

Philippe Wampfler / Axel Krommer

Lesen im digitalen Zeitalter

Einleitung

In ihrer Metastudie zu den Auswirkungen digitaler Technologie auf Lesefertigkeiten halten Delgado et al. in der Diskussion ihrer Ergebnisse fest, Lesen auf digitalen Endgeräten stelle erhöhte Anforderungen an Kinder:

„For children growing up surrounded by digital technologies, skills such as the ability to search and navigate, read critically, and multitask are essential (e.g. Salmeron, Garcia, & Vidal-Abarca 2018). Such skills place demands on attention and executive processes that may not be fully developed in children and adults reading digital texts.“ (Delgado et al. 2018, S. 34)

Die erwähnten Fertigkeiten – Suchstrategien anwenden, in digitalen Texten navigieren, sie kritisch lesen und Multitasking betreiben – entwickeln Kinder nicht beiläufig. Ihr Erwerb stellt eine Herausforderung für alle Altersgruppen dar. Delgado et al. formulieren eine Hypothese, wie der „screen inferiority effect“ (ebd.) zu erklären sein könnte:

„The *Shallowing Hypothesis* suggests that because the use of most digital media consists of quick interactions driven by immediate rewards (e.g. number of ‘likes’ of a post), readers using digital devices may find it difficult to engage in challenging tasks, such as reading comprehension, requiring sustained attention.“ (Delgado et al. 2018, S. 34)

Kurz: Die Affordanz (Boyd 2014, 18 ff.) digitaler Leseangebote bestärkt dieser Hypothese gemäß oberflächliche Leseverfahren, die wiederum verhindern, dass die erforderlichen Kompetenzen für eine wirksame digitale Lektüre erworben werden.

Die *Shallowing-Hypothese*, die insbesondere durch das populärwissenschaftliche Buch *The Shallows* von Nicholas Carr (2010) einer breiten Öffentlichkeit bekannt wurde, findet sich als Ausgangspunkt auch in der Stavanger-Erklärung, einer Stellungnahme von 130 Forschenden zur Zukunft des Lesens (vgl. auch den Beitrag von Yvonne Kammerer in dieser Ausgabe, S. 64 ff.):

„Die Forschung zeigt, dass Papier weiterhin das bevorzugte Lesemedium für einzelne längere Texte bleiben wird, vor allem, wenn es um ein tieferes Verständnis der Texte und um das Behalten geht. Außerdem ist Papier der beste Träger für das Lesen langer informativer Texte. Das Lesen langer Texte ist von unschätzbarem Wert für eine Reihe kognitiver Leistungen wie Konzentration, Aufbau eines Wortschatzes und Gedächtnis. Daher ist es wichtig, dass wir das Lesen langer Texte als eine unter mehreren Leseformen bewahren und fördern.“ (COST & E-READ 2019)

Der folgende Beitrag prüft diese These, indem er digitale Leseverfahren beschreibt, analysiert und davon ausgehend didaktische Konsequenzen ableitet.

Digitale Lektüre – ein Beispiel



FEUILLETON SPORT GESELLSCHAFT STIL RHEIN-MAIN TECHNIK WISSEN REISE KARRIERE

Feuilleton > Bücher > Themen > Stavanger-Erklärung von E-READ: Zur Zukunft des Lesens

Frankfurter Allgemeine
Themen

Frankfurt am Main 20°

RUBRIKEN DEBATTE BÜCHER MEDIEN BÜHNE FILM POP KUNST KUNSTMARKT HOCH/SCHULE

ERKLÄRUNG VON 130 FORSCHERN
Zur Zukunft des Lesens

AKTUALISIERT AM 22.01.2019 - 14:10

Bildschirme und bedrucktes Papier sind als Lesemedien nicht gleichwertig: Mehr als 130 Leseforscher aus ganz Europa haben eine Erklärung zur Zukunft des Lesens im Zeitalter der Digitalisierung unterzeichnet.

f FACEBOOK t TWITTER x XING ✉

☆ 95 | 0

Wir leben in einer Zeit immer schnellerer und tiefergreifender Digitalisierung. Digitale Technologien bergen gewaltige Chancen für die Erzeugung, Nutzung, Speicherung und Übertragung von Information und stellen zugleich eine Herausforderung für eine Reihe alteingeführter Lesepraktiken dar. Seit vier Jahren erforscht eine Gruppe von Wissenschaftlern auf den Gebieten des Lesens, Schreibens und Publizierens aus ganz Europa den Einfluss der Digitalisierung auf die Lesepraxis.

Abb. 1 Screenshot der deutschen Übersetzung der Stavanger-Erklärung auf faz.net: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/themen/stavanger-erklaerung-von-e-read-zur-zukunft-des-lesens-16000793.html?printPagedArticle=true#pageIndex-0> (Zugriff am 11.08.2019)



Als Beispiel für digitale Lektüre soll die deutsche Übersetzung der Stavanger-Erklärung (COST & E-READ 2019) dienen, die am 22.01.2019 auf faz.net publiziert wurde.

Wie der Screenshot zeigt, ist der Text auf einer digitalen Plattform erschienen, die verschiedene Möglichkeiten zur *Interaktion* anbietet: Leserinnen und Leser können sich ein-

loggen, zwischen den Ressorts wechseln, eine Wetterprognose abrufen oder den Artikel – schon vor der Lektüre – auf anderen digitalen Plattformen teilen. Auf dem Screenshot ist keine Werbung zu sehen, weil ein Werbeblocker diese unterdrückt. Anzeigen würden weitere Angebote zur Interaktion unterbreiten.

Die Möglichkeit, Werbung zu unterdrücken, zeigt, dass zur Lektüre auch eine Reihe von Filtermöglichkeiten gehören, die das digitale Endgerät und die Darstellungssoftware des jeweiligen Nutzers zur Verfügung stellen. Zu den elementaren Filtern zählen z. B. Suchoptionen, die es erlauben, direkt auf bestimmte Begriffe im Text zuzugreifen. Andere Filter können das typografische Erscheinungsbild der Texte verändern oder gar bestimmte Wortkombinationen durch andere ersetzen (bekannt sind etwa Filter, die vulgäre Sprache ausblenden oder gendersensible Formulierungen überschreiben bzw. in einen Text einfügen).

Auch wenn die Stavanger-Erklärung auf Links verzichtet, ist der digitale Text *intertextuell mit einer Reihe anderer Texte verknüpft*. Beispielsweise lässt sich durch einen Klick auf den Pfeil unter der Illustration die Bildlegende einblenden, die erklärt, dass hier eine spezielle Ausgabe von „Jane Eyre“ zu sehen ist. Scrollt der Leser nach unten, muss er mit einem Klick die zweite Seite der Publikation freischalten – eine Eigenheit digitaler Publikationen, mit der für Werbezahler relevante Metriken wie „Page Views“ beeinflusst werden sollen. Auf der zweiten Seite sind dann weitere Texte verlinkt, etwa ein Kommentar zur Erklärung von Fridtjof Küchemann, der englische Originaltext der Erklärung oder eine Seite, auf welcher der FAZ-Text für weitere Publikationen lizenziert werden könnte. Am Schluss des Textes sind auch Kommentare eingebettet. Hier besteht für Leserinnen und Leser die Möglichkeit, ihrerseits einen Kommentar zum Text zu hinterlassen.

Wie sieht nun ein typischer Leseprozess der Stavanger-Erklärung aus? Spricht Storrer (2018) aus einer schreibdidaktischen Perspektive von „interaktionsorientiertem Schreiben“, so dürfte es sich hier um ein „interaktionsorientiertes Lesen“ handeln. Wer die Erklärung liest, interagiert mit der digitalen Plattform, auf der sie publiziert ist. Diese Interaktion ist nicht linear bestimmt, das heißt es ist nicht festgelegt, wie sie genau abläuft und worin die Interaktion besteht. Mögliche Interaktionen sind der Absprung zu einem anderen Text, das Verbreiten des Links zum Text oder eines Zitates aus dem Text auf einem Social-Media-Kanal, das Hinterlassen eines Kommentars, der Wechsel zur Lektüre des englischen Originals des Textes, das Nachschlagen eines Begriffes etc.

Merkmale digitaler Leseprozesse

Die Faz.net-Version der Stavanger-Erklärung ist wie die Erklärung selbst (<http://ereadcost.eu/stavanger-declaration/>) das, was Maik Philipp als „multiplen Text“ bezeichnet. Ein „verstehende[r] Umgang mit multiplen Texten“ besteht in seinem Verständnis darin, „Inhalte von Texten/Dokumenten gezielt (mit ihren Metadaten) kognitiv zu kombinieren und für ein verstehendes Lesen zu nutzen“ (Philipp 2019, 26). Multiple Texte kom-

binieren „Informationen unterschiedlicher Herkunft und Modalität“ sowie Metadaten (ebd.). Ganz allgemein bezieht sich digitale Lektüre auf multiple Texte.

Die Stavanger-Erklärung an sich ist ein Beispiel dafür, dass diese Form von Texten zum Standard geworden ist. Ist in ihrer Einleitung die Rede davon, Papier sei „weiterhin das bevorzugte Lesemedium für einzelne längere Texte“, so liegt hier ein problematischer Medienbegriff vor. Er geht davon aus, dass es einen gleichsam neutral-fixierten Textinhalt geben könne, der sich in unterschiedlichen Lesemedien unverändert abbilden lasse (Papier, Computerbildschirm, E-Book-Reader, Smartphone etc.). Blickt man auf das Forschungsdesign der berücksichtigten Meta-Studien, stellt sich heraus, dass diese medien-theoretisch fragwürdige Annahme sogar methodisch notwendig ist. Denn ein Kriterium, das Studien erfüllen müssen, um in der Meta-Analyse von Delgado et al. berücksichtigt zu werden, lautet:

„Reading materials are comparable across media in terms of content, structure, and presence of images. Therefore, specific features of digital environments, such as hyperlinks or web navigations, are not present in the digital-based condition.“ (Delgado et al., S. 26).

Die der Meta-Studie zugrunde liegende Hypothese lautet demnach: Wenn man „reading material“ auswählt, das keine typischen Eigenschaften multipler Texte besitzt, dann gibt es ein medienübergreifendes – und damit letztlich medienunabhängiges – tertium comparationis zwischen Papier- und Bildschirmtext.

Doch dieses tertium comparationis ist lediglich ein heuristisches Konstrukt. Wenn man sophisticated argumentierte, könnte man darauf hinweisen, dass Delgado et al. zunächst ein medienunabhängiges Textsubstrat konstruieren müssen, um schließlich festzustellen, dass dieses Substrat vom jeweiligen Lesemedium gerade *nicht* unabhängig ist, wenn es um Rezeptionsprozesse geht.

Diese Zusammenhänge lassen sich auch durch einen Rückgriff auf das Konzept der „Remediation“ theoretisch erhellen. Bolter und Grusin (1999) bezeichnen mit diesem Begriff (im Anschluss an McLuhan) die Repräsentation eines Mediums (z. B. einer Tageszeitung) in einem anderen Medium (z. B. im Internet). Formen der Remediation sind typisch für digitale Medien und sie gehen oft einher mit der Tendenz, dass das digitale Medium unsichtbar bzw. transparent erscheint: „The digital medium wants to erase itself, so that the viewer stands in the same relationship to the content as she would if she were confronting the original medium.“ (Bolter–Grusin 1999, S. 45). Zum Forschungsdesign der Lesestudien gehört daher eine Form der Remediation: Gedrucktes wird auf den Bildschirm eines Computers transferiert, der sich als digitales Medium „selbst ausradiert“, d. h. unsichtbar macht, um dem Leser den Eindruck zu vermitteln, mit dem ursprünglichen Medium (Papier) in Kontakt zu treten. Festzuhalten ist jedoch, dass Texte von ihrer spezifischen Medialität nicht zu trennen sind. Das gilt sowohl für Papier- als auch für Bildschirmtexte: Die ausgedruckte Stavanger-Erklärung ist daher ein anderer Text als die digital publizierte. Das Ausdrucken verändert die ursprünglich im Netz veröffentlichte Erklärung.

Das lässt sich auch durch einen vertieften Blick in die Struktur multipler bzw. digitaler Texte erläutern: Digitale Texte weisen zwei unterschiedliche Textebenen auf, nämlich einen in der Regel für den Nutzer unsichtbar bleibenden codierten Quelltext, der für die Verarbeitung durch Programme konzipiert ist, und eine semiotisch-semantisch kodierte Textebene, die für Leserinnen und Leser sichtbar erscheint (vgl. Frederking/Krommer 2019). Diese Ebene ist multimodal, symmedial, konnektiv, interaktiv und diskursiv strukturiert (vgl. Frederking 2014; Siefkes 2015). Welche dieser Eigenschaften Texte besitzen, wird in der codierten Tiefenstruktur des Textes festgelegt, ist aber für die Lesenden auf der Oberflächenstruktur sichtbar.

Was bedeuten diese Eigenschaften genau? Multimodalität und Symmedialität betonen das Miteinander verschiedener Zeichensysteme, die unterschiedliche Wahrnehmungs- und Verarbeitungsaktivitäten erfordern. Schriftliche Sprache, Bilder, Icons und Link-Strukturen liegen bei digitalen Texten fast immer kombiniert vor, hinzu kommen möglicherweise Darstellungselemente, die erst beim Scrollen eingeblendet werden (Wampfler 2019, 158), eingebettete Social-Media-Texte (ebd., 159), Videos, Audio-Dateien etc. Multimodal sind Texte, weil sie verschiedene semiotische Codierungsformen benutzen, symmedial, weil diese konvergieren, aber auch differieren können (vgl. hierzu auch Lobin 2018, S. 107–113).

Konnektiv ist ein Text, der durch Hyperlinks mit anderen Texten verbunden ist. Alle auf digitalen Plattformen publizierte Texte sind konnektiv, auch wenn keine expliziten Hyperlinks in einen Text eingebunden werden, ist er als Publikation im Netz immer mit anderen Texten verlinkt.

Während die Interaktionsangebote oben schon diskutiert worden sind, liegt der Fokus bei der Diskursivität darauf, dass diese Texte Teile eines argumentativen Dialogs darstellen und aus kommunikativen Handlungen resultieren.

Gehen wir also davon aus, dass es sich bei digitalen Texten um multiple, multimodale, interaktive und diskursive Texte handelt, dann kann in einem zweiten Schritt darüber nachgedacht werden, welche Fähigkeiten für einen kompetenten Umgang mit solchen Texten notwendig sind.

Dimensionen digitaler Textkompetenz aus didaktischer Sicht

Frederking und Krommer (2019) haben ein differenziertes Konzept vorgelegt, das aus didaktischer Perspektive zehn Dimensionen digitaler Textkompetenz unterscheidet. Dieses Konzept wird im Folgenden in einer verkürzten und vereinfachten Version skizziert, die sich auf sechs zentrale Fähigkeiten beschränkt:

1. Die Fähigkeit zum rezeptiven Erfassen und produktiven Nutzen der Multimodalität eines digitalen Textes

Gemeint ist damit die Fähigkeit zum Erfassen der referentiell-semantischen Verbindung oraler, literal-skriptografischer, piktoraler, auditiver und audiovisueller medialer Textele-

mente (vgl. Frederking 2014; Siefkes 2015). So erfordert die Rezeption einer aus Schrifttextabsätzen, Bildern, Ton- und Filmdokumenten bestehenden Nachrichtenseite im Netz eine umfassendere Rezeptions- und Verstehenskompetenz als das Lesen einer konventionellen printmedialen Zeitungssseite – eine Anforderung, auf die der Deutschunterricht Lernende ebenso vorzubereiten hat wie auf das Lesen printmedialer Texte. Ähnliches lässt sich für deren Produktion feststellen.

2. Die Fähigkeit zur Rezeption und Produktion der spezifischen Zeichenstruktur eines digitalen Textes

Hier geht es um die Fähigkeit zum Erfassen des Wechselbezuges von Inhalt und Form der Elemente eines symmedialen digitalen Textes. So sollten Lernende über die Kompetenz verfügen, den semiotischen Bezug von Text- und Bildelementen auf einer Webseite, einem Eintrag in sozialen Medien usw. in seinen expliziten und impliziten Facetten zu erfassen und in seiner Bedeutung zu verstehen. In diesem Bereich sieht auch die Stavanger-Erklärung entsprechenden Forschungsbedarf. Aus didaktischer Sicht sind die vielfältigen Kompetenzen wahrzunehmen, die Lernende insbesondere im Umgang mit Sozialen Medien ausgebildet haben und die im Deutschunterricht, der immer noch (implizit) am Leitmedium des Buches orientiert ist, selten thematisiert werden. So setzt bereits die Wahl des geeigneten Kommunikationskanals spezifische Fähigkeiten voraus, die in der Regel in informellen Kontexten erworben werden. WhatsApp, Instagram, Snapchat etc. weisen höchst unterschiedliche Affordanzen auf, die im Unterricht expliziert werden können, um das Medialitätsbewusstsein zu fördern und medienadäquate Formen der Partizipation zu reflektieren (vgl. Groeben 2002).

3. Die Fähigkeit zum kompetenten rezeptiven und produktiven Umgang mit der Konnektivität eines digitalen Textes

Dazu gehört die Fähigkeit, intertextuelle bzw. intermediale Anspielungen und Rekurse (vgl. Bromme 2014; Stadler, Bromme & Rouet 2018) eines digitalen Textes zu erfassen und die hypertextuell bzw. hypermedial über Verlinkung generierten Bezugnahmen zu verstehen (vgl. Frederking, Krommer & Maiwald 2018). Lernende sollten in der Lage sein, Anspielungen und hypertextuelle Verknüpfungen nicht nur wahrzunehmen und in ihrem intentionalen und funktionalen Kern zu verstehen oder zu gestalten, sondern auch den Bezug der einzelnen inhaltlich oder per Link verbundenen semiotischen Einheiten aufeinander. Entscheidend ist, dass auch Lehrende sich aktiv mit der Jugendkultur auseinandersetzen, um solche Referentialisierungen – z. B. in Gestalt populärer Memes – überhaupt verstehen und einordnen zu können.

4. Die Fähigkeit zum Erfassen und Nutzen der Textsorte eines digitalen Textes und der damit verbundenen kommunikativen Funktionen

Das Spektrum digitaler Textsorten ist groß. Bei funktionalen digitalen Texten umfasst es analog zu printmedialen pragmatischen Texten (vgl. dazu Brüggemann 2019) Nachricht, Information, Darstellung, Beschreibung, Werbung, Rede, Manifest, persönliche Mit-

teilung, Selbstdarstellung, Kommentar etc. Aber auch digitale poetische Texte gibt es in allen auch aus dem printmedialen Bereich bekannten Gattungen: digitale Poetik (z. B. als Hyperfiction; Block 2004; Bendt 2017), digitale Prosa (z. B. als digital story telling; Lowenthal 2009; Sylvester & Wendylou 2009), digitale Dramatik (Frederking & Krommer 2003; Engel 2006). Digitale Textsorten zu kennen und dieses Wissen souverän anzuwenden, ist eine Kompetenz, über die Lernende verfügen müssen, um die mit einem Text verbundenen Absichten erfassen und einschätzen zu können.

5. Die Fähigkeit zum rezeptiven Erfassen und kompetenten produktiven Gestalten aller mit der Intentionalität eines digitalen Textes verbundenen Herausforderungen

In rezeptiver Hinsicht ist damit die Fähigkeit gemeint, mit Blick auf die gewählte Textsorte die erkennbaren Ziele des Autors bzw. der Autorin ebenso zu erfassen wie die intendierten emotionalen und kognitiven Reaktionen auf Seiten derer, die sie rezipieren. In der sich etablierenden digitalen Medienkultur wird es eine Schlüsselkompetenz sein, die offenen und verdeckten Intentionen in einem digitalen Text zu erkennen, z. B. um Fake News zu identifizieren und Ansätze zur Desinformation durch die Einbeziehung überprüfbarer Daten schnell erfassen zu können (vgl. Frederking, Krommer & Maiwald 2018, Kap. 9). Es geht mithin um die Fähigkeit zum Erfassen von Manipulationsabsichten, um den Erfordernissen digitaler Aufklärung entsprechen zu können. Insbesondere digitale Texte, die in sozialen Netzwerken produziert und rezipiert werden, sollten im Unterricht im Hinblick auf explizite und implizite Kommunikations-Intentionen analysiert werden. Auf diese Weise lässt sich die spezifische Referentialität, ihre Wirkung bei der Strukturierung kommunikativer Gemeinschaften und ihre Abhängigkeit von algorithmischer Filterung, Sortierung und Verbreitung sichtbar machen.

6. Die Fähigkeit zum Umgang mit den ethisch-normativen Aspekten der in sozialen Netzwerken wie Twitter oder Instagram entstehenden digitalen Texte

Gemeint ist damit der Sachverhalt, dass Social Media-Aktivitäten teilweise grundlegend anderen Kommunikationsregeln und – normen folgen als sie in traditionellen medialen Formen wie dem Face-to-Face-Gespräch oder dem gedruckten Text gelten (vgl. Krommer 2014; Boyd 2014). Lernende und Lehrende müssen ein Verständnis für die Besonderheiten dieser neuen, sich permanent wandelnden kommunikativen Praxen der Textproduktion und -rezeption sowie deren (impliziter) Normen entwickeln. Nur auf diese Weise können sie nicht nur Chancen von Social Media wie den spontanen digital-textlichen Selbstaussdruck oder das textbasierte Entstehen neuer virtueller Gemeinschaften nutzen, sondern auch Risiken erkennen und Herausforderungen begegnen. Ethisch-moralische Aspekte, die sich aus dem Umgang mit digitalen Texten ergeben, können aus der Sicht kulturell etablierter Normen nicht immer angemessen beurteilt werden. Bereits 1997 hat Wermke davor gewarnt, dass „Erwachsene ihre Probleme mit neuen Medien zu Problemen der Schüler erklären“ (Wermke 1997, S. 61.). Quantitative (z. B. DIVSI 2014) und qualitative Studien (z. B. Boyd 2014) zeichnen im Hinblick auf Werte und Normen, die

mit der Produktion und Rezeption digitaler Texte verbunden sind, ein differenzierteres Bild (z. B. im Hinblick auf Konzepte wie Privatheit und Freundschaft).

Didaktische Konsequenzen

„[D]er kompetente Umgang mit multiplen Texten bzw. Dokumenten [lässt sich] vor allem durch ein zutiefst strategisches, also zielbezogenes, zugleich aber individuelles und flexibles kognitives Vorgehen beschreiben“, heißt es bei Philipp (2019, 258). Betrachtet man die Darstellung der verschiedenen Fähigkeiten, so wird deutlich, wie komplex diese Kombination von strategischem Vorgehen und individueller Reaktion auf digitale Texte zu gestalten und zu fördern ist.

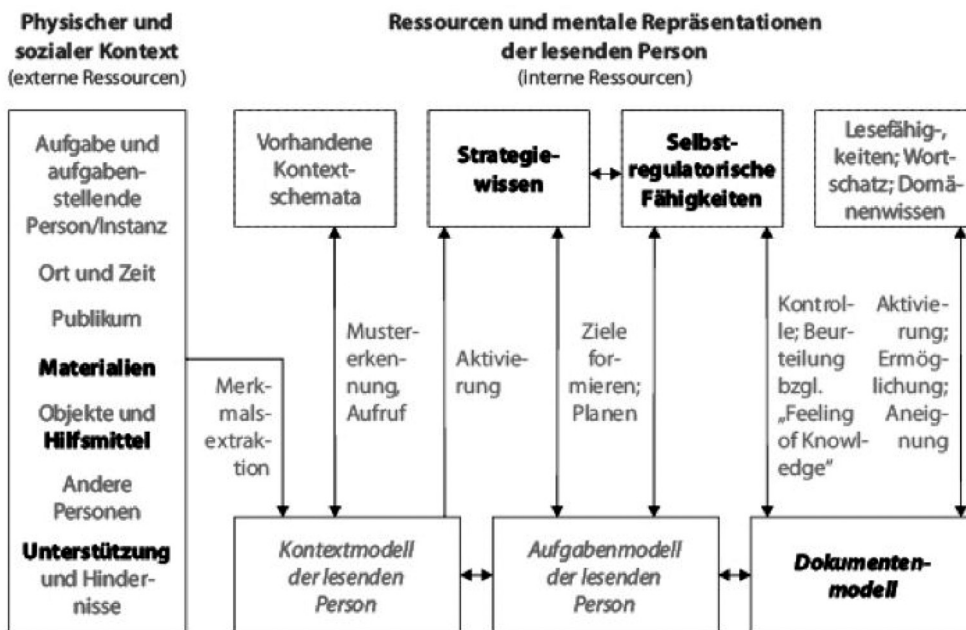


Abb. 2 Verortung von Lese- und Schreibstrategien, nach Philipp (2019, 266)

Die in der Stavanger-Erklärung verwendete Shallowing-Hypothese geht dabei von einem sehr einfachen Kontext-, Aufgaben- und Dokumentenmodell aus: dem Lesen klassischer, kanonischer schriftsprachlicher Texte im schulischen Unterricht. Da aber digitale Texte oft in eine interaktive, symmediale Umgebung eingebunden sind, braucht es dafür entsprechend differenziertere und diversere Modelle. Die didaktischen Herausforderungen bestehen darin, digitale Leseprozesse nicht mit den Lernumgebungen der vor-digitalen Lesesozialisation zu begleiten und nicht einseitig an den (Wert-)Maßstäben der vor-digitalen Lesekultur zu messen.

Das lässt sich etwa am Begriff der Konzentration zeigen. Besteht bei der Lektüre eines Schulbuchtextes Konzentration darin, die Wahrnehmung während möglichst langer Zeit linear auf einen Primärreiz zu richten, so kann bei digitaler Lektüre Konzentration bedeuten, im richtigen Moment die Aufmerksamkeit auf einen Nebenreiz zu lenken und Filter, Suchen und andere nicht-lineare Verfahren einzusetzen.

Mit der Konzeption von Philipp kann eine einfache didaktische Konsequenz für die kompetente Lektüre digitaler Texte abgeleitet werden: Der Erwerb von „Lesestrategien und je nach Fokus der zu erwerbenden Fähigkeiten zum Teil auch Schreibstrategien“ (Philipp 2019, 341). Diese Strategien dürfen nicht mit den im letzten Abschnitt entwickelten Kompetenzen verwechselt werden: Eine Strategie besteht beispielsweise darin, Quellenverweise bewusst wahrzunehmen, sie dazu auszuzeichnen, ihre Funktion zu benennen und die Quellen zu beurteilen. Die Strategie fördert die Fähigkeit, die Konnektivität eines Textes zu erfassen, hilft aber auch beim Verständnis der Intentionalität eines Textes.

Kehren wir zur Stavanger-Erklärung zurück. Ganz offensichtlich kann man aus der Shallowing-Hypothese nicht schließen, künftig digitale Texte einfach auszudrucken, um sie nicht länger auf dem Bildschirm, sondern auf Papier zu lesen. Das würde bedeuten, sich den komplexen Herausforderungen zu entziehen, die für die Lektüre digitaler Texte notwendig sind. Diese Überlegung verdeutlicht noch einmal, dass sich der Vergleich zwischen der Rezeption nicht-digitaler und digitaler Texte auf ganz unterschiedliche Texte und kognitive Aufgaben bezieht. Diese Schiefelage ist auch der Stavanger-Erklärung (methodisch) eingeschrieben, da davon ausgegangen wird, dass multimodale, konnektive und interaktive Texte auch gleichwertig als monomodale, nicht-konnektive und nicht-interaktive gelesen werden könnten.

Welche Konsequenzen das hat, lässt sich exemplarisch an einem Abschnitt aus der Stavanger-Erklärung zeigen:

„Es bedarf geeigneter Maßnahmen, um bessere Leitlinien für die Einführung digitaler Technologien zu entwickeln, vor allem im Bildungsbereich, aber auch ganz allgemein im Bereich der Medien. Im Blick auf die Erziehung bedeutet dies zum Beispiel die Entwicklung eines empirisch validierten Unterrichts in digitalen Lesefertigkeiten (Auswahl, Bewertung und Integration der vorfindlichen digitalen Information sowie die Navigation in diesen Umgebungen).“

Die kritische Lektüre dieser zwei Sätze ist für die hier vorliegenden Zusammenhänge entscheidend. Die Formulierung „Einführung digitaler Technologien“ suggeriert, dass diese Technologien erst in der Zukunft überhaupt erst relevant werden könnten, während praktische alle Texte zunächst als digitale Texte konzipiert werden und erst in einem zweiten Schritt allenfalls auch nicht-digital publiziert werden.

Wichtig sind auch Begrifflichkeiten wie „im Bereich der Medien“ oder „digitale Lesefertigkeiten“. Ein Blick auf die englische Originalpassage, die im Browser mit zwei Klicks erreichbar ist, zeigt, dass die deutsche Übersetzung zumindest problematisch ist, entfernt

sie doch den Begriff der Umgebung („environment“) bzw. ersetzt ihn durch „Bereich“. Dasselbe passiert mit „digital literacy skills“, einem Fachbegriff, der mit „Lesefertigkeiten“ ungenau, wenn nicht gar verzerrend übersetzt wird:

„Appropriate action is needed to develop better guidelines for the implementation of digital technologies, especially in education, but also in media environments more generally. With respect to education this pertains, for example, to the development of empirically validated instruction in digital literacy skills (selecting, navigating, evaluating, and integrating information encountered digitally).“

Wer nur die deutsche Version der gedruckten Stavanger-Erklärung liest, wird diese subtilen, aber bedeutsamen Verschiebungen nicht in derselben Weise kritisch evaluieren können wie jemand, der online navigierend in verschiedenen digitalen Versionen interaktiv Informationen auswählen, vergleichen, bewerten und integrieren kann.

Zwei mögliche Konsequenzen aus der Shallowing-Hypothese können in der Gegenüberstellung beurteilt werden: Der Fokus auf nicht-digitale Leseprozesse erweist sich vor dem Hintergrund eines didaktisch reflektierten, differenzierten und auf empirischen Studien abgestützten Erwerbs umfassender Fähigkeiten in der Rezeption und Produktion digitaler Texte als eine höchst problematische Ableitung. Digitale Texte als nicht-digitale zu lesen führt zu einem reduzierten und verzerrten Verständnis dieser Texte.

Eine nicht zu unterschätzende – und keinesfalls nur didaktische! – Herausforderung besteht auch darin, einseitigen und populistischen Auslegungen der Shallowing-Hypothese entgegenzutreten, wie sie z. B. von Maryanne Wolf, einer Unterzeichnerin der Stavanger-Erklärung, medienwirksam verbreitet werden. In ihrem Buch „Schnelles Lesen, langsames Lesen“ (2019) schürt sie – einen bewahrpädagogischen Topos fortschreibend – irrationale Ängste vom Verlust der Kultur und des Menschseins durch den neuen digitalen Lesestil. Gerade im Diskurs über digitale Bildung erzeugt diese überzogene und undifferenzierte Verlusthypothese bei all jenen eine positive Resonanz, die stets nach Gründen suchen, notwendige Veränderungen im Bereich des Lernens und Lehrens so lange wie möglich hinauszuschieben.

Doch die Befürchtungen vom Ende der Lesekultur sind u. a. deshalb unbegründet, weil das Lesen im Rahmen der Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2016) vielfältige Formen annimmt, die Wolf in ihrer Abhandlung vollständig ausblendet: Kinder und Jugendliche lesen neben gedruckten Büchern auch digitale Texte auf Plattformen wie „Wattpad“ oder „Hooked“, sie lesen Computerspiele wie „The Stanley Parable“ oder „Valiant Hearts“, sie lesen Instagram-Lyrik und Twitter-Threads, sie lesen YouTube-Videos und Serien wie „How to Sell Drugs Online Fast“ etc.

Aus didaktischer Sicht gibt es angesichts dieser digitalen Anthologie jedoch mindestens zwei Probleme: Zum einen spielen die genannten Textsorten curricular bestenfalls eine Nebenrolle, zum anderen haben viele Lehrende keinen Zugang zu den medialen Welten der Lernenden. Zugespitzt formuliert: Man kennt sich aus im Feuilleton der FAZ, hat aber noch nie etwas von Rupi Kaur, Paluten oder Anna Todd gehört, geschweige denn gelesen.

Auf solche Defizite, Wissenslücken und Lernbedarfe auf der Seite der Lehrenden, nicht der Jugendlichen, hat jüngst auch der Rat für kulturelle Bildung in seiner YouTube-Studie (2019, S. 47) deutlich hingewiesen.

Wer diese Wissenslücken füllen und sich einen Überblick über den Facettenreichtum des digitalen Lesens verschaffen möchte, dem sei ein Vortrag empfohlen, den Gerhard Lauer, ebenfalls Unterzeichner der Stavanger-Erklärung, im Juni 2019 auf einer Tagung in München gehalten hat. Lauer erläutert darin nicht nur digitale Lesewelten und -optionen, sondern skizziert auch die wissenschaftlichen Probleme, die sich aus der Digitalisierung des Lesens ergeben. Die Quellenangabe zu Lauers Vortrag soll den Abschluss dieses Textes markieren. Und sie verweist ganz bewusst auf einen Text, den man nicht ausdrucken kann, sondern am Bildschirm rezipieren muss:

<http://kurzelinks.de/lauer>

Literatur

- Bauer, Glariana (2019): Kommentar auf Faz.net: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/themen/wie-die-stavanger-erklaerung-zur-zukunft-des-lesens-zu-lesen-ist-16000791.html> (Zugriff am 11.08.2019).
- Boyd, Danah (2014): Es ist kompliziert. Übers. von Almuth Braun. München: Red Line.
- Bromme, Rainer (2014). Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. (Reprint in der Reihe Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Band 15 7). Münster: Waxmann.
- Brüggemann, Jörn (2019): Von der Schwierigkeit, zur Sache zu kommen, oder: Warum es wieder wichtig ist, aus germanistischer Sicht über Sachtexte nachzudenken. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 66 (2), S. 109–119.
- Carr, Nicholas (2010): The Shallows. What the Internet Is Doing to Our Brains. New York, London: Norton & Company.
- COST & E-READ (2019): Stavanger Erklärung: https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/themen/stavanger-erklaerung-von-e-read-zur-zukunft-des-lesens-16000793.html?printPagedArticle=true#pageIndex_0 (Zugriff am 11.08.2019).
- Delgado, Pablo/Cristina Vargas/Rakefet Ackerman/Ladislao Salmeron (2018): Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. In: Educational Research Review 25, S. 23–38.
- DIVSI (Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet) (Hrsg.): DIVSI U25 Studie – Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in der digitalen Welt. 2014. <https://www.divsi.de/wp-content/uploads/2014/02/DIVSI-U25-Studie.pdf> (Zugriff am 11.08.2019).
- Frederking, Volker/Krommer, Axel (2019): Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus. <http://www.deutschdidaktik.phil.uni-erlangen.de/Dokumente/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf> (Zugriff am 11.08.2019).
- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus (2018): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Ders./Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Medienkompetenz – Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa 2002, S. 160–197.

- Krommer, Axel (2014): Digitale Informations-, Kommunikations- und Kooperationsmedien im Deutschunterricht. In: V. Frederking, A. Krommer & Th. Möbius (Hrsg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)). Hrsg. von W. Ulrich, Bd. VIII), S. 290–312.
- Lobin, Henning (2018): *Digital und vernetzt. Das neue Bild der Sprache* Stuttgart: Metzler.
- Philipp, Maik (2019): *Lesekompetenz bei multiplen Texten. Grundlagen, Prozesse, Didaktik*. Tübingen: Francke.
- Rat für kulturelle Bildung (Hrsg.) (2019): *JUGEND/YOUTUBE/KULTURELLE BILDUNG. HORIZONT 2019*. https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf (Zugriff am 11.08.2019).
- Salmeron, Ladislao/Arantxa Garcia/Eduardo Vidal-Abarca, (2018): The development of adolescents' comprehension-based Internet reading skills. *Learning and Individual Differences*. In: *Learning and Individual Difference* 61, S. 31–39.
- Siefkes, M. (2015). How Semiotic Modes Work Together in Multimodal Texts. Defining and Representing Intermodal Relations. In: *10plus1 – Living Linguistics*. http://10plus1journal.com/?page_id=280 (Zugriff am 11.08.2019).
- Stadler, Marc/Bromme, Rainer/Rouet, Jean-François (2018): Learning from multiple documents: How can we foster multiple document literacy skills in a sustainable way? In: E. 21 Manalo, Y. Uesaka & C. Chinn (Hrsg.): *Promoting spontaneous use of learning and reasoning strategies: Theory, research, and practice*. Singapore: Routledge, S. 46–61.
- Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Storrer, Angelika (2018): Interaktionsorientiertes Schreiben im Internet. In: von Deppermann, Arnulf/Reineke, Silke (Hg.): *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext*. Berlin: de Gruyter, S. 219–244.
- Wampfler, Philippe (2019): *Digitale Sachtexte – eine Typologie*. In: *Mitteilungen der Deutschen Germanistenverbandes* 66 (2), S. 155–166.
- Wolf, Maryanne (2019): *Schnelles Lesen, langsames Lesen. Warum wir das Bücherlesen nicht verlernen dürfen*. München: Penguin.
- https://www.deutschlandfunk.de/lesen-im-digitalen-zeitalter-techniken-des-buchzeitalters.700.de.html?dram:article_id=440717



Axel Krommer

Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Erlangen-Nürnberg

Web: www.axelkrommer.com | Twitter: @mediendidaktik_



Philippe Wampfler

Deutschlehrer an einem Gymnasium in Zürich und Dozent für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Zürich

Web: www.phwa.ch | Twitter: @phwampfler