lesen, Schreiben, Erzählen. Kommunikative Kulturtechniken im digitalen Zeitalter. Frankfurt / New York: Campus Verlag, S. 107 – 130.
- Rennstich, Joachim K. (2019): Digitalkompetenz und Data Literacy als professionelle Kompetenzen für Soziale Arbeit im Zeitalter des digitalen Kapitalismus: Der Einfluss der Digitalisierung auf Lehre und Ausbildungsprofile in der Sozialen Arbeit. Rede zur Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA). Online einzusehen unter: <https://osf.io/preprints/socarxiv/ybf2q/> [letzter Zugriff: 14.03.2020].
- Rudolph, Melanie & Stevelmanns, Annabel (2017): Schöne neue Welt – Notwendigkeit und Chancen digitaler Grundbildung. In: ALFA-Forum, Winter-Ausgabe, (92), S. 30 – 34.
- Simanowski, Roberto (2002): Interfictions. Vom Schreiben im Netz. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

UNESCO (2013): Media and information literacy: policy and strategy guidelines. Online einzusehen unter: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000225606&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_6d1d0004-2152-48bf-bf7a-8dd3aa69236f%3F_%3D225606eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000225606/PDF/225606eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A131%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C%5D [letzter Zugriff: 14.03.2020].

Wolf, Karsten D. & Koppel, Ilka (2017): Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft? Wo wir stehen und wo wir hin müssen. In: Magazin erwachsenenbildung.at 11/30, (3), S. 2 – 11.

Autorinnen

Prof. Dr. Julia Knopf leitet den Lehrstuhl Fachdidaktik Deutsch Primarstufe und das Forschungsinstitut Bildung Digital (FoBiD) an der Universität des Saarlandes. Sie ist Gründungspartnerin der Beratungsunternehmen für digitale Medien KLEE – kreativ lernen und Erfolg erleben sowie der Didactic Innovations GmbH.

Ann-Kristin Müller ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Fachdidaktik Deutsch Primarstufe an der Universität des Saarlandes und widmet sich Forschungsfragen zum Übergang vom Kindergarten in die Primarstufe sowie lese- und literaturdidaktischen Fragestellungen.

Johanna Mosbach ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsinstitut Bildung Digital (FoBiD) an der Universität des Saarlandes und widmet sich Forschungsfragen zum Einsatz neuester Technologien im Deutschunterricht sowie lese- und literaturdidaktischen Fragestellungen.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2020 von leseforum.ch veröffentlicht.

Entre réalité et vision : la littératie dans une société du numérique

Julia Knopf, Johanna Mosbach, Ann-Kristin Müller

Chapeau

Le numérique poursuit sans faillir son avancée à grand pas dans tous les domaines de l'existence. Aujourd'hui, la vie quotidienne, l'apprentissage et le travail exigent d'utiliser, dès l'enfance et l'adolescence, des technologies de pointe, comme les tablettes et les smartphones, ou encore la réalité mixte et la reconnaissance gestuelle. Une tendance qui ne fera que se renforcer à l'avenir. Ces technologies débouchent inévitablement sur de nouvelles formes d'écrits et, partant, de nouvelles exigences pour la lecture et l'écriture.

Le présent article propose une vue d'ensemble des formes de littératie qui surgissent dans le sillage de la numérisation. Sur la base de la transformation sociétale et technologique, il met en lumière des dimensions de la littératie numérique et de ses pratiques littéraciques privilégiées. Un panorama des pratiques littéraciques numériques du futur vient clore cette analyse.

Mots-clés

littératie, formation numérique de base, compétences de lecture et d'écriture, pratiques littéraciques numériques

Cet article a été publié dans le numéro 2/2020 de forumlecture.ch

Tra realtà e visione – La letteralità in una società digitalizzata

Julia Knopf, Johanna Mosbach, Ann-Kristin Müller

Riassunto

La digitalizzazione avanza costantemente e rapidamente in tutti i settori della vita. La vita di oggi e soprattutto quella futura, ma anche l'apprendimento e il lavoro di domani richiedono che i bambini e i giovani utilizzino le più recenti tecnologie come i tablet e gli smartphone, ma anche la mixed reality o il riconoscimento dei gesti. Inevitabilmente, queste tecnologie portano a nuove forme scritte e quindi anche a nuove esigenze di lettura e scrittura.

Questo articolo fornisce una panoramica delle forme di letteralità che si stanno sviluppando nel corso della digitalizzazione e mostra, sulla base della trasformazione sociale e tecnologica, le dimensioni della letteralità digitale e le relative pratiche letterarie privilegiate. L'articolo è infine completato da una prospettiva sulle future pratiche digitali nella lettura/scrittura.

Parole chiave

literacy, formazione digitale di base, competenza di lettura e scrittura, pratiche letterarie digitali

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2020 di forumlettura.ch