

Alexandra Ritter
Michael Ritter



Vorlesegespräche
zu analogen und
digitalen
Bilderbüchern
Ein Projektbericht

Lesepraxen im Medienzeitalter

kopaed

Alexandra Ritter / Michael Ritter
Lesepraxen im Medienzeitalter

Alexandra Ritter / Michael Ritter

Lesepraxen im Medienzeitalter

Vorlesegespräche zu analogen und
digitalen Bilderbüchern

Ein Projektbericht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Das Innovationsprojekt „Studium multimedial“ wird gefördert im Rahmen des gemeinsamen Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL17065.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Es wurde versucht, bei allen Abbildungen die Abdruckrechte einzuholen. Nicht in allen Fällen ist dies gelungen. Sollten noch Rechtsansprüche bestehen, bitten wir dies anzuzeigen.

ISBN 978-3-96848-011-4
eISBN 978-3-96848-611-6

Druck: docupoint, Barleben

Illustration & Umschlaggestaltung: designritter | www.designritter.de

© kopaed 2020
Arnulfstr. 205, 80634 München
Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12
e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Vorwort	7
1. Einleitung	9
2. Lesen 2.0	13
2.1 Leitmedienwechsel durch Digitalisierung	14
2.2 Mediensozialisation und digitale Medien in der Schule	17
2.3 Medienbildung und Medienkompetenz	19
3. Veränderte buchkulturelle Artefakte: Bilderbuch-Apps	25
3.1 Digital oder analog? Brückenmedium Bilderbuch	26
3.2 Bilderbuch-Apps: Medienkonvergente Intermedialität und Remediation	29
3.3 Zwei Sekundärproduktionen im Fokus: <i>Die große Wörterfabrik</i> (de Lestrade/Docampo 2013) und <i>Lindbergh</i> (Kuhlmann 2015)	37
4. Vorlesegespräche im digitalen Raum	43
4.1 Lesen im digitalen Medium – Forschungsstand	43
4.2 Vorlesegespräche analog und digital – Programmatik und Empirie	48
4.3 Forschungsfragen	54
4.4 Forschungsgegenstand und -strategie	56
4.5 Forschungsdesign	61
5. Ergebnisse der Interaktionsprofilanalysen	65
5.1 Quantitative Aspekte der Lektüredauer und -intensität	65
5.2 Initiative und Lektüreautonomie	75

6. Ergebnisse der Fallanalyse Gruppe C	85
6.1 Gruppe C: Statistische Besonderheiten im Überblick	86
6.2 Sequenzielle Analyse der Interaktionen zur Bilderbuch-Lektüre <i>Die große Wörterfabrik</i>	93
6.3 Sequenzielle Analyse der Interaktionen zur App-Lektüre <i>Lindbergh</i>	99
6.4 Das Interview mit Frau C	116
7. Ergebnisse der Fallanalyse Gruppe A	123
7.1 Gruppe A: Statistische Besonderheiten im Überblick	123
7.2 Sequenzielle Analyse der Interaktionen zur Bilderbuch-Lektüre <i>Lindbergh</i>	130
7.3 Sequenzielle Analyse der Interaktionen zur App-Lektüre <i>Die große Wörterfabrik</i>	142
7.4 Das Interview mit Frau A	161
8. Diskussion der Ergebnisse	165
8.1 Ausgangspunkt und Forschungsfragen	165
8.2 Zusammenfassung und Diskussion der deskriptiv-statistischen Ergebnisse der Interaktionsprofilanalysen	166
8.3 Zusammenfassung und Diskussion der Fallrekonstruktionen A und C	169
8.4 Conclusion	173
8.5 Ausblick	177
Literaturverzeichnis	179

Vorwort

Dieses Buch stellt Ergebnisse aus dem Projekt *Lesepraxen im Medienzeitalter. Digitales Lesen von Bilderbuch-Apps zwischen Leseförderung und literarischem Lernen* (Laufzeit von 2018 bis 2020) vor. Es handelt sich um ein Teilprojekt des BMBF-Forschungsförderungsprogramms (FFP) *Studium multimedial als Innovationsprojekt* (Fördernummer 01PL17065).¹ Im Rahmen einer interdisziplinären Forschungstätigkeit wurden bildungsbezogene Themen der Digitalisierung im schulischen und hochschulischen Kontext beforscht und im monatlichen Begleitzirkel diskutiert. Wir danken in diesem Zusammenhang Prof. Dr. Torsten Schubert und dem Team des LLZ | Zentrum für multimediales Lehren und Lernen der MLU für die kollegiale und wertschätzende Projektleitung und den beteiligten Kooperationspartner*innen für wertvolle Hinweise im Rahmen der Kolloquien Diskussionen. Im Rahmen des Teilprojektes fand auch ein forschungsorientiertes Seminar *Lesen mit Bilderbuch-Apps* mit Studierenden der Lehrämter an Grund- und Förderschulen statt. Hier möchten wir den Studentinnen Joceline Dörr, Carolina Günther, Luisa Hellwig, Clara Kausch, Henriette Meyer, Kira Osteroth und Claudia Schmidt für die engagierte und interessierte gemeinsame Arbeit an den erhobenen Daten unseren Dank aussprechen. Ein ganz besonderer Dank gilt Clara-Charlotte Orland, die als Studentin und wissenschaftliche Hilfskraft umfangreiche theoretische Recherche- und Vorarbeiten im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Examensarbeit für diese Studie geleistet und darüber hinaus bei der Datenerhebung und -aufbereitung maßgeblich zum Erfolg der Studie beigetragen hat.

Alexandra & Michael Ritter
Halle (Saale), Oktober 2020

¹ Projekthomepage: www.llz.uni-halle.de/forschung/ffp/ (03.10.2020)

1. Einleitung

Die Digitalisierung verändert unsere Welt – daran kann kein Zweifel bestehen. Das Ausmaß digitaler Eingriffe in allen Lebensbereichen war so jedoch kaum vorherzusehen. Computer unterstützen uns nicht nur bei der Datenverarbeitung und Alltagsbewältigung, zunehmend strukturieren sich die Logiken der menschlichen Weltwahrnehmung in den Algorithmen der digitalen Welt und es scheint nur noch eine Frage der Zeit zu sein, bis künstliche Intelligenzen das menschliche Gehirn in allen Bereichen übertreffen werden.

Dass das auch und in besonderem Maße die Schriftkultur beeinflusst und verändert, wird bereits seit langem diskutiert. Digitales Lesen scheint auf den ersten Blick nur ein mediales Phänomen zu sein. Doch schnell wird klar, dass sich im digitalen Zeitalter viel mehr als die mediale Repräsentationsform der Schrift ändert. Das Lesen am Computer bietet nicht nur eine veränderte Materialität, deren Besonderheit sich in Haptik und kinästhetischer Objektbewältigung erschöpft, Texte verändern mit ihrer medialen Gestalt auch ihre Substanz und Struktur. Digitale Texte müssen nicht mehr streng linear und statisch bleiben, sie sind vernetzt, multimodal kodiert, verschachtelt und dynamisch veränderbar. Zudem sind sie nicht nur lesbar, sondern können vielfach auch kommentiert oder bearbeitet werden. Auch das öffentliche Schreiben hat sich maßgeblich verändert. Heute kann jede*r teilnehmen an einer Kultur der schriftlichen Interaktion, redaktionelle Hürden und Zensur fallen in weiten Bereichen der Distanzkommunikation zunehmend weg.² Nicht zuletzt verändert sich die Art, wie wir Weltwissen organisieren und denken (vgl. vertiefend Kap. 2).

Dass der Umgang mit Schrift in einer Wissenskultur ein besonderer Gradmesser für die Tradierung und Weiterentwicklung einer Gesellschaft ist, ist ebenfalls nicht neu. Es überrascht also keineswegs, dass die sich verändernde Kulturtechnik Aufmerksamkeit erfährt. Am Beginn des Jahres 2019 wurde im Kontext der Forschungsinitiative *Evolution of Reading in the Age of Digitisation (E-READ)* die viel beachtete *Stavanger-Erklärung* verfasst, die von 130 Wissenschaftler*innen

² Es versteht sich von selbst, dass diese Entwicklung ausgesprochen ambivalente Effekte erzeugt.

unterzeichnet wurde.³ Besonders drei Befunde der bisherigen Forschung zum digitalen Lesen wurden dabei betont:

- Digitale Texte lassen sich individueller an die Bedürfnisse der Lesenden anpassen.
- Unter Zeitdruck wird am Bildschirm tendenziell oberflächlicher gelesen.
- Das Verständnis umfangreicher Informationstexte ist beim Lesen am Bildschirm weniger gut als beim Lesen des gedruckten Textes. Dieser Befund gelte allerdings nicht für narrative Texte.

Eine gründliche Lektüre dieses Dokuments offenbart zudem drei weitere Befunde, die eher implizit vermittelt werden:

- Dem Lesen wird auch zukünftig eine herausragende Bedeutung für die Wissenstradierung und Entwicklung der modernen Gesellschaften zugesprochen.
- Es existiert eine gewisse Sorge hinsichtlich einer negativen Entwicklung der Lesefähigkeiten durch die Veränderungen im Zusammenhang der Digitalisierung.
- Die Forschungslage zu diesem Thema ist jedoch noch zu schmal, um tatsächlich abgesicherte Tendenzen erkennen zu können und notwendige Entscheidungen abzuleiten.

Es scheint derzeit also eine unübersichtliche Situation vorzuliegen, in der erste Forschungsergebnisse vor allen Dingen mit kulturpessimistischen Vorstellungen von Wandel und Veränderung in Spannung geraten, jedoch keineswegs klar ist, was die zunehmende Digitalisierung von Texten für die moderne Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts bedeutet.

Diese Unsicherheit ist auch für den Bereich des Leseerwerbs prägend. Dass die Schule und der von ihr maßgeblich verantwortete Schriftspracherwerb auf die Digitalisierung reagieren müssen, liegt auf der Hand. Institutionell sollen diese gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozesse in den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen stärker verankert werden, so verkündet es die Bundesregierung z. B. in der KMK-Strategie von 2016 und forciert entsprechende Entwicklungen durch den Digitalpakt zwischen Bund und Ländern (seit 2018). Der digitale Wandel mache es erforderlich,

verbindliche Anforderungen zu formulieren, über welche Kenntnisse, Kompetenzen und Fähigkeiten Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Pflichtschulzeit verfügen sollen, damit sie zu einem selbstständigen und mündigen Leben in einer digitalen Welt befähigt werden. Gleiches gilt für bewährte Konzepte informatischer Bildung. (KMK 2016, 11)

3 <https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/01/StavangerDeclaration.pdf> (03.10.2020)

Im Strategiepapier werden sechs Kompetenzbereiche definiert:

- Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren
- Kommunizieren und Kooperieren
- Produzieren und Präsentieren
- Schützen und sicher Agieren
- Problemlösen und Handeln
- Analysieren und Reflektieren (ebd., 16 ff.)

Hier zeigt sich bereits an den Oberbegriffen, dass bezogen auf die Verwendung unterschiedlicher Lesemodi ein deutlicher Schwerpunkt auf die Informationsentnahme gelegt wird, weniger auf die ästhetische Praxis des literarischen Lesens.

Solche vielfältig formulierten Anforderungen an die Schule sind jedoch nicht unmittelbar in Unterricht übersetzbar. Das liegt daran, dass in der Schule die Einstellungen der Akteur*innen zwischen ungeduldiger Euphorie und zurückhalten-der Skepsis dem digitalen Schrifttum gegenüber schwanken (vgl. Orland/Ritter 2019, 70). Und auch hier gilt, dass die Forschungslage keinesfalls geeignet ist, der einen oder anderen Position tragfähige Argumente und Entscheidungshilfen zu bieten. Zwar liegen Befunde vor, diese sind aber einerseits nicht einheitlich und kohärent und andererseits ausgesprochen anspruchsvoll zu interpretieren. Denn neben der Frage nach der Textverarbeitung ist die Veränderung der sozialen Praxis des Lesens und ihrer kulturanthropologischen Bedeutsamkeit mitzudenken (vgl. dazu Kap. 2 und 4).

Die vorliegende Studie möchte dieses Desiderat aufgreifen und produktiv bearbeiten. Bereits in der frühkindlichen Entwicklung gehören digitale Medien zur Grundausrüstung der Mediensozialisation. Der Leitmedienwechsel vom Buch zu audiovisuellen und digitalen Medien erfolgt bereits lange vor Schuleintritt (vgl. MPFS 2013, 11). Gleichzeitig dominieren in der Schule nach wie vor analoge Printmedien, das Lesen ist dort – wenigstens in der Primarstufe – vorrangig als Lesen gedruckter Texte etabliert. Im Rahmen der dieser Publikation zugrundeliegenden Forschungsarbeit wurden Lektüregruppen – bestehend aus Kindern im Grundschulalter und einer begleitenden Lehrkraft – dabei beobachtet, wie sie analoge und digitale Bilderbücher in Vorlesegesprächen erschließen. Im Fokus dabei stand vor allen Dingen die Frage, wie das Lesen als kollaborative, also sozial-interaktive Praxis durch die mediale Repräsentation beeinflusst wird. In dieser praxeologischen Orientierung sehen wir eine wichtige Ergänzung einer eher kognitionswissenschaftlichen Erforschung des Lesens, die Dimensionen des Textverstehens mit kulturellen Dimensionen der (schulischen) Lektürepraxis verbinden kann. Zentrale Ergebnisse dieser Arbeiten sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Dazu wird eingangs das Verhältnis von Digitalisierung und Lesen bearbeitet (Kap. 2). Zentral ist dabei die Erkenntnis, dass digitales Lesen im oben angedeuteten Strukturwandel zu einer starken Veränderung kultureller Bedeutungsrepräsentationen führt, mitunter sogar als Paradigmenwechsel im Feld der Wissenskultivierung begriffen wird und die seit der Gutenberg-Revolution im 15. und 16. Jahrhundert etablierte printskulturell geprägte Wissenskultur abzulösen beginnt. Dieses kulturalanthropologische Globalphänomen wird nun am Beispiel digitaler Bilderbücher, sog. Bilderbuch-Apps, literaturwissenschaftlich konkretisiert (Kap. 3). Dabei zeigt sich, dass diese Bilderbücher Tendenzen einer medienkonvergenten Intermedialität aufweisen, gleichzeitig aber auch durch Remediationstendenzen an die Strukturen und Konventionen der analogen (Bilder-) Buchkultur zurückgebunden bleiben. Ein überblicksartiger Forschungsreview zu Vorlesegesprächen und zur Forschung zum digitalen Lesen leitet zu den zentralen Fragestellungen der Studie, zu methodologischen Vorüberlegungen und zur Erläuterung des Forschungsdesigns über (Kap. 4).

Im Ergebnisteil werden zuerst deskriptiv-statistische Daten zu den Vorlesegesprächen überblicksartig dargestellt (Kap. 5). Dann schließen sich – der kasuistischen Forschungslogik dieser Studie folgend – sequenzanalytisch-hermeneutisch ausgerichtete Fallrekonstruktionen zweier kontrastiver Lektüreguppen an (Kap. 6 und 7), die hinsichtlich ihrer Eigenart erschlossen und abschließend vergleichend diskutiert werden (Kap. 8).

Die Ergebnisse sind zuerst einmal als Rekonstruktionen lesedidaktischer Aspekte der beforschten Einzelfälle zu betrachten, denen aber – gerade im kontrastiven Spektrum – eine Bedeutung als typische Einzelfälle einer literalen Praxis des Lesens von analogen und digitalen Medien zugesprochen wird. Damit sind die vorliegenden Ergebnisse keineswegs als repräsentative Befunde einer sich neu entwickelnden kollaborativen Lesepraxis zu begreifen. Sie bieten aber Einblicke in die Praktiken der handelnden Akteur*innen und geben insofern Hinweise auf relevante Tendenzen der aktuellen Entwicklung des Lesens. Hiermit möchte der vorliegende Projektbericht einen Beitrag zur Diskussion um die Transformation einer zentralen Kulturtechnik leisten.

2. Lesen 2.0

Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Digitalisierung, Lesen und Bildung

Digitale Datenverarbeitungs- und Kommunikationstechnologien beeinflussen und verändern den gegenwärtigen Alltag nachhaltig. Dies kann man an einigen Beispielen gut veranschaulichen: Viele Menschen werden morgens nicht mehr von einem Wecker geweckt, sondern von einer Uhr, welche die optimale Aufwachzeit anhand von gemessenen Körperfunktionen feststellt. Vielfältig werden mithilfe von GPS-Daten Bewegungsmuster überwacht (und so Verkehrsaufkommen kontrolliert) oder Schritte gezählt und Fitnesspläne erstellt. Online-Angebote ermöglichen globales Einkaufen und die digitalen Einkaufsplattformen schlagen – orientiert an den letzten Einkäufen – nicht selten personalisierte Kaufangebote vor. Streamingdienste, die ein individualisiertes Unterhaltungsprogramm anbieten, sind ein wesentlicher Teil der Freizeitgestaltung, genauso wie der Austausch in Chatgruppen und über soziale Netzwerke. Darüber hinaus haben digitale Datenverarbeitungs- und Kommunikationstechnologien erheblichen Einfluss auf bildungsbezogene Praktiken der Informationsgewinnung und -verarbeitung. Sie verändern informelle Bildungsbereiche wie die Persönlichkeitsentwicklung und beeinflussen Enkulturationsprozesse in einer zunehmend digitalisierten Welt, z. B. beim Lesen von Literatur (vgl. Dawidowski 2009; JuLit Heft 2/2013). So macht die Digitalisierung auch vor den Bücherregalen in Kinder- und Wohnzimmern nicht Halt und ergänzt beispielsweise die analogen Regale durch digitale auf dem Tablet (Abb. 1).

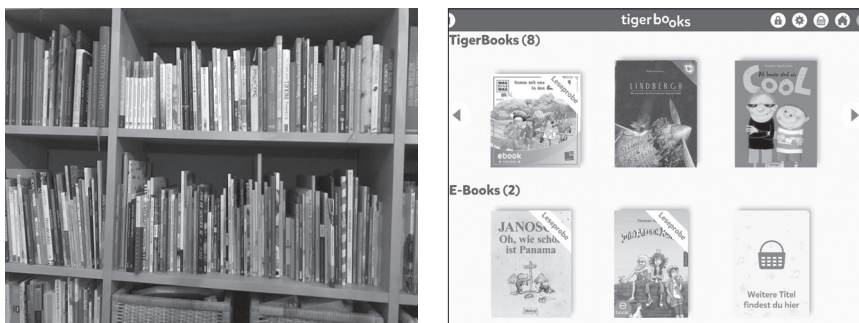


Abb. 1: Bücherregale analog und digital (© privat)

2.1 Leitmedienwechsel durch Digitalisierung

Dabei ist der Wandel vom gedruckten Buch als Leitmedium hin zu digitalen Texten durchaus nicht von nebensächlicher Bedeutung. Dawidowski spricht von einer „medialen Revolution“ (2013, 8), Dohmen nennt es die „digitale Transformation“ (2020, 168). Genauer zeichnet Axel Krommer (2019) diesen kulturhistorischen Transformationsprozess unserer medial geprägten Wissenskultur nach, der von der *Oralität* (mündliche Tradierung von Wissen) über die *Skriptografie* (handschriftliches Schreiben) und die *Typografie* (druckbasierte Schreibverfahren) bis hin zur *Digitalität* reicht, und zeigt, dass mit den veränderten medialen Formen der sprachbasierten Wissenstradierung auch gravierende Veränderungen in den Möglichkeiten der Aufbewahrung und strukturierten Aufbereitung einhergehen, die sich in den allgemeinen Vorstellungen von Schriftlichkeit und – damit zusammenhängend – auch in den damit verbundenen Denkprozessen der Schrift nutzenden Subjekte niederschlagen (vgl. ebd., o. S.; Döbeli Honegger 2016, 25). Deutlich wird in diesem Kontext auch, dass dieser Prozess eine lange Geschichte hat und ein solcher Wechsel in der Menschheitsgeschichte keinesfalls erstmalig vorkommt. Vielmehr sind sprachliche Formen des Austauschs, der Kulturbildung und der Wissenstradierung immer wieder gravierenden Veränderungen unterworfen worden, die maßgeblich Einfluss auf die gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung genommen haben. Krommer beschreibt vier Phasen bei der Wissensspeicherung und -verarbeitung (vgl. Krommer 2019, o. S.; siehe auch Döbeli Honegger 2016, 24):

In der Phase der *Oralität*, vor der Erfindung der Schrift, war die menschliche Stimme das Leitmedium, das die Kultur und Gesellschaft prägte. Dies hatte auch Auswirkungen auf die Strukturierung von Wissen. Wissen ist in einer oralen Gesellschaft das, was man im Gedächtnis trägt. Dessen Speicherkapazitäten sind jedoch deutlich begrenzt und es braucht strukturgebende Mittel der Erinnerungsunterstützung. Infolge dessen wurde die Speicherung des Wissens durch Wiederholungen, Sprichwörter, Antithesen oder Rhythmisierungen erleichtert. Wichtige Informationen, alltagspraktische, moralische und religiöse Themen wurden in Liedern und Versen memorierbar gemacht und dabei eher einfach und eindimensional aufbereitet; oft in einer eher narrativen Form im Gegensatz zum begrifflich-paradigmatischen Lexikonwissen. Deutlich wird: Das Leitmedium prägt die Struktur und darüber auch den Inhalt (vgl. Krommer 2019, o. S.).

Durch die Entwicklung der Schrift wurden komplexere Formen der Wissenstradierung möglich. Dawidowski nennt diesen Schritt den ersten von drei kapitalen Paradigmenwechseln in der Mediengeschichte des Lesens (vgl. Dawidowski 2013, 9). In der Phase der *Skriptografie* konnten Informationen nun über einen längeren Zeitraum bewahrt und von ihren menschlichen Träger*innen entkoppelt werden. Die Schrift erlaubte eine von räumlicher und zeitlicher Präsenz unabhängige Kom-

munikation. Schreiben erfordert allerdings eine größere Genauigkeit im Ausdruck, da nun der Kontext fehlt, d. h. die unmittelbare Sprechsituation, in der sich das Thema situativ ergibt und durch die reichlich verständnisunterstützende Rahmeninformationen automatisch vorhanden sind. Mitunter kann es auch zu Fehlern beim handschriftlichen Abschreiben von Texten kommen. Anders als das Erzählen wird das Schreiben nicht beiläufig gelernt. Es bedarf einer gezielten Einweisung in die Kulturtechnik und die Weitergabe dieses Wissens (vgl. Krommer 2019, o. S.). Bezogen auf die Darstellung der Stoffe der Literatur hatte diese Veränderung der Kommunikationsbedingungen zur Folge, dass die Texte ihre Flexibilität und Anverwandbarkeit an die jeweilige Rezeptionssituation verloren und es eines aktuellen Erzählers nicht mehr bedurfte. Gleichzeitig gewannen die Texte an poetischem Formenreichtum und innovativer Sprachverwendung (vgl. Abraham 2020, 11 f.).

Mit der Verbreitung des Buchdrucks ab dem 15. Jahrhundert erfolgte erneut ein Leitmedienwechsel vom handgeschriebenem zum gedruckten Buch (Phase der *Typografie*), der mit einem „fundamentale[n] Wandel eines Weltbildes, der Art und Weise also, die Dinge zu betrachten, verbunden war“ (Dawidowski 2013, 10). Durch technische Innovationen wurden druckmaschinelle Massenfertigungen möglich. Dies führte erneut dazu, auch das Wissen sprachlich neu zu organisieren. Die Druckschriften machten es möglich, bislang ungeahnte Mengen an Wissen in Büchern und Bibliotheken zu versammeln (vgl. Krommer 2019, o. S.). Im Gedruckt-Schriftlichen werden Informationen stärker strukturiert und komplexer gegliedert dargestellt, mit sequenziellem Charakter und häufig auch mit Einteilungen in Abschnitte. Gleichzeitig führten technische Hürden beim Bildruck (bis ins 19. Jahrhundert hinein) zu einer stark monomodalen Ausprägung der gedruckten Schriftsprache. Bezogen auf die Lesefunktion gerieten nun auch die Adressat*innen stärker in den Blick. Wurde vorher eher geschrieben, um zu kodieren und zu tradieren, traten nun kommunikative Funktionen in den Vordergrund; was auch mit einem größeren schriftsprachlichen Kommunikationsbedürfnis infolge der beginnenden Globalisierung zu tun hatte. In engem Zusammenhang dazu stand auch die stärkere Verbreitung von schriftsprachlichen Kompetenzen innerhalb der Bevölkerung. Durch die Gliederung und Klassifizierung von Wissen führt die Schrift weiterhin zur „Regelung der Wahrnehmung im Sinne eines perspektivischen Blicks. [...] Erst der Buchdruck lässt in seiner Einführung mit sozialer Emanzipation das Selbstverständigungs- und Identifikationsmedium bürgerlicher Literatur entstehen, das in neuen Medien wie dem Theater oder dem Roman zu sich selbst kommt und seinen Anspruch, die Sicht auf die Welt neu zu codieren, untermauert.“ (Dawidowski 2013, 10)

Die *Digitalität* ermöglicht erneut andere Formen der Wissensstrukturierung, die ebenfalls auf die technischen Möglichkeiten hin ausgerichtet sind. Die monomodale Schriftlichkeit fächert sich in ein intermodales Zusammenspiel von

Schrift, Bildern, Ton- und Filmdateien etc. auf. Es finden sich nicht mehr lineare Ordnungssysteme, sondern vielmehr Wissensnetze, die von vielen Teilnehmenden genutzt und auch selbst bearbeitet werden können, also partizipativen Charakter haben. Allerdings wird es in der Flut von Wissen immer wichtiger, zwischen wesentlichen und unwesentlichen Informationen, Wahrem und Falschem zu unterscheiden; eine Aufgabe, die im Zeitalter der gedruckten Schriftlichkeit von Verleger*innen und Redakteur*innen übernommen wurde.

Im Fluss ständiger Kommunikation und Verteilung von Aufmerksamkeit wird der Versuch unternommen, „die eigene, singuläre Identität zu etablieren“ (Stalder 2018, 13), die nicht mehr essentialistisch, sondern performativ verstanden wird: Sein heißt online sein (= zu kommunizieren). (Krommer 2019, o. S.)

Beim Suchen und Auffinden von Wissen werden Tools verwendet, die über Algorithmen in kurzer Zeit große Datenmengen verarbeiten können. Über Metadaten können Inhalte dann aufgefunden werden. Die hierarchisch-systematisierte Struktur des Wissens wird mit dem Leitmedienwechsel verändert. Bezogen auf das Lesen als Kulturtechnik gerät einiges durch die digitale Revolution miteinander in Konflikt. Dawidowski nennt hier z. B. die Zentralstellung des literarischen Lesens, das oft mit dem Verstehensbegriff und dem Bildungsgedanken verknüpft ist (vgl. Dawidowski 2013, 10). Er konstatiert eine Veränderung in der Lesehaltung durch kursorisches, stark auf Informationsentnahme orientiertes Lesen und sieht deren Ursache in der Omnipräsenz von Virtualität und Vernetzung (vgl. ebd., 11).

Döbeli Honegger bezieht sich auf den Soziologen Dirk Baecker, der den Kommunikationsmedien eine ausschlaggebende Bedeutung bei der Entwicklung neuer Gesellschaftsstrukturen beimisst (vgl. Döbeli Honegger 2016, 24 f.). Auch Abraham sieht im Medienwandel eine „Gewinn- und Verlustrechnung [...]“: Mit Blick auf die Stoffe der Literatur geht jeweils etwas verloren, aber etwas Neues entsteht dabei.“ (Abraham 2020, 12) Basis dessen sind Adaptions- und Transformationsprozesse, wie sie auch im vorliegenden Buch anhand von Bilderbüchern und Bilderbuch-Apps thematisiert werden (vgl. Kap. 3).

Die Breite und fundamentale Bedeutung der Digitalisierung für didaktische Überlegungen im Kontext des Aneignens der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens kann hier nur angedeutet werden. Wichtig erscheint sie uns deshalb, weil daran deutlich wird, dass die Digitalisierung nicht nur die Frage der Nutzung von anderen Endgeräten der Informationsverarbeitung unter Ausschöpfung neuer technologischer Möglichkeiten betrifft, sondern dass damit ein Paradigmenwechsel im Umgang mit sozialen und kulturellen Phänomenen angestoßen wird, der sehr viel grundsätzlicher gedacht, beschrieben und verstanden werden muss (vgl. Orland/Ritter 2019). Man kann hier von einem „kulturellen Transformationsprozess“

sprechen (ebd., 73), da die technologisch-mediale Entwicklung unsere Art mit Sprache Wirklichkeit zu erzeugen verändert. Auch wenn dieses Phänomen eher im Hinblick auf langfristige Entwicklungen erforschbar ist und kaum im Rahmen der vorliegenden Studie schlüssig beschrieben werden kann, so zeigt sich hier doch ein Fundament für die Digitalisierungsforschung, das verschiedene Initiativen in dem Bereich in einen großen paradigmatischen Kontext einzubetten und eine weitere Perspektive auf die aktuellen Veränderungen zu eröffnen vermag.

Für das weitere Vorgehen im Rahmen der Grundlegung der vorliegenden Studie kann ein Blick auf die Mediensozialisation eine Brücke zwischen den angesprochenen gesellschaftlichen Transformationsprozessen und den konkreten Herausforderungen einer veränderten Mediennutzung schlagen.

2.2 Mediensozialisation und digitale Medien in der Schule

Die Mediensozialisationsstudien des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest zeigen im quantitativen Bereich genauso wie qualitative Studien, wie stark z. B. der Umgang mit digitalen Endgeräten mittlerweile etabliert und digitale Kommunikation in die Alltagskultur von Kindern und Jugendlichen integriert ist (vgl. www.mpfs.de; Brendel-Perpina 2016). Allein bei der Medienausstattung ist eine flächendeckende Verbreitung digitaler Medien in deutschen Haushalten zu konstatieren.

Kinder wachsen heute mit einem sehr vielfältigen Medienrepertoire auf. In den Haushalten, in denen Kinder im Alter von sechs bis 13 Jahren leben, besteht Vollausrüstung bei Fernseher, Internetzugang sowie Handy/Smartphone. (MPFS 2019, 8)

So gaben 98% der Befragten der repräsentativen KIM-Studie 2018 (Haupterziehende von sechs- bis dreizehnjährigen Kindern) an, einen Internetzugang im Haushalt zu besitzen. 97% dieser Haushalte verfügten über ein Handy bzw. Smartphone, 81% über einen Computer/Laptop. Die verhältnismäßig niedrige Verbreitung der Tablets mit 38% dürfte seit 2018 weiter gestiegen sein (vgl. MPFS 2019, 9).

Es ist also davon auszugehen, dass nahezu alle Kinder heute in unmittelbarem sozialen Umfeld von und – auch darauf deuten die KIM-Daten hin – mit direktem und selbstverständlichem Zugriff auf digitale Angebote aufwachsen und mit Wissen anders umgegangen wird als in einer analog-schriftlichen Kultur. Interessant sind in diesem Kontext auch etwas ältere, aber nicht weniger prägnante Daten der miniKIM-Studie aus dem Jahr 2012. Hier gaben die Haupterziehenden von zwei- bis dreijährigen Kindern mehrheitlich an, die wichtigsten Medien ihrer Kinder seien (Bilder-)Bücher (62%; vgl. MPFS 2013, 11). Bei den vier- bis fünfjäh-

rigen Kindern waren es nur noch 26% (vgl. ebd.). Im gleichen Zeitraum gewann das Fernsehen als dominantes Medium deutlich an Bedeutung, seine Priorisierung stieg von 22% auf 54% (vgl. ebd.). Acht Jahre später ist davon auszugehen, dass sich mit der Verbreitung von Smartphones und Tablets und dem Ausbau von Streamingdiensten die Medienbindung in Richtung digitaler Angebote ausgeweitet hat. Markant ist auf jeden Fall, dass das Buch als tradiertes Lesemedium bereits deutlich vor dem Schuleintritt seinen Stellenwert als wichtigstes Medium der kindlichen Lesesozialisation einbüßt und Text- und Literaturbegegnungen in anderen Medien an Bedeutung gewinnen. Man kann auch von einer Funktionsverschiebung des Lesens innerhalb des Medienangebots sprechen (vgl. Höflich 2016, 208, zit. n. Orland/Ritter 2019, 71). Bezüglich des informatorischen Lesens stellt eine Studie mit Blick auf die Leser*innen zwischen 14 und 30 Jahren fest: „Printaffine junge Nutzer informieren sich in allen Medien überdurchschnittlich.“ (Schneller 2016, 15) Informatorisches Wissen wird demnach nicht ersetzbar, sondern stellt weiterhin eine grundlegende, unverzichtbare Fähigkeit dar, unabhängig vom Lesemedium (vgl. Schreier/Rupp 2002, 260 f.).

Dieser Blick auf das Mediennutzungsverhalten zeigt, dass die oben diskutierten schriftkulturellen Entwicklungen kein Thema ausschließlich der Erwachsenenkultur darstellen. Bereits vor der Schule werden Kinder als Mitglieder der sich rasch verändernden Medienkultur adressiert und sozialisiert.

Betrachtet man demgegenüber nun aber die Nutzung von und den Umgang mit digitalen Medien in der Schule, ergibt sich ein anderes Bild. Bezüglich der computer- und informationsbezogenen Kompetenzen von Schüler*innen, wie sie in der ICIL-Studie 2018 in der achten Klasse im internationalen Vergleich untersucht wurden, muss man festhalten, dass 42,9% der deutschen Schüler*innen nur auf dem mittleren Kompetenzstufenniveau liegen, sie also in der Lage sind, unter Anleitung Informationen zu ermitteln, Dokumente mit Hilfestellung zu bearbeiten und einfache Informationsprodukte zu erstellen. 22,0% liegen auf Kompetenzstufe IV und können selbstständig und reflektiert mit digitalen Medien umgehen, hinzu kommen 1,9% auf Stufe V, aber 33,2% der Schüler*innen liegen darunter (Stufe I und II) und haben nur rudimentäre und basale computer- und informationsbezogene Kompetenzen (vgl. Eickelmann et al. 2019, 13 f.). Auch die mobilen Endgeräte wie Tablet oder Laptop sind im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich oft in deutschen Schulen vertreten (vgl. ebd., 14).

Bezogen auf die Sozialisation im familialen Raum verweisen z. B. Wieler et al. (2008) auf „grundlegend[e] Schwierigkeiten bei der Integration der neuen Medien in die kommunikative Alltagskultur der Familie[n]“ (Wieler et al. 2008, 266). Kinder erfahren bei der Mediennutzung oft keine Unterstützung seitens kompetenter Anderer in der Familie und es kommt seltener zu gemeinsamer Rezeption und familiärer Anschlusskommunikation über Medienerfahrungen. Dass das auch