

Alltägliche digitale Praktiken von gering literalisierten Lernenden und ihre Bedeutung für die Unterrichtspraxis

Elena Wagershauser & Ludwig Lier (Augsburg)

1 Einleitung

Lesen, Schreiben und Rechnen gelten schon lange als unverzichtbare Kulturtechniken, die für ein selbstbestimmtes Leben, berufliches Wirken und gesellschaftliche Teilhabe unabdingbar sind (vgl. Kerres 2017). Mittlerweile wird auch digitale Kompetenz als neue Kulturtechnik im 21. Jahrhundert bezeichnet und steht weit oben auf der bildungspolitischen Agenda (siehe BMBF 2017). Denn der digitale Wandel, der mit der stärkeren Beachtung der Neuen Medien einhergeht, betrifft nicht nur die Bildungseinrichtungen und die wissenschaftliche Forschung, sondern die gesamte Gesellschaft. Die Digitalisierung hat erhebliche Auswirkungen auf die Wirtschaft und macht den Erwerb neuer Kompetenzen erforderlich (vgl. Schramm 2019: 327). Die Unterrichtspraxis steht somit vor der Herausforderung, diesen Wandel zu begleiten. Ergänzend dazu konstatieren Wicht, Lechner und Rammstedt (2018: 15): „Er bedarf nicht nur grundlegender Lesekompetenzen, sondern auch anregungsreicher Umwelten, in denen der kompetente Umgang mit Digitaltechnologien eingeübt werden kann“. Auch im Kontext der Alphabetisierungspraxis in Deutschland hat der Einsatz von digitalen Medien in den letzten fünfzehn Jahren zugenommen (vgl. Howe; Thielen 2016: 409). So soll im Unterricht neben Lesen und Schreiben auch Medienkompetenz vermittelt werden, damit die Lernenden mit (digitalen) Medien im Alltag kompetent umgehen können, sei es ein Fahrkartenautomat, ein Handy oder Bankomat. Der Umgang mit digitalen Medien

ermöglicht den Lernenden außerdem, aktiv an der gesellschaftlichen Wirklichkeit teilnehmen zu können und trägt somit auch zu einer gelingenden Integration bei.

Vor diesem Hintergrund werden im vorliegenden Beitrag die Begrifflichkeiten *digital literacy*, Alphabetisierung/Grundbildung und Medienkompetenz skizziert, die Bedeutung von digitalen Medien für den DaZ-Unterricht mit gering literalisierten und lernungsgewohnten Teilnehmern und Teilnehmerinnen ausgelotet und digitale Praktiken von Kursteilnehmenden anhand empirischer Beispiele veranschaulicht. Auf Grundlage dieser Ergebnisse werden zwei Unterrichtsbausteine für gering literalisierte Lernende auf der Niveaustufe A1+/A2 nach dem GER (Europarat 2001) zum Thema „Bedienen eines Geldautomaten“ entwickelt, die exemplarisch die Medienkompetenz der Lernenden im Alltag stärken können, um ihnen so an der gesellschaftlichen Wirklichkeit Partizipation zu ermöglichen. Zudem soll ein digitales Sprachpatenprojekt am Standort Augsburg vorgestellt werden, dessen besonderer Fokus neben der Sprache auf *digital literacy* liegt.

2 Begriffsklärung und Konzepte

Digitale Medien gehören schon seit geraumer Zeit zu unserer Lebensrealität. Mit der Digitalisierung ändert sich für die Diskussion in der Alphabetisierungsforschung zunächst Folgendes: Es geht nicht mehr primär um digitales Handeln der Menschen in einer bestimmten Lebensdomäne, z.B. in der Freizeit, zu Hause, im Beruf oder im Unterricht. Digitalisierung betrifft mittlerweile alle lebensweltlichen Praktiken, Themen, Fächer und Kompetenzen. Dabei tritt sie nicht nur als Anforderung zu den Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen hinzu, sondern sie durchdringt und prägt diese (vgl. Kerres 2017: 2), wie Abb. 1 zeigt:

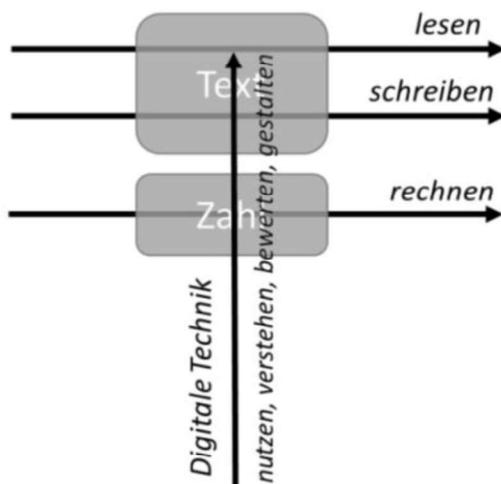


Abb. 1: Durchdringung von Kulturtechniken durch digitale Technik (vgl. Kerres 2017: 2).

Diese Durchdringung macht den Erwerb neuer Kompetenzen und digitaler Praktiken erforderlich, um gesellschaftliche Partizipation in einer immer komplexeren

Lebenswelt zu ermöglichen, die für gering literalisierte Menschen auch ohne digitale Medien eine Herausforderung darstellt.

Im Zusammenhang mit digitalen Medien ist in der Fachdiskussion bereits seit einigen Jahren das Schlagwort *Medienkompetenz* nicht mehr wegzudenken. Unter diesem Begriff wird das vollständige Medienspektrum subsumiert, das sowohl analoge als auch digitale Medien enthält. Weiterhin führt Kerres (2018: 69) aus: „Der Begriff der Medienkompetenz greift dabei zu kurz, wenn er die digitale Technik als spezifische Geräte betrachtet, die wir in unserer Lebens- und Arbeitswelt antreffen“. Um wirklich kompetent zu sein, geht es demzufolge um mehr als das Wissen über die Verwendung der Geräte. Stattdessen ist es auch notwendig, die Bedeutung der Digitalisierung mit all ihren Auswirkungen auf unser Tun zu verstehen. Medienkompetenz umfasst folglich viele Facetten, die weit über konkrete Handlungsabläufe mit technischen Geräten hinausgehen.

Der Begriff Medienkompetenz ist mit unterschiedlichen Konzepten verknüpft. In Deutschland gehören Alphabetisierung und Grundbildung zu den Themen, die weit oben auf der bildungspolitischen Agenda stehen (vgl. Tröster; Schrader 2016: 42). Während unter dem Begriff der Alphabetisierung häufig allein der Erwerb von Schriftsprache und ggf. auch Rechnen verstanden wird, verweist der Begriff der Grundbildung darüber hinaus auf weitere Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Teilnahme an der Gesellschaft Voraussetzung sind (vgl. Tröster; Schrader 2016: 42, Kerres 2017). Zur Grundbildung gehört u.a. auch Medienkompetenz (vgl. Hilla 2011: 4).

Auf internationaler Ebene ist das *Literacy*-Konzept tragend. Der international benutzte Begriff *literacy* bezeichnet „the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts“ (UNESCO 2005: 21). Damit wird deutlich, dass „*literacy* keine singuläre Kompetenz im engeren Sinne darstellt, sondern als „kulturell eingebettete, gesellschaftlich ausgehandelte, soziale Handlungspraxis“ (Kerres 2017: 85) zu verstehen ist. *Literacy* wird zudem auf verschiedene Kontexte übertragen. So wird in der internationalen Fachdiskussion von *digital literacy*, *scientific literacy*, *health literacy* etc. gesprochen, um darauf hinzudeuten, dass

der gesellschaftliche, politische und berufliche Beteiligungsgrad von Menschen in einer modernen, komplexen und pluralen Gesellschaft nicht nur grundlegende Lese- und Schreibkenntnisse erfordert, sondern darüber hinausgehende Fertigkeiten verlangt (Zeuner; Pabst 2011: 60).

Der Begriff *digital literacy* wird hier in Bezug auf Medienkompetenz und -nutzung verwendet und bezieht sich auf den Umgang mit digitalen Geräten (Pérez Tornero 2004).

Hinsichtlich der oben beschriebenen Ausrichtung der Diskurse um Alphabetisierung/Grundbildung und *literacy* und damit auch *digital literacy* kann festgestellt werden, dass bislang im Alphabetisierungsdiskurs weder ein einheitliches Verständnis noch eine exakte Begriffsdefinition von Medienkompetenz vorliegt.

Schramm (2019: 237) plädiert dafür, den Terminus der digitalen Souveränität zu verwenden, da hierbei auch die gesellschaftlichen Umstände einbezogen werden. Sie ist essentieller Bestandteil digitaler Praktiken und befähigt zu deren kompetenter Verwendung, die auch gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. Heutzutage wird kaum mehr mit der Hand geschrieben, sondern es werden stattdessen Wischgesten ausgeübt. Damit werden nicht nur digitale Geräte (Smartphones oder Tablets) bedient, sondern auch (digitale) Texte verfasst. In beruflichen Kontexten kommt vielmals die Verwendung einer (analogen) Computertastatur hinzu. Gerade letzteres stellt für viele Lernende eine Herausforderung dar, da sie den Umgang mit einem Computer und einer (analogen) Tastatur nicht kennen und an diese Geräte zunächst herangeführt werden müssen. Schlussfolgernd können Medienkompetenz und die damit verbundene digitale Souveränität als Teilbereich einer Grundbildung im 21. Jahrhundert gesehen werden.

3 Bedeutung von digitalen Praktiken für das Sprachenlernen

Im Alltag herrscht eine Vielfalt an digitalen Praktiken vor, die tagtäglich und oftmals auch unbewusst ausgeführt werden. Die dafür notwendige Medienkompetenz spielt eine zentrale Rolle, damit in der Alltagsrealität aktiv gehandelt werden kann und Integration ermöglicht wird. Dennoch gibt es bisher keinen allumfassenden und ausreichenden Überblick, was darunter zu fassen ist.

Die hohe Relevanz von digitalen Medien für die Unterrichtspraxis wird bereits in der Definition des funktionalen Analphabetismus offensichtlich, in der die schriftsprachlichen Kompetenzen Erwachsener in Relation zu den jeweiligen gesellschaftlichen Anforderungen gesetzt werden. Die erforderlichen Grundkenntnisse werden an der Gesellschaft gemessen und können daher nur für einen konkreten gesellschaftlichen und zeitlichen Kontext definiert werden (vgl. Zeuner; Pabst 2011: 9, Egloff; Grosche; Hubertus; Rüsseler 2011: 11). So wird der Umgang mit dem Computer und anderen digitalen Medien heute als selbstverständlich vorausgesetzt (vgl. Wolf; Koppel 2017, Egloff et al. 2011). Jedoch zeigten die Ergebnisse der aktuellen empirischen LEO-Studie der Universität Hamburg, dass gering literalisierte Menschen¹ eher selten E-Mails, SMS oder WhatsApp-Nachrichten schreiben. Sie kaufen ihre Fahrkarte bevorzugt am Schalter oder beim Busfahrer statt am Fahrkartensautomaten und gehen lieber mit einem Überweisungsschein zur Bank als online zu bezahlen (vgl. Grotlüschen; Buddeberg; Dutz; Heilmann; Stammer 2019).

In Bezug auf Medienkompetenz führt die LEO-Studie 2018 acht verschiedene alltägliche digitale Praktiken auf: einen Computer mit Internetzugang verwenden, ein Tablet/Smartphone nutzen, Schreiben von E-Mails, Schreiben von Kurznach-

¹ Laut der aktuellen LEO-Studie (2018) gibt es in Deutschland 6,2 Millionen gering literalisierte Erwachsene. 47 Prozent haben eine andere Herkunftssprache oder sind bilingual mit Deutsch als zweiter Sprache aufgewachsen (vgl. Grotlüschen et al. 2019).

richten, Versenden von Sprachnachrichten, Nutzung von Videotelefonie, Lesen von Beiträgen in sozialen Netzwerken, Schreiben eigener Beiträge in sozialen Netzwerken (vgl. Grotlüschen et al. 2019: 32). Diese Bereiche sind nicht vollständig, jedoch zeigen sie eine Richtung auf, die v.a. für die in diesem Beitrag fokussierte Personengruppe relevant ist. Bei gering Literalisierten stellt die Studie außerdem bezüglich der Nutzung fest:

[Die Nutzung] betrifft z.B. die regelmäßige (d.h. tägliche oder wöchentliche) Nutzung von Computern mit Internetzugang oder das Schreiben von E-Mails. Nur geringe Unterschiede finden sich hingegen bei der Verwendung von internetfähigen Smartphones oder Tablets sowie beim Versenden von Kurznachrichten (z.B. WhatsApp, SMS). (Grotlüschen et al. 2019: 31)

Computernutzung fällt eher in einen beruflichen Kontext, da im alltäglichen Bereich mittlerweile Tablets und Smartphones vorherrschen. Ebenso wird E-Mail-Kommunikation stärker für berufliche Bereiche genutzt. Einräumen müssen die Autoren und Autorinnen der Studie auch, dass die Verwendung von Tablets und Smartphones eher unabhängig vom Grad der Literalität ist. Außerdem konnte festgestellt werden, dass gering Literalisierte häufiger mittels Sprachnachrichten kommunizieren (vgl. Grotlüschen et al. 2019: 31). Hierin kann eine Vermeidungsstrategie gesehen werden, da so die Verwendung der Schrift umgangen wird. Erwähnt werden soll außerdem, dass auch die aktive Recherche mittels digitaler Medien von gering Literalisierten weniger genutzt wird (vgl. Grotlüschen et al. 2019: 32). Zurückzuführen ist dies u.a. auf eine geringe Lesekompetenz und eine meist damit einhergehende geringere Grundbildung.

Waggershauser (2015) untersuchte in ihrer ethnographischen Studie die funktionale Nutzung der Schriftsprache in der privaten und öffentlichen Domäne. Bei der teilnehmenden Beobachtung fiel auf, dass elektronische Geräte einen wichtigen Bestandteil der sozialen Praxis der Lernenden darstellen und somit von ihnen eine besondere Form literaler Praktiken verlangen. Es zeigte sich z.B., dass die Lernenden, denen es schwerfällt, ein digitales Gerät zu bedienen, für sich häufig eine Art Bedienungsanleitung anfertigen. Bei dem unten abgebildeten Korpusbeispiel handelt es sich um ein Schreibprodukt eines russischsprachigen Lernenden, der Schwierigkeiten bei der Nutzung des Geldautomaten hat (vgl. Abb. 2). Auffällig ist hier, dass die Inhalte in der Sprachauswahl variieren: Während die Anweisungen in der L1 Russisch formuliert werden, werden die einzelnen Funktionen des Geldautomaten in der L2 Deutsch festgehalten.

<p>1) вставит' карту 2) as auszahlen + 3) код (набор) + 4) 100€, или 200€ 5) забирать карту 6) забирать деньги</p>	<p>1) vstavit' kartu 2) as auszahlen + 3) kod (nabor) + 4) 100€, ili 200€ 5) zabiraem kartu 6) zaberaem den'gi</p>	<p>1) Karte einführen 2) as-auszahlen + 3) PIN (Wahl) + 4) 100€, oder 200€ 5) (wir) entnehmen die Karte 6) (wir) entnehmen das Geld</p>
--	--	---

Abb. 2: Schreibprodukt zur Bedienung eines Geldautomaten (vgl. Wagershauser 2015: 129).

Andere Lernende sind mit der Nutzung digitaler Geräte in dem Maße überfordert, dass sie nach Unterstützung durch Drittpersonen suchen. Das folgende Korpusbeispiel kann dies verdeutlichen. Aus dem Forschungstagebuch geht hervor, dass der Lernende Probleme mit dem Bedienen des Geldautomaten hat und deshalb das Geld am Serviceschalter abheben möchte. Dazu verfasst er eine Gesprächsstütze, die er einer Bankmitarbeiterin vorliest (vgl. Abb. 3):

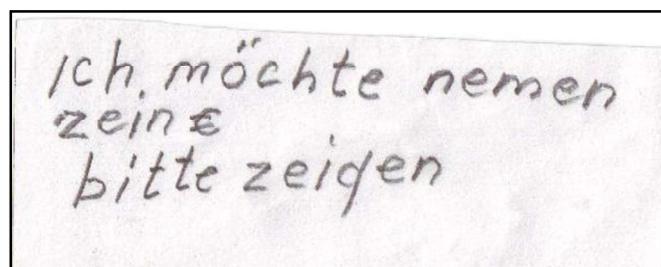


Abb. 3: Gesprächsstütze für die Kommunikation am Serviceschalter (vgl. Wagershauser 2015: 194).

Zudem ist die Bedeutung digitaler Kompetenzen für den Arbeitsmarkt zu betonen:

Aber nicht nur in der Produktion verändert sich die Arbeitswelt durch den technologischen Wandel. Vor allem durch die neuen Möglichkeiten, die Vernetzung bietet, werden auch im Dienstleistungsbereich weitreichende Veränderungen stattfinden. (Dengler; Matthes 2015: 6)

Digitale Praktiken sind somit nicht nur für den Alltag, sondern auch für die Arbeitswelt von zentraler Bedeutung. Die Fähigkeiten in der Nutzung von digitalen Medien und Werkzeugen sind immer eng an inhaltliche Seiten der Lebensdomänen gebunden (vgl. Kerres 2017: 6). Folglich muss ihr Training auch Teil des DaZ-Unterrichts sein, um den Lernenden aktive Teilhabe zu ermöglichen.

4 Medienkompetenz im bildungspolitischen Diskurs

Das Training digitaler Praktiken und die Vermittlung des Umgangs mit digitalen Medien wird vom „Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs“ gestützt, da die Lernenden im Basiskurs u.a. eine basale Medienverwendung erlernen sollen. Dabei steht der Computer im Zentrum, insofern muss auch der Umgang mit Tastatur und Maus trainiert werden (vgl. Feldmeier 2015: 176). Auf die Smartphoneverwendung wird nicht eingegangen, auch wenn Feldmeier (ebd.) „das Display eines Handys“ als Lerninhalt anführt. Es bleibt jedoch offen, was die Lernenden über ein Handydisplay lernen sollen und ob eine konkrete Smartphoneverwendung auch einbezogen werden sollte. Dieses Beispiel illustriert, dass digitale Praktiken durchaus schon einen Weg in die Bildungswelt gefunden haben.

In Anlehnung an den GER wurde vom Europarat ein Referenzrahmen für digitale Kompetenzen² entwickelt: „The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use“ (= DigComp). In dieser bildungspolitischen Schrift sind digitale Kompetenzen definiert, die sich in verschiedene Kompetenzbereiche und Niveaustufen gliedern. Im Folgenden soll darüber eine knappe Übersicht gegeben werden, um darauf aufbauend digitale Grundkompetenzen, die Teil der Medienkompetenz sind, zu definieren. Die erste Stufe des digitalen Referenzrahmens entspricht der niedrigsten, die achte Stufe der höchsten Kompetenzstufe (vgl. Carretero; Vuorikari; Punie 2017: 13). Im Folgenden sollen – da besonders die digitalen Grundkompetenzen im Zentrum stehen – die ersten beiden Stufen, im DigComp 2.1 „Foundation“ genannt, betrachtet werden.³ Folgende Kompetenzbereiche umfasst das Modell: „Information and data literacy, communication and collaboration, digital content creation, safety and problem solving“ (vgl. ebd.: 11). In all diesen Kompetenzbereichen gibt es verschiedene Kompetenzdefinitionen, aus denen konkrete digitale Grundkompetenzen abgeleitet werden.

Kompetenzbereich 1 widmet sich der „Information and data literacy“. Informationen zu suchen und zu beurteilen, kann - besonders in unserer westlichen informations- und wissensbasierten Gesellschaft des 21. Jahrhunderts - als Schlüsselkompetenz gelten (vgl. ebd.: 11). Zu solchen Grundtechniken gehören beispielsweise das Anwenden von Suchstrategien im Internet und das Bewerten der Seriosität der gefundenen Informationen (vgl. ebd.: 23f.). Die Informationsauswer-

² „Das Wort ‚Digitalkompetenz‘ bezeichnet die Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und der Fertigkeiten, über die ein Mensch, eine Organisation oder eine Gesellschaft in Bezug auf digitale Technologien sowie einer durch diese geprägte Welt verfügt“ (Lengsfeld 2019: 201). Vor diesem Hintergrund ist kritisch anzumerken, dass aufgrund der großen Anforderungen, die an eine digital kompetente Person gestellt werden, diese Kompetenz in Bildungskontexten aufgrund von personellen und zeitlichen Ressourcen nicht allumfassend zu vermitteln ist.

³ Auch wenn die anderen Stufen durchaus ihre Relevanz und Berechtigung haben, so ist auf die Zielgruppe der gering literalisierten und lernungsgewohnten Teilnehmer und Teilnehmerinnen zu achten. Demzufolge wurde entschieden, ausschließlich den Bereich „Foundation“ darzustellen.

tung stellt gerade Lernende vor die Herausforderung, aus einer Informationsflut jene Informationen herauszufiltern, die für ihr jeweiliges Anliegen notwendig sind.

Im Kompetenzbereich 2 „Communication and collaboration“ sollen die Lernenden über die Kompetenz verfügen, mithilfe digitaler Medien zu interagieren und einfache Kommunikation zu bewältigen. Außerdem sollen sie die digitalen Medien so nutzen, dass sie an der Gesellschaft partizipieren können. Kollaboratives Arbeiten soll durch die eigene Auswahl einfacher Programme möglich sein (vgl. Carretero et al. 2017: 26ff.). Demzufolge steht neben der Kommunikation mithilfe digitaler Medien auch deren adäquate und situationsgemäße Nutzung, wie beispielsweise zu Kommunikationszwecken, im Mittelpunkt. Hierdurch wird auch aktive Partizipation an der Gesellschaft ermöglicht. Um im Unterricht diese Kompetenzen zu trainieren, kann z.B. die kompetente Handynutzung (Gerät einschalten, Inhalte auswählen, SMS schreiben etc.) thematisiert und geübt werden, weil davon auszugehen ist, dass der größte Teil der Menschen in Industrieländern über ein digitales (mobiles) Endgerät verfügt (vgl. Kerres 2017).

Im Kompetenzbereich 3 „Digital content creation“ wird gefordert, dass die Lernenden einfache Inhalte erstellen können, dabei jedoch noch nicht auf eine Vielzahl von Dateiformaten zurückgreifen müssen (vgl. Carretero et al. 2017: 32). Dieses Ziel scheint für den DaZ-Unterricht auch realistisch. Dateiformate spielen dabei eine geringere Rolle als das Erstellen einfacher Inhalte in digitaler Form. Sinnvoll ist es, verschiedene Tools vorzustellen, mit denen digitales Arbeiten möglich ist. Als wichtige Grundkompetenz im Alltags- und Berufsleben in Deutschland ist die adäquate Verwendung eines Textverarbeitungsprogramms zu nennen. Im Unterricht sollten diese Programme daher einbezogen werden. Ebenso können Kurznachrichten dazu gezählt werden, da sie durchaus als digitale Inhalte gelten. Da Kurznachrichten auch der Lebensrealität entsprechen, wie die LEO-Studie 2018 gezeigt hat, sollte dieser Bereich nicht ausgeklammert werden, sondern sogar eine Stärkung erfahren.

Kompetenzbereich 4 beschäftigt sich mit dem Thema „Safety“. Neben dem Schutz des eigenen Endgerätes werden in diesem Kompetenzbereich auch Datenschutz, Gesundheit und Umweltbewusstsein gefördert (vgl. Carretero et al. 2017: 21). Oftmals sind Migrantinnen und Migranten mit diesem Bereich im Alltag überfordert, da sie beispielsweise wenig Erfahrung im Umgang mit PIN-Nummern haben. Ebenso gehen viele Menschen sorglos mit ihren Daten um, sodass dieser Bereich nicht nur einen Teil der digitalen Grundkompetenz darstellt, sondern weit darüber hinausgeht, wie auch im DigComp 2.1 dargelegt wird.

Im fünften Kompetenzbereich „Problem solving“ wird erwartet, dass zwischen verschiedenen einfachen Softwarelösungen entschieden werden kann, wobei das jeweilige Ziel die Entscheidung beeinflussen sollte (vgl. ebd.: 41). Wie bereits erwähnt, ist dies eine wichtige Kompetenz, über die Lernende verfügen sollten. So müssen sie entscheiden können, ob sie auf ein Mailprogramm, ein klassisches Schreibprogramm oder auf eine Handy-App zurückgreifen.

Resümierend kann gesagt werden, dass DigComp 2.1 aufzeigt, welche Kompetenzen notwendig sind, um aktiv in einer digitalisierten Gesellschaft partizipieren zu können. Dies gilt ebenso für neu Zugewanderte, die sich in Deutschland integrieren wollen. Infolgedessen sollten diese Kompetenzen in allen Bereichen der Bildung zum Gegenstand und auch im DaZ-Unterricht mit gering literalisierten und lernungewohnten Teilnehmern und Teilnehmerinnen thematisiert werden. Die Sprache steht somit nicht als alleiniger Lerngegenstand im Zentrum, sondern wird um den Bereich der Medienkompetenz erweitert, sodass beide Bereiche gemeinsam vermittelt werden.

Der Begleitband zum GER von 2018 („Companion Volume to the CEFR“, Europarat 2018) bezieht auch explizit digitale Grundkompetenzen ein, über die Lernende in einer (Fremd-/Zweit-)Sprache verfügen sollen. Der Kompetenzbereich „Onlineinteraktion“ findet sich nun im Begleitband zum GER und umfasst sowohl mündliche als auch schriftliche Onlineinteraktion. Als grundlegend für digitale Kommunikation werden dabei folgende Kompetenzen angesehen: Aufbau von Online-Posts und deren Beantwortung sowie die Verwendung von Symbolen in digitaler Sprache (vgl. Europarat 2018: 96). An der Aufnahme dieser Kompetenzen in den Begleitband zeigt sich, wie relevant diese in der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts sind und welche Bedeutung ihnen im Sprachunterricht zuteilwird.

5 Digitale Lehr-Lernszenarien

Nach Darstellung der Theorie und relevanter Ergebnisse aus der Forschung, die belegen, dass Lernende durchaus Schwierigkeiten mit der Bedienung digitaler Geräte haben, soll anhand zweier Unterrichtsbausteine gezeigt werden, wie Medienkompetenz in den DaZ-Unterricht integriert werden kann. Dabei eignen sich die vorliegenden beiden Bausteine für die Niveaustufen A1+/A2. Als Globallernziel kann definiert werden, dass die Lernenden nach Durchführung der Unterrichtsbausteine einen Geldautomaten bedienen können. Hierzu sind Kompetenzen aus verschiedenen Bereichen notwendig, die in der folgenden Tabelle überblickartig dargestellt werden:

Sprachliche Kompetenz	Handlungskompetenz	Medienkompetenz
Lesen von Wörtern Selektives Lesen und Informationsentnahme	Ablauf einer Geldauszahlung am Geldautomaten verstehen	Sicherheitshinweise beachten
Wortschatz zum Thema Geldautomat		Bedienung eines Touchscreens Symbole verstehen
Bedienen eines Geldautomaten		

Tab. 1: Kompetenzübersicht.

Die genannten Kompetenzen sollen kurz vorgestellt und mittels Theoriebezug erläutert werden. Um einem Bankomaten die gewünschten Informationen entnehmen zu können, benötigen die Lernenden eine Lesekompetenz nur auf Wortebene, da weder Sätze noch Texte gelesen und verstanden werden müssen. Hierzu gehören beispielsweise solche Kollokationen wie Karte einführen, PIN ändern oder Geld entnehmen (siehe Abb. 2). Ohne deren Wissen wird die Bedienung eines Geldautomaten erheblich erschwert, da die Veranschaulichung anhand von Animationen für einen kompetenten Umgang mit dem Bankautomaten nicht ausreichend ist. Dies konnte auch das empirische Material, das oben gezeigt wurde, belegen. Hieraus kann die Handlungskompetenz abgeleitet werden, im Rahmen derer zu vermitteln ist, wie ein Handlungsplan für das Abheben von Geld an einem Geldautomaten abläuft. Solche Pläne helfen den Lernenden, den Prozess besser nachzuvollziehen.

Wie bereits erwähnt, betrifft Medienkompetenz mehrere Bereiche. Bezugnehmend auf die LEO-Studie von 2018 kann gesagt werden, dass 78% der Menschen auf oder unter Alpha Level 3 ein Smartphone oder Tablet verwenden (vgl. Grotlückschen et al. 2019: 32). Zwar basiert ein Bankautomat meist auf einem Touchscreen, dennoch unterscheidet er sich in der Bedienung gegenüber einem Smartphone oder Tablet.⁴ Demzufolge kann den Lernenden verdeutlicht werden, dass ein Geldautomat die gleiche Eingabefläche verwendet wie ein Smartphone, aber dass es auch einige Unterschiede gibt. Des Weiteren spielen die Sicherheitshinweise eine zentrale Rolle, sodass die Lernenden verstehen, warum eine PIN geheim bleiben sollte und wie potentielle Gefahren beim Geldabheben beispielsweise durch manipulierte Eingabefelder vermieden werden können.

Aus diesen Kompetenzen können Teil- und Feinlernziele definiert werden, um eine Unterrichtsreihe aufzubauen. Im Folgenden werden auf dieser Basis Unterrichtsbausteine für die Praxis vorgestellt. Als Feinziel wird definiert, dass die Ler-

⁴ Manche Geldautomaten verfügen zusätzlich über physische Tasten, wohingegen andere komplett auf einer Touchscreen-Oberfläche basieren. Außerdem sind sie zwar in einigen Sprachen verwendbar, aber zumeist nicht in den Herkunftssprachen der Lernenden.

nenden den Handlungsablauf für die Benutzung eines Geldautomaten verstehen, den dafür notwendigen Wortschatz (Wörter und Kollokationen) beherrschen und schließlich auch die digitalen Praktiken selbstständig ausführen können.

Im ersten Baustein stehen themenrelevante Sprachkompetenzen auf der Niveaustufe A1+/A2 im Vordergrund. Erworben werden sowohl verschiedene Wörter als auch die oben genannten Kollokationen. Dies betrifft vorrangig verschiedene Verben wie auszahlen, einzahlen, eingeben, auswählen etc., aber auch Substantive und Akronyme wie PIN⁵. In der Semantisierungsphase arbeiten die Lernenden selbstständig mit ihren Smartphones. Sie erhalten ein Arbeitsblatt mit den neuen Wörtern und zwei Spalten, wovon eine einen QR-Code enthält und die andere eine leere Zeile, um eine Erklärung oder Übersetzung in der L1 zu notieren. Beim Scannen der QR-Codes lernen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen nicht nur die Bedienung eines Smartphones und die Funktion von QR-Codes, sondern erhalten auch Worterklärungen. Hinter jedem Code befindet sich ein kleines Video oder Bild, das das jeweilige Wort erklärt. In den Videos steht die Semantisierung im Zentrum. Einzig das zu semantisierende Wort wird abgespielt, sodass die Lernenden auch die Aussprache vermittelt bekommen. Nach der Semantisierung ist eine aktive Beschäftigung mit dem neuen Wortschatz unabdingbar. Dafür bieten sich verschiedene Übungsformen an. Eine erste Annäherung, die auch die Lesekompetenz der Lernenden nochmals verstärkt in den Blick nimmt, stellt ein Wortgitter dar. Aus diesem Wortgitter sind die neuen Wörter herauszufinden, die sich dort sowohl waagrecht als auch senkrecht versteckt haben. Im zweiten Schritt sollen die Lernenden dann die Bilder, die sie schon aus der Semantisierung kennen, den Wörtern aus dem Wortgitter zuordnen. Daran anschließend kann ein Memory mit den Wörtern gespielt werden, um weiter die passive Wortschatzkompetenz zu festigen. Da die Wörter jedoch nicht nur isoliert vorkommen, müssen auch die Kollokationen trainiert werden. Hierzu wird anhand von authentischen Screenshots von Geldautomaten aufgezeigt, welche Wörter häufig gemeinsam auftreten: Geld abheben/einzahlen, PIN eingeben/ändern etc. Die Lernenden bekommen Bildkarten, die sie kombinieren können und anhand derer sie die Bedeutung der Kollokationen erschließen können. Durch die Arbeit mit dem authentischen Material wird auch die (alltägliche) Relevanz der Inhalte ersichtlich.

Da es aber nicht nur um das (Wieder-)Erkennen geht, steht im nächsten Schritt die aktive Verwendung der im ersten Schritt gelernten Wörter und Kollokationen im Zentrum. Die Lernenden erarbeiten in Partnerarbeit kleine Dialoge, in denen sie sich gegenseitig um Hilfe bei der Ausführung einer Aktivität am Geldautomaten bitten. Zur Differenzierung bieten sich hierbei Wortkarten an, um Lernende, die mehr Unterstützung benötigen, mit Wortschatz und Fragemustern zu helfen. Mittels dieses Unterrichtsbausteins können die fokussierten sprachlichen

⁵ PIN wird hier als Lexem vermittelt, jedoch bietet es sich natürlich auch hier schon an, auf verschiedene Sicherheitsaspekte bezüglich der PIN einzugehen. Empfohlen wird jedoch, dies nicht direkt in der Semantisierungsphase zu machen, sondern daran anschließend bei der Einübung.

Mittel aufgebaut und trainiert werden, wobei auch noch Medienkompetenz gestärkt wird.

Nachdem im ersten Unterrichtsbaustein der relevante Wortschatz vermittelt wurde, kann im zweiten, darauffolgenden Baustein der konkrete Handlungsablauf für die Bedienung des Geldautomaten thematisiert werden. Um die Lebenswelt der Lernenden in den Unterricht zu holen, empfiehlt es sich, Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik einzubeziehen (vgl. u.a. Schader 2012, Belke 2012). Die Lernenden sollen zuerst ihre bisherigen Erfahrungen mit Geldautomaten zusammentragen und können dabei auch auf ihre L1 zurückgreifen. Nach dieser Sammlungsphase werden die Lernenden mit dem Aufbau eines Bankautomaten konfrontiert, indem die Lehrkraft ein Bild mit den Funktionen zeigt. Die Lernenden können hier wieder in ihrer L1 die verschiedenen Funktionen benennen. Im weiteren Verlauf wird konkret die Auszahlungsfunktion beleuchtet, da diese am häufigsten genutzt wird und für den Alltag unerlässlich ist. Als Hausaufgabe sollen die Lernenden einen Geldautomaten bedienen und sich dabei Notizen machen.⁶ Dieser Handlungsplan wird anschließend im Unterricht besprochen, wodurch auch der zuvor vermittelte Wortschatz wiederholt und angewendet wird. Auf Basis der Handlungspläne wird anhand einer interaktiven Präsentation die Bedienung geübt. Diese Präsentation zeigt einen großen Geldautomaten, der über ein interaktives Whiteboard bedient werden kann. Die Lernenden probieren ihre Handlungspläne aus und passen diese ggf. an. In einem nächsten Schritt soll auch die Sprachmittlung einbezogen werden. Sprachmittlung erfuhr u.a. durch den Begleitband des GER von 2018 eine Aufwertung und wird seitdem auch im wissenschaftlichen Diskurs stärker thematisiert: „Die Skalen zur Mediation sind sicherlich die umfangreichste und ehrgeizigste Neuerung der 2018er-Version, wobei das Konzept ‚Mediation‘ weit über das Dolmetschen und Übersetzen hinausgeht“ (Wisniewski; Tschirner; Bärenfänger 2019: 71). Auf der Stufe A2 findet sich hinsichtlich der Sprachmittlung u.a. folgender Deskriptor: „Can provide a simple, rough, spoken translation into (Language B) of short, simple texts (e.g. notices on familiar subjects) written in (Language A), capturing the most essential point“ (Europarat 2018: 114). Die Lernenden erhalten die Gelegenheit, ihren Handlungsplan in einem Gespräch wiederzugeben. Sie arbeiten in Kleingruppen mit maximal vier Lernenden, erklären einander ihre Handlungspläne und überprüfen sich gegenseitig. Wo Unterschiede auftreten, kann geklärt werden, warum dies der Fall ist. Danach schließt sich die Arbeit mit einer Lehrbuchübung aus „Schritt für Schritt A2.2“ an. In Lektion 13, Übung D2 wird der Handlungsplan für die Verwendung eines Geldautomaten nochmals aufgegriffen (vgl. Hilpert; Niebisch; Pude; Specht; Reimann; Tomaszewski; Weers 2019: 79). Hier sind verschiedene Bildschirmfotos eines Geldautomaten zu sehen, denen die Lernenden die jeweilige Handlungsanweisung zuordnen.

⁶ Denkbar ist außerdem, dass die Lernenden Fotos von unterschiedlichen Geldautomaten machen, um Unterschiede bezüglich der verschiedenen Bankinstitute herausarbeiten zu können.

Im Rahmen einer Partnerarbeit werden die Ergebnisse besprochen und verglichen. In einem weiteren Schritt vergleichen sie ihren eigenen, ggf. in der Gruppenarbeit abgeänderten, Handlungsplan mit dem aus dem Lehrbuch. Als abschließende Übung, die auch zur Ergebnissicherung dient, bedienen die Lernenden nochmals den Geldautomaten der eingangs verwendeten interaktiven Präsentation. Weitere Handlungspläne, wie z.B. für eine Geldeinzahlung, können auf ähnliche Art und Weise eingeführt werden. Hier kann auch das Vorwissen der Lernenden einbezogen werden.

Dabei gilt stets zu beachten: Medienkompetenz wird nie allein vermittelt, sondern immer innerhalb eines spezifischen Kontextes. Im Folgenden soll nun ein digitales Sprachpatenprojekt am Standort Augsburg vorgestellt werden, das aufzeigt, wie in einer digitalen Sprachbegleitung auch *digital literacy* vermittelt werden kann.

6 *Digital Literacy* im Rahmen eines Sprachpatenprojekts bei Tür an Tür Integrationsprojekte gGmbH

Im April 2020 wurde bei der Tür an Tür Integrationsprojekte gGmbH in Augsburg das Projekt digitaler Sprachpatenschaften ins Leben gerufen. Das Projekt hat es sich zum Ziel gesetzt, Geflüchtete während der Corona-Zeit weiterhin sprachlich zu unterstützen und ihnen dadurch auch Bildungsteilhabe zu ermöglichen. Die zentrale Aufgabe besteht darin, Sprachpatenschaften aus ehrenamtlichen Dozenten und Dozentinnen und Geflüchteten zu bilden und diese bei der digitalen Umsetzung des Sprachunterrichts zu unterstützen. Der Unterricht wird via Zoom realisiert. Das Zoom-Tool ist in der Basisversion kostenlos und erfordert lediglich einen Internetzugang. Von Seiten des Projektträgers wird jedoch eine kostenpflichtige Version den Teilnehmenden zur Verfügung gestellt. Die Nutzung dieser Videokonferenzsoftware kann mittlerweile als alltägliche digitale Praktik gelten, da damit in fast allen Lebensbereichen gearbeitet wird und auch in den Integrationskursen des BAMF auf solche Software zurückgegriffen werden kann (vgl. BAMF 2020). Zudem haben digitale Medien den Vorteil, Medienkompetenz und Kommunikationsfähigkeit einzuüben und zu vertiefen sowie zugleich Schlüsselkompetenzen zu fördern, die wiederum Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe sind (vgl. Egloff 2010: 205).

Der grundsätzliche Mehrwert dieses Projekts liegt darin, dass die Geflüchteten auf ihrem Lernweg betreut und in ihrem Lernfortschritt begleitet werden. Die Themen und der Zeitplan werden von den Lernenden selbst festgelegt, so dass auf diese Weise ein hohes Maß an Teilnehmerorientierung erreicht werden kann. Für die Darstellung und Erklärung der Inhalte werden Bilder, Texte und Videos verwendet. Zu allen Lerneinheiten stellen die Dozenten und Dozentinnen Materialien und Hilfen, beispielsweise über die Lernplattform Moodle, zur Verfügung, die von

den Lernenden auf Wunsch auch heruntergeladen und ausgedruckt werden können. Hierbei werden ausschließlich Open Educational Resource-Materialien eingesetzt.

Die Umsetzung dieses digitalen Sprachpatenprojekts setzt u.a. voraus, dass die Lernenden das Tool „Zoom“ nutzen können. Dafür ist v.a. eine genaue Anleitung der Lernenden erforderlich. Um die Verwendung dieses Tools und seine Funktionen für wenig literalisierte Lernende besser zugänglich zu machen und verständlicher darzustellen, bietet es sich an, die Inhalte medial schrittweise aufzubereiten. Zu Beginn des Projekts wurden die Geflüchteten von der pädagogischen Leitung über das Tool „Zoom“ mit Hilfe von Erklärvideos in den verschiedenen Herkunftssprachen informiert und sie bekamen die Möglichkeit, an einer Zoom-Konferenz teilzunehmen. In einem zweiten Schritt erhielten die Lernenden einen ersten Einblick in die Grundfunktionen des Tools (Meeting beitreten, Stummschalten, Video beenden, Chat, Bildschirm freigeben, Reaktionen, Meeting beenden) und konnten diese auch selbst ausprobieren. In einem nächsten Schritt wurde allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen eine bebilderte Anleitung in leichter Sprache zur Verfügung gestellt. Besonders wichtig war hierbei, dass die einzelnen Schritte explizit visualisiert wurden (z.B. die App Zoom öffnen, Namen und Passwort eingeben, Email-Postfach öffnen, „Aktivieren Sie Ihr Konto“ anklicken), damit die Inhalte auch mit geringen Sprachkenntnissen nachvollzogen werden konnten.

Während der Projektdurchführung zeigte sich, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen mehr Sicherheit im Umgang mit dem Videokonferenztool gewinnen konnten und aktiver teilnahmen. Auch die Begleitung durch die Ehrenamtlichen stellte ein positives Element dar, da innerhalb der Sprachpatenschaft nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch die *digital literacy* verbessert werden konnte.

7 Fazit

Neben Lesen, Schreiben und Rechnen muss Medienkompetenz zunehmend ein wichtiger und integraler Bestandteil eines DaZ-Unterrichts mit gering literalisierten und lernungewohnten Teilnehmern und Teilnehmerinnen sein. Obwohl bisher weder ein einheitliches Verständnis noch eine exakte Begriffsdefinition von Medienkompetenz vorliegen, gibt es im aktuellen Fachdiskurs zur Alphabetisierung kaum einen Beitrag, der ohne den Verweis auf eine dringend notwendige Vermittlung von Medienkompetenz an Lernende auskommt (vgl. z.B. Howe; Thielen 2016). Dieser Umstand wird verstärkt durch die Veröffentlichung der Ergebnisse der LEO-Studie 2018 in den Mittelpunkt der Fachdiskussion gerückt. Zwar gibt es bereits einige vielversprechende Forschungsergebnisse, bildungspolitische Veröffentlichungen und didaktische Ansätze, ein umfassendes Konzept für die Vermittlung von Medienkompetenz und digitaler Praktiken für gering literalisierte Lernende ist allerdings noch zu entwickeln. Anhand der vorgestellten Unterrichtsbausteine und des Sprachpatenprojekts wurden erste Wege aufgezeigt, wie der Umgang

mit digitalen Praktiken vermittelt werden kann. Dadurch wird aufseiten der Lernenden digitale Souveränität angebahnt, durch die gesellschaftliche Partizipation im 21. Jahrhundert ermöglicht wird.

Literatur

- Belke, Gerlind (2012): *MehrSprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. 5. überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017): *Digitale Kompetenz ist eine Kulturtechnik*. (<https://www.bmbf.de/de/digitale-kompetenz-ist-eine-kulturtechnik-4265.html>)
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2020): *Mögliche Modelle der Weiterführung und Wiederaufnahme der Integrationskurse*. (https://www.bamf.de/DE/Startseite/_documents/corona-integration.html?nn=282656)
- Carretero, Stephanie; Vuorikari, Riina; Punie, Yves (2017): *DigComp 2.1. The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office.
- Dengler, Katharina; Matthes, Britta (2015): Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. Substituierbarkeitspotenziale von Berufen in Deutschland. *LAB-Forschungsberichte*, 11.
- Egloff, Birte (2010): Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Hessische Volksblätter*, 60(3), 203-208.
- Egloff, Birte; Grosche, Michael; Hubertus, Peter; Rüsseler, Jascha (2011): Funktionaler Analphabetismus im Erwachsenenalter: eine Definition. In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.): *Zielgruppen in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Bestimmung, Verortung, Ansprache*. Bielefeld: Bertelsmann, 11-31.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)*. (http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm?wt_sc=referenzrahmen)
- Europarat (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with new descriptors*. (<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>)
- Feldmeier, Alexis (2015): *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile).

- Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne; Stammer, Christopher (2019): LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. In: *Pressebrochure*. (<http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo>).
- Hilla, Monika (2011): *MEMO. Betriebliches Monitoring: Neue Wege der Personalentwicklung* (<https://www.adwi.de/media/agentur-der-wirtschaft/downloads/aufgabensammlung-grundbildung.pdf>)
- Hilpert, Silke; Niebisch, Daniela; Pude, Angela; Specht, Franz; Reimann, Monika; Tomaszewski, Andreas; Weers, Dörte (2019): *Schritt für Schritt in Alltag und Beruf!*. Bd. 4. A2.2 Deutsch als Zweitsprache. München: Hueber.
- Howe, Falk; Thielen, Marc (2016): Digital gestütztes Lernen in der Alphabetisierung und Grundbildung. In: Löffler, Cordula; Korfkamp, Jens (Hrsg.): *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster; New York: Waxmann, 409-421.
- Kerres, Michael (2017): Digitalisierung als Herausforderung für die Medienpädagogik: „Bildung in einer digital geprägten Welt“. In: Fischer, Christian (Hrsg.): *Pädagogischer Mehrwert? Digitale Medien in Schule und Unterricht. Münstersche Gespräche zur Pädagogik*. Münster: Waxmann, 85-104.
- Kerres, Michael (2018): *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. 5. erw. Aufl. Berlin: de Gruyter Oldenbourg.
- Lengsfeld, Jörn (2019): *Digital Era Framework. Ein Bezugsrahmen für das Digitale Informationszeitalter*. (<https://joernlengsfeld.com/url/digital-era-framework-de>)
- Pérez Tornero, José Manuel (2004): *Digital Literacy and Media Education: An Emerging Need*. London; Oxford: Academic Press.
- Schader, Basil (2012): *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch: Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.
- Schramm, Karen (2019): DaF-Unterricht in Zeiten digitalen Wandels. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 237-247.
- Tröster, Monika; Schrader, Josef (2016): Alphabetisierung, Grundbildung, Literalität: Begriffe, Konzepte, Perspektiven, In: Löffler, Cordula; Korfkamp, Jens (Hrsg.): *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster; New York: Waxmann, 42-58.
- UNESCO Institute for Education (2005): *Why literacy in Europe. Enhancing competences of citizens in the 21st century*. Hamburg: UNESCO Inst. for Education.

Waggershauser, Elena (2015): *Schreiben als soziale Praxis*. Tübingen: Stauffenburg.

Wicht, Alexandra; Lechner, Clemens; Rammstedt, Beatrice (2018): *Wie steht es um die Digitalkompetenz deutscher Erwachsener? Eine empirische Analyse mit dem Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*. (https://www.researchgate.net/publication/328312159_Wie_steht_es_um_die_Digitalkompetenz_deutscher_Erwachsener_Eine_empirische_Analyse_mit_dem_Programme_for_the_International_Assessment_of_Adult_Competencies_PIAAC)

Wisniewski, Katrin; Tschirner, Erwin; Bärenfänger, Olaf (2019): Der Begleitband zum „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 2(56), 67-76.

Wolf, Karsten; Koppel, Ilka (2017): *Digitale Grundbildung: Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft? Wo wir stehen und wo wir hinführen müssen*. (<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>)

Zeuner, Christine; Pabst, Antje (2011): *„Lesen und Schreiben eröffnen eine neue Welt!“ Literalität als soziale Praxis – Eine ethnographische Studie*. Bielefeld: Bertelsmann.

Alle Links zuletzt überprüft am 31.01.2020.